



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dramapädagogische Methoden im lateinischen
Lektüreunterricht.

Gestaltungsmöglichkeiten binnendifferenzierter Interpretationsphasen.“

verfasst von / submitted by
Doris Guttmann, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 519 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch, UF Latein

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Nina Aringer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt haben:

Vielen Dank an Frau Mag. Dr. Nina Aringer für die wertschätzende Betreuung meiner Masterarbeit.

Vielen Dank an meine Familie und insbesondere an meine Mutter, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand.

Vielen Dank an alle Freundinnen und Freunde sowie Kolleginnen und Kollegen, die mich bei der praktischen Umsetzung der Unterrichtsplanungen, die aufgrund von Covid-19 leider nicht an einer Schule erfolgen konnte, unterstützten.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Theoretischer Teil.....	5
1. Einleitung: Problemstellung und Forschungsfragen.....	5
2. Der Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen.....	7
2.1. Unterscheidungskriterien individueller Lernvoraussetzungen	7
2.2. Äußere Differenzierung im Unterricht	11
2.3. Innere Differenzierung im Unterricht.....	12
2.4. Diagnose individueller Lernvoraussetzungen	13
3. Innere Differenzierung im Lateinunterricht	15
3.1. Innere Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien.....	17
3.2. Innere Differenzierung hinsichtlich der Sozialform	20
3.3. Innere Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsform	21
4. Lernpsychologische Argumente für Handlungsorientierung	21
5. Dramapädagogik	25
5.1. Begriff und Herkunft der Dramapädagogik.....	25
5.2. Dramapädagogik und Theaterpädagogik im Vergleich.....	28
5.3. Ziele und Aufbau dramapädagogischer Methoden.....	30
5.3.1. Bewegung	31
5.3.2. Emotionen	34
5.3.3. Kooperation	36
6. Szenische Methoden für den lateinischen Lektüreunterricht.....	37
6.1. Rollentexte.....	39
6.2. Rollenbiographie	40
6.3. Habitus- und Haltungsübungen	40
6.4. Fantasiereisen	41
6.5. Raumbeschreibungen	42
6.6. Szenisches Lesen.....	43
6.7. Rollengespräche	43
6.7.1. Rollenmonolog	44
6.7.2. Rolleninterview	44
6.7.3. Einfühlungsgespräch	45
6.7.4. Gedanken-Stopp	45
6.7.5. Rollenbefragung	46
6.7.6. Erlebnisgespräch.....	46

6.8.	Szenische Improvisation.....	46
6.9.	Standbilder.....	47
6.9.1.	Standbilder durch Spiel-Stopp.....	47
6.9.2.	Standbilder mit Spielleiter oder Spielleiterin	47
6.9.3.	Standbilder ohne Spielleiter oder Spielleiterin	48
6.9.4.	Situationsbezogene Standbilder oder Statuen.....	48
6.9.5.	Soziogramm.....	49
6.10.	Stimmenskulptur	49
	Praktischer Teil.....	51
7.	Unterrichtsplanungen für das Einstiegsmodul der Lektürephase	51
7.1.	Formal-organisatorische Angaben.....	51
7.2.	Bedingungsanalyse und Lernvoraussetzungen	53
7.3.	Methodische Überlegungen.....	55
8.	Unterrichtsplanung: Das Urteil des Paris	59
8.1.	Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul.....	59
8.2.	Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas	60
8.3.	Sachanalyse	60
8.4.	Didaktische und methodische Überlegungen	62
8.5.	Lehr- und Lernziele	65
8.6.	Überblick über den Unterrichtsverlauf	66
8.7.	Unterrichtsmaterialien	67
8.8.	Ausarbeitungen und Ergebnisse	71
9.	Unterrichtsplanung: Orpheus und Eurydike	75
9.1.	Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul.....	75
9.2.	Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas	75
9.3.	Sachanalyse	76
9.4.	Didaktische und methodische Überlegungen	77
9.5.	Lehr- und Lernziele	81
9.6.	Überblick über den Unterrichtsverlauf	82
9.7.	Unterrichtsmaterialien	83
9.8.	Ausarbeitungen und Ergebnisse	90
10.	Unterrichtsplanung: Gaius Julius Caesar.....	92
10.1.	Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul.....	92
10.2.	Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas	92
10.3.	Sachanalyse	93

10.4.	Didaktische und methodische Überlegungen	95
10.5.	Lehr- und Lernziele	97
10.6.	Überblick über den Unterrichtsverlauf	99
10.7.	Unterrichtsmaterialien	100
10.8.	Ausarbeitungen und Ergebnisse	103
11.	Unterrichtsplanung: Der heilige Florian.....	104
11.1.	Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul.....	104
11.2.	Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas	105
11.3.	Sachanalyse	105
11.4.	Didaktische und methodische Überlegungen	107
11.5.	Lehr- und Lernziele	109
11.6.	Überblick über den Unterrichtsverlauf	110
11.7.	Unterrichtsmaterialien	111
11.8.	Ausarbeitungen und Ergebnisse	113
12.	Unterrichtsplanung: Der heilige Martin	115
12.1.	Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul.....	115
12.2.	Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas	115
12.3.	Sachanalyse	116
12.4.	Didaktische und methodische Überlegungen	118
12.5.	Lehr- und Lernziele	120
12.6.	Überblick über den Unterrichtsverlauf	121
12.7.	Unterrichtsmaterialien	122
12.8.	Ausarbeitungen und Ergebnisse	124
13.	Conclusio.....	125
	Literaturverzeichnis.....	126
	Primärliteratur	126
	Sekundärliteratur	126
	Online-Quellen	129
	Abbildungsverzeichnis	129
	Eidesstattliche Erklärung.....	130
	Abstract in Deutsch	131
	Abstract in English.....	131

Theoretischer Teil

1. Einleitung: Problemstellung und Forschungsfragen

Das Ziel eines jeden Lateinunterrichts ist es, nicht nur die lateinische Sprache an sich zu erlernen, sondern mittels dieser Sprachkenntnis lateinische Texte übersetzen und verstehen zu können.¹

Beim Lateinunterricht handelt es sich also um einen Unterricht, in dessen Mittelpunkt die Arbeit mit Texten steht. Neben der Übersetzungskompetenz ist die Interpretationskompetenz eine notwendige Voraussetzung für alle Übersetzungsvorgänge und das Textverständnis.²

Die Interpretationsfähigkeiten werden sowohl im lateinischen Anfangsunterricht als auch in der Lektürephase – zumindest in Hinblick auf die Vorgaben der Schulbücher – oft nur durch das routinemäßige Beantworten von Interpretationsfragen zu einem bereits übersetzten Text geübt.³

Diese Herangehensweise kann sich jedoch nicht nur für die Lehrpersonen, sondern auch für die Lernenden als nicht zufriedenstellend erweisen. Ein weiteres Problem, das in jedem Fremdsprachenunterricht besteht, ist, dass sich die Lernenden die sprachlichen Fähigkeiten und Interpretationskompetenzen auf unterschiedliche Art und unter verschiedenen Lernvoraussetzungen aneignen.⁴ Dadurch ergibt sich für die Lehrpersonen die Notwendigkeit einer differenzierten Gestaltung des Lateinunterrichts.⁵

Eine mögliche Herangehensweise, um dieser beschriebenen Problematik im Lateinunterricht entgegenzuwirken, stellt das Ausweichen auf alternative Methoden dar.⁶ Dahingehend bieten sich

¹ Vgl. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020). In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

Abrufbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (19.05.2020)

² Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe, Kompetenzmodell.

³ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Didaktische Grundsätze.

⁴ Vgl. Scholz, Ingvalde (2008): Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, Ingvalde (Hrsg.): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-23; hier: S. 8.

⁵ Vgl. Lanig, Jonas (2012): Differenzierung im Klassenzimmer. Methoden gegen die Uniformität des Lernens. Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation. (Perspektive Lehramt für Referendare und junge Lehrer), S. 2.

⁶ Vgl. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1.

dramapädagogische Methoden an, die in der Forschung als ein Unterrichtskonzept, das auf ein ganzheitliches Lernen der Schüler und Schülerinnen zielt, dargelegt werden.⁷ Dabei werden durch theatertechnische Methoden nicht nur der Spracherwerb und die Interpretationskompetenz, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung und die sozialen Kompetenzen der aktiv handelnden Lernenden gefördert.⁸ Somit wird ermöglicht, dass im Unterricht ein individualisiertes Lernen stattfindet, wodurch der Grundstein für eine innere Differenzierung im Klassenzimmer gelegt wird.⁹

Dramapädagogische Methoden, die ihren Ursprung Anfang des 20. Jahrhunderts in der britischen *New Education*-Bewegung nehmen, fanden vermehrt ab den 1980er Jahren ihren Einzug in den deutschen Literaturunterricht.¹⁰ Vor allem Ingo Scheller etablierte im deutschsprachigen Raum szenische Methoden, die eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit literarischen Texten zum Ziel haben.¹¹ Des Weiteren fanden dramapädagogische Methoden ihre Verwendung im Grammatikunterricht und im Unterricht lebender Fremdsprachen, wobei deren Bedeutung für den Fremdspracherwerb entdeckt wurde.¹² Während in Deutschland Theaterspiel bereits im schulischen Curriculum verankert ist und auch im österreichischen Deutschunterricht dramapädagogische Methoden bereits etabliert sind, werden diese erst seit den letzten 10 Jahren für den Lateinunterricht aufgegriffen.¹³ Dabei finden vermehrt szenische Methoden Anwendung in Interpretationsprozessen, die sich auf lateinische Texte oder Übersetzungen stützen.¹⁴

In dieser Masterarbeit wird der Fokus nicht nur daraufgelegt, wie die Interpretationskompetenzen der Lernenden gefördert werden können, sondern insbesondere darauf, wie durch den Einsatz

⁷ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 1.

⁸ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 1.

⁹ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

¹⁰ Vgl. Eigenbauer, Karl (2009): Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Theater 33/1 (2009), S. 62-75; hier: S. 66.

¹¹ Vgl. Moraitis, Anastasia (2016): Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik. In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-98; hier: S. 85.

¹² Vgl. Schewe, Manfred (2016): Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik. Ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘. In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63-77; hier: S. 64.

¹³ Vgl. Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 115.

¹⁴ Vgl. Hensel, Andreas (2009): Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht. In: *Der Altsprachliche Unterricht. Szenische Interpretation* 52/4 (2009), S. 2-13; hier: S. 3.

dramapädagogischer Methoden binnendifferenzierte Lernprozesse gestaltet werden können. Die beiden Ansätze – der Erwerb der Interpretationskompetenz und das binnendifferenzierte Lernen – werden also miteinander kombiniert, was auf der Hypothese beruht, dass durch die schüler- und schülerinnenzentrierten, offen gestalteten dramapädagogischen Methoden eine Passung der Lernphasen auf die differenzierten Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen ermöglicht wird. Dieser Masterarbeit liegen daher folgende Fragestellungen zugrunde:

- Inwiefern können dramapädagogische Methoden in der Lektürephase zur Entwicklung der Interpretationskompetenz der Lernenden beitragen?
- Wie können dramapädagogische Methoden ein binnendifferenziertes Lernen in der Lektürephase ermöglichen?

2. Der Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen

In einem ersten Schritt soll im Folgenden veranschaulicht werden, welche individuellen Voraussetzungen Lernende mit sich bringen können und somit eine heterogene Lerngruppe bilden.¹⁵ Dadurch soll die oftmals problematische Ausgangslage, mit der Lehrpersonen im Unterricht, und natürlich auch konkret im Lateinunterricht, tagtäglich konfrontiert werden, aufgezeigt werden.

2.1. Unterscheidungskriterien individueller Lernvoraussetzungen

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit nennt Scholz ein paar Aspekte der Heterogenität in Schulklassen, die im Folgenden kurz angeführt werden.¹⁶ Schüler und Schülerinnen einer Klasse sind eventuell von unterschiedlicher nationaler, kultureller sowie sozialer Abstammung und werden auf vielfältige Weise unter anderem von den Erziehungsstilen ihres Elternhauses beeinflusst.¹⁷ Daran schließt an, dass Schüler und Schülerinnen einer Klasse nicht dieselben Kenntnisse, Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen teilen, da sie zuvor unterschiedliche Schulen besuchten und jedes Kind aufgrund seiner Erziehung zuhause unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringt.¹⁸ Dadurch können sich beispielsweise große Differenzen

¹⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

¹⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

¹⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

¹⁸ Vgl. Surkamp, Carola (2017): Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Zum Potential von Literatur und handlungsorientierten Zugängen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 314-325; hier: S. 314.

hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen ergeben.¹⁹ Die Lernenden zeichnen sich im Allgemeinen durch ihre eigenen Fähigkeiten, Talente und Interessen aus.²⁰ So können Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Begabungen wie künstlerische, musikalische oder sportliche Fähigkeiten aufweisen. Aber auch allgemeine Fähigkeiten wie Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Ausdauer und Geduld werden dabei mitgedacht.²¹ Ein weiterer Punkt, in dem sich Schüler und Schülerinnen unterscheiden, sind Lernstile beziehungsweise Lernstrategien.²² Es gibt zahlreiche Wege, sich neue Lerninhalte anzueignen und Lernprozesse zu gestalten. Schüler und Schülerinnen haben diesbezüglich ihre eigenen Präferenzen, die von ihren Stärken und Lernvoraussetzungen beeinflusst werden.²³ Im Unterricht kann sich daher die Problematik ergeben, dass nicht jeder Lernweg für alle Lernenden gleichermaßen geeignet ist.²⁴ Genauso wie die Lernstile können sich auch das Arbeits- und das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen unterscheiden.²⁵ Diesbezüglich zeigen sich im schulischen Unterricht oftmals große Differenzen hinsichtlich des Zeitmanagements, der Organisationsfähigkeit, der Ordnung am Arbeitsplatz, der Ausdauer, der Fokussierung beziehungsweise der Ablenkbarkeit, der Schnelligkeit und dergleichen.²⁶ Ein weiteres Differenzierungskriterium ist die Leistungsmotivation der Schüler und Schülerinnen.²⁷ Damit sind unter anderem die Freude und Lust, etwas Neues zu lernen, gemeint und diese können nicht nur von Schüler zu Schüler beziehungsweise von Schülerin zu Schülerin, sondern auch in den einzelnen Unterrichtsfächern und hinsichtlich der verschiedenen Unterrichtsthemen variieren.²⁸ Schüler und Schülerinnen gehen auch unterschiedlich mit Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen um.²⁹ Die Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgsattribution kann abhängig davon, ob die Schulleistungen äußeren oder eher inneren Faktoren zugeschrieben werden, schwerwiegende Auswirkungen auf das Lernverhalten sowie das Selbstwertgefühl der Lernenden haben.³⁰ Große Differenzen zeigen sich natürlich auch in den Persönlichkeiten der Schüler und

¹⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²⁰ Vgl. Surkamp (2017), S. 314.

²¹ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²² Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²³ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²⁴ Vgl. Schwerdtfeger, Inge (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin et al.: Langenscheidt, S. 105.

²⁵ Vgl. Surkamp (2017), S. 314.

²⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 8.

²⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 8-9.

²⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 9.

³⁰ Vgl. Scholz (2008), S. 9.

Schülerinnen.³¹ Beispielsweise unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in ihrem Temperament und in ihrer Extrovertiertheit beziehungsweise Introvertiertheit.³²

Diese vielfältigen Unterschiede zwischen den Lernenden treten mit zunehmender Deutlichkeit hervor.³³ Mögliche Gründe für diese Entwicklung könnten sein, dass Kinder vermehrt in Ein-Kind-Familien aufwachsen, wodurch die Eltern den besonderen Fähigkeiten und möglichen Defiziten ihrer Kinder mehr Aufmerksamkeit zukommen lassen, was sich wiederum durch die Erziehung im Bewusstsein der Kinder wiederfindet.³⁴ Aber nicht nur die Eltern, sondern auch die derzeitige Lehrer- und Lehrerinnengeneration reagiert möglicherweise durch Veränderungen in der Ausbildung sensibler und achtsamer auf die Bedürfnisse der Kinder als die vorhergehende Generationen.³⁵ Heterogene Schulklassen entstehen zudem durch die Entwicklung der Institution Schule, die weg von der Trennung in Sonderschule, Hauptschule und Gymnasium hin zur Mittelschule führt.³⁶ Die Kindheit und Jugend wurde außerdem aufgrund von neuen technologischen Entwicklungen und veränderten Lebensumfeldern einer starken Veränderung unterzogen. Möglicherweise nimmt im Zusammenhang damit der Druck auf die Kinder und Jugendlichen vermehrt zu, da sie sich in ständiger medialer Präsenz, weitreichender Vernetzung und veränderten sozialen Strukturen befinden.³⁷ Diese veränderte Kindheit und der Einfluss der beinahe uneingeschränkten Mediennutzung könnten dafür mitverantwortlich sein, dass etwaige Schwächen oder Unterschiede von den Jugendlichen selbst deutlicher wahrgenommen werden.³⁸ An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass es im Umgang mit heterogenen Lerngruppen von großer Wichtigkeit ist, dass nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Lernenden mit Differenzen und Diversität wertschätzend und respektvoll umgehen.³⁹ Im Zusammenhang mit Diversität hat insbesondere der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, die Entwicklung interkultureller sowie sozialer Kompetenzen zu fördern.⁴⁰ In der heutigen Zeit der Globalisierung und Vernetzung muss berücksichtigt werden, dass die Schüler und Schülerinnen nicht nur Wissen anhäufen, sondern in der Schule auch kulturelle Bildung und Persönlichkeitsbildung erfahren sollen.⁴¹ Die Schule muss

³¹ Vgl. Scholz (2008), S. 9.

³² Vgl. Scholz (2008), S. 9.

³³ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁴ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁵ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁶ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁸ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

³⁹ Vgl. Surkamp (2017), S. 315.

⁴⁰ Vgl. Surkamp (2017), S. 315.

⁴¹ Vgl. Moraitis (2016), S. 79.

daher eine neue Ausrichtung und Denkweise erfahren, in der nicht nur kognitiv gesteuerte Kompetenzen vermittelt werden, um die Lernenden auf ein Leben in dieser pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten.⁴² Der schulische Unterricht soll dabei Aspekte kultureller Bildung, kreative Handlungsmöglichkeiten und emotionales Erleben miteinbauen und dadurch den kognitiven Wissenserwerb der Schüler und Schülerinnen mit ihrer Persönlichkeitsbildung verbinden.⁴³ Das interkulturelle Lernen verfolgt das Ziel, dass die Lernenden ihre Entwürfe über die Welt, Ich- beziehungsweise Wir-Identitäten und die Abgrenzung des Anderen überdenken und umstrukturieren.⁴⁴ Dieses neue Verständnis von unterschiedlichen Kulturen kann im Literaturunterricht durch die Interpretation und Reflexion kultureller Repräsentationen erfolgen, wobei die Lernenden ausgehend von einem Irritationsmoment ihre bisherigen Ansichten in Frage stellen, durch einen Perspektivenwechsel neue Seiten kennenlernen und schließlich diese Erkenntnisse in ihre Weltanschauungen transferieren.⁴⁵

Neben der interkulturellen Bildung ergibt sich des Weiteren die Notwendigkeit, kulturelle Bildung in der Schule zu vermitteln, da innerhalb der Gesellschaft die Befähigung zu kulturellen Bildungsprozessen stark unterschiedlich ausgeprägt und verteilt ist.⁴⁶ Kulturelle Bildung steht dabei nicht im Gegensatz zur kognitiven Wissensvermittlung, sondern stellt für jegliche Bildungsprozesse eine notwendige Voraussetzung dar.⁴⁷ Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Familien haben beispielsweise weniger Zugang zu kulturellen Angeboten und Einrichtungen.⁴⁸ Die Familie hat einen sehr großen Einfluss darauf, ob Kinder und Jugendliche an kulturellen Angeboten Interesse äußern und somit an kulturellen Bildungsprozessen teilhaben.⁴⁹ Die Schüler und Schülerinnen haben ausgehend von ihrer elterlichen Erziehung und familiärer Herkunft unterschiedliche Chancen im Leben, die stark davon beeinflusst werden, welche

⁴² Vgl. Moraitis (2016), S. 80.

⁴³ Vgl. Moraitis (2016), S. 79.

⁴⁴ Vgl. Dawidowski, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Diskussionsforum Deutsch, Band 22), S. 18-36; hier: S. 25.

⁴⁵ Vgl. Dawidowski (2006), S. 25-26.

⁴⁶ Vgl. Moraitis (2016), S. 82.

⁴⁷ Vgl. Moraitis (2016), S. 80-81.

⁴⁸ Vgl. Hübner, Kerstin (2008): Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität – Ein Verhältnis in Abhängigkeit von Bildungsniveau und Sozialstatus Jugendlicher. In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München: kopaed. (Kulturelle Bildung, Band 4), S. 38-49; hier: S. 47.

⁴⁹ Vgl. Hübner (2008), S. 39.

Voraussetzungen, die nach Pierre Bourdieu als kulturelles Kapital, soziales Kapital sowie ökonomisches Kapital bezeichnet werden, den Kindern von den Eltern mitgegeben werden.⁵⁰

Unabhängig davon, welche Differenzen und Lernvoraussetzungen die Lernenden mit sich bringen, ist es nun das Ziel, dass sich die Lehrperson der Unterschiede einer heterogenen Lerngruppe bewusst wird und diese auch in den Unterrichtsgestaltungen berücksichtigt.⁵¹ Das Lernen im Unterricht sollte also nicht nach einem fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet werden, da sich dadurch auf der einen Seite eine Überforderung der leistungsschwächeren und langsameren Schüler und Schülerinnen und auf der anderen Seite eine Unterforderung der leistungsstärkeren und schnelleren Schüler und Schülerinnen ergibt.⁵² Folglich sollte die Unterrichtsgestaltung nicht nach dem sogenannten *7-G-Unterricht* erfolgen: „Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.“⁵³ Die bildungspolitische Diskussion reagiert auf die Frage nach dem Umgang mit heterogenen Schulklassen mit zwei möglichen Lösungswegen: die innere und die äußere Differenzierung.⁵⁴

2.2. Äußere Differenzierung im Unterricht

Bei der äußeren Differenzierung wird versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden.⁵⁵ Dazu wird die heterogene Schulklasse nach unterschiedlichen Auswahlkriterien selektiert beziehungsweise segregiert, sodass die Schüler und Schülerinnen in den getrennten Lerngruppen möglichst auf dem gleichen Lernstand sind und, wenn möglich, auch ähnliche Lernvoraussetzungen mit sich bringen.⁵⁶ Für lange Zeit war die äußere Differenzierung in der schulischen Praxis die einzige Umgangsweise mit heterogenen Schulklassen.⁵⁷ Die Differenzierung erfolgte nicht nur anhand der verschiedenen Schultypen, sondern auch innerhalb der Schultypen beispielsweise durch Leistungsgruppen, Förderunterricht, Schulzweige oder schulische Schwerpunktsetzungen.⁵⁸ Bei allen Formen der äußeren Differenzierung ergibt sich jedoch die Problematik, dass sich trotz der Trennung der Schüler und Schülerinnen in möglichst leistungsgleiche Gruppen dennoch eine heterogene Lerngruppe ergibt, da die Differenzen der

⁵⁰ Vgl. Moraitis (2016), S. 82.

⁵¹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁵² Vgl. Scholz (2008), S. 9.

⁵³ Scholz (2008), S. 9.

⁵⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁵⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁵⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁵⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 2.

⁵⁸ Vgl. Lanig (2012), S. 3-4.

Lernenden so vielfältig und vielschichtig sind, dass keine homogene Gruppe entstehen kann.⁵⁹ Die äußere Differenzierung wird daher oftmals den persönlichen Neigungen und individuellen Begabungen der Lernenden nicht gerecht.⁶⁰ Eine negative Färbung erhalten die Formen äußerer Differenzierung zudem dadurch, dass eine derartige Selektion stets mit einer Bewertung der Lernenden einhergeht.⁶¹ Die Unterschiede der Lernenden werden bei der Selektion in möglichst homogene Lerngruppen als etwas Unvereinbares und Hinderliches wahrgenommen, verstärkt oder sogar erst produziert.⁶² Gleichzeitig werden die Lernenden dabei auf ein einziges oder wenige Merkmale reduziert und nicht als vielseitige Persönlichkeiten wertgeschätzt.⁶³

2.3. Innere Differenzierung im Unterricht

Im Gegensatz dazu wird bei der inneren Differenzierung beziehungsweise Binnendifferenzierung versucht, in einer heterogenen Klasse durch Integration und Modifikation der Unterrichtsgestaltung ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen.⁶⁴ Die Situationen die sich beim Lernen in einer heterogenen Gruppe ergeben, werden dabei sowohl als Herausforderung als auch als Chance betrachtet.⁶⁵ Da die heterogene Zusammensetzung des Klassenverbandes beibehalten wird, muss auf die jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen eingegangen werden und die Unterrichtsgestaltung dementsprechend verändert werden.⁶⁶ Dazu werden für die Schüler und Schülerinnen differenzierte Lernangebote bereitgestellt.⁶⁷ Anstelle von einheitlichen Aufgabenstellungen, die nur einen einzigen Lerninhalt, eine einzige Methode, ein einziges Lerntempo und nur einen einzigen Schwierigkeitsgrad anbieten, wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, selbst je nach ihren Präferenzen, ihrem Bedarf an Hilfestellungen oder ihren Begabungen ein Lernangebot auszuwählen.⁶⁸ Da es der Lehrperson nicht immer zumutbar ist, für jede Klasse eine Mikrodiagnose aller Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden zu erstellen und jederzeit auf aktuellem Stand zu halten, sollte ruhig darauf vertraut werden, dass die Schüler und Schülerinnen selbst entscheiden können, welches Lernangebot das passende für ihre Ansprüche

⁵⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁶⁰ Vgl. Lanig (2012), S. 7.

⁶¹ Vgl. Lanig (2012), S. 7.

⁶² Vgl. Lanig (2012), S. 7.

⁶³ Vgl. Lanig (2012), S. 7.

⁶⁴ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁶⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁶⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁶⁷ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁶⁸ Vgl. Lanig (2012), S. 17.

ist.⁶⁹ Dadurch entwickeln die Lernenden zugleich Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung und zur Reflexion ihrer eigenen Schwächen und Stärken, wodurch deren Selbstständigkeit und das Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernprozess gefördert werden.⁷⁰ Die innere Differenzierung geht durch die differenzierten Lernangebote oftmals mit dem Einsatz unterschiedlicher Methoden, Aufgabenstellungen und Sozialformen einher.⁷¹ Des Weiteren kommen vermehrt kooperative Arbeitsformen zum Einsatz, wodurch die Schüler und Schülerinnen gegenseitig voneinander lernen können und sich aktiv in den Lernprozess einbringen.⁷² Somit werden in kooperativen Arbeitsformen nicht nur die zu vermittelnden Lerninhalte behandelt, sondern auch das soziale Lernen und die Persönlichkeitsbildung der Lernenden gefördert.⁷³ Durch das selbstständige aktive Lernen gewinnen die Schüler und Schülerinnen an Selbstbewusstsein und stärken ihre Teamfähigkeit.⁷⁴

2.4. Diagnose individueller Lernvoraussetzungen

Sowohl die äußere als auch die innere Differenzierung haben das Ziel, die Lernumgebung und den Unterricht möglichst genau auf die Schüler und Schülerinnen abzustimmen. Beide Herangehensweisen der Differenzierung in heterogenen Lerngruppen haben situations- und kontextgebunden ihre Berechtigung.⁷⁵ Voraussetzung für beide Arten der Differenzierung ist jedoch die Diagnose der Lernvoraussetzungen einer Schulklasse.⁷⁶ Dabei werden sowohl die Schwächen als auch die Stärken der einzelnen Schüler und Schülerinnen diagnostiziert.⁷⁷ Erst wenn die individuellen Fähigkeiten, Lern- und Leistungsprobleme oder generell die Lernvoraussetzungen erkannt und bestimmt worden sind, kann von der Lehrperson auf entsprechende Weise reagiert werden, um die Lernenden gezielt zu fördern oder bei bestehenden Schwierigkeiten zu unterstützen.⁷⁸ Eine differenzierte Förderung der Schüler und Schülerinnen kann also nur dann geschehen, wenn eine Diagnose der vorhandenen Fähigkeiten und den bestehenden Defiziten erfolgt ist.⁷⁹ Wichtig ist, dass bei dieser Diagnose auch der betroffene

⁶⁹ Vgl. Lanig (2012), S. 16.

⁷⁰ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁷¹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁷² Vgl. Lanig (2012), S. 20.

⁷³ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

⁷⁴ Vgl. Lanig (2012), S. 21.

⁷⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁷⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁷⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 10.

⁷⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁷⁹ Vgl. Doepner, Thomas (2008): Keine Förderung ohne Diagnose. Beispiele für kriterienorientierte Beobachtung in der Spracherwerbsphase. In: Der altsprachliche Unterricht. Binnendifferenzierung 51/1 (2008), S. 14-22, hier: S. 14.

Schüler beziehungsweise die betroffene Schülerin und eventuell auch die Eltern miteinbezogen werden.⁸⁰ Somit können auch Informationen zu dem häuslichen Arbeitsplatz oder zu möglichen Nachhilfestunden der Schüler und Schülerinnen eingeholt werden.⁸¹ Des Weiteren können Schüler und Schülerinnen unter Zuhilfenahme von Selbstdiagnosebögen einen wichtigen Beitrag für die Diagnose leisten.⁸² Die Selbstlernkompetenz der Schüler und Schülerinnen kann dabei zusätzlich gefördert werden, wenn die Selbstdiagnose der Lernenden der Fremddiagnose der Lehrperson gegenübergestellt wird.⁸³ Dieses Vorgehen entlastet nicht nur die Lehrperson in der diagnostischen Tätigkeit, sondern hat auch den Vorteil, dass sich die Lernenden ihrer eigenen Fähigkeiten und Defizite bewusst werden.⁸⁴ In der Diagnose der Lernvoraussetzungen wird insbesondere auf die fachlichen (Kenntnisse und Vorwissen), methodischen (Arbeitstechniken, Lernstile und Lernstrategien), personalen (Eigenständigkeit, Kritikfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft etc.) und sozialen Kompetenzen (Kommunikations-, Kooperations- sowie Teamfähigkeit etc.) der Lernenden geachtet.⁸⁵ Der Diagnoseprozess durchläuft nach Scholz zumeist folgende Schritte: Wahrnehmung, Verstehen, Entscheiden und Überprüfen.⁸⁶ Zuerst werden durch Beobachtungen sowie Gespräche Stärken, Fähigkeit, Bedürfnisse und Schwächen des oder der Lernenden wahrgenommen.⁸⁷ Dabei können sowohl Fremdbeobachtungen durch die Lehrperson als auch Selbstbeobachtungen durch den Schüler beziehungsweise die Schülerin erfolgen.⁸⁸ Dabei ist anzumerken, dass eine Förderdiagnostik nicht nur aus schriftlichen oder mündlichen Leistungsüberprüfungen hervorgehen sollte, sondern sich auf die bereits genannten Beobachtungen im Unterricht beziehen sollte.⁸⁹ Bei den Beobachtungen im alltäglichen Unterricht ergibt sich jedoch die Problematik, dass oftmals die Ursachen für ein gewisses Verhalten von Schülern und Schülerinnen verborgen bleiben.⁹⁰ Hilfreich ist diesbezüglich, dass die Lehrperson über eine ausreichende Zeitspanne hinweg die Lernenden beobachtet und ein eher offener Unterricht stattfindet.⁹¹ Unterrichtsformen, in denen die Lernenden selbstständig arbeiten, eignen sich am

⁸⁰ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁸¹ Vgl. Doepner (2008), S. 15.

⁸² Vgl. Dopener (2008), S. 19.

⁸³ Vgl. Dopener (2008), S. 22.

⁸⁴ Vgl. Doepner (2008), S. 19.

⁸⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁸⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁸⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁸⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁸⁹ Vgl. Doepner (2008), S. 15.

⁹⁰ Vgl. Doepner (2008), S. 15.

⁹¹ Vgl. Doepner (2008), S. 17.

ehesten zur diagnostischen Beobachtung durch die Lehrperson.⁹² Eine weitere Möglichkeit neben den Leistungsüberprüfungen und Beobachtungen ist die Diagnose von Unterrichtsgesprächen und Äußerungen der Lernenden.⁹³ Im zweiten Schritt wird versucht, die gesammelten Beobachtungen zu interpretieren und zu bewerten.⁹⁴ Die Lehrperson versucht dabei, die individuellen Lernvoraussetzungen und die dafür möglichen Gründe zu verstehen. Davon ausgehend werden als Nächstes im Schritt des Entscheidens gemeinsame Ziele für die zukünftigen Lernprozesse festgelegt und mögliche Maßnahmen ergriffen, um die Erreichung der formulierten Ziele zu gewährleisten.⁹⁵ Schließlich folgt der vierte und letzte Schritt des Überprüfens. Dabei wird in regelmäßigen Rückmeldungen und Reflexionen der Beteiligten überprüft, ob die Ziele erreicht wurden oder ob das Ergreifen weiterer Maßnahmen notwendig ist.⁹⁶

3. Innere Differenzierung im Lateinunterricht

Der Lateinunterricht stellt so wie jeder Fremdsprachenunterricht viele unterschiedliche Anforderungen an Schüler und Schülerinnen. Die häufigsten Aufgaben, mit denen Schüler und Schülerinnen im Lateinunterricht konfrontiert werden, sind das Übersetzen lateinischer Texte ins Deutsche, Grammatikarbeit, Vokabelarbeit, die Aneignung kulturgeschichtlichen Realienwissens und die Interpretation lateinischer Texte. In diesen Bereichen des Lateinunterrichts wird oft ersichtlich, dass die Lernenden unterschiedliche Schwächen und Stärken mit sich bringen. Beim Übersetzen lateinischer Texte können beispielsweise manche Lernende überfordert sein, während andere sich unterfordert und gelangweilt fühlen.⁹⁷ Um alle Lernenden ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend zu fördern und zu fordern, kann in solchen Situationen eine innere Differenzierung stattfinden.⁹⁸ Für eine differenzierte Übersetzungsphase nennt Scholz beispielsweise die Möglichkeit den Übersetzungstext auf vier verschiedenen Niveaustufen anzubieten.⁹⁹ Diese Stufen unterscheiden sich durch zusätzliche Hilfestellungen (bspw. ein deutscher Lückentext), Vokabelhilfen, Strukturierungshilfen oder einen lateinischen Lückentext für besonders sprachbegabte Schüler und Schülerinnen.¹⁰⁰ Hinsichtlich der Grammatikarbeit und

⁹² Vgl. Doepner (2008), S. 17.

⁹³ Vgl. Doepner (2008), S. 17.

⁹⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁹⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁹⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 11.

⁹⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 111.

⁹⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 111.

⁹⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 111.

¹⁰⁰ Vgl. Scholz (2008), S. 111-112.

Vokabelarbeit kann beispielsweise durch das Anspruchsniveau der Aufgaben eine innere Differenzierung erfolgen.¹⁰¹ Bei der Erarbeitung kulturgeschichtlichen Realienwissens würde sich anbieten, bei der Themenvergabe auf die persönlichen Interessen und Vorlieben der Lernenden einzugehen. Auch die Erarbeitung von Interpretationsaufgaben kann binnendifferenziert gestaltet werden, da nicht alle Lernenden über die notwendigen Fähigkeiten und Instrumente verfügen, einen Übersetzungstext sofort zu verstehen und angemessen zu interpretieren.¹⁰² Auch hinsichtlich kreativer Gestaltungsaufgaben weisen Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Interessen, Schwächen und Stärken auf.¹⁰³ Als Beispiel soll von Scholz eine Interpretationsaufgabe mit vier unterschiedlichen Niveaustufen herangezogen werden, die sich durch unterstützende Aufgaben- und Fragestellungen zur Interpretation, durch einen Kriterienkatalog für die Textanalyse, durch offene Aufgabenstellungen für kreative Lernende und durch eine anspruchsvolle Gegenüberstellung mit einem Paralleltext unterscheiden.¹⁰⁴

Anhand dieser Beispiele für innere Differenzierung im Lateinunterricht lassen sich aber auch schon ein paar Schwierigkeiten der Binnendifferenzierung erahnen. Einerseits ist der erhebliche Zeit- und Arbeitsaufwand für die Lehrperson bei der Erstellung des differenzierten Lernangebotes zu berücksichtigen.¹⁰⁵ Andererseits muss auch die Frage gestellt werden, auf welche Weise die Zuordnung der differenzierten Lernangebote an die jeweiligen Schüler und Schülerinnen erfolgen soll.¹⁰⁶ Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Lehrperson durch eine Einschätzung der Lernenden, die auf einer Diagnose der Lernvoraussetzungen fußt, die Lernangebote den Schülern und Schülerinnen zuteilt.¹⁰⁷ Um einer Etikettierung der Lernenden und deren Fähigkeiten durch diese Zuteilung von der Lehrperson entgegenzuwirken, kann den Schülern und Schülerinnen auch die freie Wahl der Lernangebote ermöglicht werden.¹⁰⁸ Somit liegt die Einschätzung der Fähigkeiten in der Eigenverantwortung der Lernenden.¹⁰⁹ Schließlich kann auch die

¹⁰¹ Vgl. Scholz (2008), S. 94-95.

¹⁰² Vgl. Scholz (2008), S. 115.

¹⁰³ Vgl. Scholz (2008), S. 115.

¹⁰⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 115-116.

¹⁰⁵ Vgl. Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung), S. 69.

¹⁰⁶ Vgl. Vock / Gronostaj (2017), S. 68-69.

¹⁰⁷ Vgl. Vock / Gronostaj (2017), S. 68.

¹⁰⁸ Vgl. Vock / Gronostaj (2017), S. 70.

¹⁰⁹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 105.

Leistungsbeurteilung der differenzierten Lernangebote Schwierigkeiten mit sich bringen.¹¹⁰ Trotz dieser genannten Schwierigkeiten stellt die innere Differenzierung eine gute Möglichkeit dar, den Unterricht auf die Schüler und Schülerinnen abzustimmen und somit trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Im Anschluss an diese beispielhafte Darstellung innerer Differenzierung im Lateinunterricht soll nun aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten der inneren Differenzierung sich allgemein für den Lateinunterricht eignen. Scholz nennt für die Binnendifferenzierung im Allgemeinen drei Bereiche, nach denen der Unterricht in heterogenen Schulklassen differenziert werden kann:

- Unterrichtsmaterialien,
- Sozialformen
- und Unterrichtsformen.¹¹¹

3.1. Innere Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien

Als Erstes werden die innere Differenzierung und Individualisierung im Unterricht mittels der verwendeten Unterrichtsmaterialien erörtert. Diesbezüglich ergeben sich verschiedene Möglichkeiten: die Differenzierung

- hinsichtlich des Umfangs des zu behandelnden Lernstoffes,
- hinsichtlich des Anforderungsniveaus der Lernmaterialien,
- hinsichtlich der zu lernenden Inhalte sowie der persönlichen Interessen der Lernenden
- und hinsichtlich der Lernstile und Herangehensweisen der Lernenden.¹¹²

Im Idealfall beruhen differenzierte Unterrichtsmaterialien auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen, die die Auswahl passgenauer Lernmaterialien ermöglicht.¹¹³ Dabei ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass oftmals, selbst wenn die Stärken und Schwächen aller Schüler und Schülerinnen erfasst wurden, nicht die eigentlichen Ursachen dafür diagnostiziert werden können.¹¹⁴ Beispielsweise kann oft nicht festgestellt werden, ob dem beziehungsweise der Lernenden das Vorwissen aus den vorhergehenden Unterrichtsstunden oder schlichtweg die Motivation zu eben diesem Unterrichtsthema fehlt.¹¹⁵ Anstelle die Schüler und Schülerinnen

¹¹⁰ Vgl. Hoffmeister, Heiner (2008): Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis. In: Scholz, Ingvalde (Hrsg.): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 179-204; hier: S. 179.

¹¹¹ Vgl. Scholz (2008), S. 12.

¹¹² Vgl. Scholz (2008), S. 12-15.

¹¹³ Vgl. Lanig (2012), S. 50-51.

¹¹⁴ Vgl. Lanig (2012), S. 51.

¹¹⁵ Vgl. Lanig (2012), S. 51.

verbindlich einem diagnostiziertem Leistungsstand zuzuordnen und ihnen als Lehrperson vorzuschreiben, welche differenzierten Arbeitsaufgaben sie erfüllen müssen, bietet sich die Möglichkeit an, die Lernenden selbst entscheiden zu lassen, welche der differenzierten Unterrichtsmaterialien sie bearbeiten möchten.¹¹⁶ Die Schüler und Schülerinnen wählen dann die Arbeitsaufträge aus, die ihrem Wissensstand, ihren Fähigkeiten und ihrer aktuellen Motivation entsprechen.¹¹⁷ Sie entwickeln dabei ein feines Gespür für ihre Selbsteinschätzung und werden sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Bedürfnisse bewusst.¹¹⁸ Lanig nennt dies eine Angebotsdifferenzierung, die auf der Selbsteinschätzung und der Freiwilligkeit der Lernenden beruht.¹¹⁹

Wenn nach dem Umfang des zu behandelnden Lernstoffes differenziert wird, können schnellere Schüler und Schülerinnen noch weitere Aufgaben, die jedoch hinsichtlich des Anforderungsniveaus gleich anspruchsvoll wie die vorhergehenden Aufgaben sind, erhalten. Eine andere und womöglich interessantere Möglichkeit ist, den schnelleren Schülern und Schülerinnen eine motivierende oder auch spielerische Zusatzaufgabe bereitzustellen, damit sie sozusagen nicht für ihr schnelleres Arbeiten bestraft werden und damit keine Langeweile durch redundante Arbeitsaufgaben aufkommt.¹²⁰ Diese Art der Differenzierung eignet sich vor allem für Schüler und Schülerinnen, bei denen „ihr Arbeitstempo nicht mit überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten [korreliert].“¹²¹

Im Vergleich dazu wird bei dem nächsten Aspekt der Differenzierung nach den Unterrichtsmaterialien nicht hinsichtlich des Umfangs, sondern hinsichtlich des Anforderungsniveaus differenziert. Die Lernenden erhalten dabei leistungsdifferenzierte Arbeitsaufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen oder zusätzlichen Hilfestellungen.¹²² Leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen werden beispielsweise durch detaillierte Aufgabenstellungen oder Zusatzmaterialien unterstützt. Leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen können durch anspruchsvollere Aufgabenstellungen oder vertiefenden Zusatzaufgaben gefördert und gefordert werden.¹²³ Auch bei dieser Art der Differenzierung sollen

¹¹⁶ Vgl. Lanig (2012), S. 51.

¹¹⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 50-51.

¹¹⁸ Vgl. Lanig (2012), S. 50-51.

¹¹⁹ Vgl. Lanig (2012), S. 51-52.

¹²⁰ Vgl. Scholz (2008), S. 13.

¹²¹ Vgl. Scholz (2008), S. 13.

¹²² Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 112.

¹²³ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

sich die Lernenden ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden und mithilfe der Beratung der Lehrperson realistisch einschätzen, welche Aufgaben für sie geeignet sind.¹²⁴ Für alle Schüler und Schülerinnen gilt dabei das Grundprinzip, dass die Aufgaben lösbar sein müssen, aber den Lernenden eine gewisse Anstrengung abverlangen.¹²⁵ Des Weiteren soll den Schülern und Schülerinnen bewusst werden, dass sie diesbezüglich in keinem Wettbewerb stehen.¹²⁶ Stattdessen sollte in der Klasse sowohl von der Lehrperson als auch von den Mitschülern und Mitschülerinnen gewürdigt werden, dass alle entsprechend ihren Möglichkeiten ihr Bestes gegeben haben.¹²⁷

Des Weiteren kann mittels der Unterrichtsmaterialien nach Lerninhalten und Interessen der Lernenden differenziert werden.¹²⁸ Dazu wird den Lernenden eine Auswahl an Inhalten zur Verfügung gestellt, aus der sie je nach eigenem Interesse und persönlichen Vorlieben ein Thema auswählen.¹²⁹ Eine Themendifferenzierung bedeutet dabei nicht, dass eine Differenzierung hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades besteht.¹³⁰ Nach der Erarbeitung werden in einer Präsentationsphase die Ergebnisse zusammengetragen und diskutiert.¹³¹ Dabei wird davon ausgegangen, dass durch die Themendifferenzierung Neugierde auf die Themen der Mitschüler und Mitschülerinnen hervorgerufen wird und die Lernenden beim gemeinsamen Austausch voneinander lernen.¹³² Diese Art der Differenzierung kann die Lernmotivation der Schüler und Schülerinnen steigern, da sie selbst über den Lerninhalt entscheiden und diesen eigenverantwortlich erarbeiten.¹³³ Hinzu kommt, dass sich die Schüler und Schülerinnen bei themendifferenzierten Aufgaben gewissermaßen zu Experten und Expertinnen für ihr eigenes Thema entwickeln.¹³⁴ Durch das gegenseitige Präsentieren der Ergebnisse können die Lernenden voneinander lernen und ihre Lernerfolge sichtbar und spürbar wahrnehmen. Indem sie ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ihr Experten- beziehungsweise Expertinnenwissen vermitteln, erfahren sie sich selbst als kompetente Lerner und Lernerinnen.¹³⁵

¹²⁴ Vgl. Lanig (2012), S. 74.

¹²⁵ Vgl. Lanig (2012), S. 74.

¹²⁶ Vgl. Lanig (2012), S. 75.

¹²⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 75.

¹²⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

¹²⁹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 107-108.

¹³⁰ Vgl. Lanig (2012), S. 55.

¹³¹ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

¹³² Vgl. Lanig (2012), S. 57.

¹³³ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

¹³⁴ Vgl. Hachenburger, Petra (2008): Experten gesucht! In: Der altsprachliche Unterricht. Binnendifferenzierung 51/1 (2008), S. 31-37; hier: S. 31.

¹³⁵ Vgl. Hachenburger (2008), S. 31.

Schließlich kann den Schülern und Schülerinnen auch die Wahl der Zugangsweise an neue Lerninhalte je nach ihren persönlich bevorzugten Lernstilen und Lernstrategien ermöglicht werden.¹³⁶ Wenn Schüler und Schülerinnen etwas Neues lernen, kommt es oft nicht auf die Lerninhalte an, sondern auf die Methode, mit der diese Inhalte aufgenommen werden.¹³⁷ Mögliche Herangehensweisen wären hierbei ein auditiver, haptischer, motorischer, visueller, handlungsorientierter, kognitiv-analytischer oder kommunikativ-kooperativer Lernweg.¹³⁸ Bei der differenzierten Zugangsweise an Lerninhalte geht es jedoch nicht nur darum, jedem einzelnen Lerntyp gerecht zu werden.¹³⁹ Vielmehr sollten alle Schüler und Schülerinnen dazu befähigt werden, sich ein Grundgerüst an methodischen Kompetenzen aufzubauen und dieses stetig weiterzuentwickeln.¹⁴⁰ Die innere Differenzierung nach Lernstrategien und Lernwegen verfolgt das Ziel, die Autonomie der Schüler und Schülerinnen zu verstärken und den Lernenden zu ermöglichen, Lernen zu lernen.¹⁴¹

3.2. Innere Differenzierung hinsichtlich der Sozialform

Die Differenzierung nach Sozialformen stellt nach Scholz den zweiten Bereich eines differenzierten Unterrichtes dar.¹⁴² In den Unterrichtsgestaltungen sollte ein ausgewogenes Verhältnis der verschiedenen Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenums- beziehungsweise Frontalunterricht angestrebt werden.¹⁴³ Zur inneren Differenzierung kann jedoch den Lernenden die Wahl der Sozialform ermöglicht werden.¹⁴⁴ Des Weiteren kann bei Partner- und Gruppenarbeiten die Einteilung von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst übernommen werden.¹⁴⁵ Somit ergibt sich eine Vielzahl an Kombinationen, wodurch die sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen und der Umgang mit Unterschieden gefördert werden.¹⁴⁶ Die Schüler und Schülerinnen können dabei einen Unterricht, in dem sie voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen, erleben.¹⁴⁷

¹³⁶ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 113.

¹³⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 83.

¹³⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 15.

¹³⁹ Vgl. Lanig (2012), S. 84.

¹⁴⁰ Vgl. Lanig (2012), S. 85.

¹⁴¹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 114.

¹⁴² Vgl. Scholz (2008), S. 18.

¹⁴³ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 111.

¹⁴⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 18-19.

¹⁴⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 18-19.

¹⁴⁶ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 111.

¹⁴⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 19.

3.3. Innere Differenzierung hinsichtlich der Unterrichtsform

Als dritten und letzten Bereich der inneren Differenzierung in heterogenen Klassen nennt Scholz die Differenzierung nach der Unterrichtsform.¹⁴⁸ Offene sowie schüler- und schülerinnenzentrierte Arbeitsformen, die weniger stark von der Lehrperson gelenkt werden, eignen sich grundsätzlich am besten für eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts.¹⁴⁹ Bei differenzierten Unterrichtsformen lässt die Lehrperson die Lernenden selbst entscheiden, welche Lernmaterialien wie Heft, Laptop, Flipchart etc. sie verwenden möchten.¹⁵⁰ Vor allem bei Projekt- oder Gruppenarbeiten bilden passende Materialien die Voraussetzung für gelungene Lernprozesse.¹⁵¹ Offene Unterrichtsformen, die eine geringere Lenkung durch die Lehrperson sowie eine Zentrierung der Lernenden aufweisen und somit eine innere Differenzierung begünstigen, sind beispielsweise das Stationenlernen, das offene Lernen und die Projektarbeit.¹⁵² Aber auch die vielfältigen Methoden der Dramapädagogik basieren auf einer offenen Unterrichtsform und auf kooperativem Lernen, wodurch eine innere Differenzierung ermöglicht wird.¹⁵³ Bei dramapädagogischen Methoden rücken die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, während die Lehrperson beratend und unterstützend zur Seite steht. Ein wichtiger Aspekt der Dramapädagogik ist dabei, dass die Schüler und Schülerinnen zum aktiven Handeln und kooperativen Lernen angeregt werden.¹⁵⁴ Diese Handlungsorientierung fördert die Interpretationsfähigkeiten der Lernenden, da ein mehrkanaliges beziehungsweise ganzheitliches Lernen initiiert wird und ein persönlicher emotionaler Bezug zu den auftretenden Figuren und Inhalten hergestellt wird.¹⁵⁵ Das handlungsorientierte Lernen bringt zudem noch weitere Vorteile mit sich, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

4. Lernpsychologische Argumente für Handlungsorientierung

Handlungsorientierte Methoden werden oftmals als Spielereien im Unterricht, bei denen das kognitive Lernen zu kurz kommt, abgetan, da sie keiner geschlossenen didaktischen Theorie entsprechen. Die Handlungsorientierung kann aber als Unterrichtsprinzip sowohl mit

¹⁴⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 15.

¹⁴⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 16.

¹⁵⁰ Vgl. Lanig (2012), S. 96.

¹⁵¹ Vgl. Lanig (2012), S. 97.

¹⁵² Vgl. Scholz (2008), S. 16-18.

¹⁵³ Vgl. Surkamp (2017), S. 317.

¹⁵⁴ Vgl. Surkamp (2017), S. 317.

¹⁵⁵ Vgl. Surkamp (2017), S. 317.

lernpsychologischen als auch mit motivationspsychologischen Argumenten theoretisch begründet werden.¹⁵⁶ Im Folgenden sollen „die Bedeutung der Sinne für das Lernen, die Gedächtniswirksamkeit des Handelns, der Bewegungsaspekt beim Lernen und die Förderung der Lernmotivation durch Handlungselemente“¹⁵⁷ genauer beleuchtet werden.

Hinsichtlich des Lernens durch sinnliche Erfahrung zeigten neurowissenschaftliche Untersuchungen, dass sensorische sowie motorische Aktivitäten eine große Bedeutung „für die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit“¹⁵⁸ haben. Ersichtlich ist beispielsweise auch ein schneller Ermüdungseffekt bei Lernenden als Folge von Bewegungsarmut und von der gleichbleibend monotonen geistigen Beanspruchung in Unterrichtssituationen.¹⁵⁹ Zudem zeigte sich, „dass reizarme Situationen und einförmige Tätigkeiten zur Herabsetzung der psychischen Aktivität, zu Antriebsmangel, Konzentrationsausfällen und Ermüdung führen.“¹⁶⁰ Ein Ermüdungseffekt tritt also nicht nur bei zu großer Anstrengung, sondern im Gegenteil auch bei mangelnder Beanspruchung ein.¹⁶¹ Das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung versucht daher, den Mittelweg zwischen zu großer und zu geringer Aktivierung der Lernenden zu finden.¹⁶² Handlungsorientierte Methoden streben also keinesfalls nach einer ständigen Aktion der Lernenden oder einer Reizüberflutung vonseiten der Lehrperson.¹⁶³ Für den schulischen Unterricht ergibt sich sogar die Notwendigkeit, einen Unterricht zu gestalten, der die Sinne durch Reizimpulse vielseitig fördert und die sensorische sowie motorische Aktivierung ermöglicht, da sich bestimmte Gehirnstrukturen zurückbilden, wenn man sie nicht durch Beanspruchung nutzt oder sie nicht durch Stimulation regeneriert.¹⁶⁴

Ein weiteres lernpsychologisches Argument, das für handlungsorientierte Methoden spricht, ist die Gedächtnisleistung der Lernenden.¹⁶⁵ Laut Untersuchungen zu den menschlichen Behaltensleistungen „behalten wir 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 80% von dem, was wir selber formulieren können und 90% von dem, was wir selbst tun.“¹⁶⁶ Durch

¹⁵⁶ Vgl. Gudjons, Herbert (2014⁸): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 8.

¹⁵⁷ Gudjons (2014⁸), S. 58-59.

¹⁵⁸ Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁵⁹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁶⁰ Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁶¹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁶² Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁶³ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 59.

¹⁶⁴ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁶⁵ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁶⁶ Gudjons (2014⁸), S. 60.

handlungsorientiertes Lernen im Unterricht wird eine sogenannte multidimensionale Kodierung von Inhalten und Informationen gefördert.¹⁶⁷ Unter einer multidimensionalen Kodierung wird verstanden, dass durch das aktive Handeln der Lernenden verschiedene Sinnesorgane und somit verschiedene Gehirnregionen am Lernprozess beteiligt sind.¹⁶⁸ Die zu lernenden Inhalte werden dabei durch mehrere Kanäle, zum Beispiel auf visueller, auditiver und taktiler Ebene, wahrgenommen und weiterverarbeitet.¹⁶⁹ Dieses mehrkanalige Lernen ermöglicht unmittelbar eine anschauliche Vorstellung und einen ganzheitlichen Lernvorgang.¹⁷⁰ Die verstärkte Behaltensbeziehungsweise Gedächtnisleistung durch die multidimensionale Kodierung lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass durch die Beteiligung mehrere Kanäle eine höhere Redundanz bei der Aufnahme von Informationen entsteht.¹⁷¹ Dabei entsteht eine Verknüpfung von Informationen mit unterschiedlichen Nebeninformationen, die später, wenn es darum geht, die Informationen abzurufen und zu reproduzieren, die Erinnerung an diese begünstigen.¹⁷² Umso lebendiger und anschaulicher die Vorstellungen dieser Inhalte sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Lernenden daran erinnern.¹⁷³ Ein weiterer Impuls zur Steigerung der Behaltensleistung ist die Gestaltung eines persönlichen Erlebnisses im schulischen Unterricht.¹⁷⁴ Die Sinnzusammenhänge, die die Lernenden selbst herstellen konnten und die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt aufzeigten, können leichter im Gedächtnis behalten werden.¹⁷⁵ Jedoch muss berücksichtigt werden, dass das bloße Handeln der Lernenden, bei dem sie ausschließlich vorgegebene Anweisungen ausführen, und das bloße sinnliche Erfahren im Unterricht nicht dafür ausreichen, einen gewinnbringenden Lernprozess zu erreichen.¹⁷⁶ Um den bestmöglichen Lerneffekt zu erzielen, muss eine kohärente Handlungsstruktur gegeben sein.¹⁷⁷ Ein übergreifender Handlungszusammenhang umfasst beispielsweise eine Zielformulierung, einen Handlungsplan, Teilhandlungen, Lösungsversuche samt ersten Ergebnissen, ein Endprodukt sowie eine Reflexion und bildet dadurch ein zusammengehöriges Ganzes.¹⁷⁸

¹⁶⁷ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁶⁸ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁶⁹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁷⁰ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 60.

¹⁷¹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷² Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷³ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷⁴ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷⁵ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷⁶ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷⁷ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

¹⁷⁸ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61.

Als Nächstes soll auf den Bewegungsaspekt beim Erlernen neuer Inhalte eingegangen werden. Wie bereits im Zusammenhang mit der multidimensionalen Kodierung erklärt wurde, behalten wir Inhalte, die über mehrere sinnliche Kanäle aufgenommen wurden, besser als beispielsweise bei bloßer verbaler Vermittlung.¹⁷⁹ Daher steigert das motorische Handeln in Kombination mit anderen sinnlichen Erfahrungen die Gedächtnisleistung.¹⁸⁰ Eine wichtige Rolle spielt auch das Bewegungslernen oder das learning by doing, wobei die Lernenden aktiv handeln, Lösungswege ausprobieren, aus eigenen Fehlern lernen und ihr Handeln verbessern.¹⁸¹ Untersuchungen zeigten auch, dass sich Personen am ehesten an die Handlungen, die sie selbst ausführten, oder an die Instrumente, die sie für gewisse Tätigkeiten nutzten, erinnern.¹⁸²

Schließlich ist auch der motivationspsychologische Aspekt als theoretische Begründung handlungsorientierter Methoden zu nennen. Das aktive Handeln der Lernenden und die Einbeziehung unterschiedlicher Sinne in den Lernprozess fördert das Interesse und die Motivation der Lernenden.¹⁸³ Diese Motivation und Aktivierung an sich wirkt sich wiederum förderlich auf die Behaltensleistung des Gedächtnisses aus.¹⁸⁴ Noch stärker kann die Lerneffektivität gefördert werden, wenn dem Lernvorgang eine subjektive Bedeutsamkeit zukommt.¹⁸⁵ Die Lernenden nehmen dabei eine innere Anteilnahme an dem Lernvorgang und integrieren die Lerninhalte in ihren persönlichen Kenntnisbesitz.¹⁸⁶ Das bedeutet, dass ein „Verknüpfen mit bereits bestehenden Positionen im persönlich verfügbaren Bedeutungssystem“¹⁸⁷ stattfindet. Ein weiterer wichtiger Punkt ist diesbezüglich der Zusammenhang von Kognition und Emotionen.¹⁸⁸ Die affektive Färbung von Inhalten spielt dabei eine große Rolle, da die Informationen, die für den Lernenden emotional wichtig sind, besser behalten werden.¹⁸⁹ „Wenn sich Schüler und Schülerinnen mit einem selbstgewählten Vorhaben identifizieren können, gewinnt ihre Tätigkeit für sie einen subjektiven Sinn und wird persönlich bedeutsam.“¹⁹⁰

¹⁷⁹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 61-62.

¹⁸⁰ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 62.

¹⁸¹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 62.

¹⁸² Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 62.

¹⁸³ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 62-63.

¹⁸⁴ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁸⁵ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁸⁶ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁸⁷ Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁸⁸ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁸⁹ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 63.

¹⁹⁰ Gudjons (2014⁸), S. 63.

5. Dramapädagogik

In den bisherigen Ausführungen konnte bereits aufgezeigt werden, dass dramapädagogische Methoden für den Lateinunterricht die Möglichkeit bieten, handlungsorientiertes und binnendifferenziertes Lernen miteinander zu vereinen. Mittels dramapädagogischen Methoden wird das aktive Handeln der Lernenden angeregt, wodurch insbesondere in den Interpretationsphasen im lateinischen Lektüreunterricht die Entwicklung von Interpretationskompetenzen gefördert werden kann, da durch die Verknüpfung kognitiver Lernvorgänge mit Bewegung und Emotionen ein ganzheitliches Lernen angestrebt wird.¹⁹¹ Zudem eignet sich der Einsatz dramapädagogischer Methoden für die Gestaltung eines binnendifferenzierten Lateinunterrichts, weil es sich dabei um eine kooperative und offene Unterrichtsform handelt, die weniger von der Lehrperson gelenkt wird und stattdessen die Lernenden und deren Handeln in den Mittelpunkt rückt.¹⁹² Bevor genauer darauf eingegangen wird, wie Interpretationsphasen im lateinischen Lektüreunterricht mittels dramapädagogischer Methoden binnendifferenziert gestaltet werden können, soll zunächst auf die Herkunft und Bedeutung von Dramapädagogik eingegangen werden.

5.1. Begriff und Herkunft der Dramapädagogik

Der Begriff Dramapädagogik lässt sich vielleicht am besten erläutern, indem man auf die Grundbedeutungen des Kompositums zurückblickt.¹⁹³ Das aus dem Griechisch stammende Wort *Pädagogik* (griechisch παιδαγωγία – „Erziehung“, „Unterweisung“) meint die Bildung und die Erziehung von Schülern und Schülerinnen, um sie zur Selbstbestimmung sowie zur eigenen Mündigkeit befähigen zu können.¹⁹⁴ *Drama*, der zweite Teil des Kompositums, stammt ebenfalls aus dem Griechischen (griechisch δράω) und lässt sich mit „handeln“ übersetzen.¹⁹⁵ Ein Unterricht, der dramapädagogische Methoden zum Einsatz bringt, setzt also auf eine Bildung die mittels Handeln der Schüler und Schülerinnen erlangt wird.¹⁹⁶ Die Dramapädagogik will die Lernziele also durch einen handlungsorientierten Lernprozess erreichen.¹⁹⁷

¹⁹¹ Vgl. Surkamp (2017), S. 317.

¹⁹² Vgl. Surkamp (2017), S. 317.

¹⁹³ Vgl. Moraitis (2016), S. 84.

¹⁹⁴ Vgl. Moraitis (2016), S. 84-85.

¹⁹⁵ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

¹⁹⁶ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

¹⁹⁷ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

Die Dramapädagogik nahm ihren Ursprung in Großbritannien.¹⁹⁸ Auch wenn es seit der Antike Erziehungsansätze gibt, die sich an Spiel und Theater orientieren, kann „erst seit den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts“¹⁹⁹ von Dramapädagogik gesprochen werden. Die Anfänge der Dramapädagogik liegen in der *New Education*-Bewegung Großbritanniens, die hinsichtlich ihrer Leitvorstellungen mit der deutschen reformpädagogischen Bewegung verglichen werden kann.²⁰⁰ Insbesondere nach dem Jahr 1945 wurde in England nicht mehr nur das Schulfach *Speech and Drama*, das traditionell eher das Einüben und Aufführen eines Theaterstückes vor öffentlichem Publikum zum Ziel hatte, unterrichtet, sondern Drama auch als Lehr- und Lernmethode angewandt.²⁰¹ Während das traditionelle Schulfach *Speech and Drama* darauf ausgerichtet war, schauspielerische und sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, legte die Lehrmethode Drama anfänglich den Fokus vor allem auf die Entwicklungspsychologie und die Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten Schüler und Schülerinnen.²⁰²

Als Wegbereiter der Lehrmethode Drama sind Peter Slade, der in den 1950er Jahren das *freie Spiel* im Unterricht etablierte, und Brian Way, der in den 1960er Jahren das *Creative Drama* hervorbrachte, zu nennen.²⁰³ Auf diese wegbereitenden dramapädagogischen Ansätze beziehen sich die wohl beiden wichtigsten Vertreter des *Drama in Education*: Ende der 1960er Jahre entwickelten Gavin Bolton und Dorothy Heathcote eine Vielzahl an Methoden und Techniken für komplexe Lernimprovisationen.²⁰⁴ Diese dramapädagogischen Methoden wurden später insbesondere von Jonathan Neelands erweitert.²⁰⁵ Für den deutschsprachigen Raum stellt das *Drama in Education* aus Großbritannien den wahrscheinlich wichtigsten Einfluss für die Entwicklung dramapädagogischer Konzepte für den schulischen Unterricht dar.²⁰⁶ Anfang der 1990er Jahre kam in Großbritannien schließlich eine dramapädagogische Lehrmethode unter dem Begriff *Process Drama* auf.²⁰⁷ Die Methode des *Process Drama* hat zum Ziel, dass sich die Lernenden durch Improvisationen im schulischen Unterricht in unterschiedliche Perspektiven, fremde oder fiktive Identitäten und imaginäre Umgebungen hineinversetzen und dadurch Texte

¹⁹⁸ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

¹⁹⁹ Schewe (2016), S. 63.

²⁰⁰ Vgl. Schewe (2016), S. 63.

²⁰¹ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 63.

²⁰² Vgl. Eigenbauer (2009), S. 63.

²⁰³ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 63.

²⁰⁴ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 63.

²⁰⁵ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 63.

²⁰⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 115.

²⁰⁷ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 64.

und deren Charaktere, komplexe Themen sowie Lösungsstrategien erforschen.²⁰⁸ Während das Schulfach *Speech and Drama* in Großbritannien schon vor dem zweiten Weltkrieg in den Schulen unterrichtet wurde, wurde in Deutschland das Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel* erst nach dem Jahr 2010 in den Fächerkanon von einigen deutschen Bundesländern, beispielsweise Hamburg, Berlin und Nordrhein-Westfalen, aufgenommen.²⁰⁹ Hamburg „nimmt hierbei eine Vorreiterrolle ein, da dort DS seit dem Schuljahr 2011/12 durchgängig von der Schuleingangsstufe bis zum Abitur angeboten wird. In der Grundschule ist in Hamburg DS mindestens einstündig ab Klasse 1 als Pflichtfach verankert.“²¹⁰ An den Schulen Österreichs ist das Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel* nicht im verpflichtenden Fächerkanon vertreten. Dennoch nimmt auch in Österreich die Tendenz zu, Theater oder Darstellendes Spiel als unverbindliche Übung oder Ähnliches anzubieten. Zudem gibt es vonseiten des österreichischen Bildungsministeriums mehrere Projekte, die eine Partnerschaft zwischen Schule und Theater anstreben und ermöglichen wollen.²¹¹ Die Vertreter, die sich für dramapädagogische Methoden in der Sprach- und Literaturdidaktik aussprechen, wenden sich von einem unpersönlich ausgelegten Lernen mit dem Hauptziel der bloßen Wissensvermittlung ab.²¹² Anstelle dieses produktorientierten Lernens stellen die Vertreter der Dramapädagogik die Lernenden und deren Lernprozess in den Vordergrund, wobei insbesondere die Selbsterfahrung und auch die Kreativität, die bei der Durchführung dramapädagogischer Methoden gefördert werden, in den Fokus genommen werden.²¹³ Bei dramapädagogischen Methoden geht es nicht primär um die Qualität der ästhetischen Darstellung als Endprodukt, sondern vielmehr um den Inhalt, der dargestellt wird, und um die Lernerfahrung der Schüler und Schülerinnen.²¹⁴ Durch die dramapädagogischen Methoden sollen den Lernenden ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglicht werden, indem Kognition mit Emotion und körperlicher Bewegung verknüpft wird.²¹⁵ Die Methoden der Dramapädagogik wie szenische Improvisationen „nutzen die in der Kunstform Theater enthaltenen kreativen, kognitiven, emotionellen, sozialen,

²⁰⁸ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 64.

²⁰⁹ Vgl. Sambanis (2013), S. 115.

²¹⁰ Sambanis (2013), S. 115. Anmerkung: Die Abkürzung DS steht für Darstellendes Spiel.

²¹¹ Vgl. Höfferer-Brunthaler, Dagmar (2016): Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich. In: *Scenario. Sprache – Kultur – Literatur* 10/2 (2016), S. 88-98. Abrufbar unter: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2016/02/HOEFFERER/08/de> (09.06.2020)

²¹² Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²¹³ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²¹⁴ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 64.

²¹⁵ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 64.

ästhetischen und (senso)motorischen Möglichkeiten“²¹⁶, um den Lernenden einen veränderten Zugang zu den Lerninhalten zu eröffnen.

In der Fremdsprachendidaktik findet die Dramapädagogik vor allem in den 1970er sowie in den 1980er Jahren in den Diskussionen um den Einsatz alternativer Sprachlehrmethoden Beachtung.²¹⁷ Dadurch wurde eine Einführung von dramapädagogischen Ansätzen in den schulischen Fremdsprachenunterricht ermöglicht.²¹⁸

Im schulischen Unterricht Österreichs finden dramapädagogische Methoden noch eher selten ihre Anwendung, wobei sie am ehesten für die Interpretation literarischer Texte im Deutschunterricht herangezogen werden.²¹⁹ Die Dramapädagogik findet nun aber schon vermehrt Einzug in die universitäre Ausbildung von Lehrkräften. Beispielsweise werden an der Universität Wien sowohl in der germanistischen als auch in der klassisch-philologischen Ausbildung dramapädagogische Methoden für das Unterrichtsfach Deutsch beziehungsweise Latein vermittelt und erprobt.

5.2. Dramapädagogik und Theaterpädagogik im Vergleich

An dieser Stelle sollen zur genaueren Einordnung des Begriffes Dramapädagogik die Unterschiede zwischen Drama- und Theaterpädagogik genauer beleuchtet werden. Während die Theaterpädagogik den Fokus auf „ein ästhetisch wertvolles Endprodukt des Lernens“²²⁰ legt, steht bei der Dramapädagogik der individuelle Lernprozess mit nicht nur einer physischen, sondern auch einer emotionalen Aktivierung der Lernenden im Vordergrund.²²¹ Die produktorientierte Theaterpädagogik steht somit der prozessorientierten Dramapädagogik gegenüber, die den Lernvorgang als Ziel ansieht.²²²

Bei der Theaterpädagogik geht es eher um „die Vorbereitung, Planung und anschließende Realisierung eines ästhetischen Produkts [...], welches in einer Theateraufführung kulminiert.“²²³ Ziel ist es, dass die Schüler und Schülerinnen lernen, ihr erarbeitetes Endprodukt, beispielsweise ein Theaterstück, ausdrucksfähig und ästhetisch ansprechend vor Publikum zu präsentieren.²²⁴ Der Erarbeitungsprozess ist dabei aufführungsorientiert gestaltet, wodurch Inhalte und Methoden

²¹⁶ Eigenbauer (2009), S. 64.

²¹⁷ Vgl. Schewe (2016), S. 64.

²¹⁸ Vgl. Schewe (2016), S. 64.

²¹⁹ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²²⁰ Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²²¹ Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²²² Vgl. Betz / Schuttkowski / Stark / Wilms (2016), S. 2.

²²³ Moraitis (2016), S. 85.

²²⁴ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65.

abhängig von ihrer künstlerischen Aussagefähigkeit ausgewählt werden.²²⁵ Die Fokussierung auf ein außenstehendes Publikum, das letztendlich kritisch ein Urteil über das ästhetische Endprodukt fällt, bestimmt den gesamten Schaffensprozess mit.²²⁶ Dadurch entwickelt sich eine entsprechende Dynamik, in der zumeist alle Beteiligten interessiert und engagiert mitarbeiten, da sie das gemeinsame Ziel einer erfolgreichen Aufführung ihres Produktes verfolgen.²²⁷

Der dramapädagogische Unterricht rückt stattdessen den Lernweg in den Mittelpunkt, wodurch ein individuelles und differenziertes Lernen ermöglicht wird.²²⁸ Im Vergleich zur Theaterpädagogik findet bei der Dramapädagogik am Ende des Lernprozesses keine Aufführung vor einem außenstehenden Publikum statt.²²⁹ Stattdessen werden die Ergebnisse im kleinen Rahmen innerhalb der Klasse präsentiert, wobei die Schüler und Schülerinnen vorrangig für sich selbst spielen.²³⁰ Das Ziel der Dramapädagogik ist also kein ästhetisches Endprodukt, sondern ein Lern- und Erkenntnisgewinn, den die Schüler und Schülerinnen mittels der dramapädagogischen Methoden erfahren können.²³¹ Die Lerneffekte basieren dabei zumeist auf der emotionalen Beurteilung der Lernenden, die sich durch ihre Imagination in fiktive Szenen hineinversetzen und mit den Charakteren oder Situationen identifizieren können.²³² Wichtig ist, dass diese Situationen kognitiv herausfordernd, aber auch emotional ansprechend sind, damit die Lernenden eine persönliche Involviertheit erfahren, woraus sich der Lerngewinn ergibt.²³³

Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die genauen Unterschiede zwischen Drama- und Theaterpädagogik bisher unzureichend bestimmt worden sind.²³⁴ Schewe betont in seinem Beitrag *Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik* aber, dass es sinnvoller ist, anstelle der Unterschiede der beiden Disziplinen die gemeinsamen Ansätze, die kontinuierlich ineinander übergehen, in den Fokus zu setzen.²³⁵ Sowohl die Drama- als auch die Theaterpädagogik zielen darauf ab, Lernen und Lehren in der schulischen Praxis performativ zu gestalten.²³⁶ Somit finden sich auch Gemeinsamkeiten in den Hauptzielen der beiden Disziplinen,

²²⁵ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65.

²²⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 117.

²²⁷ Vgl. Sambanis (2013), S. 117.

²²⁸ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

²²⁹ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65.

²³⁰ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65.

²³¹ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65.

²³² Vgl. Sambanis (2013), S. 118.

²³³ Vgl. Sambanis (2013), S. 118.

²³⁴ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²³⁵ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²³⁶ Vgl. Schewe (2016), S. 74-75.

da sie Drama als Methode in unterschiedlichen Unterrichtsfächern nutzen beziehungsweise Drama als selbstständiges Unterrichtsfach verankern möchten.²³⁷ Ebenso merkt Eigenbauer an, dass es sich im deutschen Sprachraum bei der Gegenüberstellung von Dramapädagogik, die als Methode für unterschiedliche Unterrichtsfächer verstanden wird, und Theaterpädagogik, die die Gründung eines eigenen Schulfaches für Theaterspiel zum Ziel hat, um eine „etwas künstliche Polarisierung“²³⁸ handelt. Auch in der viel diskutierten Unterscheidung von Prozess- und Produktorientierung, die bereits genannt wurde, plädiert Schewe dafür, keine Entweder-Oder-Perspektive einzunehmen, da sich sowohl in der Drama- als auch in der Theaterpädagogik prozess- sowie produktionsorientierte Ansätze finden.²³⁹ Auch wenn in dramapädagogischen Methoden der Fokus auf dem Unterrichts- und Lernprozess liegt, bei dem die Schüler und Schülerinnen beispielsweise auf vielfältige Impulse improvisierend reagieren, können durchaus anspruchsvolle und künstlerische Produkte wie Standbilder oder pantomimische Darstellungen entstehen.²⁴⁰ Ebenso kann ausgehend von diesen kleinformatischen Unterrichtsprozessen in späterer Folge ein größeres Produkt wie eine Theateraufführung vor Eltern oder Mitschülern und Mitschülerinnen entstehen.²⁴¹ Auf vergleichbare Weise können in der Theaterpädagogik nicht nur produktorientierte, sondern auch prozessorientierte Ansätze umgesetzt werden, wenn beispielsweise Teile einer großformatigen Theateraufführung im Unterricht kleinschrittig anhand von dramapädagogischen Methoden nachbereitet und vertieft werden.²⁴² So gesehen kann der graduelle Anteil der Prozess- und Produktorientierung im drama- und theaterpädagogischen Unterricht stets variieren. Schewe betont zudem die vielen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die sich für den Unterricht ergeben, wenn Drama- und Theaterpädagogik als Kontinuum verstanden werden.²⁴³

5.3. Ziele und Aufbau dramapädagogischer Methoden

Das Besondere, das die Dramapädagogik ausmacht, ist, dass die handlungsorientierten Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden, auf Methoden und Techniken des Theaters beziehungsweise der Schauspielkunst zurückgehen.²⁴⁴ „Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters

²³⁷ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²³⁸ Eigenbauer (2009), S. 64.

²³⁹ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²⁴⁰ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²⁴¹ Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²⁴² Vgl. Schewe (2016), S. 74.

²⁴³ Vgl. Schewe (2016), S. 75.

²⁴⁴ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht primär das Ergebnis, nämlich die Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv.²⁴⁵ Oftmals wird kritisiert, dass die Lernenden, die Tag für Tag mehrere aufeinanderfolgende Stunden im selben Klassenzimmer verbringen, während des Unterrichts „keine sinnlichen Erfahrungen machen.“²⁴⁶ Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Lehrenden in ihrem Unterricht überwiegend wissenschaftlich denken und vorgehen, wodurch die Erfahrung von Kunst und Ästhetik mittels der Sinne, Gefühle sowie Vorstellungskraft der Lernenden nur begrenzt vorkommt.²⁴⁷ Dieser schulischen Entwicklung wirkt die Dramapädagogik mit ihren handlungsorientierten Methoden entgegen. Die Lernenden setzen sich aktiv handelnd und mit allen Sinnen involviert mit einem gewissen Unterrichtsthema auseinander, wodurch ein ganzheitliches Lernen initiiert wird.²⁴⁸ Ästhetische Erfahrungen im Unterricht zu ermöglichen, bedeutet für die Lernenden, „sich für den Erwerb von Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit zu öffnen, das Zulassen von Emotionen, die Bedeutung von Bewegungs- und körperlichen Ausdrucks zu erkennen, allesamt Aspekte, die im Übrigen auch in den schulischen Kerncurricula formuliert werden, aber deren Berücksichtigung nur marginal erfolgt.“²⁴⁹

Dramapädagogische Methoden bauen auf drei Säulen auf:

- Bewegung,
- Emotionen
- und Kooperation.²⁵⁰

5.3.1. Bewegung

Mit der ersten Säule *Bewegung* ist sowohl die körperliche als auch die geistige Bewegung der Lernenden gemeint. Bewegung spielt für dramapädagogische Methoden im schulischen Lernen eine wesentliche Rolle, da dadurch die ästhetischen Erfahrungen, die auch Schwellenerlebnisse genannt werden, in Gang gesetzt und ermöglicht werden.²⁵¹ Schon in der frühesten Kindheit nutzen Kinder Bewegung dazu, ihre Lebenswelt kennenzulernen und ihren Körper als

²⁴⁵ Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli, S. 21.

²⁴⁶ Schewe (2016), S. 71.

²⁴⁷ Vgl. Schewe (2016), S. 71.

²⁴⁸ Vgl. Moraitis (2016), S. 85.

²⁴⁹ Moraitis (2016), S. 85.

²⁵⁰ Vgl. Moraitis (2016), S. 85-88.

²⁵¹ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

Kommunikationsmittel einzusetzen.²⁵² Sie erfahren ihren eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten wie Gestik und Mimik.²⁵³ All diese Entwicklungen basieren auf der Neugierde und den haptischen Fähigkeiten des Kindes.²⁵⁴ Somit „beginnt das Kind, seine Umwelt im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen und später mit Wörtern zu verbinden.“²⁵⁵ Bewegungshandeln steht dadurch in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zum sprachlichen Handeln.²⁵⁶ Kommunikation ist eng mit Körperbewegungen gekoppelt, da das Sprechen an sich schon Bewegung bedeutet.²⁵⁷ Hinzu kommen jedoch noch mimische und gestische Bewegungen sowie das Herstellen von körperlicher Nähe und Distanz zum Gesprächspartner beziehungsweise zur Gesprächspartnerin.²⁵⁸ Abgesehen davon ist spielerisches Handeln in der Kindheit von wesentlicher Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung.²⁵⁹ Diese kindlichen Lernvorgänge, bei denen die Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit durch Bewegungshandeln gebildet werden, wurden in veränderter Form auf die Vermittlung schulischer Inhalte übertragen.²⁶⁰ Dabei kann die Verknüpfung von Lernen und Bewegung bewusst dafür genutzt werden, nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern auch den Lernertrag zu vergrößern.²⁶¹ Die Bewegung im schulischen Unterricht kann dabei zweierlei Ziele verfolgen: Einerseits kann durch das Einbinden von Bewegung ein Ausgleich zum langen Stillsitzen der Schüler und Schülerinnen und eine Abwechslung in den Unterricht gebracht werden, andererseits können durch Bewegung im Unterricht die Lernprozesse an sich unterstützt werden.²⁶² Zu den ausgleichenden Bewegungsphasen im Unterricht zählen beispielsweise Aktivierungsspiele, Aufwärmübungen, Bewegungslieder und Entspannungsübungen.²⁶³ Diese sollen einen Ausgleich zum üblichen Stillsitzen bilden und negative Gefühle wie Ärger, Ungeduld oder Langeweile mindern.²⁶⁴ Die ausgleichenden Bewegungsphasen sind also im Gegensatz zu den lernprozessunterstützenden Bewegungen meistens nicht mit den zu erlernenden schulischen

²⁵² Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁵³ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁵⁴ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁵⁵ Moraitis (2016), S. 86.

²⁵⁶ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁵⁷ Vgl. Sambanis (2013), S. 90.

²⁵⁸ Vgl. Sambanis (2013), S. 90.

²⁵⁹ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁶⁰ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁶¹ Vgl. Sambanis (2013), S. 90.

²⁶² Vgl. Sambanis (2013), S. 93.

²⁶³ Vgl. Sambanis (2013), S. 93.

²⁶⁴ Vgl. Sambanis (2013), S. 93.

Inhalten verknüpft.²⁶⁵ Bei den Bewegungsphasen, die bestimmte Lernprozesse unterstützen sollen, wird hingegen gezielt eine Verbindung zwischen dem Lernstoff und den Bewegungen geschaffen, sodass dieser effektiver erlernt und länger behalten wird.²⁶⁶ Damit Bewegung einen unterstützenden Effekt auf den Lernprozess haben kann, ist es notwendig zu beachten, dass die Bewegungen auf sinnvolle und nachvollziehbare Weise mit dem Lernstoff verbunden sind.²⁶⁷ Wenn diese Bedingung gegeben ist, können Bewegungen nachweislich das Einspeichern, das Behalten sowie das Abrufen der Lerninhalte fördern.²⁶⁸ Widersprüchliche Bewegungen, die keine sinnvolle Beziehung zum Lerninhalt aufweisen, vermindern hingegen den Lerneffekt.²⁶⁹

Vor allem in der Primarstufe und Sekundarstufe I werden Bewegung und Lernen in Verbindung gesetzt, um die Schüler und Schülerinnen durch abwechslungsreiche Methoden beim Lernen zu unterstützen.²⁷⁰ Die Unterstützung von Lernprozessen durch Bewegung im Unterricht hat aber auch durchaus bei älteren Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II ihre Berechtigung.²⁷¹ Ein Großteil der Jugendlichen bewegt sich zu wenig, was unter anderem dadurch beeinflusst wird, dass im Laufe der Pubertät die Motorik als so gut wie vollständig entwickelt gilt, wodurch sich das Bedürfnis nach körperlicher Aktivität stark verringert.²⁷² Ein weiterer Grund für die Reduzierung von Bewegung bei Kindern und Jugendlichen sind die Veränderungen in der Lebenswelt der Heranwachsenden.²⁷³ Im Zusammenhang mit der veränderten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen werden als Gründe oft elektronische Medien wie Smartphones, Computer und Fernseher genannt, die dazu beitragen, dass sich die Erfahrungswelt von draußen nach drinnen verlagert.²⁷⁴ Dadurch verkleinert sich der Bewegungsraum der Jugendlichen und gleichzeitig wird vom Verschwinden der Wirklichkeit und der Verringerung der Handlungsmöglichkeiten für Kinder gesprochen.²⁷⁵ Mögliche Folgen sind ein Nachlassen der Motorik sowie der Konzentrationsfähigkeit und negative Auswirkungen auf die Gesundheit der Heranwachsenden.²⁷⁶ Es sollte daher im Interesse der schulischen Bildung sein, die Schüler und Schülerinnen zu

²⁶⁵ Vgl. Sambanis (2013), S. 93.

²⁶⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 93-94.

²⁶⁷ Vgl. Sambanis (2013), S. 100.

²⁶⁸ Vgl. Sambanis (2013), S. 100.

²⁶⁹ Vgl. Sambanis (2013), S. 100.

²⁷⁰ Vgl. Sambanis (2013), S. 91.

²⁷¹ Vgl. Sambanis (2013), S. 92.

²⁷² Vgl. Sambanis (2013), S. 92.

²⁷³ Vgl. Sambanis (2013), S. 89.

²⁷⁴ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 13-14.

²⁷⁵ Vgl. Gudjons (2014⁸), S. 11-12.

²⁷⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 89.

Bewegung und einem aktiven Lebensstil hinzuführen.²⁷⁷ Die Verknüpfung von Bewegung und Lernprozessen lässt sich jedoch nicht nur aus gesundheitserzieherischer Sicht rechtfertigen.²⁷⁸ Daneben finden sich auch zahlreiche anthropologische, motivationale, lerntheoretische und neurophysiologische Begründungen, die für die Kombination von Lernen und Bewegen sprechen und unabhängig vom Alter der Lernenden Gültigkeit haben.²⁷⁹ Die lernpsychologischen und teils neurowissenschaftlich belegten Argumente, die für eine Handlungsorientierung und eine Verknüpfung von Lerninhalten mit Bewegung sprechen, wurden bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert und sollen daher an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

5.3.2. Emotionen

Die zweite Säule, auf der Dramapädagogik aufbaut, sind *Emotionen* im Lernprozess.²⁸⁰ Das Zulassen von Emotionen kann für den schulischen Unterricht gewinnbringend genutzt werden, da Emotionen einerseits ein motivationaler Antrieb im Lernprozess und andererseits eine Stütze für die Verankerung des Gelernten im Gedächtnis sein können.²⁸¹ Auch aus neurowissenschaftlicher Sicht werden durch Emotionen im Lernvorgang eine höhere Effektivität und eine größere Nachhaltigkeit erzielt.²⁸² Dahingehend ist zu berücksichtigen, dass sich insbesondere positive Emotionen förderlich auf das Lernen auswirken.²⁸³ Wenn Lernprozesse mit positiven Emotionen gekoppelt werden, wird dadurch die Aufmerksamkeit, das Interesse, die Freude am Lernen und somit auch der Lernerfolg verstärkt.²⁸⁴ Im Gegensatz dazu treiben negative Emotionen wie Angst das Lernen zwar kurzfristig voran, wirken sich langfristig aber negativ auf den Lernenden und folglich auch auf den Lernertrag aus.²⁸⁵ Neurowissenschaftliche Studien bestätigten diese Annahmen, dass Zusammenhänge zwischen dem Lernvorgang und den Emotionen der Lernenden bestehen und dass sich positive beziehungsweise negative Emotionen unterschiedlich auf das Lernen auswirken.²⁸⁶ Diese neurowissenschaftlichen Forschungen kamen zu dem Schluss, dass positive Emotionen den Lerneffekt und die Behaltensleistung stärker fördern als negative

²⁷⁷ Vgl. Sambanis (2013), S. 92.

²⁷⁸ Vgl. Sambanis (2013), S. 92.

²⁷⁹ Vgl. Sambanis (2013), S. 89.

²⁸⁰ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁸¹ Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁸² Vgl. Moraitis (2016), S. 86.

²⁸³ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 87.

²⁸⁴ Vgl. Sambanis (2013), S. 27.

²⁸⁵ Vgl. Sambanis (2013), S. 27-28.

²⁸⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 28.

Emotionen.²⁸⁷ Das hängt damit zusammen, dass unser Gehirn Lerninhalte, die mit negativen Emotionen verknüpft sind, als eine Art Schutzmechanismus isoliert abspeichert und möglichst wenig verknüpft, um einer erneuten Aktivierung der negativen Emotionen entgegenzuwirken.²⁸⁸ Des Weiteren soll darauf hingewiesen werden, dass diese Beeinflussung von Lernen durch Emotionen auch in die andere Richtung funktioniert: So können beispielsweise Erlebnisse, die im Rahmen von Lernprozessen auftreten, Emotionen bei den Lernenden hervorrufen.²⁸⁹ Dieses Wissen macht sich die Dramapädagogik zu Nutzen und beeinflusst dadurch, dass die Lernenden die Lerninhalte erleben und diese dabei mit Emotionen verknüpfen. Somit wird der Lernertrag und die Behaltensleistung der Schüler und Schülerinnen gesteigert. Durch dramapädagogische Methoden werden schulische Inhalte nicht ausschließlich kognitiv, sondern auch emotional verarbeitet, wodurch der Überforderung und Frustration von Lernenden entgegengewirkt werden kann.²⁹⁰ Die Dramapädagogik zielt darauf ab, die Imaginationsfähigkeit zu fördern und eine emotionale Involvierung der Lernenden zu erlangen.²⁹¹ Sambanis argumentiert aus neurobiologischer Sicht, dass Emotionen eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellen: „Ziel ist die persönliche Auseinandersetzung und das Schaffen von bedeutungsvollen, kognitiv herausfordernden sowie emotional ansprechenden Situationen, die es dem Lerner ermöglichen, Bezüge zu den Inhalten herzustellen und aufgrund der persönlichen Involviertheit effektiv zu lernen.“²⁹² Zudem können den Lernenden beim Einsatz dramapädagogischer Methoden Aufgabenstellungen, die einen Ausgleich von Individualisierung und Kooperation schaffen, angeboten werden.²⁹³ Die Lernenden werden dabei vor Aufgaben gestellt, die zwar eine Herausforderung darstellen, aber zu bewältigen sind.²⁹⁴ Manchmal braucht es Mut und etwas Überwindung, um vor der Klasse zu improvisieren und Szenen zu präsentieren.²⁹⁵ Somit wachsen die Lernenden durch das Meistern der Herausforderung ein Stück weit über sich selbst hinaus und erfahren ein Erfolgserlebnis, mit dem die Lerninhalte positiv verknüpft werden.²⁹⁶ Des Weiteren sind die Emotionen, die sich bei dramapädagogischen Methoden in Gruppenarbeiten ergeben, zu

²⁸⁷ Vgl. Sambanis (2013), S. 28.

²⁸⁸ Vgl. Sambanis (2013), S. 29.

²⁸⁹ Vgl. Sambanis (2013), S. 30.

²⁹⁰ Vgl. Moraitis (2016), S. 87.

²⁹¹ Vgl. Moraitis (2016), S. 87.

²⁹² Sambanis (2013), 117-118.

²⁹³ Vgl. Surkamp (2017), S. 316.

²⁹⁴ Vgl. Surkamp (2017), S. 316.

²⁹⁵ Vgl. Sambanis (2013), S. 52.

²⁹⁶ Vgl. Sambanis (2013), S. 52.

berücksichtigen.²⁹⁷ Diese Emotionen werden im sprachlichen Handeln zwischen den Schülern und Schülerinnen sichtbar.²⁹⁸ Dadurch lernen die Schüler und Schülerinnen durch Dramapädagogik nicht nur sich emotional in Szenen hineinzusetzen, sondern auch mit zwischenmenschlichen Emotionen, die sich während den Gruppenarbeiten ergeben, umzugehen.²⁹⁹

5.3.3. Kooperation

Damit soll zur dritten Säule der Dramapädagogik übergeleitet werden: die *Kooperation* beziehungsweise „das Lernen in und mit der Gruppe.“³⁰⁰ Kooperative Lernsettings sind eine wesentliche Voraussetzung, um das Lernen durch dramapädagogische Methoden zu ermöglichen.³⁰¹ Dramapädagogik wird für den Lernprozess erst effektiv, wenn eine Gruppe von Lernenden in Interaktion tritt.³⁰² Somit steht bei dramapädagogischen Methoden auch das soziale Lernen der Schüler und Schülerinnen im Fokus.³⁰³ Gruppenarbeiten zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass ein gemeinsames Ziel verfolgt wird, soziale Strukturen sowie eine Rollenverteilung innerhalb der Gruppe entwickelt werden und Stärken beziehungsweise Schwächen der Gruppenmitglieder in Teamarbeit genutzt beziehungsweise ausgeglichen werden.³⁰⁴ Dramapädagogische Methoden im Unterricht fördern daher nicht nur die körperlichen Aktivitäten und die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen, sondern auch die Teamfähigkeit, die Gruppendynamik, die Zusammenarbeit und das Zusammengehörigkeitsgefühl.³⁰⁵ Da dramapädagogische Methoden meist in Gruppenarbeiten durchgeführt werden, wird durch die offenere Gestaltung des Unterrichts ermöglicht, mittels innerer Differenzierung auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen einzugehen.³⁰⁶ Zudem zeigen wissenschaftliche Arbeiten zu Gruppenarbeiten, dass bessere Lernergebnisse erzielt werden, wenn Lernende mit unterschiedlichem Wissensstand und sprachlichen Fähigkeiten in Gruppenarbeit zusammenarbeiten, da sie voneinander lernen können.³⁰⁷

²⁹⁷ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 34.

²⁹⁸ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S.36.

²⁹⁹ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 34.

³⁰⁰ Moraitis (2016), S. 87.

³⁰¹ Vgl. Moraitis (2016), S. 87.

³⁰² Vgl. Moraitis (2016), S. 87.

³⁰³ Vgl. Moraitis (2016), S. 87.

³⁰⁴ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 32-33.

³⁰⁵ Vgl. Sambanis (2013), S. 93.

³⁰⁶ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 39.

³⁰⁷ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 41.

6. Szenische Methoden für den lateinischen Lektüreunterricht

Dramapädagogische Methoden verfolgen das Ziel, dass die Schüler und Schülerinnen in kooperativen, emotionalen und handlungs- beziehungsweise bewegungsorientierten Lernprozessen eine Involviertheit in die literarischen Texte entdecken, ihr Verstehen vertiefen und neue Lerngewinne erzielen.³⁰⁸ Viele dramapädagogische Methoden verfolgen dabei eine Aktivierung der Schüler und Schülerinnen: Die Lernenden rezipieren nicht bloß Inhalte, sondern werden selbst produktiv, indem sie kurze Sketches spielen, in Szenen und Dialogen improvisieren oder Standbilder entwickeln.³⁰⁹ Oftmals wird bei dramapädagogischen Methoden von einer Kommunikationssituation (beispielsweise im Spanischunterricht zum Thema *Im Restaurant*) ausgegangen. Wenn derartige dramapädagogische Methoden, die ihren Fokus auf kommunikative Situationen legen, auf ihre Anwendbarkeit für den Lateinunterricht und insbesondere den lateinischen Lektüreunterricht überprüft werden, kommt man bald zu dem Schluss, dass sich viele davon nicht auf den Lateinunterricht übertragen lassen. Zum einen befasst sich der lateinische Lektüreunterricht hauptsächlich mit dem Übersetzen lateinischer Texte. Im Anschluss an die Übersetzungsarbeit kann der Text noch weiter durch Grammatikübungen, Interpretationsaufgaben oder Realienkunde erarbeitet und vertieft werden. Zum anderen wird die lateinische Sprache nur selten aktiv im Lateinunterricht gesprochen, wodurch sich das improvisierte Sprechen oder Spielen von Szenen schwierig gestaltet. Derartige Methoden würden wohl eher in deutscher Sprache umgesetzt werden, wobei jedoch wiederum ein Bezug zu einem lateinischen Text vorhanden sein sollte. Vor allem in der Lektürephase, in der die Schüler und Schülerinnen üben, lateinische Originaltexte ins Deutsche zu übersetzen, wird der lateinische Text in den Mittelpunkt des Lateinunterrichts gestellt. Das Hauptziel ist es, diesen Text übersetzen und verstehen zu können. Für alles andere wird der Text als Ausgangspunkt herangezogen. Dramapädagogische Methoden fanden zwar bereits ihren Einzug in den Fremdsprachenunterricht, jedoch handelte es sich dabei um sogenannte lebende Fremdsprachen, die die kommunikative Voraussetzung dramapädagogischer Methoden erfüllen. Es lässt sich also festhalten, dass sich viele dramapädagogische Methoden nicht besonders gut für den Lateinunterricht eignen. An dieser Stelle soll jedoch auf einen Bereich der dramapädagogischen Methoden hingewiesen werden, der sich durchaus für die Anwendung im Lateinunterricht eignet und auch schon Einzug in die Fachdidaktik

³⁰⁸ Vgl. Kunz, Marcel (1997): Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. (Praxis Deutsch), S. 7.

³⁰⁹ Vgl. Kunz (1997), S. 7.

des Lateinunterrichts gefunden hat. Die Rede ist dabei von szenischen Methoden, die im deutschsprachigen Raum innerhalb der dramapädagogischen Methoden eine eigene Stellung einnehmen.³¹⁰ Bedeutend für die Entwicklung der szenischen Methoden im deutschsprachigen Raum war insbesondere Ingo Scheller.³¹¹ In den 1980er Jahren entwickelte Scheller unter dem Einfluss der Dramapädagogik verschiedene szenische Methoden, die im Deutschunterricht, aber auch in anderen Schulfächern, die literarische Texte behandeln, eingesetzt wurden, damit die Lernenden eine intensiviertere Auseinandersetzung mit Texten erfahren.³¹² Obwohl die Einflüsse der Dramapädagogik beziehungsweise von *Drama in Education* in den von Scheller entwickelten szenischen Methoden deutlich erkennbar sind, lässt sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden methodischen Ansätzen festmachen.³¹³ Im Vergleich zu den dramapädagogischen Methoden beziehen sich szenische Methoden deutlich stärker auf einen literarischen Text, der als Ausgangspunkt dient.³¹⁴ Infolge dessen bewirken szenische Methoden eine viel genauere Auseinandersetzung mit dem Text, weswegen die Unterrichtsgestaltung in manchen Punkten weniger offen ist als bei der Anwendung von dramapädagogischen Methoden.³¹⁵ Bei der Umsetzung von szenischen Methoden sollen die Schüler und Schülerinnen literarische Texte durch emotionales, imaginatives und mehrkanaliges Lernen erfahren.³¹⁶ Gleichzeitig wird dieser Lernprozess aber auch immer mit einem kognitiven sowie interpretierenden Lernvorgang verknüpft.³¹⁷ Schellers Methoden sollen daher insbesondere für den Einsatz während oder auch nach der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text fruchtbringend sein.³¹⁸ Diese Darlegungen zeigen, dass sich die szenischen Methoden durchaus für den Lateinunterricht eignen. Ein lateinischer Text kann dabei den Ausgangspunkt bilden und durch die szenischen Methoden genauer erarbeitet und interpretiert werden. Abgesehen davon geht es „bei Scheller sehr stark um Selbstreflexion und Einfühlung in historisch fremde Zeiten und literarische Figuren, bzw. um deren innere und äußere Haltungen, die durch die Übernahme von Rollen erarbeitet werden.“³¹⁹ Auch in dieser Hinsicht lassen sich szenischen Methoden im Lateinunterricht gut dafür einsetzen, um den

³¹⁰ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹¹ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹² Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹³ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁴ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁵ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁶ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁷ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁸ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 66.

³¹⁹ Eigenbauer (2009), S. 66.

Schülern und Schülerinnen die antike Welt und fremde Lebensweisen näherzubringen. Durch die szenischen Methoden wird nämlich versucht, die Handlungen und Geschehnisse in den lateinischen Texten im Unterricht zu beleben und mit den vorhandenen Erfahrungen sowie Vorkenntnissen der Schüler und Schülerinnen in Beziehung zu setzen.³²⁰

Um zu verdeutlichen, was genau mit szenischen Methoden gemeint ist, sollen im Folgenden verschiedenen szenische Methoden, die von Ingo Scheller entwickelt wurden, vorgestellt werden. Dabei soll das Potenzial dieser Methoden für die Entwicklung der Interpretationskompetenz der Lernenden und für die Gestaltung eines binnendifferenzierten Lernprozesses verdeutlicht werden. Als Erstes wird auf die szenischen Methoden eingegangen, die den Schülern und Schülerinnen dabei helfen sollen, sich in den fiktiven Text und die darin auftretenden Charaktere hineinzusetzen.

6.1. Rollentexte

Bei den Rollentexten handelt es sich um Beschreibungen von den Figuren, die im Ausgangstext vorkommen.³²¹ Diese Rollenbeschreibungen werden von der Lehrperson verfasst und sollen den Schülern und Schülerinnen dabei helfen, sich in die Figuren hineinzusetzen und deren soziale Beziehungen untereinander zu verstehen.³²² Um die Identifikation mit einer gewissen Rolle zu erleichtern, werden Rollentexte von den Lehrpersonen so anschaulich wie möglich und in der Du-Form beziehungsweise der zweiten Person verfasst.³²³ Dazu können Informationen zur Lebenssituation und Haltung der Figur, aber auch konkretere Informationen wie Alter, Wohnumfeld, Arbeit und Sozialleben der Figur in den Beschreibungen angegeben werden.³²⁴ Laut Scheller sollten diese Rollentexte „vor allem für Figuren erarbeitet werden, die in einer anderen Zeit leben, aus einer anderen Kultur oder einem anderem Milieu stammen als die Jugendlichen.“³²⁵ Diese szenische Methode eignet sich also insbesondere für den Lateinunterricht, da dadurch unterstützt wird, dass die Lernenden den ihnen fremden sozialhistorischen beziehungsweise kulturhistorischen Kontext und die damalige Lebenswelt verstehen. Somit können die Handlungen, Einstellungen, Motive und Denkweisen der Figur besser nachvollzogen werden, wodurch weitere

³²⁰ Vgl. Scheller, Ingo (2010³): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Friedrich Verlag. (Praxis Deutsch), S. 48.

³²¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

³²² Vgl. Waldmann, Günter (1999²): Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120.

³²³ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

³²⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

³²⁵ Scheller (2010³), S. 61.

angemessene Interpretationen ermöglicht werden.³²⁶ Eine ähnliche Methode zu Rollentexten sind Steckbriefe von Figuren, die von den Lernenden oder von der Lehrperson verfasst werden.³²⁷ Diese sind weniger anschaulich als Rollentexte, fassen aber knapp die wichtigsten Informationen über alle auftretenden Figuren zusammen.³²⁸

6.2. Rollenbiographie

Rollenbiographien weisen gewisse Ähnlichkeiten zu Rollentexten auf, da sie beide dazu dienen, dass sich die Lernenden in eine Figur und deren Lebenssituation hineinversetzen können.³²⁹ Anders als die Rollentexte werden Rollenbiographien jedoch von den Schülern und Schülerinnen selbst verfasst.³³⁰ Diese Darstellung der Figur erfolgt in Ich-Form beziehungsweise in erster Person und wird durch unterschiedlichste Einfühlungsfragen, die die Lehrperson vorbereiten kann, angeleitet.³³¹ Diese Einfühlungsfragen thematisieren zuerst die äußeren Rahmenbedingungen wie Name, Alter, Wohnumfeld, Familie, Liebe, Beruf, Milieu etc. und in einem zweiten Schritt die innere Welt der Figur wie Einstellungen, Probleme, Wünsche, Lebensgefühl etc.³³² Bei dieser Textproduktion wird zu einem großen Teil die Interpretationskompetenz der Lernenden gefördert, da sie nicht bloß Informationen aus dem Ausgangstext übernehmen sollen, sondern durch eigenes Interpretieren und Identifizieren mit der Figur persönliche Empfindungen, Erlebnisse und Denkweisen miteinbauen.³³³ Beispielsweise sollen die Lernenden einen passenden Schreibstil wählen und Gedanken, Handlungen und Gefühle schildern, die zu der jeweiligen Rolle passen.³³⁴

6.3. Habitus- und Haltungsübungen

Auch bei den Habitus- und Haltungsübungen versetzen sich die Schüler und Schülerinnen in eine Figur aus dem Ausgangstext hinein.³³⁵ Dieses Mal erfolgt das Hineinversetzen jedoch auf handlungsorientierte beziehungsweise performative Weise, indem die Schüler und Schülerinnen Körperhaltungen einnehmen, die zur jeweiligen Figur passen.³³⁶ Unter Körperhaltungen sind

³²⁶ Vgl. Waldmann (1999²), S. 120.

³²⁷ Vgl. Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. (Praxis Deutsch), S. 180.

³²⁸ Vgl. Haas (1997), S. 180.

³²⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

³³⁰ Vgl. Waldmann (1999²), S. 121.

³³¹ Vgl. Hensel (2009), S. 7.

³³² Vgl. Scheller (2010³), S. 62.

³³³ Vgl. Waldmann (1999²), S. 121.

³³⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 62.

³³⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 64.

³³⁶ Vgl. Hensel (2009), S. 6.

hierbei Geh-, Steh- und Sitzhaltungen sowie Gestik und Mimik gemeint.³³⁷ Dabei sollen beispielsweise das Alter, das Geschlecht und das soziale Milieu, aber auch die Stimmung und Gefühle der Figur durch die Körperhaltung dargestellt und visualisiert werden.³³⁸ Auch die Vorstellung, die Kleidung dieser Figur zu tragen, kann einen Einfluss auf die Körperhaltung haben.³³⁹ Durch die Interpretation der Lernenden können sich die Körperhaltungen der Figur je nach Handlung, nach Situation oder bei der Interaktion mit anderen Figuren verändern.³⁴⁰ Die verschiedenen Haltungen evozieren bei den Lernenden Gedanken und Körpergefühle, wodurch eine Verknüpfung zu den eigenen Verhaltensmustern und somit eine Identifikation mit der Rolle geschaffen wird.³⁴¹ Meistens folgt die Umsetzung von Haltungsübungen nach dem Lesen von Rollentexten oder dem Verfassen einer Rollenbiographie, damit die Schüler und Schülerinnen auf die Informationen, die für die Darstellung einer Figur notwendig sind, zurückgreifen können.³⁴² Eine Ergänzung zu den Haltungsübungen wäre ein Rollenmonolog, wobei die Haltungsübungen mit dem Verbalisieren der dazu passenden Gedanken der Figur verknüpft werden.³⁴³ Die Haltungsübungen eignen sich zudem als Einstiegsphase in eine szenische Improvisation oder in Rollengespräche mit anderen Figuren.³⁴⁴

6.4. Fantasiereisen

Fantasiereisen dienen meistens zur Vorbereitung auf später folgende szenische Methoden und können als eine erste Form der Auseinandersetzung mit einem Text angewandt werden.³⁴⁵ Der Einsatz von Fantasiereisen ist vor allem dann fruchtbringend, wenn in einem Text eine Welt entworfen wird, deren Lebensräume und Lebenszusammenhänge den Schülern und Schülerinnen fremd sind.³⁴⁶ Bei dieser Methode nehmen die Lernenden mit geschlossenen Augen an einer Fantasiereise teil, die die Lehrperson aus Perspektive der Teilnehmer und Teilnehmerinnen anleitet.³⁴⁷ Dazu werden der Ort, Gegenstände, auftretende Personen sowie deren Handlungen anschaulich beschrieben, wodurch sich die Lernenden in die jeweilige Situation hineinversetzen

³³⁷ Vgl. Hensel (2009), S. 6-7.

³³⁸ Vgl. Scheller, Ingo (2008): Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Deutschdidaktik aktuell 29), S. 244.

³³⁹ Vgl. Scheller (2008), S. 248.

³⁴⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 64.

³⁴¹ Vgl. Waldmann (1999²), S. 119.

³⁴² Vgl. Waldmann (1999²), S. 121.

³⁴³ Vgl. Waldmann (1999²), S. 121.

³⁴⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 65.

³⁴⁵ Vgl. Hensel (2009), S. 6.

³⁴⁶ Vgl. Hensel (2009), S. 6.

³⁴⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

und miterleben sollen.³⁴⁸ Die Lehrperson schildert zudem die Gefühle, Gedanken und Handlungen, die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an dem imaginierten Ort erleben.³⁴⁹ Wenn das Ziel der Fantasiereise ein historisch oder kulturell fremder Lebensraum ist, können den Schülern und Schülerinnen zuvor Bilder, die die Orte, Menschen und deren Kleidung, Gebäude oder Ähnliches darstellen, gezeigt werden.³⁵⁰ Dadurch wird die Imagination der Lernenden unterstützt und die Schüler und Schülerinnen werden auf die Fantasiereise eingestimmt. Nach der Fantasiereise können in einer Reflexion bestimmte Situationen und Gedanken besprochen werden oder die Fantasiereise wird als Ausgangspunkt für weitere szenische Methoden verwendet.³⁵¹

6.5. Raumbeschreibungen

Ähnlich wie die Fantasiereisen sollen auch Raumbeschreibungen dazu beitragen, dass sich die Schüler und Schülerinnen die Orte und Räume, die der Ausgangstext behandelt, anschaulich vorstellen können.³⁵² Der Unterschied zu den Fantasiereisen ist dabei aber, dass die Darstellung des Handlungsortes nicht bloß in der Imagination geschieht, sondern im Klassenraum mithilfe von Gegenständen wie Stühlen, Tischen, Fenstern und so weiter nachgestellt wird.³⁵³ Die Schüler und Schülerinnen beschreiben dazu den Ort oder den Raum so genau wie möglich, indem sie einerseits auf alles Sichtbare wie auf die Größe, die Ausstattung, die Landschaft und so weiter eingehen und indem sie andererseits die Atmosphäre und alle Sinneseindrücke, d.h. Geräusche, Gerüche, Geschmack und Tastsinn, miteinbeziehen.³⁵⁴ Wenn der Raum im Ausgangstext nicht genau beschrieben ist, kann er durch die Imagination der Lernenden konkretisiert werden, indem Ort, Requisiten, Kleidung etc. passend zur Zeit, in der die Szene spielt, geschildert werden.³⁵⁵ Durch die Raumbeschreibungen können sich die Lernenden in den Text hineinversetzen, das kulturelle oder soziale Umfeld der Figuren erfahren und dadurch deren Stimmungen und Handlungen nachvollziehen.³⁵⁶ Ähnlich dazu ist die Methode, die Kunz Raum- und Gefühlsgeographie nennt.³⁵⁷ Dabei werden mehrere Räume und deren Aussehen wie bereits beschrieben imaginiert, aber der

³⁴⁸ Vgl. Scheller (2008), S. 245.

³⁴⁹ Vgl. Scheller (2008), S. 245.

³⁵⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

³⁵¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

³⁵² Vgl. Scheller (2010³), S. 66.

³⁵³ Vgl. Scheller (2008), S. 252.

³⁵⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 66-67.

³⁵⁵ Vgl. Waldmann (1999²), S. 148.

³⁵⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁵⁷ Vgl. Kunz (1997), S. 45.

Fokus wird nun verstärkt darauf gelegt, welche Emotionen, Erinnerungen und Assoziationen die Figur mit diesen unterschiedlichen Räumen verbindet.³⁵⁸

Im Anschluss sollen die szenischen Methoden, bei denen die Schüler und Schülerinnen in einer Rolle und in einer bestimmten Szene agieren, vorgestellt werden.

6.6. Szenisches Lesen

Bei der Methode des szenischen Lesens nehmen die Schüler und Schülerinnen verschiedene Rollen in einer bestimmten Szene des Ausgangstextes ein.³⁵⁹ Daraufhin lesen die Lernenden einen dramatischen Text mit verteilten Rollen.³⁶⁰ Diese Texte können von den Schülern und Schülerinnen auch selbst verfasst werden, indem passende Sprechhaltungen für die unterschiedlichen Figuren in dieser konkreten Szene entwickelt werden.³⁶¹ Bei beiden Formen des szenischen Lesens sollen die Lernenden jedenfalls eine Sprechart finden, die zur jeweiligen Figur in dieser konkreten Szene passt.³⁶² Dafür können Lautstärke, Tonfall, Betonungen und Stimmfärbungen variiert werden.³⁶³ Die Schüler und Schülerinnen sollen dadurch einen Einblick in die Gefühls- und Gedankenwelt der Figuren erhalten und deren Intentionen sowie Beziehungsstrukturen zu anderen Figuren verstehen können.³⁶⁴ Wichtig ist auch, dass die Rolle des Erzählers von einem Schüler oder einer Schülerin übernommen wird, da dieser die Erzählpassagen, Ortsbeschreibungen und Handlungsanweisungen übernimmt.³⁶⁵ Zusätzlich zu den erarbeiteten Sprechweisen und Texten können in einem weiteren Schritt auch passende Mimik und Gestik ergänzt werden.³⁶⁶ Des Weiteren können durch die Körperhaltungen, Sitz- und Standpositionen die Beziehungsstrukturen zwischen den einzelnen Figuren aufgezeigt werden.³⁶⁷

6.7. Rollengespräche

Bei der Methode der Rollengespräche versetzen sich die Lernenden wiederum in eine Figur des Ausgangstextes hinein.³⁶⁸ Anders als beim szenischen Lesen geht man hierbei noch einen Schritt

³⁵⁸ Vgl. Kunz (1997), S. 46.

³⁵⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 65.

³⁶⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 65.

³⁶¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 65.

³⁶² Vgl. Waldmann (1999²), S. 146.

³⁶³ Vgl. Waldmann (1999²), S. 146.

³⁶⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 65-66.

³⁶⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 66.

³⁶⁶ Vgl. Waldmann (1999²), S. 146.

³⁶⁷ Vgl. Waldmann (1999²), S. 146.

³⁶⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

weiter, da die Sprechhandlungen der Figuren nicht vorbereitet und gelesen werden, sondern spontan von den Lernenden passend zur jeweiligen Rolle improvisiert werden.³⁶⁹ Bei den improvisierten Rollengesprächen werden aber noch keine komplexeren Spielhandlungen wie etwa bei der szenischen Improvisation durchgeführt.³⁷⁰ Bei den Rollengesprächen soll durch das Berücksichtigen der Gefühle, Gedanken und Beziehungsstrukturen der Figuren eine Involviertheit der Lernenden gefördert werden.³⁷¹ In den Rollengesprächen werden die Leerstellen, vor die die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext gestellt werden, szenisch ausgefüllt, wobei stets eine Interpretation erfolgt.³⁷² Die Lernenden müssen zudem in den sprachlichen Situationen, die sich immer wieder verändern, flexibel reagieren, damit sie nicht aus ihrer Rolle fallen.³⁷³ Bei dieser szenischen Methode gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Rollengespräche durchzuführen.³⁷⁴ Im Folgenden soll eine Auswahl davon genannt werden:

6.7.1. Rollenmonolog

Rollenmonologe sind improvisierte Selbstgespräche, in denen die Gedanken und Gefühle der Figur in einer konkreten Situation verbalisiert werden.³⁷⁵ Dadurch soll Klarheit über die Innenwelt der Figur entstehen und Motive für ein gewisses Verhalten geklärt werden.³⁷⁶ Diese Methode kann vor, während oder auch nach der Auseinandersetzung mit einer konkreten Szene angewandt werden.³⁷⁷ Kunz erweitert die szenische Methode des Rollenmonologs durch den Einsatz eines Requisits.³⁷⁸ Die Figur erhält dabei einen für sie typischen Gegenstand, der als Anreiz für den Monolog dient.³⁷⁹

6.7.2. Rolleninterview

Bei einem Rolleninterview beantworten die Lernenden aus ihrer Rolle heraus verschiedene Fragen, die von Beobachtern und Beobachterinnen oder von anderen Figuren gestellt werden.³⁸⁰ Eine Version davon sind biographischen Rolleninterviews, die sich gut für die Einstiegsphase eignen.³⁸¹ Dabei werden ähnlich wie beim Verfassen von Rollenbiographien nun auf mündliche Weise Fragen

³⁶⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷² Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷³ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

³⁷⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

³⁷⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

³⁷⁸ Vgl. Kunz (1997), S. 47.

³⁷⁹ Vgl. Kunz (1997), S. 47.

³⁸⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

³⁸¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

zu Name, Alter, Lebenssituation, Beziehungen, Erfahrungen und Einstellungen der Figur, die später im Text aufgegriffen werden, beantwortet.³⁸² Die biographischen Rolleninterviews eignen sich auch dafür, dass sich die unterschiedlichen Figuren in Kleingruppen kennenlernen.³⁸³ Rolleninterviews können aber auch im Plenum durchgeführt werden, was den Vorteil hat, dass sich alle Schüler und Schülerinnen mit allen auftretenden Figuren auseinandersetzen.³⁸⁴ Durch Rolleninterviews zu konkreten Szenen, die die jeweilige Figur erlebt hat, können zudem die Leerstellen des literarischen Textes gefüllt werden, indem Gedanken, Gefühle und Intentionen der Figur erfragt werden.³⁸⁵

6.7.3. Einfühlungsgespräch

Ähnlich zu den Rolleninterviews sind die Einfühlungsgespräche, die zu Beginn eines szenischen Spiels oder einer szenischen Improvisation eingesetzt werden.³⁸⁶ Dabei tritt die Lehrperson als innerer Dialogpartner für die einzelnen Figuren auf und erfragt insbesondere die Handlungen, Wahrnehmungen, Intentionen, Gefühle und Gedanken der Figur zu einer konkreten Spielszene.³⁸⁷ Die Figuren beantworten die Fragen in Ich-Form, ähnlich wie bei einem inneren Monolog, wobei verstärkt auf die Sprechhaltung, Intonation, Lautstärke etc. geachtet wird.³⁸⁸

6.7.4. Gedanken-Stopp

Eine weitere Methode ist der sogenannte Gedanken-Stopp, bei dem das szenische Spiel oder das szenische Lesen durch Stopprufe unterbrochen wird.³⁸⁹ Daraufhin erstarrt das gesamte Spiel und die einzelnen Figuren sprechen ihre Gedanken, die sie in dieser konkreten Situation haben, laut aus.³⁹⁰ Die eigentlichen Gedanken der Figuren können sogar ihrem Handeln widersprechen.³⁹¹ Dadurch begründen die Figuren ihre Handlungen und ihr Verhalten von innen heraus und allen Beobachtern und Beobachterinnen sowie allen Figuren wird ein Einblick in die Innenwelt der

³⁸² Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

³⁸³ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

³⁸⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

³⁸⁵ Vgl. Hensel (2009), S. 9.

³⁸⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

³⁸⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

³⁸⁸ Vgl. Waldmann (1999²), S. 123.

³⁸⁹ Vgl. Waldmann (1999²), S. 123.

³⁹⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

³⁹¹ Vgl. Waldmann (1999²), S. 123.

verschiedenen Rollen ermöglicht.³⁹² Auf ein weiteres Zeichen wird das szenische Spiel oder das szenische Lesen wieder fortgesetzt.³⁹³

6.7.5. Rollenbefragung

Während des Gedanken-Stopps kann auch eine situationsbezogene Rollenbefragung durchgeführt werden.³⁹⁴ Dabei verbalisieren die Figuren nicht bloß ihre Gedanken, sondern müssen Fragen, die von Beobachtern und Beobachterinnen gestellt werden, beantworten.³⁹⁵ Die gestellten Fragen müssen sich dabei auf die soeben dargestellte Szene beziehen und können Empfindungen, Gedanken, Erwartungen, Intentionen und so weiter ermitteln.³⁹⁶ Waldmann nennt diese Methode Kreuzverhör und führt sie erst nach dem szenischen Spiel durch.³⁹⁷

6.7.6. Erlebnisgespräch

In Erlebnisgesprächen berichten die Lernenden nach der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text oder nach dem szenischen Spiel aus der Perspektive einer Figur davon, wie es ihnen in dieser Situation ergangen ist, wie sie sich fühlen, welche Bedeutung das Erlebte für sie hat und welche Konsequenzen sich daraus für sie ergeben.³⁹⁸ Diese Methode eignet sich also gut zur abschließenden Aufarbeitung und Reflexion der dargestellten Szene.³⁹⁹

6.8. Szenische Improvisation

Bei der szenischen Improvisation werden spontan Szenen performativ dargestellt, was insbesondere für die Interpretation und Auseinandersetzung mit Texten genutzt wird.⁴⁰⁰ Vor allem werden bei der szenischen Improvisation die Leerstellen, die der Text aufwirft, gefüllt, wodurch verschiedene Deutungsvarianten entstehen können.⁴⁰¹ Durch die improvisierten Handlungen und sprachlichen Äußerungen in der szenischen Interpretation sollen die Szenen, die unklar sind, im Ausgangstext nur angedeutet werden oder ganz verschwiegen bleiben, erprobt und variiert werden.⁴⁰² Die Lernenden versetzen sich dabei in die Figuren und konkreten Szenen hinein,

³⁹² Vgl. Scheller (2010³), S. 69-70.

³⁹³ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

³⁹⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

³⁹⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

³⁹⁶ Vgl. Scheller (2008), S. 256.

³⁹⁷ Vgl. Waldmann (1999²), S. 124.

³⁹⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

³⁹⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

⁴⁰⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

⁴⁰¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 71.

⁴⁰² Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

nehmen unterschiedliche Perspektiven war, erfahren die Szenen durch Empathie und Imagination selbst und entwickeln dadurch eine eigene Interpretation.⁴⁰³

6.9. Standbilder

Die Umsetzung von Standbildern im Unterricht verfolgt das Ziel, dass soziale Situationen, Beziehungsstrukturen und Personenkonstellationen eines Ausgangstextes bildlich dargestellt werden.⁴⁰⁴ Kunz bezeichnet diese szenische Methode als Denkmalimprovisation.⁴⁰⁵ An die Entwicklung von Standbilder kann auf unterschiedliche Weise herangegangen werden:

6.9.1. Standbilder durch Spiel-Stopp

Standbilder können während einer szenischen Improvisation entstehen, wenn diese durch Stopprufe unterbrochen wird.⁴⁰⁶ Die Figuren erstarren daraufhin und die Szene wird sozusagen eingefroren.⁴⁰⁷ Dadurch werden figurentypische oder situationsabhängige Körperhaltungen und Beziehungsstrukturen ersichtlich und können somit sowohl aus der Perspektive der Beobachter und Beobachterinnen als auch aus der Sicht der Figuren bewertet und interpretiert werden.⁴⁰⁸

6.9.2. Standbilder mit Spielleiter oder Spielleiterin

Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Standbilder von einem Spielleiter oder einer Spielleiterin gebildet werden, indem sie die einzelnen Figuren, die durch die Mitschüler und Mitschülerinnen dargestellt werden, in einer konkreten Szene positionieren.⁴⁰⁹ Dabei gibt der Spielleiter oder die Spielleiterin die Körperhaltung, Gestik, Mimik, Blickrichtung, Nähe und Distanz der Figuren vor.⁴¹⁰ Die Beobachter und Beobachterinnen betrachten das Standbild danach aus der Perspektive des Spielleiters beziehungsweise der Spielleiterin.⁴¹¹ Als Ergänzung kann der Spielleiter oder die Spielleiterin hinter die einzelnen Figuren treten und in der Ich-Form die Gedanken und Gefühle der jeweiligen Figur verbalisieren.⁴¹² Anschließend wird das Standbild im Plenum besprochen und gedeutet, wobei der Spielleiter oder die Spielleiterin die eigene Sichtweise auf die dargestellte Szene erklären kann.⁴¹³

⁴⁰³ Vgl. Kunz (1997), S. 12.

⁴⁰⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴⁰⁵ Vgl. Kunz (1997), S. 72.

⁴⁰⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴⁰⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴⁰⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴⁰⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴¹⁰ Vgl. Waldmann (1999²), S. 122.

⁴¹¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁴¹² Vgl. Scheller (2010³), S. 73.

⁴¹³ Vgl. Waldmann (1999²), S. 122.

6.9.3. Standbilder ohne Spielleiter oder Spielleiterin

Eine Alternative dazu ist, dass die Schüler und Schülerinnen in Kleingruppen Standbilder entwickeln, ohne einen Spielleiter oder eine Spielleiterin zu benennen. Dadurch sind alle Lernenden einerseits für ihre jeweils zugeteilte Figur, aber andererseits auch für das gemeinsame Entwickeln eines stimmigen Standbildes verantwortlich. Auch hierbei können sich die Lernenden für ihre Figuren eine geeignete Aussage oder einen passenden Gedanken überlegen. Die Beobachter und Beobachterinnen können dann beim Betrachten und Besprechen des Standbildes die einzelnen Figuren antippen und sich deren Aussagen oder Gedanken anhören. Eine ähnliche Methode, nämlich das Museumsspiel mit Figuren, findet man bei Kunz, wobei Figuren als Statuen in einem Museum mit passender Haltung und Mimik dargestellt werden.⁴¹⁴ Die Museumsbesucher und Museumsbesucherinnen diskutieren über die Statuen.⁴¹⁵ Als Variation dieser Methode können die Museumsbesucher und Museumsbesucherinnen die Statuen und deren Haltungen auch nach ihren Vorstellungen verändern.⁴¹⁶

6.9.4. Situationsbezogene Standbilder oder Statuen

Sowohl Standbilder mit Spielleiter beziehungsweise Spielleiterin als auch Standbilder ohne Spielleiter beziehungsweise Spielleiterin können entweder als situationsbezogene Standbilder oder als Statuen gebaut werden. Bei den situationsbezogenen Standbildern steht eine einzelne konkrete Szene des Ausgangstextes im Mittelpunkt.⁴¹⁷ Es geht dabei also darum, wie die Figuren in eben dieser konkreten Situation zueinander stehen und interagieren.⁴¹⁸ Gleichzeitig wird der Text durch die eingenommene Perspektive der Betrachtung, durch die Figurenauswahl und durch den Szenenausschnitt interpretiert.⁴¹⁹

Im Vergleich dazu beziehen sich Statuen nicht auf konkrete Szenen, sondern setzen sich allgemein mit den Figuren eines Textes auseinander.⁴²⁰ Vorrangig geht es darum, grundlegende Beziehungskonstellationen und generelle Einstellungen der Figuren auf einer Metaebene aufzuzeigen.⁴²¹ Körperhaltungen, Distanzen, Mimik und Gestik erhalten bei Statuen eine symbolische Bedeutung, da sie grundlegende Beziehungsmuster aufzeigen: „Hierarchien und

⁴¹⁴ Vgl. Kunz (1997), S. 38.

⁴¹⁵ Vgl. Kunz (1997), S. 38.

⁴¹⁶ Vgl. Kunz (1997), S. 38.

⁴¹⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 73.

⁴¹⁸ Vgl. Kunz (1997), S. 75.

⁴¹⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 73.

⁴²⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 73.

⁴²¹ Vgl. Kunz (1997), S. 72.

Abhängigkeiten, Dominanz und Unterwürfigkeit, Bewunderung oder Verachtung, Abgrenzung, Grenzüberschreitung. Sie werden nicht wie situationsbezogene Standbilder aus einer bestimmten Perspektive, sondern von allen Seiten wahrgenommen und gedeutet.“⁴²²

6.9.5. Soziogramm

Auch die Darstellung eines Soziogrammes kann durch Standbilder erfolgen.⁴²³ Die Schüler und Schülerinnen positionieren sich dabei in ihrer Rolle gegenüber anderen Figuren im Raum und verdeutlichen dadurch die Beziehungskonstellationen.⁴²⁴ Das Soziogramm wird durch Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke, Nähe und Distanz unterstützt.⁴²⁵ Der Reihe nach erklären die Lernenden dann ihre Positionierung im Soziogramm und ihre Sicht auf die jeweilige Figur.⁴²⁶ Das Soziogramm kann alternativ zur Darstellung als Standbild auch als graphisch-bildliche Darstellung festgehalten werden.⁴²⁷ Zudem können auch Handlungsabläufe und deren Bedeutungsakzente graphisch-bildlich festgehalten werden, wodurch eine kurze Zusammenfassung aller Geschehnisse entsteht.⁴²⁸

6.10. Stimmenskulptur

Die Methode Stimmenskulptur eignet sich besonders gut für das Sichtbarmachen von inneren Haltungen sowie Gefühlen von Figuren.⁴²⁹ Besonders wirkungsvoll sind Stimmenskulpturen für Figuren, die mit sich selbst in einem Konflikt stehen und in einer bestimmten Szene ambivalente Emotionen und Gedanken erfahren.⁴³⁰ Die Schüler und Schülerinnen überlegen sich dazu mögliche Gedanken einer Figur und formulieren diese in Ich-Form.⁴³¹ Dann treten sie hinter die Figur, die durch einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin dargestellt wird, und sprechen der Reihe nach diese Gedanken aus.⁴³² Die Lehrperson oder ein Spielleiter beziehungsweise eine Spielleiterin kann daraufhin die unterschiedlichen Gedanken wie einen Chor dirigieren, wobei die Reihenfolge, Wiederholungen und Lautstärke variiert werden, um Akzente zu setzen.⁴³³ Die Figur und mögliche Beobachter und Beobachterinnen lassen die Stimmenskulptur auf sich wirken und berichten später

⁴²² Scheller (2010³), S. 73.

⁴²³ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁴²⁴ Vgl. Scheller (2008), S. 250.

⁴²⁵ Vgl. Scheller (2008), S. 258.

⁴²⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁴²⁷ Vgl. Haas (1997), S. 178-179.

⁴²⁸ Vgl. Haas (1997), S. 178-179.

⁴²⁹ Vgl. Scheller (2008), S. 260.

⁴³⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁴³¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁴³² Vgl. Scheller (2008), S. 260.

⁴³³ Vgl. Hensel (2009), S. 9.

von ihren Eindrücken.⁴³⁴ Es besteht auch die Möglichkeit, dass sie den Chor nach ihren Vorstellungen verändern, indem sie wichtige Stimmen in den Mittelpunkt rücken und andere Stimmen in den Hintergrund stellen oder gar aus dem Chor entfernen.⁴³⁵ Je nach Ausgangstext können auch zwei Stimmenskulpturen für die zwei Figuren, die im Text in Konflikt stehen, gebildet und gegenübergestellt werden.⁴³⁶

⁴³⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁴³⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁴³⁶ Vgl. Scheller (2008), S. 261.

Praktischer Teil

7. Unterrichtsplanungen für das Einstiegsmodul der Lektürephase

Im praktischen Teil dieser Arbeit werden Unterrichtsplanungen für das Einstiegsmodul des sechsjährigen Lateinunterrichts *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* vorgestellt. Anhand dieser Planungen soll aufgezeigt werden, auf welche Weise dramapädagogische beziehungsweise szenische Methoden in der Lektürephase zum Einsatz kommen können. Dabei soll der Fokus daraufgelegt werden, wie einerseits durch szenische Methode die Entwicklung der Interpretationskompetenz unterstützt werden kann und wie andererseits eine binnendifferenzierte Erarbeitung und Interpretation lateinischer Texte ermöglicht werden kann. Da sich das Einstiegsmodul in die Lektürephase des sechsjährigen Lateinunterrichts *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* an mehreren Punkten mit dem Einstiegsmodul des vierjährigen Lateinunterrichts überschneidet, können diese Planungen teilweise auch für das Modul *Schlüsseltex-te aus der europäische Geistes- und Kulturgeschichte* verwendet werden. Zu berücksichtigen ist, dass die vorliegenden Planungen eher eine Textauswahl als eine in sich geschlossene Modulplanung darstellen. Zudem empfiehlt es sich, die dramapädagogischen beziehungsweise szenischen Methoden mit anderen Methoden abzuwechseln und zu ergänzen, damit die Schüler und Schülerinnen verschiedene Zugangsweisen zu lateinischen Texten und deren Interpretation kennenlernen.

7.1. Formal-organisatorische Angaben

Die folgenden Unterrichtsplanungen wurden für das Einstiegsmodul in die Lektürephase im sechsjährigen Lateinunterricht konzipiert. Dieses Modul trägt den Titel *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* und verfolgt laut Lehrplan das Ziel, dass die Schüler und Schülerinnen „anhand von einfachen Texten verschiedene Gestalten aus Mythologie und Geschichte, welche die europäische Geistes- und Kulturgeschichte geprägt haben, kennen lernen.“⁴³⁷ Für diese Unterrichtsentwürfe wurden insgesamt fünf lateinische Texte ausgewählt, die den Ausgangspunkt für die jeweiligen Unterrichtsplanungen darstellen. Bei der Textauswahl wurde unter Berücksichtigung des Lehrplanes darauf geachtet, dass die Texte inhaltlich Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte behandeln oder von wichtigen Persönlichkeiten der Geschichte

⁴³⁷ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Lehrstoff (Latein sechsjährig).

verfasst wurden.⁴³⁸ Aufgrund der geringen Anzahl der ausgewählten Texte kann hierbei nicht von einer abgeschlossenen Modulplanung gesprochen werden. Die vorliegenden Unterrichtsplanungen sollen vielmehr aufzeigen, wie Texte mittels dramapädagogischen Methoden binnendifferenziert erarbeitet und interpretiert werden können. Folgende Texte wurden für das Einstiegsmodul ausgewählt:

- Hygin, *fab.* 92: Das Urteil des Paris
- Ovid, *Metamorphosen* 10, 50-77: Orpheus und Eurydike
- Caesar, *Commentarii de bello Gallico* 3, 10-11: Caesars Schlacht gegen die Veneter
- *Passio Floriani* 8-9 (nach Mitteilungen des oberösterreichischen Landesarchivs): Die Bestattung des heiligen Florians
- Sulpicius Severus, *Vita sancti Martini* 4: Martins Entlassung aus dem Heeresdienst

Hinsichtlich dieser fünf ausgewählten Originaltexte ergibt sich eine zeitliche Streuung der Texte vom 1. Jahrhundert v. Chr. (Caesar) über das Prinzipat (Hygin, Ovid) und die Spätantike (Sulpicius Severus) bis zum Frühmittelalter (*Passio Floriani*). Bezüglich der Gattungen setzen sich die Lernenden mit mythologischen Sagen in Prosa (Hygin) und Dichtung (Ovid), politisch historischen Kriegsberichten (Caesar) und Hagiographien, nämlich einer Biographie (Sulpicius Severus) und einer Passion (*Passio Floriani*), auseinander.

Die szenischen Methoden als Unterrichtsform der Dramapädagogik, die bei diesen Planungen im Mittelpunkt stehen sollen, erfüllen zudem Aufgaben der allgemeinen Bildungsbereiche *Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung* und *Gesundheit und Bewegung*.⁴³⁹ Szenische Methoden unterstützen die Lernenden im Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* dabei, komplexe Textsequenzen zu erfassen, Textinhalte kritisch zu betrachten und die Ausdrucksfähigkeit bei Präsentationen zu steigern.⁴⁴⁰ Im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft* steigern die szenischen Methoden durch das Sich-Hineinversetzen in fiktive, zeitlich oftmals fremde Situationen, Konflikte und soziale Beziehungsstrukturen die „Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Werten und Normen

⁴³⁸ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Lehrstoff (Latein sechsjährig).

⁴³⁹ Vgl. Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

⁴⁴⁰ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

der Gesellschaft in ihrer Zeitgebundenheit⁴⁴¹ und einen „flexible[n] Umgang mit den Herausforderungen im sozialen Kontext.“⁴⁴² Auch im Bildungsbereich *Natur und Technik* wird auf dieselbe Weise eine Involviertheit der Lernenden geschaffen und dadurch eine „Sensibilisierung für ethische Problemstellungen im Zusammenhang mit Mensch, Natur und Umwelt“⁴⁴³ gefördert. Der Bildungsbereich *Kreativität und Gestaltung* wird bei den szenischen Methoden wohl am stärksten angesprochen, da durch die vielfältigen Methoden die Lernenden stets zu einer kreativ-produktiven Auseinandersetzung mit Literatur und unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen angeregt werden, wobei auch die sprachliche Kreativität der Lernenden erweitert werden soll.⁴⁴⁴ Schließlich wird durch die szenischen Methoden auch ein Beitrag zu dem Bildungsbeitrag *Gesundheit und Bewegung* geleistet, da die Dramapädagogik auf einer Verknüpfung von Lernen und Bewegung basiert. Zudem stärken die Schüler und Schülerinnen durch szenisches Spielen, durch performatives Auftreten und durch Präsentationen vor anderen Lernenden ihr eigenes Körpergefühl, ihre Ausdrucksfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein. Ergänzend kann eine Reflexion von Körperlichkeit, dem eigenen Gesundheitsbewusstsein und unterschiedlichen Lebensstilen angeregt werden.⁴⁴⁵

7.2. Bedingungsanalyse und Lernvoraussetzungen

Da diese Unterrichtsplanungen für das Einstiegsmodul im sechsjährigen Lateinunterricht gedacht sind, wird davon ausgegangen, dass sich die Schüler und Schülerinnen in der fünften Klasse eines achtjährigen Realgymnasiums befinden. Daher kann angenommen werden, dass die Schüler und Schülerinnen ungefähr vierzehn bis fünfzehn Jahre alt sind und in diesem Schuljahr von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wechseln. Mit dem Lektüreunterricht, der in thematische Module gegliedert ist, soll laut dem Lehrplan im ersten Semester der fünften Klasse begonnen

⁴⁴¹ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

⁴⁴² Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

⁴⁴³ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

⁴⁴⁴ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

⁴⁴⁵ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Beiträge zu den Bildungsbereichen.

werden.⁴⁴⁶ Die Schüler und Schülerinnen haben zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Jahre lang Lateinunterricht in der dritten und vierten Klasse erhalten. Hinsichtlich der Lernvoraussetzungen, die die Schüler und Schülerinnen mit sich bringen, kann also davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in den zwei Jahren des Lateinanzugsunterrichts die lateinische Schulgrammatik erlernt haben. Wenn man den Lehrplan als Richtlinie heranzieht, sollten die Lernenden zudem als Lernvoraussetzung einen lateinischen Grundwortschatz, der auf den Einstieg in die Originallektüre ausgerichtet ist, und Übung im Übersetzen von lateinischen Schulbuchtexten oder einfachen Originaltexten mit sich bringen.⁴⁴⁷ Die Auseinandersetzung mit lateinischer Originallektüre dürfte für die Lernenden zumeist jedoch noch eine Herausforderung darstellen, da, anders als in den aufbereiteten Schulbuchtexten, alle grammatikalischen Phänomene nun gleichzeitig auftreten können. Daher wurde bei der vorgestellten Textauswahl darauf geachtet, dass es sich um eher einfache Autoren wie beispielsweise Hygin handelt. Zudem wurden die Texte gekürzt und gegebenenfalls leicht verändert. Durch die Kürzung oder Änderung der Texte soll auch verhindert werden, dass deutsche Übersetzungen gänzlich aus dem Internet übernommen werden. Des Weiteren wurden bei der Textauswahl auch das inhaltliche Vorwissen und der persönliche Bezug der Lernenden zu den Texten beachtet. Indem auf bereits bekannte Persönlichkeiten und Inhalte zurückgegriffen wird, wird den Schülern und Schülerinnen der Einstieg in die Lektüre von Originaltexten erleichtert. Da sich die Lernenden aus inhaltlicher Sicht nicht auf vollkommenem Neuland befinden, wird die Überforderung der Lernenden beim Übersetzen der Originallektüre, die auch als Lektüreschock bekannt ist, um einen großen Teil vermindert. Die Inhalte sind zumindest in groben Zügen beispielsweise aus dem lateinischen Anfangsunterricht bekannt und so kann an das Interesse und die Neugierde der Schüler und Schülerinnen angeknüpft werden.

Bezüglich der Lernvoraussetzungen sollte die Lehrperson jedoch berücksichtigen, dass nicht alle Vorkenntnisse gleichermaßen bei den Schülern und Schülerinnen vorausgesetzt werden können, da diese unterschiedlich stark verinnerlicht wurden. Vielmehr werden sich Unterschiede bei der angeeigneten Übersetzungskompetenz, bei der Beherrschung der Grammatik sowie des Wortschatzes und bei dem vorhandenen Realienwissen zeigen. Auch die Interpretationskompetenz

⁴⁴⁶ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Lehrstoff (Latein sechsjährig).

⁴⁴⁷ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 1., Latein (am Gymnasium), Bildungs- und Lehraufgabe.

wird von den Lernenden unterschiedlich weit entwickelt worden sein. Abgesehen von den Differenzen hinsichtlich des fachlichen Vorwissens sind auch die zahlreichen Unterschiede, die im Lernprozess der Schüler und Schülerinnen auftreten, zu beachten. Die verschiedenen Arten der individuellen Lernvoraussetzungen bei Schülern und Schülerinnen wurden schon zu Beginn dieser Arbeit behandelt, weswegen an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen werden soll. Differenzen beim Lernen können hinsichtlich der Schnelligkeit, der Leistungsfähigkeit, der Lernstile sowie Lernstrategien, der Charaktereigenschaften, der kulturellen und familiären Voraussetzungen, der sprachlichen Fähigkeiten, der eigenen Interessen und Begabungen, der Leistungsmotivation und dergleichen auftreten. Diese Lernvoraussetzungen können an dieser Stelle nicht genauer definiert werden, da sie für jede Lerngruppe eigens diagnostiziert werden müssen. Daher sollen die Formen der inneren Differenzierung, die in den folgenden Unterrichtsplanungen vorgestellt werden, als ein Vorschlag zur Ermöglichung binnendifferenzierter Lernprozesse angesehen werden. Abhängig von den Bedürfnissen und Voraussetzungen jeder Lerngruppe können die Unterrichtsplanungen abgewandelt und angepasst werden. Selbstverständlich kann auch die Anzahl der Lernenden von Lerngruppe zu Lerngruppe variieren. Für die folgenden Unterrichtsplanungen soll von einer Lerngruppe mit 20 Schülern und Schülerinnen ausgegangen werden.

7.3. Methodische Überlegungen

Die nachfolgenden methodischen Überlegungen gelten für alle fünf erstellten Unterrichtsplanungen, da bei allen die Umsetzung szenischer Methoden im lateinischen Lektüreunterricht im Mittelpunkt stehen. Es sollen dabei die Möglichkeiten zur Entwicklung der Interpretationskompetenz und der gleichzeitig stattfindenden inneren Differenzierung betont werden. In Hinblick auf die Interpretationskompetenzen sollen die Lernenden laut Lehrplan in folgenden Bereichen Fähigkeiten entwickeln: *Sammeln und Auflisten* auf Wortebene, *Gliedern und Strukturieren* auf Satzebene „und mit zunehmender Kompetenz auf der Textebene: *Zusammenfassung und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Kommentieren und Stellung nehmen, kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*.“⁴⁴⁸ Die szenischen Methoden regen im schulischen Unterricht noch viele weitere Lernprozesse an, die nun genauer betrachtet werden sollen.

⁴⁴⁸ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 1., Latein (am Gymnasium), Bildungs- und Lehraufgabe.

Unumgänglich ist bei allen szenischen Methoden, die sich stets an einem Ausgangstext orientieren, das literarische Lernen.⁴⁴⁹ Die Lernenden erfahren dabei eine sinnliche und mehrdimensionale Auseinandersetzung mit literarischen Texten, das Nachempfinden von Figuren und Handlungen und das Interpretieren von Leerstellen, was das Verstehen der Texte fördert.⁴⁵⁰ Szenische Methoden regen dabei im literarischen Lernen die sinnliche Wahrnehmung, Interpretationen und handlungsorientierte sowie körperliche Texterfahrungen durch die kreative sowie produktive Auseinandersetzung mit Literatur an.⁴⁵¹

Ein weiterer Lernprozess, der durch szenische Methoden initiiert wird, ist das imaginative Lernen.⁴⁵² Die Lernenden entwickeln durch die szenischen Methoden eigene Vorstellungen von Szenen, Figuren und Handlungen, die auf den persönlichen Erlebnissen und dem eigenen emotionalen Gedächtnis basieren.⁴⁵³ Beim imaginativen Lernen wird also eine Involviertheit der Lernenden und gleichzeitig eine Interpretation literarischer Texte, die aus persönlicher Perspektive der Lernenden geschieht, erreicht.⁴⁵⁴ Somit wird die Imagination, das Einnehmen und Nachvollziehen fremder Perspektiven und die Fantasie der Lernenden angeregt.⁴⁵⁵ Durch die persönliche Involviertheit fördern szenische Methoden die Individualisierung des literarischen Lernens, wobei jede individuelle Interpretation ernst genommen und wertschätzend aufgenommen wird.⁴⁵⁶

Zudem erfolgt bei szenischen Methoden ein ästhetisches Lernen, da die Schüler und Schülerinnen kreative Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer eigenen Vorstellungen kennenlernen und durchführen.⁴⁵⁷ Texte werden fantasievoll und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet oder durch szenische Methoden sogar verfremdet, wodurch die ästhetischen und kulturellen Wahrnehmungsweisen der Lernenden erweitert werden.⁴⁵⁸ Szenische Methoden fördern also eine aktive, handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Literatur, wobei anstelle eines unantastbaren Textes die Lernenden und deren erprobendes sowie experimentierendes Erfahren des literarischen Textes im Mittelpunkt stehen.⁴⁵⁹

⁴⁴⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁴⁵⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 76-77.

⁴⁵¹ Vgl. Kunz (1997), S. 12.

⁴⁵² Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁴⁵³ Vgl. Scheller (2010³), S. 77-78.

⁴⁵⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 77-78.

⁴⁵⁵ Vgl. Kunz (1997), S. 12.

⁴⁵⁶ Vgl. Kunz (1997), S. 12-13.

⁴⁵⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 78.

⁴⁵⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 78.

⁴⁵⁹ Vgl. Kunz (1997), S. 14.

Szenische Methoden ermöglichen es den Lernenden außerdem, geschützt durch eine Rolle unterschiedliche Emotionen zuzulassen und auszuleben.⁴⁶⁰ Das Vermitteln emotionaler Botschaften durch Körperhaltung, Mimik, Gestik, Tonfall etc. trägt dabei zum emotionalen Lernen bei.⁴⁶¹

Des Weiteren stärken szenische Methoden die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, da sie in verschiedenen Rollen und Szenen kommunizieren und sprachliche Handlungen üben.⁴⁶² Durch das Agieren und Sprechen in unterschiedlichen Figuren kann mit entsprechenden Sprachstilen, Sprechweisen und Körpersprache experimentiert werden.⁴⁶³

Ein wichtiger Punkt ist auch das körperbezogenen Lernen: Durch szenische Methoden reflektieren die Lernenden das Auftreten von unterschiedlichen Figuren und beurteilen deren Äußerlichkeiten. Die Lernenden können zudem ihr eigenes Auftreten und ihre Haltung erforschen und im Schutz der Rolle körpersprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ausprobieren.⁴⁶⁴

Bereits angesprochen wurde das Zurückgreifen auf frühere Erlebnisse, das bei szenischen Methoden veranlasst wird und ein erfahrungsbezogenes Lernen fördert.⁴⁶⁵ Durch diesen Bezug auf die eigenen Erfahrungen wird den Lernenden auch ein haltungsbezogenes Lernen ermöglicht.⁴⁶⁶ Indem die Schüler und Schülerinnen ihre Erfahrungen und Gedanken in die verschiedenen Szenen miteinfließen lassen, werden sie sich ihrer persönlichen Haltungen bewusst und können diese weiterentwickeln.⁴⁶⁷ Zudem können Intentionen und Motive hinterfragt werden und die Auswirkungen ihrer eigenen Haltung auf andere in szenischen Methoden erforscht werden.⁴⁶⁸

Beim geschlechtsspezifischen Lernen setzen sich die Lernenden mit typischen Geschlechterrollen und geschlechtsspezifischen Handlungsmustern auseinander.⁴⁶⁹ Die Schüler und Schülerinnen können dabei die Frauen- und Männerrollen und deren soziale Wirkung unter Berücksichtigung des historischen und kulturellen Kontextes reflektieren und in Frage stellen.⁴⁷⁰ Dabei können die

⁴⁶⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 78-79.

⁴⁶¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 79.

⁴⁶² Vgl. Scheller (2010³), S. 79.

⁴⁶³ Vgl. Scheller (2010³), S. 80.

⁴⁶⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 80.

⁴⁶⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 81.

⁴⁶⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 81.

⁴⁶⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 81.

⁴⁶⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 81.

⁴⁶⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 82.

⁴⁷⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 82.

eigenen geschlechtsspezifischen Rollenbilder verändert werden und die Empathie in das jeweils andere Geschlecht unterstützt werden.⁴⁷¹

Ein weiterer Punkt ist das historische Lernen, das insbesondere im Lateinunterricht angeregt wird. Dabei lernen die Schüler und Schülerinnen die Lebensbedingungen, gesellschaftliche Ordnungen, Lebensräume, Verhaltensmuster etc. unterschiedlicher historischer Epochen kennen und können diese mit ihrer aktuellen Lebenssituation in Vergleich setzen.⁴⁷²

Daran knüpft das interkulturelle Lernen an, bei dem sich die Lernenden in Figuren aus fremden Kulturen, von anderem Aussehen und anderen Verhaltens- und Handlungsmustern einfühlen und die Unterschiede reflektieren.⁴⁷³ Durch das Hineinversetzen in literarische Figuren unterschiedlicher Kulturen und das performative und sprachliche Agieren aus deren Position erwerben die Lernenden neben interkulturellen Kompetenzen auch soziale und personale Fähigkeiten.⁴⁷⁴

Schließlich wird das soziale Lernen der Schüler und Schülerinnen unterstützt, da szenische Methoden auf vielfältigen Interaktionsprozessen zwischen Lernenden basieren.⁴⁷⁵ Die Schüler und Schülerinnen lernen, sich auf andere einzulassen, in Gruppen zu kooperieren und am sozialen Klassengeschehen teilzuhaben.⁴⁷⁶ Durch szenische Methoden können sich die sozialen Beziehungen in der Klasse und die Sozialkompetenzen der einzelnen Lernenden beträchtlich verbessern.⁴⁷⁷ Voraussetzung für das Gelingen szenischer Methoden sind gegenseitiges Vertrauen, Toleranz und Akzeptanz der Lernenden, sodass sich im geschützten Rahmen des Unterrichts eine Spielbereitschaft bei den Schülern und Schülerinnen einstellt.⁴⁷⁸

Wie in den vorrausgehenden Ausarbeitungen aufgezeigt werden konnte, ermöglichen dramapädagogische beziehungsweise szenische Methoden die Gestaltung eines binnendifferenzierten Lektüreunterrichts. Insbesondere für binnendifferenzierte Interpretationsphasen können szenische Methoden herangezogen werden, da diese auf den drei Säulen *Bewegung*, *Emotionen* und *Kooperation* aufbauen.

⁴⁷¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 82.

⁴⁷² Vgl. Scheller (2010³), S. 83.

⁴⁷³ Vgl. Scheller (2010³), S. 85.

⁴⁷⁴ Vgl. Surkamp (2017), S. 321.

⁴⁷⁵ Vgl. Kunz (1997), S. 14.

⁴⁷⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 86.

⁴⁷⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 86.

⁴⁷⁸ Vgl. Kunz (1997), S. 15.

Durch die handlungsorientierten Methoden der Dramapädagogik ergibt sich eine offenere Unterrichtsform, die weniger stark von der Lehrperson gelenkt wird, sondern vielmehr die Lernenden und deren handlungsorientiertes Lernen in den Mittelpunkt rückt. Durch die Vielzahl dramapädagogischer Methoden können den Lernenden verschiedene Zugänge zur Interpretation literarischer Texte angeboten werden, die sie je nach eigenem Interesse und eigenen Vorlieben wählen können.⁴⁷⁹

Beim Einsatz szenischer Methoden lernen die Schüler und Schülerinnen durch persönliche Involviertheit und durch einen Bezug zu den eigenen Emotionen, wodurch sich eine Individualisierung hinsichtlich der Lernergebnisse und Interpretationen ergibt.⁴⁸⁰ Bei der Interpretation literarischer Texte ergeben sich abhängig von den Einstellungen und Perspektiven der Lernenden viele individuelle Deutungen der Texte.⁴⁸¹

Schließlich fußen szenische Methoden auf der Kooperation der Lernenden, wodurch sich Möglichkeiten zur inneren Differenzierung ergeben, da in Gruppenarbeiten unterschiedliche Aufgaben und Rollenverteilungen durchgeführt werden.⁴⁸² Die szenischen Methoden bieten zudem durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Figuren und Szenen eine innere Differenzierung hinsichtlich der Lerninhalte und Möglichkeiten zur Individualisierung an.⁴⁸³ Aber nicht nur hinsichtlich der Themenvielfalt, sondern auch hinsichtlich des Anforderungsniveaus und des Umfangs kann durch individuelle Aufgabenstellungen differenziert werden.⁴⁸⁴

Zuletzt soll der Vorteil dramapädagogischer Methoden genannt werden, dass trotz innerer Differenzierung die individuellen Ergebnisse der Lernenden in gemeinsamen Performationen und Präsentationen gezeigt und miteinander geteilt werden, sodass alle Lernenden ihren Teil zum Lernprozess beitragen und voneinander lernen können.

8. Unterrichtsplanung: Das Urteil des Paris

8.1. Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul

Für diese Unterrichtsplanung, die circa zwei Unterrichtseinheiten in Anspruch nimmt, wurde als Ausgangstext ein Textausschnitt über das Urteil des Paris aus Hygins mythographischem Handbuch *Fabulae* herangezogen. Dieser Text wurde für das Einstiegsmodul *Gestalten und*

⁴⁷⁹ Vgl. Surkamp (2017), S. 319.

⁴⁸⁰ Vgl. Surkamp (2017), S. 319.

⁴⁸¹ Vgl. Surkamp (2017), S. 319.

⁴⁸² Vgl. Surkamp (2017), S. 320.

⁴⁸³ Vgl. Surkamp (2017), S. 320.

⁴⁸⁴ Vgl. Surkamp (2017), S. 319-320.

Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte ausgewählt, da darin literarisch behandelt wird, wie mythologische Götter in die damalige Welt der Sterblichen eingreifen, was fatale Folgen nach sich zieht. Diese Unterrichtseinheit eignet sich für den Einstieg in das Modul, da den Schülern und Schülerinnen der Inhalt des Textes und die darin auftretenden Personen beziehungsweise Götter zum Teil schon aus dem Anfangsunterricht bekannt sein dürften. Die Lernenden können auf ihr Vorwissen zurückgreifen, wodurch der Einstieg in das Übersetzen von Originaltexten erleichtert werden soll. Zudem wurde ein Text aus Hygins *Fabulae* ausgewählt, da die sprachlichen Anforderungen des Textes und der Textsorte für die Lernenden zu bewältigen sein sollten. Somit wird ein vereinfachter Übergang zur Originallektüre geschaffen.

8.2. Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas

Im Zuge dieser Unterrichtseinheit setzen sich die Schüler und Schülerinnen mit der mythologischen Begründung des trojanischen Krieges und dessen literarischer Bearbeitung auseinander. Die Lernenden erhalten zudem einen tieferen Einblick in die griechische und römische Mythologie und den antiken Götter- und Weltvorstellungen. Somit erfahren sie die damalige Weltanschauung, in der versucht wurde, historische beziehungsweise reale Begebenheiten durch mythologische Figuren und Geschehnisse zu erklären. Neben der antiken Götterwelt, die meist großes Interesse bei den Lernenden findet, lernen die Schüler und Schülerinnen in dieser Einheit Gestalten aus der Geschichte über den trojanischen Krieg kennen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Urteil des Paris lernen die Schüler und Schülerinnen den Ausgangspunkt für zahlreiche auch noch heute bekannte Heldensagen, beispielsweise über Achilles, Odysseus und Aeneas, kennen. Des Weiteren finden sich in dem ausgewählten Originaltext Motive, die in späterer Kunst und Literatur beispielweise in Märchen und Sagen vertreten sind.

8.3. Sachanalyse

In dieser Unterrichtseinheit wird behandelt, wie in der lateinischen Literatur der Grund und der Ausbruch des trojanischen Krieges dargestellt wird. Bei Hygins Werk *Fabulae*, das eigentlich den Titel *Genealogiae* trägt, handelt es sich um eine mythographische Sammlung, die wie ein Handbuch kurze Beschreibungen und Erklärungen zu vielen verschiedenen Gestalten der Mythologie anführt. Es ist nicht klar, wer der Verfasser dieser Texte ist, weswegen er Hyginus Mythographus genannt wird. In der Forschung wird Hygin zum Teil mit Gaius Julius Hyginus gleichgesetzt, der ein Zeitgenosse von Kaiser Augustus war und somit in das 1. Jahrhundert vor beziehungsweise nach Christus anzusetzen ist. Zum Teil werden aber manche Texte von Hygin, so

auch Texte der *Genealogiae*, erst im 2. Jahrhundert nach Christus angesiedelt. Aus inhaltlicher Sicht umfassen die *Genealogiae* Stammbäume der mythologischen Götter und Heroen, insgesamt 220 Einzelsagen beziehungsweise *fabulae*, und listenartige Aufzählungen, die *Indices* genannt werden. Ein weiteres Werk, das auch dem Autor Hygin zugeschrieben wird, trägt den Titel *De astronomia*. Dieses astronomisch-mythologische Handbuch erzählt antike Sternbildsagen und stellt vor allem im Mittelalter eine bedeutende Quelle dar, die insbesondere seit dem 9. Jahrhundert zahlreich kopiert wurde.

Der Ausgangstext für diese Unterrichtseinheit *Paridis Iudicium* (Hygin, *fab.* 92) berichtet von der Hochzeit zwischen der Göttin Thetis und dem sterblichen Peleus, den Eltern des Achilles.⁴⁸⁵ Zu dem Fest lädt Jupiter alle Götter außer Discordia, die Göttin des Streits, ein.⁴⁸⁶ Aus Zorn erscheint Discordia bei dem Festmahl und entfacht einen Streit zwischen den Göttinnen, indem sie einen Apfel in den Raum wirft, den die schönste Göttin an sich nehmen soll.⁴⁸⁷ Dieser Apfel ist heute noch als der sprichwörtliche Zankapfel bekannt. Venus, Juno und Minerva beanspruchen in einem großen Streit diesen Apfel für sich.⁴⁸⁸ Um den Streit zu schlichten, lässt Jupiter die drei streitenden Göttinnen vom Götterboten Merkur ins Idagebirge bringen, wo der Hirte Paris, der von seiner eigentlichen königlichen Abstammung als Sohn des trojanischen Königs Priamos noch nichts weiß, entscheiden soll, welche Göttin die schönste sei. Durch verschiedene Versprechen – Macht, Tapferkeit sowie Kunstfertigkeit oder die schöne Helena – kämpfen die Göttinnen um die Gunst des Paris, der als der schönste Mann bekannt ist.⁴⁸⁹ Schließlich ernennt Paris die Liebesgöttin Venus zur Siegerin, da er die schöne Helena, die von Zeus in der Gestalt eines Schwans mit Leda gezeugt wurde, als Ehefrau begehrt.⁴⁹⁰ Später wird Paris in Sparta als Gast des Königs Menelaos empfangen, dessen Gattin Helena sich durch das Versprechen der Liebesgöttin in Paris verliebt.⁴⁹¹ Paris führt Helena mit sich nach Troja und heiratet sie.⁴⁹² Aufgrund der Entführung der Helena bricht der trojanische Krieg aus, in dem Menelaos mit vielen griechischen Fürsten gegen die Stadt Troja zieht, um seine Gattin zu befreien.⁴⁹³ Diese griechischen Fürsten warben einst selbst um Helenas Hand, wobei sie Helenas Vater auf Rat des Odysseus schworen, dass sie Helena und ihren

⁴⁸⁵ Vgl. Jahn, Lisa (2017): Götter und Heroen der Antike. Rheinbach: Regionalia Verlag, S. 114.

⁴⁸⁶ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁸⁷ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁸⁸ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁸⁹ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁹⁰ Vgl. Jahn (2017), S. 115.

⁴⁹¹ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁹² Vgl. Jahn (2017), S. 114.

⁴⁹³ Vgl. Jahn (2017), S. 114.

zukünftigen Ehemann stets beschützen werden.⁴⁹⁴ Aber auch die Götter greifen in das Kriegsgeschehen mit ein: Die Göttinnen Juno und Minerva sind den Trojanern feindlich gesinnt, während Venus sogar Paris im Kampf gegen Menelaos das Leben rettet.⁴⁹⁵ Mit Apollos Hilfe kann Paris den Helden Achilles an seiner einzig verwundbaren Stelle, der Achillesferse, verwunden.⁴⁹⁶ In diesem Krieg treten noch viele weitere bekannte Persönlichkeiten und Geschichten auf (bspw. Achilles, Odysseus, das trojanische Pferd, Laokoon und Cassandra), die zahlreiche Rezeptionen in Kunst und Literatur finden.

8.4. Didaktische und methodische Überlegungen

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit wird durch das Aufwerfen der provokanten Fragestellung „Welche Göttin ist die schönste?“ gestaltet. Die Schüler und Schülerinnen müssen dadurch ihr Vorwissen über die mythologischen Götter beziehungsweise Göttinnen und deren Attribute und Zuständigkeitsbereiche aktivieren. Gleichzeitig werden die Schüler und Schülerinnen so wie Paris im Ausgangstext ahnungslos vor eine Entscheidung gestellt und dürfen selbst das Urteil fällen. Möglicherweise werden bereits dadurch vorhandene Vorkenntnisse über den trojanischen Krieg und das Urteil des Paris aus dem lateinischen Anfangsunterricht geweckt. Die bereits vorhandenen Informationen werden im Plenum gesammelt.

Als Einstieg in den Übersetzungstext aus Hygins *Fabulae* wird zuerst im Plenum der Einleitungstext gelesen. Als Nächstes erhalten die Schüler und Schülerinnen zur Vorentlastung des Übersetzens einen Arbeitsauftrag, der den Übersetzungsvorgang erleichtern soll und die Grundlage für die späteren Interpretationsaufgaben darstellt. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei in Einzelarbeit den lateinischen Text durchgehen und alle Personen-, Götter- und Ortsnamen unterstreichen. Indem sie auf die bereits aktivierten Vorkenntnisse zu den mythologischen Göttern und dem Parisurteil zurückgreifen, sollen die Lernenden in einem nächsten Schritt versuchen, alle unterstrichenen Namen einer der beiden gegnerischen Seiten im trojanischen Krieg zuzuordnen. Danach wird mit dem Sitznachbarn beziehungsweise der Sitznachbarin oder gleich im Plenum verglichen und die Zuordnung begründet. Eine innere Differenzierung kann bei dieser Aufgabe hinsichtlich der Sozialform erfolgen.⁴⁹⁷ Indem die Lernenden die Aufgabe in Partnerarbeit erfüllen, können sie sich gegenseitig unterstützen und ergänzen.⁴⁹⁸ Durch die Kooperation werden nicht nur

⁴⁹⁴ Vgl. Jahn (2017), S. 115.

⁴⁹⁵ Vgl. Jahn (2017), S. 115.

⁴⁹⁶ Vgl. Jahn (2017), S. 115.

⁴⁹⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 18.

⁴⁹⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 19.

die sozialen, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert, da das Verbalisieren von Denkvorgängen, das Erklären und Diskutieren das Verstehen der Lerninhalte steigern.⁴⁹⁹ Des Weiteren kann den Schülern und Schülerinnen aber auch freigestellt werden, ob sie allein oder zu zweit arbeiten möchten, sodass die individuellen Lernstile und Präferenzen der Lernenden Berücksichtigung finden.⁵⁰⁰ Bei dieser Aufgabenstellung üben die Lernenden in relativ vereinfachter Form die Interpretationskompetenz *Sammeln und Auflisten*.⁵⁰¹ Durch das Sammeln der auftretenden Figuren und das Begründen der Zuordnung kann schon ein Teil des Übersetzungstextes erschlossen werden.

Im Anschluss daran erfolgt die Übersetzung des lateinischen Textes. In der Übersetzungsphase kann eine innere Differenzierung durch Unterrichtsmaterialien mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus erzielt werden.⁵⁰² Für gewisse Lernende kann der lateinische Text mittels der Einrückmethode aufbereitet werden, um das Erkennen der Satzstrukturen und das Übersetzen zu erleichtern.⁵⁰³

Nachdem der Text übersetzt und verglichen wurde, beginnt die Interpretationsphase. Dafür werden die Lernenden zuerst in 4er-Gruppen eingeteilt. Jeder Gruppe werden von der Lehrperson zwei Figuren aus dem Ausgangstext zugeteilt. Durch eine durchdachte Einteilung der 4er-Gruppen, bei der eine Vermischung der unterschiedlichen Leistungsniveaus angestrebt wird, kann hierbei eine innere Differenzierung hinsichtlich der Sozialform geschehen.⁵⁰⁴ Jede Gruppe recherchiert daraufhin kurz Informationen zu ihren beiden Figuren im Internet. Ausgehend von der Übersetzung und der Recherche überlegt sich jede Gruppe, in welcher Beziehung ihre Figuren zu den anderen im Text auftretenden Figuren stehen. Danach diskutiert und beschließt jede Gruppe, wie diese Beziehungskonstellationen performativ in einem Soziogramm dargestellt werden können.⁵⁰⁵ Bei dieser Gruppenarbeit kann binnendifferenziert gearbeitet werden, da es in jeder Gruppe unterschiedliche Aufgaben zu erledigen gibt: die Recherche der Figuren, die Präsentation der Recherche, die Darstellung der Figuren im Soziogramm und das Anleiten der Figurenpositionierung im Soziogramm durch einen Spielleiter beziehungsweise eine Spielleiterin.

⁴⁹⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 19.

⁵⁰⁰ Vgl. Scholz (2008), S. 18-19.

⁵⁰¹ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

⁵⁰² Vgl. Scholz (2008), S. 13-14.

⁵⁰³ Vgl. Scholz (2008), S. 111.

⁵⁰⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 20.

⁵⁰⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 118.

Die Schüler und Schülerinnen können sich also selbst aussuchen, welche Aufgaben ihren Stärken und Vorlieben am ehesten zusagen, sodass die individuellen Lernstile und Fähigkeiten beachtet werden.⁵⁰⁶ Zusätzlich dazu wird hier die Interpretationsphase durch eine arbeitsteilige Gruppenarbeit binnendifferenziert gestaltet.⁵⁰⁷ Das bedeutet, dass jede 4er-Gruppe eine andere Arbeitsaufgabe erarbeitet und später den anderen Gruppen im Plenum die Ergebnisse präsentiert.⁵⁰⁸ Somit ergibt sich eine innere Differenzierung nach Lerninhalten.⁵⁰⁹

Nach den Vorbereitungen in der Gruppe wird mit der gesamten Klasse das Soziogramm erstellt. Dazu positionieren die Spielleiter beziehungsweise Spielleiterinnen der Gruppen ihre beiden Darsteller der Figuren im Soziogramm.⁵¹⁰ Durch Körperhaltung, Mimik, Gestik, Nähe und Distanz sollen dadurch die Beziehungen zwischen den einzelnen Figuren veranschaulicht werden.⁵¹¹ Das Soziogramm kann nach Belieben auch auf zwei Szenen aufgeteilt werden (bspw. das Festmahl der Götter und die Entscheidung des Paris). Nach Möglichkeit fotografiert die Lehrperson das Soziogramm. Während die Spielfiguren in ihren Positionierungen verharren, besprechen und deuten die Beobachter und Beobachterinnen das Soziogramm, das das gesamte Beziehungsnetz aller im Übersetzungstext auftretenden Figuren abbildet.⁵¹² Jede Gruppe, deren Gruppenmitglieder durch ihre Vorbereitungen gewissermaßen zu Experten und Expertinnen für ihr Thema geworden sind, berichtet nun kurz über die Rechercheergebnisse und begründet die Positionierung ihrer Figuren, sodass die Lernenden voneinander lernen.⁵¹³

Nach dieser Interpretation nehmen alle Schüler und Schülerinnen wieder Platz. Daraufhin wird das dargestellte Soziogramm beziehungsweise das Foto vom Soziogramm mit einer Darstellung des Parisurteils in der Kunst in Vergleich gesetzt, wobei die Lernenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen. Dadurch wird die Interpretationskompetenz *Gegenüberstellen und Vergleichen* trainiert.⁵¹⁴ Als Hausübung verschriftlichen die Lernenden das Soziogramm. Dabei erfolgt eine innere Differenzierung hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten und bevorzugten Lernwege, da die Lernenden die Darstellungsart selbst wählen können.⁵¹⁵ Das Soziogramm kann

⁵⁰⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

⁵⁰⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 21.

⁵⁰⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 21.

⁵⁰⁹ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

⁵¹⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 118.

⁵¹¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁵¹² Vgl. Scheller (2010³), S. 118.

⁵¹³ Vgl. Hachenburger (2008), S. 31.

⁵¹⁴ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

⁵¹⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 14-15.

beispielsweise mithilfe von Zeichnungen, Mindmaps, kurzen Erläuterungen, Symbolen etc. im Heft abgebildet oder auch digital am PC festgehalten werden.

8.5. Lehr- und Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen können bestimmte Begriffe aus einem lateinischen Text sammeln beziehungsweise auflisten und nach eigener Interpretation bestimmten Bereichen zuordnen. (Interpretationskompetenz *Sammeln und Auflisten*)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Originaltext mit angemessenen Hilfestellungen in ein gutes Deutsch übersetzen. (Übersetzungscompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können selbstständig beurteilen, welche Art von Unterstützung sie bei Übersetzungs- und Interpretationsaufgaben benötigen. (Selbsteinschätzung, Lernen lernen)

Die Schüler und Schülerinnen können Gruppeneinteilungen und selbstständige Aufgabenverteilungen in der Gruppe umsetzen. (Sozialkompetenz, Organisation und Kooperation)

Die Schüler und Schülerinnen können selbstständig relevante Informationen bei einer Recherche im Internet sammeln. (Medienkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können Gestalten und Persönlichkeiten aus der Mythologie insbesondere im Zusammenhang mit dem Parisurteil nennen und diese genauer beschreiben.

Die Schüler und Schülerinnen können die Beziehungsstrukturen zwischen den Persönlichkeiten erläutern und dadurch ein besseres Textverständnis und weiterführende Interpretation erzielen. (Interpretationskompetenz *Gliedern und Strukturieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können ein Soziogramm unter Anleitung eines Spielleiters oder einer Spielleiterin performativ darstellen. (Kooperation, Präsentation, Bewegungslernen, Interpretationskompetenz *Gliedern und Strukturieren*, Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*)

Die Schüler und Schülerinnen können ein Soziogramm unter Beachtung von Körperhaltung, Mimik, Gestik, Nähe, Distanz etc. angemessen kommentieren und interpretieren. (Interpretationskompetenz *Kommentieren und Stellungnehmen*)

Die Schüler und Schülerinnen können ein Soziogramm mit einem Vergleichsbild in Vergleich setzen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede benennen. (Interpretationskompetenz *Gegenüberstellen und Vergleichen*)

Die Schüler und Schülerinnen können den Inhalt des Ausgangstextes mittels eines Soziogramms zusammenfassen und kreativ darstellen. (Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*, Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*)

8.6. Überblick über den Unterrichtsverlauf

Unterrichtsthema: Das Urteil des Paris (*Paridis iudicium*, Hygin, *fab.* 92)

Dauer: circa zwei Unterrichtseinheiten

Sequenz	Beschreibung	Lernziele	Sozialform	Innere Differenzierung
Einstieg in die UE	Diskussionsrunde: „Welche Göttin ist die schönste?“	Vorwissen aktivieren	Plenum	
Einstieg und Vorentlastung des ÜT	Einleitung lesen. SuS unterstreichen im Text alle Personen-, Götter- und Ortsnamen und versuchen, diese den beiden gegnerischen Seiten im trojanischen Krieg zuzuordnen.	IT-Kompetenz <i>Sammeln & Auflisten</i>	Einzelarbeit	ID: Die SuS wählen selbst zwischen den Sozialformen Einzelarbeit und Partnerarbeit.
Übersetzungsphase	ÜT Parisurteil (<i>Paridis iudicium</i> , Hygin, <i>fab.</i> 92) übersetzen.	Übersetzungs-kompetenz	Einzelarbeit	ID: Aufbereitung des ÜT mittels Einrückmethode
Vergleichsphase	ÜT Parisurteil (Hygin, <i>fab.</i> 92) vergleichen.	Übersetzungs-kompetenz	Plenum	
Interpretationsphase: Soziogramm vorbereiten	Jede 4er-Gruppe behandelt 2 Figuren aus dem ÜT: - kurze Recherche im Internet - Diskussion der Beziehungsstruktur zu allen anderen Figuren - Positionierung der Figuren im Soziogramm vereinbaren	IT-Kompetenz <i>Gliedern und Strukturieren,</i> Medienkompetenz, Sozialkompetenz	Gruppenarbeit	ID: SuS wählen selbst ihre Aufgabe in der 4er-Gruppe: - Recherche + Präsentation - Spielfigur(en) - Spielleiter/in
Interpretationsphase: Soziogramm präsentieren und interpretieren	Jede Gruppe positioniert ihre 2 Figuren im Klassen-Soziogramm (evtl. fotografieren). Diskussion des Soziogramms im Plenum. Vergleichen des Soziogramms mit einem Gemälde.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten,</i> Sozialkompetenz IT-Kompetenz <i>Gegenüberstellen und Vergleichen</i>	Gruppenarbeit Plenum	ID: SuS wählen selbst ihre Aufgabe in der 4er-Gruppe: - Recherche + Präsentation - Spielfigur(en) - Spielleiter/in
Nachbereitung / Hausübung	Soziogramm im Heft verschriftlichen und bestimmen, wer auf wessen Seite im trojanischen Krieg steht.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i>	Einzelarbeit	ID: Freie Wahl der Gestaltung des Soziogramms (Zeichnung, Beschreibung, Symbole, Graphik, PC, ...)

8.7. Unterrichtsmaterialien

Modul: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte

Das Urteil des Paris - Welche Göttin ist die schönste?

Arbeitsaufgaben

1. **Diskussionsrunde:** Welche Göttin ist die schönste?
2. Lies zuerst die Einleitung des Übersetzungstextes. Unterstreiche im Text alle **Personen-, Götter- und Ortsnamen.**
 - Welche davon kennst du bereits?
 - Ordne zu: Auf wessen Seite (Griechen vs. Trojaner) stehen die Personen bzw. Götter im trojanischen Krieg?



Tip: Diese Aufgabe kann in Einzel- oder Partnerarbeit durchgeführt werden.

Übersetzungsaufgabe

Übersetze den lateinischen Text über das folgenschwere Urteil des Paris.



Tip: Falls dir das Übersetzen schwerfällt, erhältst du von deiner Lehrperson eine aufbereitete Textversion (Einrückmethode).

Einleitung: Anlässlich der Hochzeit von Thetis und Peleus lädt Jupiter zu einem rauschendem Fest ein. Als jedoch ein ungeladener Gast erscheint, nimmt das Götterfest eine tragische Wendung, die auch verheerende Folgen für die Menschen nach sich zieht.

1	Iuppiter ad epulum ¹ dicitur omnes deos convocavisse excepta	1 epulum, -i, n. = Festmahl
2	Discordia ^a . Quae, cum postea supervenisset nec admitteretur ad	2 malum, -i, n. = Apfel
3	epulum ¹ , misit in medium malum ² , et dicit, ut ea, quae formosissima	3 forma, -ae, f. = hier: Schönheitspreis
4	esset, eum attolleret. Iuno, Venus, Minerva formam ³ sibi postulare	4 secundum se = für sie, zu ihrem Vorteil
5	coeperunt, inter quas magna discordia orta est. Iuppiter imperat	5 in coniugium dare = hier: jmd. zur Ehefrau geben
6	Mercurio, ut deducat eas in Ida ^b monte ad Paridem ^c eumque iubeat	6 infestus, -a, -um = feindlich gesinnt
7	iudicare. Cui Iuno, si secundum se ⁴ iudicavisset, pollicita est in	7 hospes, hospitis, m. = Gastgeber
8	omnibus terris eum regnaturum esse. Minerva, si inde victrix	
9	discederet, fortissimum inter homines futurum et omni artificio scium	

10 esse promisit. Venus autem se Helenam^d, formosissimam omnium
11 mulierum, in coniugium dare⁵ promisit. Paris^c donum Veneris
12 anteposuit Veneremque pulcherrimam esse iudicavit. Propterea Iuno
13 et Minerva Troianis fuerunt infestae⁶. Paris^c Veneris impulsu
14 Helenam^d a Lacedaemone^e ab hospite⁷ Menelao^f Troiam abduxit
15 eamque in coniugio habuit.

a Discordia, -ae, f. = Göttin des Streits, griech. Eris

b Ida, -ae, f. = Ida-Gebirge, in Kleinasien

c Paris, Paridis, m. = Paris, Sohn des trojanischen Königs Priamos

d Helena, -ae, f. = Helena, Ehefrau von Menelaos (König von Sparta)

e Lacedaemon, Lacedaemonis, f. = Sparta

f Menelaus, -i, m. = Menelaos, König von Sparta, Ehemann der Helena

(Hygin, *fabulae* 92⁵¹⁶, verändert und gekürzt, 127 Wörter)⁵¹⁷

⁵¹⁶ Hyginus: *Fabulae*. Hrsg. von Peter K. Marshall. München / Leipzig: Saur 2002². (Bibliotheca Teubneriana), S. 85-86.

⁵¹⁷ Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen Änderungen aus folgender Ausgabe herangezogen: Hyginus: *Fabulae*. Sagen der Antike. Übers. von Franz P. Waiblinger. München: dtv 1996, S. 77-78.

Jupiter soll alle Götter zum Festmahl zusammengerufen haben, mit Ausnahme von Discordia. Als diese später gekommen war und zum Festmahl nicht zugelassen wurde, warf sie einen Apfel in die Mitte und sagte, dass diejenige, die die schönste sei, ihn aufheben soll. Juno, Venus und Minerva begannen den Schönheitspreis für sich zu beanspruchen, zwischen denen ein großer Streit entstand. Jupiter befahl Merkur, dass er diese in das Idagebirge zu Paris führen soll und befehlen soll, dass dieser urteilt. Diesem versprach Juno, dass er, wenn er zu ihren Gunsten entschieden hätte, in allen Ländern herrschen werde. Minerva versprach ihm, dass er, wenn sie von da als Siegerin weggehen würde, der tapferste unter allen Menschen sein werde und dass er in jedem Handwerk kundig ist. Venus aber versprach ihm, dass sie ihm Helena, die schönste aller Frauen, zur Ehefrau gibt. Paris zog das Geschenk der Venus vor und urteilte, dass Venus die schönste ist. Deswegen waren Juno und Minerva den Trojanern feindlich gesinnt. Paris führte auf Antrieb der Venus Helena von Sparta von seinem Gastgeber Menelaos nach Troja weg und nahm sie zur Ehefrau.

Das Urteil des Paris - Welche Göttin ist die schönste? (Einrückmethode)

- 1 Iuppiter ad epulum¹ dicitur omnes deos convocavisse excepta Discordia^a.
Quae,
cum postea supervenisset nec admitteretur ad epulum¹,
misit in medium malum², et dicit,
5 ut ea,
quae formosissima esset,
eum attolleret.
Iuno, Venus, Minerva formam³ sibi postulare coeperunt,
inter quas magna discordia orta est.
10 Iuppiter imperat Mercurio,
ut deducat eas in Ida^b monte ad Paridem^c eumque iubeat iudicare.
Cui Iuno,
si secundum se⁴ iudicavisset,
15 pollicita est in omnibus terris eum regnaturum esse.
Minerva,
si inde victrix discederet,
fortissimum inter homines futurum et omni artificio scium esse promisit.
Venus autem se Helenam^d, formosissimam omnium mulierum, in
20 coniugium dare⁵ promisit.
Paris^c donum Veneris anteposuit Veneremque pulcherrimam esse
iudicavit.
Propterea Iuno et Minerva Troianis fuerunt infestae⁶.
Paris^c Veneris impulsu Helenam^d a Lacedaemone^e ab hospite⁷ Menelao^f
Troiam abduxit eamque in coniugio habuit.

a Discordia, -ae, f. = Göttin des Streits, griech. Eris

b Ida, -ae, f. = Ida-Gebirge, in Kleinasien

c Paris, Paridis, m. = Paris, Sohn des trojanischen Königs Priamos

d Helena, -ae, f. = Helena, Ehefrau von Menelaos (König von Sparta)

e Lacedaemon, Lacedaemonis, f. = Sparta

f Menelaus, -i, m. = Menelaos, König von Sparta, Ehemann der Helena

(Hygin, *fabulae* 92⁵¹⁸, verändert und gekürzt, 127 Wörter)⁵¹⁹

⁵¹⁸ Hyginus: *Fabulae*. Hrsg. von Peter K. Marshall. München / Leipzig: Saur 2002². (Bibliotheca Teubneriana), S. 85-86.

⁵¹⁹ Für die Übersetzung siehe Fußnote 517.

Interpretationsaufgaben

1. Soziogramm erarbeiten: Gruppenarbeit (je 4 Personen)



Tipp: Die 4 Personen können unterschiedliche Aufgaben übernehmen: Rechercheaufgabe, Präsentation der Recherche, Spielleiter und 2 Darsteller

- Recherchiert die beiden Figuren, die euch zugeteilt wurden, im Internet.
- Diskutiert in der Gruppe die Beziehungen der beiden Figuren zueinander und zu den anderen im Text auftretenden Personen bzw. Göttern.
- Überlegt euch, wie ihr eure beiden Figuren im Soziogramm positionieren könnt. Achtet dabei auf Körperhaltung, Mimik und Gestik.

2. Soziogramm präsentieren: Gruppenarbeit (Gruppen bleiben bestehen)

- Stellt eure beiden Figuren und die Rechercheergebnisse vor der Klasse vor.
- Der Spielleiter positioniert die beiden Darsteller der Figuren im Soziogramm und kann am Ende noch Anpassungen vornehmen.
- Die Lehrperson fotografiert das Soziogramm.

3. Vergleich: Soziogramm und Darstellung in der Kunst

- Vergleiche das Soziogramm mit dem Gemälde des Barockmalers Peter Paul Rubens. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen dir auf?



Abbildung 1: Das Urteil des Paris von Peter Paul Rubens. Abrufbar unter: <https://www.kunst-gemalde.com/Das-Urteil-des-Paris-Barock-Peter-Paul-Rubens.html> (03.06.2020)

4. Soziogramm festhalten: (Einzelarbeit)

Halte das Soziogramm in deinem Heft fest.

Tipp:



Du kannst die Gestaltung des Soziogramms frei wählen. (händisch/digital erstellt, Zeichnung, Mind-Map, Grafik, Auflistung, Symbole, Beschreibungen etc.)

8.8. Ausarbeitungen und Ergebnisse
Arbeitsaufgaben 1 und 2 – Schüler/in 1

Welche Göttin ist die schönste?

1) Diskussion: Es gibt diese Göttinnen:
 Venus, Diana, Juao, Proserpina,
 Minerva,

⇒ Venus ist die schönste, da sie die Liebesgöttin ist
 und von allen für ihre Schönheit verehrt wird.

2)	Götter	Personen	Ortsnamen
	Iuppiter	<u>Paris</u>	Ida - gebirge
	Discordia	<u>Helena</u>	<u>Troja</u>
	<u>Iuno</u>	<u>Menelaus</u>	<u>Sparta</u>
	<u>Venus</u>	<u>Trojaner</u>	
	<u>Minerva</u>		
	Mercurius		

Interpretationsaufgaben

1. Soziogramm erarbeiten (Rollenrecherche) – Schüler/in 1

Gruppe 1: Iuppiter & Discordia

Iuppiter: oberste Gottheit d. röm. Religion, „Himmelsvater“
 griech.: Zeus, Himmels- und Wettergott

Discordia: (griech. Eris), Göttin der Zwietracht & des Streits
 Sie erscheint oft als hinkende, zusammen-
 geschumpelte Frau. Erst wenn sie es schafft,
 Neid & Hass zu wecken, erblickt sie zu ihrer
 wahren Gestalt.

Gruppe 2: Iuno, Venus, Minerva

Iuno: ist die Göttin der Geburt, der Ehe & Fürsorge.
griech.: Hera, Göttin des Iuppiters & Königin der Göttinnen

Venus: röm. Göttin der Liebe, des erotischen Verlangens und der Schönheit. griech.: Aphrodite

Minerva: ist die Göttin der Weisheit, der lakdischen Kriegsführung, sowie Hüterin des Wissens.

Gruppe 3: Mercurius & Paris

Mercurius: griech.: Hermes, ist der „Götterbote“ und der Gott der Händler und Diebe

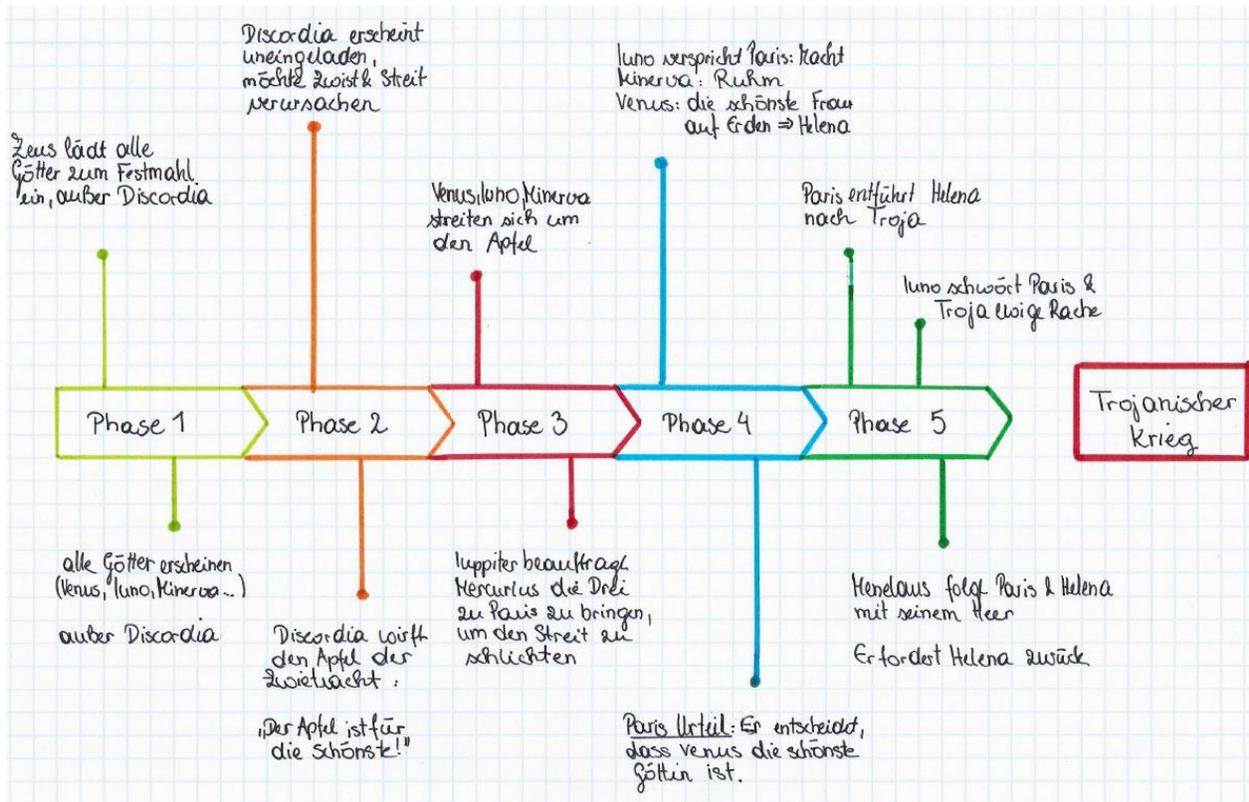
Paris: ist der Sohn des trojanischen Königs Priamos & der Heleke. Er löst den trojanischen Krieg aus, indem er Helena entführt.
Zuvor wählt er Venus als schönste Göttin aus.

Gruppe 4: Helena & Menelaus

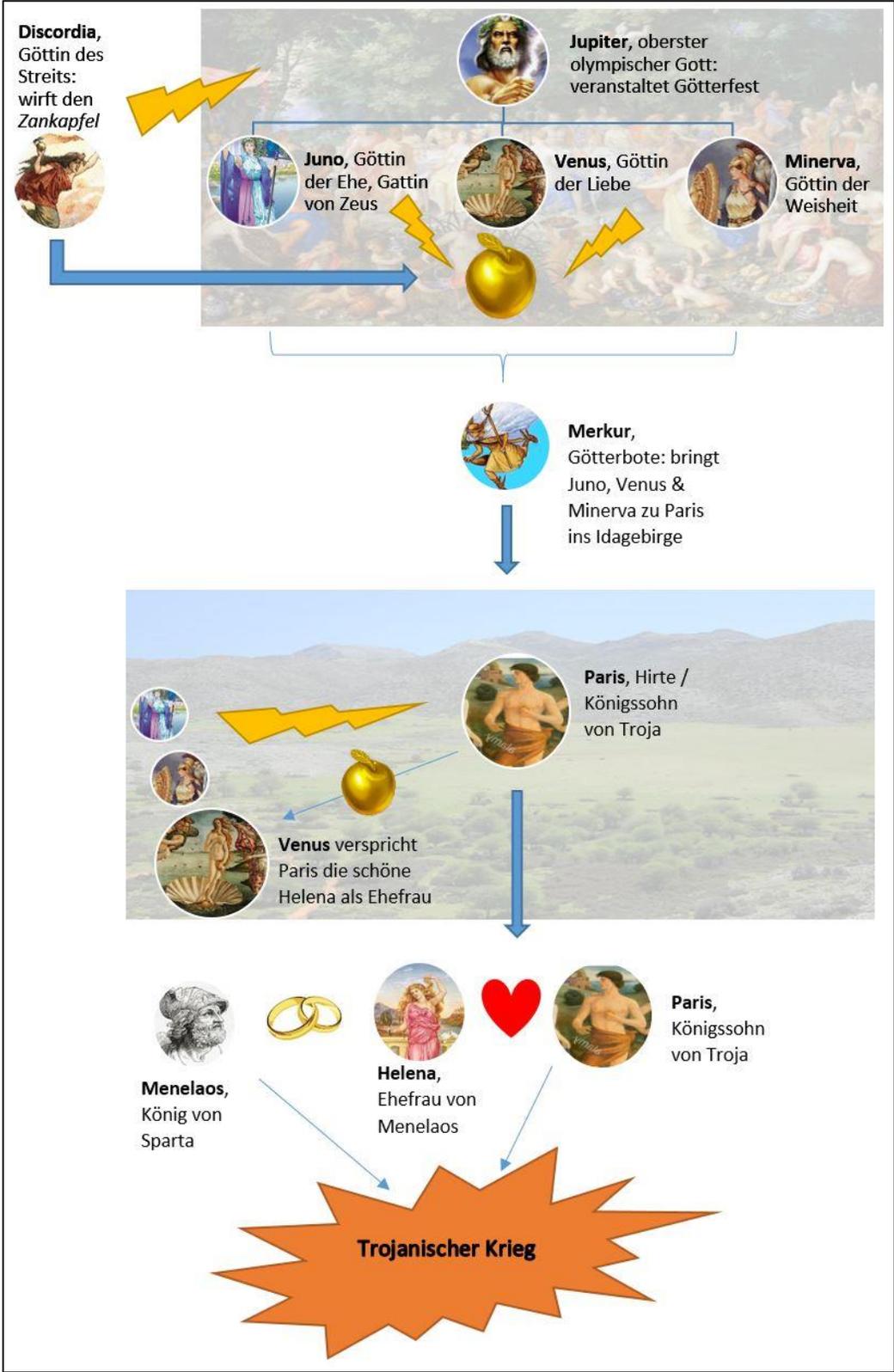
Helena: ist die Tochter des Zeus und der Leda. Helena galt als die schönste Frau ihrer Zeit. Helena ist mit Menelaus, dem König von Sparta, verheiratet. Sie wurde von Paris einverständlich entführt.

Menelaus: König von Sparta, Ehemann von Helena, Menelaus begab sich mit seinem Heer nach Troja, um Helena zurückzufordern.

4. Soziogramm festhalten – Schüler/in 1



4. Soziogramm festhalten – Schüler/in 2



9. Unterrichtsplanung: Orpheus und Eurydike

9.1. Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul

Diese Unterrichtsplanung⁵²⁰ zu Orpheus und Eurydike könnte im Anschluss an die Unterrichtseinheit über das Urteil des Paris durchgeführt werden, da beide Originaltexte ungefähr zur selben Zeit verfasst wurden und die mythologischen Götter und die antike Weltvorstellung literarisch behandeln. Nachdem im Text über das Parisurteil die olympischen Götter und deren Einfluss auf das Geschehen in der Welt der Sterblichen dargelegt wurde, befasst sich diese Unterrichtseinheit einerseits mit der Liebesgeschichte vom berühmten übermenschlichen Sänger Orpheus und der Nymphe Eurydike und andererseits mit der antiken Unterweltsvorstellung und deren mythologischen Gestalten und Göttern. Die Auseinandersetzung mit dem Originaltext wird wiederum dadurch vorentlastet, dass die Schüler und Schülerinnen auf ihr Vorwissen über diese Inhalte aus dem Anfangsunterricht zurückgreifen können. Des Weiteren sollen dieses Mal die szenischen Methoden nicht nur in der Interpretationsphase, sondern auch zur Vorentlastung der Übersetzungsarbeit verwendet werden.

9.2. Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas

Der Dichter Ovid, der einer der bekanntesten antiken Autoren ist, überliefert in seinen *Metamorphosen* gesammelt populäre Sagen über antike Götter und Helden, die durch die Epochen stetig rezipiert wurden.⁵²¹ Bei der Sage von Orpheus und Eurydike im 10. Buch der *Metamorphosen* handelt es sich um einen der am stärksten rezipierten antiken Mythen, deren Stoffe und Motive bis in die Gegenwart in Literatur, Kunst, Film und Musik aufgegriffen wurden. Die Unterrichtseinheit thematisiert einerseits das mythologische Liebespaar und dessen faszinierende Geschichte und andererseits die antike Unterwelt, den Umgang mit dem Tod und die damit einhergehende Trauer. Mit den Motiven der blinden Liebe, der Vergänglichkeit des Lebens, der Endgültigkeit des Todes und der tiefen Trauer eines Liebenden werden Themen aufgegriffen, die auch heute noch nach über 2000 Jahren gültig und relevant sind und die Menschheit beschäftigen. Der Mythos behandelt die Macht der Liebe, die den Tod überdauert und dafür sorgt, dass die Emotionen das rationale Denken des Liebenden ausschalten. Zudem wird die Vergänglichkeit des Lebens der Unsterblichkeit der Liebe gegenübergestellt. Eine weitere Aussage der Geschichte, mit der sich die Lernenden womöglich identifizieren können, ist, dass Liebe ein universales Gefühl ist,

⁵²⁰ Diese Unterrichtsplanung wurde im Rahmen des Seminars *Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse* (WiSe 2019/20, Master ABG) entworfen und wird hier in veränderter, angepasster Form dargestellt.

⁵²¹ Vgl. Jahn (2017), S. 22.

das keine Unterscheidung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, sozialer Schicht, unterschiedlichen Alters und Geschlecht macht, und dem sich selbst der Herrscher der Unterwelt nicht entziehen kann.

9.3. Sachanalyse

Der antike griechische Mythos von Orpheus und Eurydike wurde vom Dichter Publius Ovidius Naso in seinen *Metamorphosen* (*Met.* 10, 1-105) und in den *Georgica* des Dichters Vergil (*Georg.* 4, 453-527) behandelt. Ovid und Vergil zählen bis heute zu den bekanntesten und meist gelesenen römischen Autoren der Antike.⁵²² Ovids bekanntestes Werk sind die *Metamorphoseon libri* (Bücher der Verwandlungen), die eine thematisch sowie chronologisch geordnete Sammlung antiker Mythen in 15 Büchern darstellen.⁵²³ Die *Metamorphosen* wurden im Jahr 8 n. Chr. vollendet. Man geht davon aus, dass die *Metamorphosen* alle Mythen, die vom 1. Jahrhundert v. Chr. bis ins 1. Jahrhundert n. Chr. bekannt waren, aufweisen.⁵²⁴ Die vorliegende Unterrichtsplanung zieht als Ausgangstext einen Ausschnitt aus Ovids 10. Buch der *Metamorphosen* heran. Die Hauptfigur dieses Mythos stellt Orpheus dar, der der Sohn des Gottes Apollo und der Muse Kalliope ist und aus Thrakien stammt.⁵²⁵ Der Sänger Orpheus ist für seinen Gesang und sein Lyraspiel berühmt, denen durch seine göttliche Abstammung vom Gott der Musik und einer Muse magische Kräfte zukommen. So kann Orpheus durch seine Musik wilde Tiere zähmen, Bäume und Steine beleben und um sich versammeln.⁵²⁶ Die *Metamorphosen* behandeln die Liebesgeschichte von Orpheus und Eurydike, wobei der Fokus auf den verzweifelten Versuch des Orpheus, seine verstorbene Gattin Eurydike aus der Unterwelt zurückzuholen, gelegt wird. Denn kurz nach der Hochzeit, die unter bösen Vorzeichen mit dem Hochzeitsgott Hymenaios stattfand, stirbt Eurydike aufgrund eines Schlangensbisses. Von großer Trauer überwältigt, macht sich Orpheus auf den Weg in die Unterwelt, wobei er auf den Fährmann Charon, den Höllenhund Kerberos und schließlich auf den Unterweltherrscher Hades und seine Gattin Persephone trifft.⁵²⁷ Jedes Mal nutzt Orpheus seinen magischen Gesang dazu, diese Gestalten zu überreden, ihm zu helfen, sodass er sich letztendlich mit seiner verstorbenen Gattin Eurydike auf den Rückweg in die Oberwelt macht. Dabei muss sich Orpheus jedoch an eine Bedingung, die ihm Persephone stellte,

⁵²² Vgl. Jahn (2017), S. 22.

⁵²³ Vgl. Jahn (2017), S. 22.

⁵²⁴ Vgl. Jahn (2017), S. 22.

⁵²⁵ Vgl. Jahn (2017), S. 191.

⁵²⁶ Vgl. Jahn (2017), S. 191.

⁵²⁷ Vgl. Jahn (2017), S. 191.

halten: Er darf sich nicht zu Eurydike umdrehen, bis sie die Oberwelt erreichen.⁵²⁸ Orpheus sorgt sich um seine Gattin, da ihr der Aufstieg in die Oberwelt aufgrund des Schlangenbisses große Mühe bereitet, und dreht sich schließlich kurz vor ihrem Ziel zu Eurydike um. Eurydike löst sich sofort wieder in Schatten auf und muss in die Unterwelt zurückkehren, während Orpheus alleine in die Welt der Sterblichen zurückkehren muss.⁵²⁹ Der Sänger zieht sich in die Einsamkeit der Wälder zurück, wendet sich von den Frauen ab und drückt seine unendliche Trauer durch seine Musik aus. In den *Metamorphosen* 11 stirbt Orpheus schließlich durch die rasenden Mänaden, die Anhängerinnen des Bacchus. Bei den Bacchanalien zerreißen die Mänaden Orpheus in Stücke, da er nach dem Tod seiner Gattin die Frauen verachtete, und werfen seinen Kopf, der immer noch herzerreißende Lieder singt, in einen Fluss.⁵³⁰ Orpheus Geist gelangt in die Unterwelt und ist dort endlich wieder mit seiner Eurydike vereint.

9.4. Didaktische und methodische Überlegungen

In dieser Unterrichtseinheit werden die szenischen Methoden noch vor dem Übersetzen des lateinischen Originaltextes angewendet. Die vorhergehende Auseinandersetzung mit dem Orpheusmythos anhand von szenischen Methoden trägt dazu bei, dass der Übersetzungsvorgang vorentlastet wird. Des Weiteren erfahren die Schüler und Schülerinnen, indem sie sich in die Figuren und die Geschehnisse einfühlen, ein besseres Textverständnis und erste Ansätze einer Interpretation.⁵³¹

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit zum Orpheusmythos wird im Plenum ein circa fünfminütiger Filmausschnitt aus *The Storyteller: Greek Myths – Orpheus und Eurydice* aus dem Jahr 1990 vorgespielt. Die Lernenden erhalten dadurch einen kurzen Überblick, wie die Liebesgeschichte von Orpheus und Eurydike ihren Anfang nahm und können im anschließenden Plenumsgespräch ihr Vorwissen aus dem Anfangsunterricht miteinbringen. Zudem ermöglicht der Stundeneinstieg mit einem Film die visuelle Darstellung der Inhalte, wodurch ein mehrkanaliges Lernen stattfindet und die Imagination der Lernenden angeregt wird. Der Film stellt außerdem einen ersten Gesprächsanlass für die Besprechung im Plenum dar und initiiert den Gedankenaustausch. Hinsichtlich der inneren Differenzierung werden das Vorwissen und die Vorgeschichte des Mythos

⁵²⁸ Vgl. Jahn (2017), S. 191-192.

⁵²⁹ Vgl. Jahn (2017), S. 192.

⁵³⁰ Vgl. Jahn (2017), S. 192.

⁵³¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

durch die Filmsequenz nicht rein kognitiv, sondern audio-visuell erschlossen, wodurch unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden.⁵³²

In der darauffolgenden Erarbeitungsphase setzen sich die Schüler und Schülerinnen anhand von szenischen Methoden mit dem Orpheusmythos auseinander. Durch ein szenisches Lesen soll der Inhalt von Orpheus' Reise in die Unterwelt erschlossen werden, um eine Vorentlastung für das spätere Übersetzen des lateinischen Originaltextes zu erzielen und die Interpretationskompetenzen der Lernenden zu fördern.⁵³³ Beim szenischen Lesen können 14 unterschiedliche Rollen vergeben werden, wobei manche Figuren mehrfach besetzt werden können oder von der gesamten Klasse im Chor gesprochen werden. Insgesamt werden zwischen 11 und 17 Personen für das szenische Lesen benötigt. In einem ersten Schritt werden die Rollen in der Klasse verteilt. Diese können entweder durch Zufallsprinzip, nach Vorlieben der Lernenden oder nach Ermessen der Lehrperson verteilt werden. Somit kann schon durch die Rollenvergabe eine innere Differenzierung hinsichtlich der Lerninhalte, die je nach persönlichem Interesse der Lernenden verteilt werden, erfolgen.⁵³⁴ Abgesehen davon kann durch die Verteilung der Rollen auch eine innere Differenzierung hinsichtlich des Stoffumfanges erfolgen, da die Rollentexte und vermutlich auch die Rechercheaufgabe der Hauptfiguren länger ausfallen als die der Nebenfiguren.⁵³⁵ Ein weiterer Schritt der inneren Differenzierung durch differenzierte Aufgabenstellungen ist, dass die Lernenden, die keine eigene Rolle im szenischen Lesen erhalten (möchten), eine andere Aufgabe bekommen.⁵³⁶ Diese alternative Aufgabe wird später noch genauer erläutert.

Vor dem szenischen Lesen erhalten die Lernenden eine Vorbereitungszeit, in der sie einerseits ihren Szenentext durchlesen und andererseits die auftretenden Figuren und deren Beziehungen zueinander erarbeiten. Dazu führen die Schüler und Schülerinnen eine eigenständige Recherche im Internet durch, wobei sie Informationen zu ihrer Rolle und deren Beziehungen zu den anderen Figuren sammeln. Auch hier wird erneut die innere Differenzierung bei der Rollenvergabe wirksam, da die Recherchevorgänge für die Hauptpersonen länger dauern werden als für kleinere Nebenfiguren. Damit die Recherche gezielt durchgeführt wird, kann die Lehrperson zur Unterstützung auch Websites vorschlagen und Leitfragen für die Recherche vorgeben, sodass

⁵³² Vgl. Scholz (2008), S. 14-15.

⁵³³ Vgl. Scheller (2010³), S. 65-66.

⁵³⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

⁵³⁵ Vgl. Scholz (2008), S. 13.

⁵³⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

unterschiedliche Anforderungsniveaus angeboten werden.⁵³⁷ Die Schüler und Schülerinnen notieren ihre Rechercheergebnisse in Stichworten und verfassen daraufhin eine Rollenbiographie in Ich-Form.⁵³⁸ Bei dieser Rechercheaufgabe muss beachtet werden, dass auch die Rollen, die von der gesamten Klasse gesprochen werden, an einzelne Lernende vergeben werden. Vor allem für Texte und Theaterstücke, in denen viele Personen auftreten, werden Personenverzeichnisse oder Ähnliches verwendet, um einen Überblick über alle auftretenden Figuren zu verschaffen.⁵³⁹ Das Verfassen und spätere Präsentieren der Rollenbiographien verfolgt hier das Ziel, eine tiefere Auseinandersetzung mit der zugeteilten Rolle anzuregen, sodass jeder beziehungsweise jede Lernende die Expertenrolle für ihre eigene Figur übernimmt.⁵⁴⁰ Die Präsentationen der Rollenbiographien sorgen dafür, dass die Lernenden alle auftretenden Figuren kennenlernen und deren Beziehungen untereinander nachvollziehen können, was sich förderlich auf das Textverständnis auswirkt.⁵⁴¹ Diese Methode macht sich zu Nutzen, dass jeder Schüler und jede Schülerinnen über Informationen verfügt, die die anderen Lernenden benötigen, um ihre Informationslücken zu füllen.⁵⁴²

Während dieser Rechercheaufgaben erhalten die Lernenden, die keine eigene Rolle im szenischen Lesen erhalten haben, einen eignen Arbeitsauftrag. Die Lernenden verfassen nach den Vorgaben der Lehrperson schriftliche Rollenmonologe, die in einer festgelegten Szene des szenischen Lesens eingebettet sind.⁵⁴³ Die Lernenden können entscheiden, ob sie den Rollenmonolog aus der Perspektive des Orpheus oder der Eurydike verfassen möchten, sodass eine innere Differenzierung nach Lerninhalten und Interessen der Lernenden stattfindet.⁵⁴⁴ Jedoch sollte jede Perspektive zumindest einmal vertreten sein. Diese Monologe in Ich-Form werden später während des szenischen Lesens an den entsprechenden Stellen vorgetragen. Beim szenischen Lesen sind auch Rollen vorgesehen, die von allen Lernenden gesprochen werden, sodass alle aktiv am Stück teilnehmen können. Durch diese zweite Aufgabe der Rollenmonologe erfolgt eine innere Differenzierung, bei der die Lerntypen und das Temperament beziehungsweise die Introvertiertheit

⁵³⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 13-14.

⁵³⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

⁵³⁹ Vgl. Haas (1997), S. 180.

⁵⁴⁰ Vgl. Hachenburger (2008), S. 31.

⁵⁴¹ Vgl. Haas (1997), S. 180.

⁵⁴² Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 41.

⁵⁴³ Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

⁵⁴⁴ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

der Lernenden berücksichtigt werden können.⁵⁴⁵ Bei der Interpretation durch die Rollenmonologe werden zudem die Empathie und der Perspektivenwechsel der Lernenden gefördert.⁵⁴⁶

Nach dieser Erarbeitung der Rechercheaufgaben samt Rollenbiographien und Rollenmonologen werden nun vor dem eigentlichen szenischen Lesen die Ergebnisse der Recherche vorgestellt. Das geschieht anhand der Präsentation der Rollenbiographien und durch mündliche Rolleninterviews im Plenum, bei denen die Lehrperson alle Figuren der Reihe nach interviewt und Fragen zu deren Leben sowie Beziehungen zu anderen Figuren stellt.⁵⁴⁷ Die Lernenden können dabei als Hilfestellung auf ihre Notizen der Recherche zurückgreifen, müssen im Rolleninterview jedoch auch improvisieren können. Die Lernenden schlüpfen dabei in ihre Rollen und beantworten die Fragen in Ich-Form.⁵⁴⁸ Dadurch erfolgt ein Hineinversetzen in die Figuren und deren Biographie, was das Nachvollziehen der Beziehungsstrukturen und Haltungen ermöglicht.⁵⁴⁹ Die Rolleninterviews können auch durch Einfühlungsgespräche ergänzt werden, wobei die Lehrperson die Emotionen, Haltungen und Einstellungen der Figuren zu der konkreten Ausgangssituation des Szenentextes erfragt.⁵⁵⁰

Im Anschluss an diese Rolleninterviews wird das szenische Lesen mit den verteilten Rollen durchgeführt. Beim szenischen Lesen sollen die Lernenden auf die Figuren abgestimmte Stimmlagen, Betonungen und Sprechweisen verwenden, wodurch die Empathie und Imagination der Lernenden gefördert wird.⁵⁵¹ An den vorgegebenen Stellen werden die Rollenmonologe eingefügt und von den Lernenden vorgetragen. Eine alternative Möglichkeit wäre, dass die Lernenden an dieser Stelle innere Monologe der Figuren improvisieren.⁵⁵² Zur inneren Differenzierung können die Lernenden auch selbst entscheiden, ob sie die Rollenmonologe improvisieren oder mithilfe schriftlich vorbereiteter Rollenmonologe vortragen möchten.

Das szenische Lesen kann nach Belieben auch durch Ansätze des szenischen Spiels erweitert werden, indem die Figuren bestimmte Haltungen einnehmen oder die zu ihren Worten passenden Handlungen durchführen.⁵⁵³ Die Lernenden erschließen beim szenischen Lesen gemeinsam die Handlungen, Beziehungen und Inhalte des Opreusmythos, wodurch auch die Kooperation und die

⁵⁴⁵ Vgl. Scholz (2008), S.9.

⁵⁴⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

⁵⁴⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

⁵⁴⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 68.

⁵⁴⁹ Vgl. Scheller (2008), 247.

⁵⁵⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

⁵⁵¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 65-66.

⁵⁵² Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

⁵⁵³ Vgl. Scheller (2010³), S. 71-72.

Klassengemeinschaft gestärkt werden. Zudem können sich die Lernenden in die fremde mythologische Welt hineinversetzen und durch die subjektive Interpretation Verbindungen zu ihrer eigenen Erfahrungswelt finden.⁵⁵⁴

Nach dem szenischen Lesen erfolgt schließlich eine Reflexionsphase, in der die Ergebnisse der szenischen Methoden gesammelt und diskutiert werden. Diese Reflexion kann anhand von Interpretationsfragen angeleitet und zur Ergebnissicherung auch schriftlich festgehalten werden. Die Reflexion erfolgt zuerst in Partnerarbeit und danach im Plenum. Wie zu Beginn dargelegt wurde, verfolgt diese Unterrichtseinheit das szenische Erarbeiten von Orpheus' Reise in die Unterwelt, was als Vorentlastung für den späteren Übersetzungsvorgang dienen soll. Die Übersetzung des Orpheusmythos würde in der darauffolgenden Lateinstunde erfolgen.

9.5. Lehr- und Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen können die verschiedenen im Orpheusmythos auftretenden Figuren beschreiben und deren Beziehungen zueinander erklären. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können selbstständig relevante Informationen zu einem Thema aus einem Film entnehmen und im Internet recherchieren. (Medienkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können ihre Rechercheergebnisse aus der Perspektive der Figuren in einem Rolleninterview präsentieren. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Präsentation)

Die Schüler und Schülerinnen können sich durch Perspektivenwechsel in Figuren hineinversetzen und deren Gefühle in inneren Monologen ausdrücken. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Interpretationskompetenz *Kommentieren und Stellungnehmen*)

Die Schüler und Schülerinnen können beim szenischen Lesen angemessene Sprechweisen und Haltungen anwenden. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Kommunikationskompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können bei den Rolleninterviews, beim szenischen Lesen und in der Plenumsdiskussion allgemeine Gesprächsregeln einhalten und zusammenarbeiten. (Kommunikationskompetenz, Kooperation, Sozialkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können den Inhalt des Orpheusmythos in eigenen Worten zusammenfassen. (Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*)

⁵⁵⁴ Vgl. Szenische Darstellung. Projektkompetenz, Methoden A - Z. Hrsg. vom Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/methoden_a_z/szenische_darst.htm (20.05.2020)

9.6. Überblick über den Unterrichtsverlauf

Unterrichtsthema: Orpheus und Eurydike (Ovid, *Metamorphosen* 10, 50-77)

Dauer: circa eine Unterrichtseinheit

Sequenz	Beschreibung	Lernziele	Sozialform	Innere Differenzierung
Einstieg in die UE	Filmausschnitt aus „Orpheus falls in love with Eurydice“ https://www.youtube.com/watch?v=faiTFBjcXpw	Anknüpfen an das Vorwissen der SuS, Sachkompetenz	Plenum	ID: unterschiedliche Lerntypen werden angesprochen
Erarbeitungsphase: Vorbereitung auf das szenische Lesen	Verteilen der Rollen für das szenische Lesen. <u>Gruppe 1:</u> - Szenentext der eigenen Rolle lesen. - Onlinerecherche der eigenen Rolle und unbekannter Begriffe/Figuren <u>Gruppe 2:</u> (= SuS, die keine Rolle erhalten haben) - Verfassen eines Rollenmonologs aus der Sicht des Orpheus bzw. der Eurydike.	Medienkompetenz, IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten, IT-Kompetenz Kommentieren und Stellungnahmen</i>	Einzelarbeit	ID 1: Die SuS können wählen, ob sie die Aufgaben von Gruppe 1 oder von Gruppe 2 erledigen möchten. ID 2: Die SuS können wählen, ob sie den Rollenmonolog zu Orpheus oder Eurydike schreiben möchten.
Präsentieren der Ergebnisse und szenisches Lesen	- Vorstellen der Figuren mittels Rollenbiographie. - Figuren beantworten Fragen im Rolleninterview. - szenisches Lesen: Der Szenentext wird mit verteilten Rollen gelesen. - Vortragen der Rollenmonologe an den entsprechenden Stellen. - Zusatz: Zeit für improvisierte Rollenmonologe. - Entrollen am Ende des szenischen Lesens.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten, Präsentation, Sozialkompetenz, Kommunikationskompetenz</i>	Plenum	ID: Die SuS erhalten die Möglichkeit zur Improvisation von Rollenmonologen.
Reflexionsphase + Ergebnissicherung	Reflexion des szenischen Lesens & der Rollenmonologe (evtl. anhand von Leitfragen): - Die auftretenden Figuren und deren Beziehungen benennen und beschreiben. - Inhalt des Orpheus-Mythos in eigenen Worten zusammenfassen. - Handlungen und Gefühle der Hauptcharaktere erläutern und dazu Stellung nehmen.	IT-Kompetenz <i>Zusammenfassen und Paraphrasieren</i>	Partnerarbeit und Plenum	

9.7. Unterrichtsmaterialien

Modul: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte

Orpheus und Eurydike

Arbeitsaufgaben

1. Schau dir den **Filmausschnitt** über Orpheus und Eurydike an. Wie beginnt ihre Liebesgeschichte?

2. **Vorbereitung auf das szenische Lesen:**

Gruppe 1:

- Lies dir den Text deiner Rolle im **Szenentext** „Orpheus und Eurydike“ durch.
- **Recherchiere** online die mythologische Gestalt deiner Rolle. Notiere dir die wichtigsten Informationen in Stichworten.



Tipp: Wenn dir diese Aufgabe schwerfällt, helfen dir vielleicht folgende Websites:

<http://www.mythentor.de/worttafel.htm>

<https://www.wissen.de//>

<https://www.wikipedia.org>

- Stelle deine Figur kurz in einer **Rollenbiographie in Ich-Form** vor. Z.B.: „Ich heiße Orpheus und bin bekannt für ...“
Bereite dich dadurch auf dein **Rolleninterview** vor.



Tipp: Wenn dir diese Aufgabe schwerfällt, orientiere dich an folgenden Leitfragen:

- Biographische Informationen: Name, Alter, Herkunft, Abstammung (Eltern)
- Besondere Merkmale: Talente, Fähigkeiten, Aussehen, Attribute
- Beziehungen: Liebesbeziehungen, Freunde, Feinde
- Besondere Erlebnisse: tragische/erfreuliche Schicksale, Bestrafungen etc.

Gruppe 2:

- Lies dir die **3. Szene** des Szenentextes „Orpheus und Eurydike“ durch und wähle **einen** der folgenden Schreibaufträge:

1) Stell dir vor du bist Orpheus, der seine Gattin Eurydike von den Toten zurückholt. Obwohl der Sänger sich nicht zu Eurydike umdrehen darf, kann Orpheus dem Drang nicht widerstehen. Verfasse einen **Rollenmonolog in Ich-Form** aus **Orpheus' Perspektive**, kurz bevor er sich umdreht.

2) Stell dir vor, du bist Eurydike, die von Orpheus aus der Unterwelt zurückgeholt wird. Kurz bevor beide die Oberwelt erreichen, dreht sich der Sänger Orpheus verbotenerweise zu seiner Ehefrau Eurydike um, die deswegen zu den Toten zurückkehren muss. Verfasse einen **Rollenmonolog in Ich-Form** aus **Eurydikes Perspektive**, kurz bevor sie in die Unterwelt zurückkehrt.

- Trage deinen Rollenmonolog später beim szenischen Lesen vor.



Tipp: Wenn dir diese Aufgabe schwerfällt, kannst du auch Orpheus bzw. Eurydike bitten, den Rollenmonolog vorzutragen.

3. Szenisches Lesen:

- Stelle dich den anderen Figuren mit deiner vorbereiteten **Rollenbiographie** vor und beantworte die Fragen im **Rolleninterview**.
- Alle lesen den **Szenentext** mit verteilten Rollen.
- Am Ende der 3. Szene werden die vorbereiteten **Rollenmonologe** vorgetragen.



Tipp: Falls du zu den **Rollenmonologen** noch weitere Gedanken hinzufügen möchtest, darf nach deren Vortrag spontan **improvisiert** werden.

- Gemeinsames **Entrollen** am Ende des szenischen Lesens.

Szenentext: Orpheus und Eurydike

Auftretende Figuren: (17 Schüler und Schülerinnen)

ERZÄHLER (3 Personen)

HYMENAIOS

ORPHEUS

EURYDIKE

HOCHZEITSGÄSTE (alle)

NAJADEN (alle)

CHARON

DREIKÖPFIGER KERBEROS (3 Personen)

HADES (bzw. Pluto)

PERSEPHONE (bzw. Proserpina)

TANTALOS

SISYPHOS

FURIEN (3 Personen)

LEMURES (alle)

1. Szene:

ERZÄHLER: An einem sonnigen warmen Frühlingstag in Griechenland haben sich Menschen, Tiere und Pflanzen zu einem besonderen Anlass versammelt. Die beiden Verlobten Orpheus und Eurydike stehen vorm Altar, halten sich an den Händen und lächeln glücklich. Obwohl vor der Hochzeit ein schlechtes Vorzeichen eintritt, können die beiden Verliebten Hymenaios überzeugen, sie trotzdem zu trauen. Jetzt lasst uns gemeinsam einen Blick auf diese herzerwärmende Szene werfen.

HYMENAIOS (*feierlich*): Wir haben uns heute hier versammelt, um zwei Liebende im ewigen Bund der Ehe zu vereinen. So frage ich dich, Orpheus, willst du deine Geliebte Eurydike zur Frau nehmen, so antworte mit „Ja, ich will“.

ORPHEUS (*überglücklich*): Ja, ich will.

HYMENAIOS: Nun frage ich dich, Eurydike, willst du den berühmte Sänger Orpheus zu deinem Mann nehmen, so antworte mit „Ja, ich will“.

EURYDIKE (*verliebt*): Ja, ich will.

HYMENAIOS: Liebe Hochzeitsgäste, ich präsentiere ihnen das frisch vermählte Paar!

HOCHZEITSGÄSTE (*alle*): Ein Hoch auf das Hochzeitspaar!

ERZÄHLER: Nach der rauschenden Hochzeitsfeier verlassen Orpheus und Eurydike begleitet vom Jubel der Hochzeitsgäste das Fest. Niemand der Anwesenden ahnt jedoch, dass das Schicksal der frisch Vermählten bald eine tragische Wendung nehmen wird. Denn als die überglückliche Eurydike am nächsten Tag gemeinsam mit ihren Freundinnen, den Najaden, im hohen Gras spielt, passiert das Unglück: Eurydike wird von einer giftigen Schlange in die Ferse gebissen und stirbt.

NAJADEN (*alle*): Orpheus! Komm schnell!

ORPHEUS (*verzweifelt*): Meine geliebte Eurydike! Verlass mich nicht! Was soll ich nur ohne dich machen? Wieso sind die Parzen so grausam?

ERZÄHLER: Orpheus ist von seiner Trauer überwältigt und fasst einen todesmutigen Plan.

ORPHEUS: Was Herkules kann, kann ich schon lange! Ich werde in die Unterwelt hinabsteigen und meine geliebte Eurydike zurückholen!

2. Szene:

ERZÄHLER: Orpheus geht durch das Tor zur Unterwelt und steigt den langen gefährlichen Weg zum Fluss Styx hinab. Dort trifft er auf den Fährmann Charon.

CHARON: Mein Boot ist die einzige Möglichkeit ins Totenreich zu gelangen. Aber für dich ist dein Weg hier zu Ende. Nur Tote bringe ich gegen Bezahlung über den Fluss.

ORPHEUS (*singend*): Di immortales! Bring mich ans andere Ufer, Fährmann! Du wirst es nicht bereuen. Dieses Lied soll deine Bezahlung für die Überfahrt sein.

CHARON (*vom Gesang verzaubert*): Steig ein, Sänger, wenn du es wirklich wagst, das Totenreich zu betreten. Als Dank für dieses schöne Lied, werde ich dich über den Fluss bringen.

ERZÄHLER: Orpheus steigt schnell ins Boot und lässt sich vom Fährmann auf die andere Seite des Flusses Styx bringen. Von dort aus wandert er lange Zeit weiter durch die Finsternis, bis er plötzlich auf den schrecklichen Höllenhund Kerberos trifft.

KERBEROS (*drei Köpfe*): Ich bewache den Palast des Hades. Niemand kommt an mir vorbei! Vor allem kein Lebender! Ich werde bestimmt kein zweites Mal auf die List eines Halbgottes hereinfallen!

ORPHEUS (*singend*): Alle Lebenden und sogar die Toten erzittern vor deiner Größe, Kerberos! Ich würde es niemals wagen, dich so zu behandeln wie Herkules. Lass mich vorbei, du wirst es nicht bereuen!

ERZÄHLER: Durch den Gesang wird der Höllenhund ganz zahm und Orpheus kann den Palast des Hades betreten. Im Thronsaal trifft er auf den Herrscher der Unterwelt und seine Gattin.

HADES (*wütend*): Wer wagt es, meinen Palast ohne Erlaubnis zu betreten? Du wirst diesen Ort nicht mehr lebend verlassen!

PERSEPHONE (*beruhigend*): Beruhig dich, Hades. Hör dir doch erst einmal an, was dieser tapfere Held zu sagen hat. Immerhin hat er diesen gefährlichen Weg auf sich genommen, um uns zu treffen.

ORPHEUS: Vielen Dank, Persephone. Mächtiger Hades! Meine geliebte Eurydike ist von einer Schlange gebissen worden und gestorben. Sie ist noch so jung! Das hat sie nicht verdient! Ich will sie aus der Unterwelt befreien und bitte Euch, sie mir zurückzugeben!

HADES: Kein Toter wird jemals mein Reich verlassen! Du bist töricht, wenn du denkst, dass der Tod Gerechtigkeit oder Mitleid kennt!

ORPHEUS (*singend & auf seiner Lyra spielend*): Hades, ich habe versucht, den Schmerz zu ertragen. Aber mein gebrochenes Herz wird nie wieder heilen. Du weißt doch, wie stark Amor ist. Aus Liebe hast du selbst deine Gattin Persephone geraubt. Ich flehe dich an, knüpfe meiner Eurydike ein neues Schicksal!

PERSEPHONE (*vom Gesang gerührt*): Er hat Recht, Hades. Wir sollten die beiden Verliebten wieder vereinen!

HADES (*zögerlich*): Ich weiß nicht, Liebste. Es ist nicht meine Aufgabe, über das Schicksal und den Tod der Menschen zu entscheiden. Aber es ist unsere Pflicht, über die Toten zu herrschen und über sie zu wachen.

ORPHEUS (*singend & auf seiner Lyra spielend*): Mächtige Persephone, bitte erhört mein Flehen! Wenn ich meine geliebte Eurydike nicht zurückbekomme, will ich nicht mehr in die Welt der Lebenden zurückkehren!

ERZÄHLER: Sogar noch im Tartaros hören die grausamen Verbrecher den magischen Gesang des Orpheus. Dadurch werden sie für kurze Zeit von ihrer ewigen Bestrafung erlöst.

SISYPHOS (*auf seinem Stein sitzend*): Endlich habe ich es geschafft, diesen Stein den Berg hochzurollen! Den Göttern sei Dank! Jetzt kann ich mich endlich ausruhen!

TANTALOS (*gierig essend & trinkend*): Ich habe solchen Durst und Hunger! Endlich kann ich Wasser trinken! Und diese Früchte schmecken himmlisch!

FURIE 1 (*weinend*): Was ist das für ein herzerreißender Gesang?

FURIE 2 (*weinend*): Dieser arme, arme Sänger! Er tut mir so leid!

FURIE 3 (*weinend*): Ich würde diesem traurigen Sänger so gerne helfen!

LEMURES (*alle*): Auxilium! Bitte helft doch dem Verzweifelten!

ERZÄHLER: Im Palast ist Persephone gerührt von Orpheus' Gesang und kann ihm seine Bitte nicht abschlagen.

PERSEPHONE: Du hast uns großen Mut und wahre Liebe gezeigt, Orpheus. Ich will dein Leid beenden und dir deine geliebte Eurydike zurückgeben, aber unter einer Bedingung: Auf eurem Rückweg darfst du dich nicht zu deiner Eurydike umdrehen, bis du sie zurück an Oberwelt geführt hast.

HADES: Eurydike soll herbeigerufen werden!

3. Szene:

ERZÄHLER: Eurydike, die wegen der Bisswunde an ihrer Ferse langsam in den Schatten umherwandelt, wird herbeigerufen. Schweigend beginnen Orpheus und Eurydike den Rückweg in die Oberwelt. Dabei treffen die beiden wieder auf Kerberos und Charon.

KERBEROS: Wie ich sehe, hast du den Tod überlistet, cantor clarissime.

CHARON (*erstaunt*): Das ist das erste Mal, dass ich eine Tote wieder zurück über den Fluss bringe.

ERZÄHLER: Orpheus und Eurydike beginnen den schwierigen Aufstieg in die Oberwelt. Orpheus schreitet voran, um Eurydike durch die Dunkelheit zu führen. Dabei muss er dem Drang widerstehen, sich zu seiner Geliebten umzudrehen.

ORPHEUS: [\[Rollenmonolog + evtl. Improvisation\]](#)

ERZÄHLER: Nach einem langen Aufstieg, wird es langsam heller. Plötzlich erblickt Orpheus das Tor zur Oberwelt. Er kann seiner Sehnsucht nach Eurydike nicht länger widerstehen. Verliebt und gleichzeitig besorgt wegen ihres verletzten Fußes dreht er sich zu ihr um. Sofort löst sich Eurydike in dünne Luft auf und verschwindet in den Schatten. Verzweifelt streckt Orpheus die Arme nach Eurydike aus, aber es ist bereits zu spät.

ORPHEUS (*verzweifelt*): Nein! Eurydike!

EURYDIKE (*leise*): Leb wohl, Orpheus!

EURYDIKE: [\[Rollenmonolog + evtl. Improvisation\]](#)⁵⁵⁵

⁵⁵⁵ Die abgebildeten Unterrichtsmaterialien wurden im Rahmen des Seminars *Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse* (WiSe 2019/20, Master ABG) entworfen und werden hier in veränderter, angepasster Form dargestellt.

Übersetzungsaufgabe

Übersetze den lateinischen Text aus Ovids *Metamorphosen*, der von Orpheus und dem Verlust seiner Gattin handelt.

Orpheus und Eurydike

Einleitung: Eurydike wird kurz nach ihrer Hochzeit mit Orpheus von einer Schlange gebissen und stirbt. Orpheus steigt daraufhin in die Unterwelt hinab und überzeugt die Totengötter, ihm Eurydike zurückzugeben. Aber nur unter einer Bedingung:

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | Hanc ¹ simul et legem Rhodopeius ^a accipit heros ^a , | 1 hanc = Eurydike |
| 2 | ne flectat retro sua lumina ² , donec Avernas ^b | 2 lumen, luminis, n. = Licht; hier: Auge |
| 3 | exierit valles ^b ; aut inrita ³ dona futura. | 3 inritus = irritus 3 = ungültig, vergeblich |
| 4 | carpitur ⁴ adclivis ⁴ per muta silentia trames ⁴ , | 4 carpitur adclivis trames = der ansteigende Weg wird zurückgelegt |
| 5 | arduus, obscurus, caligine densus opaca ⁵ , | 5 opaca caligine densus = umhüllt von dunkler Finsternis |
| 6 | nec procul afuerunt telluris margine ⁶ summae: | 6 margo, marginis, m./f. = Rand |
| 7 | hic, ne deficeret, metuens ⁷ avidusque videndi | 7 übersetze: metuens, ne deficeret, avidusque vivendi |
| 8 | flexit amans oculos, et protinus illa relapsa est ⁸ , | 8 relabor, relabi, relapsus sum 3, Dep. = zurücksinken, -fallen |
| 9 | bracchiaque intendens, prendique ⁹ et prendere ⁹ certans, | 9 prendo, -is, -ere, prendi, prenum 3 = ergreifen, fassen |
| 10 | nil nisi ¹⁰ cedentes infelix arripit auras. | 10 nil nisi = nichts außer, nur |
| 11 | iamque iterum moriens, non est de coniuge quicquam | 11 übersetze: non quicquam de coniuge suo questa est |
| 12 | questa suo ¹¹ ; quid enim nisi se quereretur amatam? | 12 revolvo, -is, -ere, revolvi, revolutum 3 = hier: zurückholen, -bringen |
| 13 | supremumque 'vale,' quod iam vix auribus ille | 13 aquilo, -onis, m. = Nordwind |
| 14 | acciperet, dixit revolutaque ¹² rursus eodem est ¹² . | |
| 15 | orantem frustra que iterum transire volentem | |
| 16 | portitor arcuerat: septem tamen ille diebus | |
| 17 | squalidus in ripa Cereris sine munere sedit; | |

- 18 cura dolorque animi lacrimaeque alimenta fuere.
 19 esse deos Erebi^c crudeles questus, in altam
 20 se recipit Rhodopen^d pulsumque aquilonibus¹³ Haemum^e.

- a Rhodopeius heros, Rhodopei herois, m. = thrakischer Heros = Orpheus
 b Averno vallis, Averno vallis, f. = avernisches Tal, Unterweltstal
 c Erebus, -i, m. = Erebus, Unterwelt
 d Rhodope, -es, f. = die Rhodopen, Gebirge in Thrakien (Gebiet im heutigen Bulgarien, Griechenland & Türkei)
 e Haemus, -i, m. = antiker Name des Balkangebirges (im heutigen Bulgarien)

(P. Ovidius Naso, *Metamorphoses* X, 50-77⁵⁵⁶, 129 Wörter)⁵⁵⁷

⁵⁵⁶ Publius Ovidius Naso: *Metamorphoses*. Hrsg. von William S. Anderson. Berlin / New York: Walter de Gruyter 1998. (Bibliotheca Teubneriana), S. 231-232.

⁵⁵⁷ Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen Änderungen aus folgender Ausgabe herangezogen:
 Publius Ovidius Naso: *Metamorphosen*. Hrsg. und übers. von Gerhard Fink. Düsseldorf / Zürich: Artemis & Winkler Verlag 2004. (Sammlung Tusculum), S. 480-483.

Der thrakische Heros empfängt Eurydike und zugleich die Vorschrift, dass er seine Augen nicht zurückwendet, bis er die Unterweltstäler verlassen hat; sonst werden die Geschenke ungültig sein. Der ansteigende Weg wird durch die ruhige Stille zurückgelegt, er ist steil, dunkel und umhüllt von dunkler Finsternis. Und sie waren nicht mehr weit vom obersten Rand der Erde weg, als dieser fürchtete, dass sie ermattet und begierig, sie zu sehen, wandte der Liebende die Augen um, und jene sinkt sofort zurück. Als sie die Arme ausstreckt und sich bemüht, gefasst zu werden und zu fassen, ergreift die Unglückliche nichts, außer weichende Lüfte. Obwohl sie schon zum zweiten Mal stirbt, klagte sie nicht irgendetwas über ihren Ehemann – denn was könnte sie beklagen, außer dass sie geliebt wurde? – und schließlich sagte sie „Leb wohl“, was jener mit seinen Ohren kaum mehr vernehmen konnte, und wurde wieder eben dorthin zurückgeholt. Als er vergeblich flehte und verlangte, wieder übersetzt zu werden, hatte ihn der Fährmann abgewiesen. Dennoch saß jener in Trauer gehüllt sieben Tage am Ufer ohne die Gabe der Ceres. Die Sorge, der Schmerz seines Herzens und die Tränen waren seine Nahrung. Er klagte, dass die Götter des Erebos grausam sind, er zog sich in das hohe Rhodopengebirge und in das von Nordwinden umtoste Balkangebirge zurück.

9.8. Ausarbeitungen und Ergebnisse

2. Vorbereitung auf das szenische Lesen (Gruppe 1)

Online-Recherche: Schüler/in 1

Orpheus: Er ist der schönste, beste sowie bekannteste Sänger des antiken Griechenlands; sein Vater ist Apollo; seine Mutter ist Kalliope, die Muse der epischen Dichtung; er spielt die Lyra, die ein Geschenk seines Vaters war; er reiste mit den Argonauten auf der Argo um Welt; dabei hat er sie mehrmals mit seinem magischen Gesang gerettet und sorgte für gute Unterhaltung; nach seinen Heldentaten mit den Argonauten verliebte er sich in die Nymphe Eurydike und heiratete sie

Hades: Sein lateinischer Name lautet Pluton; er ist der strenge Herrscher und Gott der Unterwelt, die ebenfalls Hades genannt wird; sein Vater ist Kronos und seine Mutter ist Rhea; er und seine Brüder Zeus und Poseidon teilten sich die Herrschaft über die Welt auf; er ist bei Göttern und Menschen verhasst; aus seinem Reich gibt es kein Entkommen

Online-Recherche: Schüler/in 2

Eurydike: Sie ist eine Nymphe, welche den Orpheus nach der Rückkehr des Argonauten-Zuges geheiratet hat. Durch diese Heirat wurde Eurydike überhaupt erst bekannt. Eurydike starb durch den Biss einer Schlange, welchen sie erlitt, als sie von ihrem Vergewaltiger fliehen wollte. Ihr Mann Orpheus war so bestürzt über den Tod seiner geliebten Frau, dass er ihr trauernd in den Hades folgte.

Persephone: Persephone stellt eine Unterwelts-, Toten- und Fruchtbarkeitsgöttin dar. Ihre Eltern sind Zeus und seine Schwester Demeter. Ihr eigener Vater, also Zeus, verliebte sich in sie und schenkte ihr einen Sohn, der der Nachfolger von Zeus werden sollte.

Rollenbiographie: Schüler/in 1

Orpheus: „Mein Name ist Orpheus und ich bin ein bekannter Sänger. Ich spiele die Lyra, welche mir mein Vater Apollon geschenkt hat. Meine Heldenfahrten mit dem Schiff Argo waren kühn und abenteuerreich. Meine Frau ist die schöne und zauberhafte Eurydike.“

Hades: „Ich bin Hades, manche nennen mich auch Pluton, und bin der Gott der Unterwelt. Meine Eltern sind Kronos und Rhea, meine Brüder sind Zeus und Poseidon. Ich herrsche mit Strenge über mein schauriges Reich, aus dem die verhassten Menschen nicht entkommen können.“

Rollenbiographie: Schüler/in 2

Eurydike: Ich heiße Eurydike und bin eine junge Frau. Ich bin eine thrakische Nymphe und habe mich unsterblich in den Orpheus verliebt. Nach unserer Hochzeit wurde ich eines Tages von einem Mann verfolgt, den ich nicht kannte. Ich hatte Angst. Er verfolgte mich immer weiter. Plötzlich tauchte eine Schlange im hohen Gras auf und hat mich gebissen. Mir wurde schwarz vor Augen.

Persephone: Mein Name ist Persephone. Ich bin die Tochter des Zeus und gleichzeitig die Götting der Fruchtbarkeit. Man nennt mich auch Kore. Eines Tages entführte mich Hades, der Gott der Unterwelt, während ich Blumen pflückte, in die Unterwelt und nahm mich zur Frau.

2. Vorbereitung auf das szenische Lesen (Gruppe 2)

Rollenmonolog aus Orpheus' Perspektive: Schüler/in 1

Orpheus: „Ich kann es kaum erwarten meine geliebte Eurydike wieder zu sehen. Der Aufstieg durch die Unterwelt ist gefährlich. Ich hoffe meine zauberhafte Eurydike ist nicht in Gefahr. Wenn ich mich nur umdrehen könnte, damit ich mir sicher sein kann, dass es ihr gut geht. Ich sehne mich so nach ihrem Antlitz, jedoch muss ich meine Begierde bis zur Oberwelt in Zaum halten.“

Rollenmonolog aus Eurydikes Perspektive: Schüler/in 2

Eurydike: „Mein geliebter Orpheus! Wie tapfer du mich retten wolltest. Beinahe haben wir es geschafft, den Ausweg aus der Unterwelt zu finden. Beinahe hätten wir beide glücklich bis ans Ende unserer Tage gelebt. Deine Liebe zu mir, deine Sehnsucht hat uns letztlich ins Verderben geritten. Du konntest es nicht aushalten, mich nicht zu sehen und wir beide mussten dafür bezahlen. Nichtsdestoweniger liebe ich dich, mein Orpheus, von ganzem Herzen. Ich liebe dich, auch wenn wir getrennt voneinander sind. Nie wieder werde ich diesen letzten Blick, den du mir geschenkt hast, vergessen. Ich werde ihn für immer in meinem Gedächtnis bewahren und mich glücklich schtzen jemanden wie dich, mein geliebter Orpheus, kennengelernt zu haben. Gehe nun fort in die Oberwelt. Erlöse dich von dieser Last namens Unterwelt. Fhre ein glückliches Leben und lasse mich hier zurück. Für immer, deine Eurydike.“

10. Unterrichtsplanung: Gaius Julius Caesar

10.1. Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul

In folgender Unterrichtsplanung wird das dritte Buch aus den *Commentarii de bello Gallico* von Gaius Julius Caesar als Ausgangstext herangezogen. Dieser Originaltext stammt aus dem 1. Jahrhundert v. Chr. und kann der Textgattung Kriegsbericht zugeordnet werden. Das dritte Buch behandelt aus inhaltlicher Sicht das Kriegsgeschehen im Gallischen Krieg in den Jahren 57 und 56 v. Chr. und somit unter anderem Caesars Sieg über die Veneter.⁵⁵⁸ Nachdem zu Beginn des Moduls *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* Gestalten der Mythologie thematisiert wurden, wird nun mit Gaius Julius Caesar eine der populärsten und wohl einflussreichsten Persönlichkeiten der Geschichte in den Mittelpunkt gerückt. Bei diesem Ausgangstext handelt es sich im Vergleich zu den vorhergehenden Texten zum ersten Mal um einen Originaltext, bei dem es sich beim Verfasser und beim auftretenden Protagonisten um dieselbe Person handelt.

10.2. Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas

Gaius Julius Caesar ist eine der bekanntesten und einflussreichsten Persönlichkeiten der Geschichte und übte einen maßgeblichen Einfluss auf unsere heutige Kultur- und Geisteswissenschaft aus. Den Schülern und Schülerinnen dürfte Gaius Julius Caesar aus Filmen, Büchern und Comics als Diktator des römischen Reiches und erfolgreicher Feldherr bekannt sein, der für sein strategisches Geschick, sein taktisches Vorgehen in Kriegen sowie in der Politik und seine einnehmende Persönlichkeit berühmt ist. Bekannt ist der Name Caesar auch als Titel für römische Herrscher und die davon abgeleiteten deutschen Wörter Kaiser und Zar. Zudem hatte Gaius Julius Caesar durch seinen Julianischen Kalender, der bis ins 16. Jahrhundert gültig war und dann von der Gregorianischen Kalenderreform optimiert und abgelöst wurde, großen Einfluss auf unsere heutige Zeitrechnung.⁵⁵⁹ Der Lateinunterricht soll den Schülern und Schülerinnen vermitteln, welchen Einfluss Caesar durch die allmähliche Romanisierung Europas auf unsere heutige Kultur und Lebensweise hatte. Die Romanisierung prägte das Bauwesen und die Städtegründung, kulturelle Veranstaltungen, das Rechtswesen, die Religion und die Sprachen, da sich die romanischen Sprachen aus dem Lateinischen entwickelten und auch die deutsche und englische Sprache stark davon beeinflusst wurden. Die folgende Unterrichtsplanung behandelt einen Ausschnitt aus dem

⁵⁵⁸ Vgl. Möller, Lenelotte (2013): Gaius Iulius Caesar. Der Gallische Krieg. Wiesbaden: marixverlag, S. 13.

⁵⁵⁹ Vgl. Möller (2013), S. 16.

dritten Buch von Caesars *Commentarii de bello Gallico*, sodass die Schüler und Schülerinnen einen Eindruck von Caesars literarischen Tätigkeiten erhalten. Anhand von Caesars Kriegsbericht, dessen Rhetorik und Intentionen soll auf die Person und das Leben von Gaius Julius Caesar geschlossen werden. Die Schüler und Schülerinnen erfahren dadurch, wie sich Caesars strategisches Geschick im Krieg auch in seiner Literatur, die sich zwischen politischer Berichterstattung und Geschichtsschreibung bewegt, niederschlägt.⁵⁶⁰

10.3. Sachanalyse

Gaius Julius Caesar lebte in der Zeit von 100 bis 44 v. Chr. und stammte aus der Familie der Julier, einem altrömischen Patriziergeschlecht, die ihre Abstammung auf Venus zurückführte.⁵⁶¹ Nachdem er die Ämterlaufbahn absolviert hatte, schloss er mit dem wohlhabenden Crassus und dem militärisch erfolgreichen Pompeius ein politisches Bündnis und begründete damit 60 v. Chr. das erste Triumvirat des römischen Reiches.⁵⁶² Im Jahr 59 v. Chr. erlangte Caesar das Amt des Konsuls.⁵⁶³ Caesar wurde nach seinem Konsulat Statthalter von den Provinzen Illyrien, Gallia Cisalpina und Gallia Transalpina.⁵⁶⁴ Im Jahr 58 v. Chr. begann Caesar von Gallia Transalpina aus, das später in Gallia Narbonensis umbenannt wurde, den Gallischen Krieg, der bis 51 v. Chr. andauerte.⁵⁶⁵ Caesars Werk *Commentarii de bello Gallico*, das er selbst *Commentarii rerum gestarum* nannte, berichtet vom Gallischen Krieg, wobei jedes Buch ein Kriegsjahr schildert.⁵⁶⁶ In diesem Krieg eroberte Caesar ganz Gallien bis zum Rhein und unterstellte es dem römischen Reich, drängte die Germanen zurück über den Rhein und unternahm Überfahrten nach Britannien.⁵⁶⁷ Nach dem Gallischen Krieg kämpfte Caesar im römischen Bürgerkrieg, der von 49 bis 45 v. Chr. dauerte, gegen seinen ehemaligen Amtskollegen Pompeius, besiegte ihn und ernannte sich zum alleinigen Herrscher des römischen Imperiums, zum Diktator auf Lebenszeit.⁵⁶⁸ In einem Attentat 44 v. Chr. wurde Caesar in einer Senatssitzung von Senatoren durch Dolchstiche ermordet.⁵⁶⁹ Nach Caesars Tod kam sein Großneffe Gaius Octavius, als Kaiser Augustus bekannt, an die Macht und begründete das Prinzipat als neue Staatsform.

⁵⁶⁰ Vgl. Möller (2013), S. 12.

⁵⁶¹ Vgl. Möller (2013), S. 10.

⁵⁶² Vgl. Möller (2013), S. 11.

⁵⁶³ Vgl. Möller (2013), S. 11.

⁵⁶⁴ Vgl. Möller (2013), S. 11.

⁵⁶⁵ Vgl. Möller (2013), S. 11.

⁵⁶⁶ Vgl. Möller (2013), S. 13.

⁵⁶⁷ Vgl. Möller (2013), S. 14.

⁵⁶⁸ Vgl. Möller (2013), S. 15-16.

⁵⁶⁹ Vgl. Möller (2013), S. 16.

Caesars literarisches Werk *Commentarii de bello Gallico* stellt nicht nur jährliche Berichte und Beschreibungen des Gallischen Krieges dar, sondern wird von Caesar bewusst für seine politischen Zwecke genutzt. Das Ziel seiner *Commentarii* ist es unter anderem, den Gallischen Krieg, den Caesar ohne den notwendigen Senatsbeschluss führte, zu rechtfertigen und die römischen Beamten sowie den Senat von der Notwendigkeit des Krieges zu überzeugen.⁵⁷⁰ Caesar hatte als Konsul mehrere Rechtsbrüche begangen, für die er sich vor den römischen Beamten noch verantworten müsste. Der Gallische Krieg sollte also nicht nur dazu dienen, Caesars Macht zu vergrößern, sondern auch von seinen Rechtsbrüchen abzulenken. Zudem wollte er in Gallien so großen Ruhm erlangen, dass der Senat über seine Verfassungsbrüche hinwegsehen würde. Um nicht als Privatmann angeklagt und verurteilt werden zu können, verlängerte Caesar seine Statthalterschaft in Gallien auf eine ungewöhnlich lange Zeit von fünf Jahren, woraufhin er den Gallischen Krieg begann.⁵⁷¹ Für die Rechtfertigung des Krieges in Gallien nutzt Caesar rhetorisch geschickte Strategien: Er schreibt über sich selbst in der dritten Person, um die *Commentarii* als objektive Berichterstattungen erscheinen zu lassen und selbst bescheidener zu wirken. Des Weiteren zeigt Caesar als Berichtersteller immer wieder auf, dass er geradezu dazu gezwungen war, den Krieg gegen die Gallier aufzunehmen.⁵⁷² Angeführte Gründe sind beispielsweise Verschwörungen der Gallier, das Abfallen bereits verbündeter gallischer Stämme, die Geiselnahme von Römern, Bedrohungen für die mit den Römern verbündeten gallischen Stämmen, die Pflicht zur Ausweitung des römischen Imperiums, die Zivilisierung der barbarischen Gallier etc.

Das dritte Buch aus den *Commentarii* wurde für diese Stundenplanung ausgewählt, da darin beschrieben wird, wie Caesar in den Jahren 57 bis 56 v. Chr. ganz Gallien bis auf die Stämme der Moriner und Menapier erobert und auch zahlreiche Gründe zur Rechtfertigung seines Vorgehens dargelegt werden. Das dritte Buch beschreibt zuerst die Schlacht 57 v. Chr., die Caesars 12. Legion unter der Führung von Servius Galba in den Alpen gegen die Seduner und Veragrer führt und gewinnt. Da 56 v. Chr. die Veneter, ein gallischer Stamm an der Atlantikküste, römische Ritter als Geiseln nehmen, eilt Caesar aus seiner Provinz Illyrien nach Gallien und nimmt den Krieg auf. Caesar verteilt gleichzeitig seine Truppen in Gallien, um weitere Bündnisse zwischen den Galliern zu verhindern und sich gegen die Germanen jenseits des Rheins abzusichern. Dazu schickt er zur gleichen Zeit Sabinus gegen die Veneller und Crassus gegen die Sotiater in Aquitanien in den

⁵⁷⁰ Vgl. Möller (2013), S. 13.

⁵⁷¹ Vgl. Möller (2013), S. 11.

⁵⁷² Vgl. Möller (2013), S. 14.

Krieg. Aufgrund der schwierigen geographischen Lage der venetischen Städte ruft Caesar seine Flotte herbei und kämpft in einer Seeschlacht gegen das mit größeren und besseren Schiffen ausgestattete Seefahrervolk. Durch das Geschick und die Tapferkeit seiner Soldaten schafft Caesar es, die Veneter zu besiegen, worauf sich deren Städte ergeben. Auch Sabinus und Crassus sind in ihren Kämpfen erfolgreich, sodass am Ende des Kriegsjahres 56 v. Chr. beinahe ganz Gallien von den Römern erobert ist. Nur die Stämme der Moriner und Menapier im Norden Galliens wurden noch nicht unterworfen. Daher zieht Caesar noch kurz vor dem Winter gegen diese in den Kampf, kann sie jedoch nur vertreiben, da sie sich tief in die Wälder zurückziehen. Schließlich endet das dritte Buch damit, dass Caesars Truppen aufgrund der Witterung das Winterlager beziehen.

10.4. Didaktische und methodische Überlegungen

Die Unterrichtseinheit zu Gaius Julius Caesar und einem Ausschnitt aus dem dritten Buch der *Commentarii de bello Gallico* beginnt mit einer Placemat Activity. Die Schüler und Schülerinnen finden sich dabei in Vierergruppen zusammen und jede Gruppe erhält eine Placemat mit dem Titel *Gaius Julius Caesar*.⁵⁷³ Die Lernenden haben dann eine Minute Zeit, um ihr Vorwissen zu Caesar und seinem Leben in ein Placematfeld zu schreiben.⁵⁷⁴ Danach wird die Placemat dreimal im Uhrzeigersinn weitergedreht, wobei die Lernenden wiederum jeweils eine Minute Zeit haben, um die Einfälle ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen zu lesen und zu ergänzen.⁵⁷⁵ Nach vier Minuten ist die Placemat Activity beendet und die einzelnen Gruppen können eventuell noch kurz die wichtigsten Punkte ihrer Placemat sammeln.⁵⁷⁶ Im nächsten Schritt werden im Plenum die Ergebnisse der Placemat Activity verglichen.⁵⁷⁷ Die Lehrperson kann die gesammelten Vorkenntnisse kommentieren und etwaige fehlende Informationen ergänzen.

Abhängig von den vorhandenen Vorkenntnissen der Lernenden kann die Länge des nun folgenden Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenvortrages variiert werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei jedenfalls Informationen über Caesar als historische Persönlichkeit und über die Hintergründe des Gallischen Krieges erhalten. Des Weiteren werden Informationen über die *Commentarii de bello Gallico* und deren politische Zwecke und rhetorische Ausgestaltung vermittelt. Diese Inputphase soll die Lernenden zum Übersetzungstext hinführen und den Übersetzungsvorgang vorentlasten.

⁵⁷³ Vgl. Lanig (2012), S. 41.

⁵⁷⁴ Vgl. Lanig (2012), S. 41.

⁵⁷⁵ Vgl. Lanig (2012), S. 41.

⁵⁷⁶ Vgl. Lanig (2012), S. 41.

⁵⁷⁷ Vgl. Lanig (2012), S. 41-42.

Danach erfolgt der Einstieg in den Übersetzungstext durch die szenische Methode Rollentexte.⁵⁷⁸ Die Schüler und Schülerinnen erhalten dabei einen Rollentext, der von der Lehrperson aus der Perspektive von Caesar und in der Du-Form verfasst wurde.⁵⁷⁹ Somit können sich die Lernenden die Figur Gaius Julius Caesar und den historischen Kontext kennenlernen und sich in den Text einfühlen.⁵⁸⁰ Gleichzeitig erhalten die Lernenden durch den Rollentext Informationen zu den vorhergehenden Ereignissen und Hintergründen des Textausschnittes über den Gallischen Krieg. Als Nächstes folgt die Übersetzungsphase, in der die Lernenden den Übersetzungstext in Partnerarbeit übersetzen. Der Übersetzungstext kann daraufhin kurz besprochen werden, jedoch muss die deutsche Übersetzung nicht im Detail verglichen werden, da in der darauffolgenden Interpretationsphase durch eine szenische Methode das Textverständnis überprüft wird. Dazu wird in der Interpretationsphase die szenische Methode Rollengespräche eingesetzt.⁵⁸¹ Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen in Partnerarbeit einen Rollendialog entwerfen, in dem ein Gespräch zwischen Gaius Julius Caesar und einem römischen Senator dargestellt wird. Aus der Rolle des Senators heraus wird Caesar und sein Vorgehen in Gallien angeklagt und aus der Perspektive von Caesar wird der Krieg in Gallien gerechtfertigt und möglichst ruhmvoll dargestellt, sodass ein Streitgespräch mit Anklage und Verteidigung entsteht.⁵⁸² Dieses Streitgespräch wird in Partnerarbeit durch szenische Improvisation erarbeitet, wodurch der Rollendialog entsteht. Die Lernenden müssen sich dabei sehr aufmerksam mit dem Ausgangstext auseinandersetzen, um Caesar im Streitgespräch bestmöglich verteidigen beziehungsweise anklagen zu können.⁵⁸³ Diese Interpretationsaufgabe kann durch Leitfragen, die im Streitgespräch aufgegriffen werden sollen, unterstützt werden. Beim Entwickeln des Rollendialoges wird der Inhalt des Übersetzungstextes noch einmal mit einer anderen Methode erschlossen und in Form eines Streitgesprächs zusammengefasst. Dadurch werden gleichzeitig die Interpretationskompetenzen *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten* und *Zusammenfassen und Paraphrasieren* trainiert.⁵⁸⁴ Als innere Differenzierung kann die Lehrperson die Gesprächsanteile des römischen des Senators vorgeben, sodass die Schüler und Schülerinnen bloß die Antworten aus der Perspektive Caesars

⁵⁷⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 60-61.

⁵⁷⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

⁵⁸⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 61.

⁵⁸¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 67.

⁵⁸² Vgl. Haas (1997), S. 167.

⁵⁸³ Vgl. Haas (1997), S. 167.

⁵⁸⁴ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

ergänzen müssen. Auch dabei wird das Verständnis des Ausgangstextes überprüft, da die Lernenden sorgfältig alle von Caesar angeführten Gründe und Informationen herausfiltern müssen.⁵⁸⁵ Somit ergibt sich eine innere Differenzierung hinsichtlich des Umfangs und des Anforderungsniveaus der Aufgabenstellung.⁵⁸⁶

Der Dialog wird daraufhin verschriftlicht und kann in Folge auch vor der Klasse präsentiert werden. Die Präsentation des dialogischen Streitgesprächs kann von den Lernenden, die gerne frei vor der Klasse sprechen, als szenische Improvisation durchgeführt werden. Von den Lernenden, die sich schwertun, vor der Klasse zu sprechen, kann das Streitgespräch auch als szenisches Lesen vorgestellt werden. Dadurch wird eine innere Differenzierung hinsichtlich des Anforderungsniveaus und der Lernstile beziehungsweise Zugangsweisen der Lernenden ermöglicht.⁵⁸⁷ In beiden Varianten kann die szenische Methode Gedanken-Stopp zum Einsatz kommen.⁵⁸⁸ Die beobachtenden Lernenden dürfen die szenische Improvisation beziehungsweise das szenische Lesen durch Stopp-Rufe unterbrechen, woraufhin die beiden spielenden Lernenden erstarren und die Gedanken ihrer Figur in dieser konkreten Situation aussprechen.⁵⁸⁹ Diese Methode eignet sich gut für ein dialogisches Streitgespräch, da wahrscheinlich Diskrepanzen zwischen den Sprechhandlungen von Caesar beziehungsweise des Senators und deren wahren Gedanken bestehen.⁵⁹⁰

10.5. Lehr- und Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen können wichtige Informationen über Gaius Julius Caesar und sein Leben nennen. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können die Hintergründe und den Ausbruch des Gallischen Krieges erläutern. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können die politischen Zwecke von Caesars *Commentarii de bello Gallico* erklären. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können in Gruppenarbeit unter der Einhaltung von Gesprächsregeln und Arbeitsvorgaben arbeiten. (Sozialkompetenz, Einhalten von Regeln)

⁵⁸⁵ Vgl. Haas (1997), S. 167.

⁵⁸⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 13-14.

⁵⁸⁷ Vgl. Scholz (2008), S. 13-15.

⁵⁸⁸ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

⁵⁸⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 69.

⁵⁹⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 70.

Die Schüler und Schülerinnen können sich mithilfe von Rollentexten in Figuren und Szenen hineinversetzen und wichtige Informationen herausfiltern. (Empathie, Methodenkompetenz, Informationsaufnahme/-entnahme)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Originaltext mit Hilfestellungen in angemessenes Deutsch übersetzen. (Übersetzungskompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können mithilfe von Leitfragen Informationen aus dem lateinischen Text entnehmen und diese in eigenen Worten wiedergeben. (Interpretationskompetenz *Sammeln und Auflisten*, Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können in Partnerarbeit in einem Rollendialog ein Streitgespräch entwickeln und unter Berücksichtigung angemessener Sprechweisen, Gestik und Mimik präsentieren. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*)

Die Schüler und Schülerinnen können aus der Perspektive der auftretenden Figuren Sprechhandlung und zugrundeliegende Gedanken formulieren. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Interpretationskompetenz *Kommentieren und Stellung nehmen*)

10.6. Überblick über den Unterrichtsverlauf

Unterrichtsthema: Gaius Julius Caesar (Caesar, *Commentarii de bello Gallico* 3, 10-11)

Dauer: circa eine bis zwei Unterrichtseinheiten

Sequenz	Beschreibung	Lernziele	Sozialform	Innere Differenzierung
Einstieg in die UE	Placemat Activity zu Gaius Julius Caesar in 4er-Gruppen	Anknüpfen an das Vorwissen der SuS, Sachkompetenz, Sozialkompetenz	Gruppenarbeit	ID: Die SuS füllen die Placemat je nach ihrem individuellen Wissenstand aus.
Inputphase und Hinführung zum ÜT	Vergleichen und Besprechen der Placemat-Ergebnisse. Vortrag der Lehrperson über Caesar und den Gallischen Krieg.	Sachkompetenz	Plenum	
Einstieg in den ÜT	Lesen des Rollentextes zu Gaius Julius Caesar, der das Setting des ÜT beschreibt.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i>	Einzelarbeit	
Übersetzungsphase	ÜT aus Caesars <i>Commentarii de bello Gallico</i> 3, 10-11 übersetzen. Der ÜT wird danach kurz besprochen, aber nicht verglichen, da das Textverständnis in der IT-Phase überprüft wird.	Übersetzungskompetenz	Partnerarbeit	
Interpretationsphase	Rollendialog durch szenische Improvisation entwickeln: Die SuS entwerfen und verschriftlichen ein Streitgespräch mit Anklage und Verteidigung zwischen einem Senator und Caesar.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i> , IT-Kompetenz <i>Zusammenfassen und Paraphrasieren</i> , IT-Kompetenz <i>Sammeln und Auflisten</i>	Partnerarbeit	ID 1: Das Entwickeln des Rollendialogs wird durch Leitfragen unterstützt. ID 2: Der Gesprächsanteil des Senators wird von der LP angegeben. Die SuS ergänzen dazu die Antworten Caesars.
Präsentation der Ergebnisse	Präsentation des Rollendialogs als szenische Improvisation oder als szenisches Lesen. Gedanken-Stopp: Die Rollendialoge dürfen durch Stopprufe unterbrochen werden. Die Figuren äußern ihre Gedanken in dieser konkreten Situation.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i> , IT-Kompetenz <i>Kommentieren und Stellung nehmen</i>	Plenum	ID: Die Rollendialoge können entweder als szenische Improvisation oder als szenisches Lesen präsentiert werden.

10.7. Unterrichtsmaterialien

Modul: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte

Gaius Julius Caesar und der gallische Krieg

Arbeitsaufgaben

- 1. Placemat Activity:** Gruppenarbeit (je 4 Personen)
Sammelt in einer **Placemat** möglichst viele Informationen zu Gaius Julius Caesar und seinem Leben.
- 2. Rollentext:** Lies dir den folgenden Text aus der Perspektive des Feldherrn Gaius Julius Caesar durch, der sich im Krieg gegen die Gallier befindet.

Du bist Gaius Julius Caesar und verlässt soeben das Senatsgebäude. Stolz und mit erhobenem Haupt gehst du über das Forum Romanum. Dein Mantel, der dich vor der kalten Winterluft schützt, flattert im Wind. Du hast gerade den Senatoren deinen Kriegsbericht über das zweite Kriegsjahr in Gallien erstattet. Der Bericht zeugt von so großem Erfolg und Tapferkeit in den Kämpfen gegen die Gallier, dass ein fünfzehntägiges Dankesfest zu deinen Ehren veranstaltet wird. Dein Plan, die erzürnten Senatoren durch deine militärischen Erfolge zu besänftigen und von deinen Gesetzesverstößen und Verfassungsbrüchen als Konsul abzulenken, funktioniert offenbar. Da du den gallischen Krieg ohne offiziellen Senatsbeschluss begonnen hast, sind die Senatoren erleichtert, dass so gut wie ganz Gallien nun unter römischer Herrschaft steht. Noch ahnst du nicht, dass die Friedensverträge schon bald von den Galliern gebrochen werden und du im dritten Kriegsjahr erneut nach Gallien aufbrichst, um den Aufstand der Veneter, ein Seefahrervolk an der Atlantikküste, niederzuschlagen. Du wirst im nächsten Kriegsbericht gute Gründe brauchen, um den erneuten Kriegsausbruch vor dem Senat rechtfertigen zu können.

Übersetzungsaufgabe

Übersetze folgenden lateinischen Textausschnitt aus Caesars *Commentarii de bello Gallico*.

Einleitung: Im Jahr 57 v. Chr. kann Caesar im gallischen Krieg viele gallische Stämme besiegen und dem römischen Reich unterstellen. Er hält ganz Gallien für besiegt, doch im darauffolgenden Kriegsjahr 56 v. Chr. sieht sich Caesar aus mehreren Gründen dazu gezwungen, den Krieg gegen die Veneter und deren Verbündete wiederaufzunehmen.

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | Multa Caesarem ad id bellum incitabant ¹ : iniuria retentorum ² | 1 incito, -as, -are, 1 =
veranlassen, antreiben |
| 2 | equitum Romanorum, rebellio facta post deditionem ³ , defectio datis | 2 retineo, -es, -ere, 2 =
festhalten, festnehmen |
| 3 | obsidibus ⁴ , tot civitatum coniuratio, in primis ⁵ [timor] ⁶ , ne hac parte | 3 deditio, -ionis, f. =
Kapitulation,
Unterwerfung |
| 4 | neglecta reliquae nationes sibi idem licere arbitrarentur. Itaque cum | |

5	intellexeret omnes fere Gallos novis rebus studere ⁷ et ad bellum	4 obses, obsidis, m. = Geisel; obsides dare = Geiseln stellen
6	mobiliter celeriterque excitari ⁸ , omnes autem homines natura ⁹	5 in primis = in erster Reihe, vor allem
7	libertati studere, priusquam plures civitates conspirarent, partiendum	6 Erganze: in primis timor, ne...
8	sibi ac latius distribuendum exercitum putavit. Itaque T. Labienum ^a	7 novis rebus studere = einen Umsturz planen
9	legatum in Treveros ^b cum equitatu mittit. Huic mandat, Remos ^c	8 excito, -as, -are 1 = aufstacheln, antreiben
10	reliquosque Belgas ^d adeat atque in officio contineat ¹⁰ . P. Crassum ^e	9 natura (Abl.) = von Natur aus
11	cum cohortibus legionariis XII et magno numero equitatus in	10 aliquem in officio continere = jemanden zur Einhaltung der Verpflichtungen zu bringen
12	Aquitania ^f proficisci iubet, ne ex his nationibus auxilia in Galliam	
13	mittantur ac tantae nationes coniungantur. D. Brutum ^g adolescentem	
14	classi praeficit et in Venetos ^h proficisci iubet. Ipse eo pedestribus	
15	copiis contendit.	

a Titus Labienus, -i, m. = Titus Labienus, Legat (Unterfeldherr) Caesars im gallischen Krieg

b Treveri, -orum, m. = Treverer, Stamm im Nordosten Galliens (vgl. Trier)

c Remi, -orum, m. = Remer, einer der groten Stamme der Belger

d Belgae, -arum, m. = Belger, Überbegriff für Stamme im Nordosten Galliens

e Publius Crassus, -i, m. = Publius Licinius Crassus, Legat (Unterfeldherr) Caesars im gallischen Krieg

f Aquitania, -ae, f. = Aquitanien, Landschaft im südwestlichen Gallien

g Decimus Brutus, -i, m. = Decimus Brutus, Offizier Caesars im gallischen Krieg; spater einer der Caesararmrder

h Veneti, -orum, m. = Veneter, erfahrenes Seefahrervolk an der Atlantikküste im Westen Galliens

(C. Iulius Caesar, *Commentarii de bello Gallico* 3,10-11⁵⁹¹, gekürzt, 125 Wörter)⁵⁹²

⁵⁹¹ Gaius Iulius Caesar: *Commentarii rerum gestarum*. Vol. I: *Bellum Gallicum*. Hrsg. von Wolfgang Hering. Berlin: Walter de Gruyter 1997. (Bibliotheca Teubneriana), S. 43-44.

⁵⁹² Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen nderungen aus folgender Ausgabe herangezogen:

Gaius Iulius Caesar: *Der Gallische Krieg. De Bello Gallico*. Lateinisch – Deutsch. Hrsg. und bers. von Otto Schönberger. Berlin: Akademie Verlag 2013⁴. (Sammlung Tusculum), S. 124-127.

Viele Gründe trieben Caesar zu diesem Krieg: Die Unrechte an den festgenommenen römischen Rittlern, der nach der Unterwerfung durchgeführte Aufstand, der Abfall, nachdem Geiseln gestellt worden waren, die Verschwrung so vieler Stamme, und vor allem die Furcht, dass, nachdem dieser Teil vernachlassigt worden war, die übrigen Völkerschaften glauben, dass ihnen dasselbe möglich ist. Da er also erkannte, dass beinahe alle Gallier einen Umsturz planen und sie leicht und schnell zu einem Krieg aufgestachelt werden, dass aber alle Menschen von Natur aus nach Freiheit streben und den Zustand der Sklaverei hassen, glaubte er, dass er, bevor sich mehr Stamme verbündeten, sein Heer teilen und weiter auseinanderziehen muss. Daher schickte er den Legaten Titus Labienus mit der Reiterei zu den Treverern. Diesem befahl er, dass er zu den Remern und den restlichen Belgern hingeht und sie zur Einhaltung der Verpflichtungen brachte. Publius Crassus befahl er mit zwölf Legionskohorten und einer großen Menge der Reiterei nach Aquitanien aufzubrechen, damit nicht von diesen Völkerschaften Hilfstruppen nach Gallien geschickt werden und damit sich so große Völker nicht verbnden. Den jungen Decimus Brutus stellte er an die Spitze der Flotte und ihm befahl er, sobald er konnte, zu den Venetern aufzubrechen. Er selbst eilte mit den Fustruppen dorthin.

Interpretationsaufgaben

1. Rollendialoge: Partnerarbeit

Gaius Julius Caesar kehrt nach dem erfolgreichen Kriegsjahr 56 v. Chr. erneut nach Rom zurück und muss vor dem Senat seinen Kriegsbericht ablegen. Verfasse einen Dialog / ein Streitgespräch zwischen einem Senator und Caesar, der sein Vorgehen im gallischen Krieg rechtfertigen muss. Beantworte darin:

- Welche Gründe nennt Caesar für den Krieg gegen die Veneter im Westen Galliens?
- Wie rechtfertigt Caesar, dass er nicht nur gegen die Veneter, sondern auch gegen andere Stämme in ganz Gallien erneut den Krieg aufnimmt?



Tipp: Wenn dir die Aufgabe schwerfällt, ergänze im folgenden Rollendialog Caesars Antworten auf die Fragen des Senators, um sein Vorgehen im gallischen Krieg zu rechtfertigen.

2. Rollendialoge präsentieren mit Gedankenstopp: Partnerarbeit

Präsentiere den Rollendialog zwischen Caesar und einem Senator vor der Klasse. Die Klasse darf das Gespräch jederzeit durch Stopp-Rufe unterbrechen, worauf Caesar und der Senator ihre Gedanken, die ihnen in dieser konkreten Situation durch den Kopf gehen, frei aussprechen.

Rollendialog: Rom, im Winter 56 v. Chr.

SENATOR: Gaius Julius Caesar, wie erging es dir und deiner Legion im vergangenen Kriegsjahr in Gallien?

CAESAR:

SENATOR: Ich dachte, ganz Gallien sei schon erobert. Warum musstest du dann Krieg gegen das Seefahrervolk der Veneter führen?

CAESAR:

SENATOR: Mir kam aber zu Ohren, dass du nicht nur gegen die Veneter vorgegangen bist. Berichte dem Senat, gegen wen du noch Krieg geführt hast.

CAESAR:

SENATOR: Wie konnte es zu so vielen Schlachten kommen? Kannst du mir dafür gute Gründe nennen?

CAESAR:

SENATOR: Was nützt dein Sieg in Gallien dem römischen Imperium?

CAESAR:

10.8. Ausarbeitungen und Ergebnisse

1. Rollendialoge – Schüler/in 1

Senator: Sehr geehrter Herr Caesar! Erklären Sie nun dem anwesenden Senat und mir, warum sie trotz Verbot in Gallien Krieg führen.

Caesar: Liebe anwesende Senatoren! Es ist für mich eine römische Pflicht gewesen, gegen die aufmüpfigen Gallier mit starker Hand konsequent durchzugreifen! Wir können nicht zulassen, dass diese gottlosen Barbaren unsere ehrwürdigen Ritter als Geiseln festnehmen! Diese Gallier sind nicht vertragswürdig! Trotz gestellter Geiseln verschwören sich die gallischen Stämme, um Rom zu bedrohen. So etwas dürfen wir nicht zulassen!

Senator: Das sind doch Banalitäten! Nur weil dieser unbedeutende Stamm der Veneter ein paar Geiseln genommen hat, ziehst du gleich mit mehreren römischen Legionen gegen ganz Gallien in den Krieg? Bist du mit den Venetern etwa nicht alleine fertig geworden?

Caesar: Oh, diese hinterlistigen Veneter! Sie haben sich, obwohl sie sich Rom bereits ergeben haben, mit anderen Stämmen verbündet. Wir mussten hart durchgreifen und mehrere Truppen in ganz Gallien als sichtbaren Machtbeweis stationieren, damit die anderen Stämme nicht dem Beispiel der Veneter folgen und sich auch noch verbünden.

Senator: Ich hoffe, du warst erfolgreich und die Barbaren halten sich an die Abmachungen. Der römische Senat hat deine Gesetzesbrüche noch nicht vergessen und du kannst immer noch vor Gericht gestellt werden.

1. Alternativaufgabe Rollendialoge – Schüler/in 2

Rollendialog: Rom, im Winter 56 v. Chr.

SENATOR: Gaius Julius Caesar, wie erging es dir und deiner Legion im vergangenen Kriegsjahr in Gallien?

CAESAR: Werter Senator! Es ist meiner tapferen Legion gelungen, die Veneter und alle anderen aufsässigen Stämme Galliens dem römischen Imperium zu unterwerfen.

SENATOR: Ich dachte, ganz Gallien sei schon erobert. Warum musstest du dann Krieg gegen das Seefahrervolk der Veneter führen?

CAESAR: Obwohl die Veneter schon den Friedensvertrag unterzeichnet hatten und Geiseln gestellt hatten, nahmen sie tapfere römische Ritter als Gefangene und verbündeten sich mit anderen gallischen Stämmen. Die Ehre Roms war in Gefahr.

SENATOR: Mir kam aber zu Ohren, dass du nicht nur gegen die Veneter vorgegangen bist. Berichte dem Senat, gegen wen du noch Krieg geführt hast.

CAESAR: Der tapfere Titus Labienus sorgte mit der Reiterei dafür, dass die Treverer, die Remer und die übrigen Belger sich nicht untereinander verbünden oder den Venetern zu Hilfe eilen. Publius Crassus, der große Feldherr, kämpfte siegreich gegen die gallischen Stämme in Aquitanien. Der noch junge, aber genauso tapfere Decimus Brutus zog mit der römischen Flotte gegen das erfahrene Seefahrervolk der Veneter und vernichtete sie. Meine Wenigkeit führte die römischen Fußsoldaten gegen die Veneter an Land.

SENATOR: Wie konnte es zu so vielen Schlachten kommen? Kannst du mir dafür gute Gründe nennen?

CAESAR: Wir mussten hart vorgehen, um einen Aufstand ganz Galliens gegen Rom zu verhindern. Wir konnten nicht zulassen, dass andere gallische Stämme dem Beispiel der Veneter folgen und sich miteinander verbünden. Wir mussten sie an ihre Verpflichtungen und die Einhaltung der Verträge gegenüber Rom erinnern.

SENATOR: Was nützt dein Sieg in Gallien dem römischen Imperium?

CAESAR: Durch die Eroberung Galliens wird das römische Imperium vergrößert, die Staatskasse wird durch neue Steuereinnahmen gefüllt und gesicherte Handelswege nach Gallien ermöglichen einen friedlichen Handel mit den Galliern. Zudem bieten die großen Flüsse Rhein und Donau eine sichere Außengrenze des römischen Reiches. Von Gallien aus können wir außerdem Überfahrten nach Britannien und in andere Länder unternehmen.

11. Unterrichtsplanung: Der heilige Florian

11.1. Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul

Die Unterrichtsplanung zum heiligen Florian behandelt so wie die vorhergehende Planung zu Caesar eine historische Persönlichkeit. Der Ausgangstext gehört der Gattung der Hagiographie an und beschreibt die Passion des heiligen Florian, der 304 n. Chr. starb. Die *Passio Floriani* behandelt also aus inhaltlicher Sicht Geschehnisse des 3.-4. Jahrhundert n. Chr., stammt jedoch selbst aus dem 8. oder frühen 9. Jahrhundert n. Chr. Dadurch setzen sich die Schüler und Schülerinnen mit einem frühmittelalterlichen Text auseinander. Im Vergleich zu anderen Hagiographien, die meist die Biographie und Legenden von Heiligen wiedergeben, stellt die Hagiographie des heiligen Florian die Leidensgeschichte des Märtyrers, der in der Enns ertränkt wurde, dar. Die Sprache der frühmittelalterlichen *Passio Floriani* weist einen eher niedrigen Schwierigkeitsgrad auf, sodass sie für das Einstiegsmodul geeignet ist.

11.2. Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas

Zum heiligen Florian von Lorch haben insbesondere die Schüler und Schülerinnen aus Oberösterreich einen persönlichen Zugang. Die Lernenden kennen die Stadt und den Fluss Enns und somit die Orte, an denen sich die Leidensgeschichte Florians zuträgt. Vielen Schülern und Schülerinnen sind auch das Museum Lauriacum in Enns und die Basilika St. Laurenz in Enns - Lorch, die als Wirkungsstätte des heiligen Florian und des heiligen Severin gilt, bekannt. Im Hauptaltar dieser Basilika sind die Reliquien der Märtyrer von Lorch beigesetzt. Bekannt ist diese Basilika auch für ihre Bronzetore, auf denen das Leben des heiligen Florian und des heiligen Severin abgebildet sind. Diese Unterrichtseinheit zum heiligen Florian könnte mit weiteren Einheiten zum heiligen Severin ergänzt werden und, zumindest für Schüler und Schülerinnen aus Oberösterreich, mit einer Exkursion nach Enns verbunden werden. Neben diesem realweltlichen Zugang ist den Lernenden der heilige Florian vor allem als Landespatron von Oberösterreich bekannt. In dieser Unterrichtseinheit lernen die Schüler und Schülerinnen, was sich der Legende nach am 4. Mai, der heute der Gedenktag des heiligen Florian ist, zugetragen hat. Der heilige Florian ist zudem auch als Schutzpatron der Feuerwehren bekannt und kann in vielen Kirchen und Feuerwehrhäusern in seiner typischen Darstellung, nämlich als römischer Legionär mit einem Wasserkübel neben einem brennenden Haus, gesehen werden.⁵⁹³ Des Weiteren dürfte den Lernenden auch der Ort und das Stift St. Florian bekannt sein. Während die in der *Passio Floriani* erwähnte Quelle sich unweit von St. Florian befindet, ist es umstritten, ob das Stift St. Florian tatsächlich dort erbaut wurde, wo Florian der Legende nach begraben liegt. Jedoch soll sich im Stift St. Florian das Grab der Christin Valeria, die eine wichtige Rolle bei Florians Bestattung spielt, befinden.⁵⁹⁴

11.3. Sachanalyse

Die *Passio Floriani* stammt aus dem späten 8. oder frühen 9. Jahrhundert und beschreibt die Leidensgeschichte des ersten namentlich sowie historisch belegten Märtyrers Österreichs.⁵⁹⁵ Sie

⁵⁹³ Vgl. Neumüller, Willibrord (1971): Der heilige Florian und seine „Passio“. In: Oberösterreichisches Landesarchiv (Hrsg.): Sankt Florian. Erbe und Vermächtnis. Festschrift zur 900-Jahr-Feier. Wien: Böhlau, S. 1-35; hier: S. 1.

⁵⁹⁴ Vgl. Mehling, Franz, et al. (1996¹⁸): St. Florian bei Linz. In: Mehling, Franz (Hrsg.): Knaurs Kulturführer in Farbe. Österreich. München, Zürich: Droemer Knaur, S. 416-420; hier: S. 419.

⁵⁹⁵ Vgl. Neumüller (1971), S. 1; S. 7.

ist in mehreren Handschriften überliefert und berichtet neben Florian auch von 40 Christen, die in der Gegend von Lauriacum gefasst und getötet wurden.⁵⁹⁶

Florian lebte im 3. Jahrhundert n. Chr. in Ovilava-Wels und starb am 4. Mai 304 n. Chr. in Lauriacum-Lorch.⁵⁹⁷ Florian war in Oberösterreich als Kanzleivorstand für das Statthalteramt tätig und wohnte später auch in Cetium (St. Pölten).⁵⁹⁸

Die Heiligenlegende über den heiligen Florian berichtet von der Christenverfolgung unter den Kaisern Diokletian und Maximian. In der römischen Provinz Ufernoricum soll diese vom Statthalter Aquilinus angeführt werden. Als Florian hört, dass bereits 40 Christen aufgegriffen wurden, kehrt er aus Cetium nach Lauriacum zurück. Dort gibt er sich den römischen Soldaten als Christ zu erkennen, woraufhin er abgeführt wird. Da sich Florian weigert, den römischen Göttern zu opfern, wird er gefoltert. Dennoch lobt Florian seinen Gott und erträgt die Folter mit froher Miene. Schließlich spricht der Statthalter erzürnt das Todesurteil aus und Florian wird am 4. Mai 304 n. Chr. auf die Ennsbrücke geführt, von der er, beschwert mit einem Stein, in den Fluss Enns hinabgestürzt werden soll. Auf die Bitte Florians gewähren ihm die Soldaten ein letztes Gebet. Nach circa einer Stunde kommt ein Soldat vorbei, der Florian ungeduldig über die Brücke stößt. Sofort darauf soll dieser Mann erblindet sein. Florian ertrinkt im Fluss, wird von dessen Wellen ans Ufer getragen und dort von einem Adler beschützt.⁵⁹⁹ Einer Christin, die in einigen späteren Handschriften Valeria genannt wird, erscheint der Geist Florians, der ihr schildert, wo sie ihn findet und wo sie ihn bestatten soll.⁶⁰⁰ Trotz der großen Gefahr durch die Christenverfolgung holt Valeria Florians Leichnam, versteckt ihn auf ihrem Ochsespann unter Zweigen und will ihn zu der beschriebenen Stelle bringen. Nach einiger Zeit können aber ihre Ochsen wegen der Hitze nicht mehr weitergehen. Verzweifelt betet Valeria zu Gott, woraufhin wie durch ein Wunder eine sprudelnde Quelle entspringt. Dadurch kann Valeria weiterfahren und Florian bestatten. Der Ort, an dem Florian begraben liegt, soll für die Heilung von Kranken und die Vertreibung von Dämonen genutzt worden sein.⁶⁰¹ Es ist jedoch umstritten, ob das heutige Stift St. Florian an der Stelle von

⁵⁹⁶ Vgl. Rehberger, Karl (2004): Der heilige Florian. Ein Beitrag zu seiner Verehrungsgeschichte im frühen Mittelalter. In: Ebner, Johannes / Würthinger, Monika (Hrsg.): Der heilige Florian. Tradition und Botschaft. Linz: Diözesanarchiv Linz, S. 77-98; hier: S. 92.

⁵⁹⁷ Vgl. Neumüller (1971), S. 2.

⁵⁹⁸ Vgl. Neumüller (1971), S. 2.

⁵⁹⁹ Vgl. Neumüller (1971), S. 4-7.

⁶⁰⁰ Vgl. Neumüller (1971), S. 7.

⁶⁰¹ Vgl. Rehberger (2004), S. 87-90.

Florians Grab erbaut wurde.⁶⁰² Im Jahr 2004 wurde der heilige Florian zum oberösterreichischen Landespatron ernannt.

11.4. Didaktische und methodische Überlegungen

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit zum heiligen Florian beginnt mit der Aktivierung des Vorwissens der Schüler und Schülerinnen. Dazu wird im Plenum bereits vorhandenes Wissen zum heiligen Florian gesammelt und von der Lehrperson in einer Mindmap an der Tafel festgehalten. Je nach Ausstattung des Klassenraumes oder je nach Umgang mit Smartphones an der Schule könnte dieser Einstieg auch mittels Mentimeter digital durchgeführt werden. Während bei der Mindmap alle Lernenden im Plenum ihr Vorwissen besprechen können, können beim Mentimeter die Lernenden ihre Vorkenntnisse in Einzelarbeit und anonym beitragen. Beim Mentimeter werden alle Schüler und Schülerinnen aktiv. Bei der Mindmap können dafür die genannten Begriffe sofort geklärt und besprochen werden. Beide Methoden haben somit ihre Vor- und Nachteile.

In der nächsten Sequenz sollen die Schüler und Schülerinnen zum Übersetzungstext über die Bestattung des heiligen Florian aus der *Passio Floriani* 8-9 hingeführt werden. Dafür wurde die szenische Methode der Fantasiereise ausgewählt.⁶⁰³ Die Lernenden schließen ihre Augen, während die Lehrperson die Fantasiereise vorträgt, in der die Zuhörenden aus der Perspektive eines unbeteiligten Beobachters die Geschehnisse, die sich am 4. Mai 304 n. Chr. zutragen, miterleben.⁶⁰⁴ Danach können im Plenum die Gefühle und Gedanken, die während der Fantasiereise auftauchten, besprochen werden.⁶⁰⁵ Zur weiteren Vorentlastung wird daraufhin die Einleitung des Übersetzungstextes gelesen.

In der Übersetzungsphase übersetzen die Schüler und Schülerinnen einen Textausschnitt aus der *Passio Floriani* 8-9, der die Geschehnisse rund um die Bestattung des heiligen Florians schildert. Die Schüler und Schülerinnen dürfen zur inneren Differenzierung selbst wählen, ob sie den Übersetzungstext in Einzel- oder Partnerarbeit erarbeiten möchten.

Nach der Übersetzungsphase wird die Interpretationsphase durch die szenische Methode Stimmenskulptur eingeleitet.⁶⁰⁶ Dabei versetzen sich die Lernenden in die Figur der Valeria, die Florian bestattete, hinein und notieren sich in Einzelarbeit fünf Gedanken, die Valeria während der

⁶⁰² Vgl. Neumüller (1971), S. 8.

⁶⁰³ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

⁶⁰⁴ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

⁶⁰⁵ Vgl. Scheller (2010³), S. 60.

⁶⁰⁶ Vgl. Scheller (2010³), S. 74-75.

im Übersetzungstext beschriebenen Geschehnisse durch den Kopf gehen.⁶⁰⁷ Falls hierbei eine innere Differenzierung notwendig ist, kann für gewisse Lernende die Anzahl auf drei Gedanken reduziert werden, sodass eine innere Differenzierung hinsichtlich des Umfangs, aber nicht hinsichtlich des Anforderungsniveaus angeboten wird.⁶⁰⁸ Danach wird die Stimmenskulptur im Plenum durchgeführt. Ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin nimmt die Rolle der Valeria ein.⁶⁰⁹ Die restlichen Lernenden stellen sich hinter Valeria auf und verkörpern ihre Gedanken.⁶¹⁰ Die Lernenden tragen drei ihrer notierten Gedanken vor. Die Lehrperson regelt dabei, wer wann sprechen darf und dirigiert sozusagen den Gedankenchor.⁶¹¹

Durch die Stimmenskulptur sollen die Lernenden auf die folgende Interpretationsaufgabe eingestimmt werden. Die Lernenden nehmen erneut die Perspektive der Valeria ein und beschreiben in einem Erlebnisgespräch ihre Erlebnisse, die im Übersetzungstext geschildert wurden.⁶¹² Das Erlebnisgespräch wird in Einzelarbeit schriftlich erarbeitet. Es wird in Ich-Form verfasst und beinhaltet auch die Gedanken und Gefühle der Valeria in den jeweiligen Situationen.⁶¹³ Dadurch wird der Inhalt des Übersetzungstextes noch einmal aus einer anderen Perspektive erarbeitet und zusammengefasst, wobei die Nebenrolle der Valeria zur Hauptfigur gemacht wird.⁶¹⁴ Die Lernenden sollen zudem darauf achten, dass sie ihr Erlebnisgespräch in vier inhaltliche Abschnitte gliedern und für diese Abschnitte jeweils eine passende Überschrift formulieren. Somit werden gleichzeitig die Interpretationskompetenzen *Zusammenfassen und Paraphrasieren* und *Gliedern und Strukturieren* gefördert.⁶¹⁵ Zum Abschluss wird das Erlebnisgespräch dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin vorgetragen. Zur inneren Differenzierung wird hier eine alternative Interpretationsaufgabe angeboten, bei der die Lernenden in einer Paraphrase den Übersetzungstext in eigenen Worten zusammenfassen, in vier Abschnitte gliedern und für jeden Abschnitt eine passende Überschrift formulieren. Die Lernenden können frei wählen, welche Aufgabe sie erfüllen möchten, sodass sich eine innere Differenzierung hinsichtlich der Lerninhalte und Interessen der Lernenden ergibt.⁶¹⁶ Beide Schreibaufträge dienen

⁶⁰⁷ Vgl. Scheller (2010³), S. 74.

⁶⁰⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 13.

⁶⁰⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁶¹⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁶¹¹ Vgl. Scheller (2010³), S. 75.

⁶¹² Vgl. Haas (1997), S. 177-178.

⁶¹³ Vgl. Haas (1997), S. 177-178.

⁶¹⁴ Vgl. Haas (1997), S.177-178.

⁶¹⁵ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

⁶¹⁶ Vgl. Scholz (2008), S. 14.

dazu, den Inhalt des Übersetzungstextes zusammenzufassen, ihn inhaltlich zu gliedern und aussagekräftige Überschriften zu finden. Während das Erlebnisgespräch aus der szenischen Perspektive einer Figur und in Ich-Form verfasst wird, wird die Paraphrase aus der Perspektive eines unbeteiligten Beobachters in dritter Person verfasst. Zum Abschluss wird bei dieser Alternativaufgabe die Paraphrase ebenfalls dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin vorgetragen.

11.5. Lehr- und Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen können wichtige Informationen zum heiligen Florian und zu seiner heutigen Bedeutung nennen. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können Informationen mittels einer analogen beziehungsweise digitalen Mindmap sammeln und strukturieren. (Methodenkompetenz, Medienkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können sich in fremde Perspektiven hineinversetzen und Erzähltes nachvollziehen. (Empathie, Textverständnis)

Die Schüler und Schülerinnen können beim Hören der Fantasiereise Informationen aufnehmen und die Inhalte nacherzählen. (Hörkompetenz, Informationsaufnahme, Vorstellungskraft)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Text mit Hilfestellung in angemessenes Deutsch übersetzen. (Übersetzungskompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können Gedanken und Erlebnisse aus einer fremden Perspektive schildern und kommentieren. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Interpretationskompetenz *Kommentieren und Stellung nehmen*)

Die Schüler und Schülerinnen können den Inhalt eines lateinischen Textes aus bestimmten Perspektiven zusammenfassen. (Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Text in eigenen Worten zusammenfassen. (Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Text inhaltlich in Abschnitte gliedern und passende Überschriften für Textabschnitte formulieren. (Interpretationskompetenz *Gliedern und Strukturieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können einen Text in angemessener Sprache und mit passender Mimik und Gestik präsentieren. (Präsentation, Kommunikationskompetenz)

11.6. Überblick über den Unterrichtsverlauf

Unterrichtsthema: Der heilige Florian (*Passio Floriani* 8-9)

Dauer: circa eine bis zwei Unterrichtseinheiten

Sequenz	Beschreibung	Lernziele	Sozialform	Innere Differenzierung
Einstieg in die UE	Das Vorwissen zum heiligen Florian wird in einer Mindmap an der Tafel gesammelt	Anknüpfen an das Vorwissen der SuS, Sachkompetenz	Plenum	ID: Anstelle einer Mindmap kann auch ein Mentimeter erstellt werden.
Hinführung zum ÜT	Die SuS nehmen mit geschlossenen Augen an einer Fantasiereise teil und erleben, wie sich der Tod Florians zugetragen hat.	Anknüpfen an das Vorwissen der SuS, Sachkompetenz	Plenum	
Übersetzungsphase	ÜT zur Bestattung des heiligen Florians aus der <i>Passio Floriani</i> 8-9 übersetzen.	Übersetzungskompetenz	Einzel- / Partnerarbeit	ID: Die SuS können selbst die Sozialform für die Übersetzungsphase wählen.
Einstieg in die Interpretationsphase	Stimmenskulptur: Die SuS formulieren mind. 3 Gedanken zum Inhalt des ÜT aus der Perspektive der Valeria. Präsentation der Stimmenskulptur im Plenum.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i> , IT-Kompetenz <i>Kommentieren und Stellung nehmen</i>	Einzelarbeit, Plenum	ID: Die Anzahl der Gedanken kann variiert werden.
Interpretationsphase	- Die SuS beschreiben aus der Perspektive der Valeria in Ich-Form die Geschehnisse im ÜT in einem Erlebnisgespräch, gliedern es in 4 Teile und formulieren passende Teilüberschriften. - Alternativaufgabe: Die SuS verfassen eine Paraphrase des ÜT, gliedern sie in 4 Teile und formulieren passende Teilüberschriften.	IT-Kompetenz <i>Gliedern und Strukturieren</i> , IT-Kompetenz <i>Zusammenfassen und Paraphrasieren</i>	Einzelarbeit	ID: Die SuS können frei wählen, ob sie ein Erlebnisgespräch oder eine Paraphrase verfassen möchten.
Präsentation der Ergebnisse	Das Erlebnisgespräch bzw. die Paraphrase wird dem Sitznachbarn bzw. der Sitznachbarin präsentiert und gemeinsam besprochen.	Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz	Partnerarbeit	

11.7. Unterrichtsmaterialien

Modul: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte

Der heilige Florian

Arbeitsaufgaben

1. Fantasiereise:

Nimm eine bequeme Position ein, schließe die Augen und nimm an einer Fantasiereise teil.

Es ist ein warmer Maitag, der 4. Mai im Jahr 304 nach Christus. Du kommst gerade vom Markt in Lauriacum, dem Verwaltungssitz der römischen Provinz Noricum. Du bist froh, die Stadttore hinter dir zu lassen, denn der Statthalter Aquilinus lässt im Auftrag des Kaisers Diokletian die gesamte Gegend nach Christen absuchen. Am Markt ging das Gerücht um, dass Florianus, ein römischer Offizier und Oberbefehlshaber einer Feuerwache, sich als Christ zu erkennen gab und von den Soldaten festgenommen wurde. Mit einem unguuten Gefühl denkst du an die dicken Mauern des Gefängnisses. Man erzählt sich, dass die gefangenen Christen, die sich weigern, den römischen Göttern zu opfern, schreckliche Qualen erleiden müssen. Die Sonne brennt vom Himmel und du hast großen Durst. Geschickt kletterst du über die Steine zum Ufer der Enns, um dich dort abzukühlen. Gierig nimmst du einen Schluck Wasser. Plötzlich hörst du Lärm, der von der nahegelegenen Ennsbrücke kommt. Was geht da vor sich, denkst du dir und bist erleichtert, dass du dich hier am Ufer schnell verstecken kannst. Du blickst neugierig zur Brücke, auf der mehrere römische Soldaten hinter einer knienden Person stehen. Auf einmal tritt einer der Soldaten hervor und stößt den Knienden in die Fluten der Enns. Ein lautes Platschen ist zu hören, so als würde ein schwerer Stein ins Wasser geworfen werden. Du erschrickst, mit klopfendem Herzen nimmst du deinen Einkauf und suchst schnell das Weite.

Übersetzungsaufgabe

Übersetze folgenden lateinischen Text aus der Legende über den heiligen Florian.

Die Bestattung des heiligen Florian

Einleitung: Florianus wird bei der Christenverfolgung unter Kaiser Diokletian 304 n. Chr. festgenommen und aufgefordert, den römischen Göttern zu opfern. Da er sich weigert, ertränken die römischen Soldaten ihn mit einem Stein beschwert in der Enns. Dank eines Gotteswunders kann Valeria, eine fromme Christin, ihn bestatten.

- | | | |
|---|--|--|
| 1 | Fluvius ^a autem suscipiens martyrem Christi expavit ¹ et elevatis ² | 1 expavesco, -is, -ere, expavi
3 = erschrecken |
| 2 | undis suis in saxo corpus eius deposuit. Tunc adveniens aquila | 2 elevo, -as, -are, elevavi,
elevatum 1 = aufrichten,
aufheben |
| 3 | expansis alis ³ suis in modum crucis eum protegebat. Tunc beatus | 3 ala, -ae, f. = Flügel |

4 Florianus manifestavit se cuidam feminae corde deo devotae. Certis
5 indiciis designavit ei locum, ubi eum conderet⁴ vel ubi eum
6 sepulturae⁵ traderet. Mulier autem hac visione comperta iunxit
7 animaliola et ad fluvium properavit. Propter timorem autem
8 gentilium⁶ in virgultis vel frondibus⁷ eum involvit, quasi se simulabat
9 ad hortulum claudendum⁸ ducere. Ducente autem eum ad locum, ubi
10 ei designaverat, factum est, ut lassarentur animaliola prae nimio⁹
11 ardore solis et steterunt, ita ut non possint ambulare. Tunc mulier
12 oravit ad dominum et statim in eodem loco fons affluentissimus¹⁰
13 erupit, qui ad testimonium eius usque hodie perseverat. Et ita
14 pervenit ad locum, ubi ei ipse revelaverat et ibi eum mulier propter
15 persecutionem¹¹ secreta cum festinatione¹² sub terra deposuit. In quo
16 locu daemones effugantur et omnes infirmi, qui fide integra
17 speraverint, misericordiam consequuntur.

4 condo, -is, -ere, condidi,
conditum 3 = bestatten
5 sepultura, -ae, f. =
Begräbnis, Bestattung
6 gentilis, -is, m. = Heide,
(einer, der nicht dem
christlichen Glauben
angehört)
7 in virgultis vel frondibus =
in Gesträuch und Laub
8 claudio, -is, -ere, clausi,
clausum 3 = hier:
begrenzen, umzäunen
9 nimio, Adv. = sehr groß
10 affluens, affluentis = hier:
wasserreich
11 persecutio, -onis, f. =
(Christen-) Verfolgung
12 cum festinatione = in
Eile, eilig

a fluvius, -i, m. = damit ist hier die Enns gemeint

(*Passio Floriani* 8-9⁶¹⁷, gekürzt, 156 Wörter)⁶¹⁸

⁶¹⁷ *Passio Floriani* (längere Fassung). Nach Neumüller, Willibrord (1971): Der heilige Florian und seine „Passio“. In: Oberösterreichisches Landesarchiv (Hrsg.): Sankt Florian. Erbe und Vermächtnis. Festschrift zur 900-Jahr-Feier. Wien: Böhlau, S. 1-35; hier: S. 33-34.

⁶¹⁸ Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen Änderungen aus folgender Ausgabe herangezogen: Neumüller (1971), S. 6.

Der Fluss aber erschrak, als der den Märtyrer Christi aufnahm, und legte dessen Leichnam mit seinen aufgerichteten Wogen auf einen Felsen. Dann kam ein Adler und beschützte ihn mit seinen in Form eines Kreuzes ausgebreiteten Flügeln. Da offenbarte sich der heilige Florian einer gewissen Frau, die im Herzen Gott ergeben war. Mit genauen Zeichen gab er ihr den Ort an, an dem sie ihn bestatten soll oder an dem sie ihn zur Bestattung hinbringen soll. Nachdem diese Offenbarung aber erfahren worden war, spannte die Frau ihre kleinen Tiere an und eilte zum Fluss. Aber wegen der Furcht vor den Heiden verbarg sie ihn in Gesträuch und Laub und tat so, als würde sie es zur Einzäunung ihres kleinen Gartens hinbringen. Während sie diesen aber zu dem Ort hinfuhr, den er ihr angegeben hatte, geschah es, dass die kleinen Tiere wegen der zu großen Hitze der Sonne ermatteten und stehen blieben, sodass sie nicht mehr weitergehen konnten. Da betete die Frau zu Gott und sofort brach an derselben Stelle eine wasserreiche Quelle hervor, die zu dessen Zeugnis bis heute fort dauert. Und so gelangte sie zu dem Ort, den er selbst ihr offenbart hatte, und dort übergab ihn die Frau wegen der Christenverfolgung heimlich und in Eile der Erde. An diesem Ort werden Dämonen ausgetrieben und alle Kranken, die mit reinem Glauben bitten, erlangen Barmherzigkeit.

Interpretationsaufgaben

1. Stimmenskulptur:

Stell dir vor, du bist **Valeria**, die fromme Christin, die in einer Offenbarung Florian sieht und ihn daraufhin bestattet. Überlege dir **5 Gedanken**, die Valeria während dieser Ereignisse durch den Kopf gehen.



Tipp: Wenn dir diese Aufgabe schwerfällt, überlege dir **3 Gedanken**, die Valeria während dieser Ereignisse durch den Kopf gehen.

Präsentiere die besten **3 Gedanken** in der **Stimmenskulptur von Valeria**.

2. Erlebnisgespräch:

Beschreibe in einem **Erlebnisgespräch aus Valerias Perspektive** (in Ich-Form), welche Ereignisse sich nach dem Tod Florians zugetragen haben. **Gliedere** das Erlebnisgespräch dabei inhaltlich in **4 Abschnitte**. Finde für diese 4 Abschnitte passende **Überschriften**.



Tipp: Als Alternative kannst du anstelle des Erlebnisgesprächs eine **Paraphrase** des Übersetzungstextes verfassen. **Gliedere** die Paraphrase inhaltlich in **4 Abschnitte**. Finde für diese 4 Abschnitte passende **Überschriften**.

11.8. Ausarbeitungen und Ergebnisse

1. Stimmenskulptur – Valerias Gedanken

Schüler/in 1:

„Oh Gott, was ist das? Was passiert hier?“

„Der... Der heilige Florian? Natürlich werde ich ihn bestatten, so wie er es verdient hat!“

„Hoffentlich entdecken mich die Heiden nicht dabei... Ich tue einfach so, als ob ich zu meinem Garten fahre.“

„Ich muss gleich losfahren! Hoffentlich schaffen es die Pferde bei dieser Hitze.“

„Die armen Tiere verdursten schon fast! Ach Gott, hilf mir!“

Schüler/in 2:

„Ich habe Angst, dass mich die Heiden dabei erwischen, wie ich den Christen bestatte, denn ich weiß nicht, ob mir dann dasselbe Schicksal wie ihm droht.“

„Damit es weniger auffällig ist, könnte ich den Leichnam unter dem Grünzeug verstecken.“

„Bitte, lieber Gott, hilf mir! Meine Tiere können nicht mehr weitergehen, weil sie so durstig sind und ich darf nicht entdeckt werden. Wie soll ich den Leichnam jetzt transportieren?“

„Danke, lieber Gott, dass du mir diese Quelle geschickt hast! Jetzt bin ich mir sicher, dass ich das Richtige tue!“

„Jetzt werde ich mich aber umso mehr beeilen, den Leichnam endlich zu bestatten, denn je mehr Zeit ich verbrauche, desto wahrscheinlicher wird es, dass mich doch jemand entdeckt.“

2. Erlebnisgespräch aus Valerias Perspektive – Schüler/in 1

Eine göttliche Erscheinung

Mutter, ich muss dir etwas erzählen! Am Montagnachmittag ist mir der Geist vom heiligen Florian erschienen! Der wurde ja ertränkt und nicht bestattet und jetzt konnte sein Geist nicht ruhen. Jedenfalls hat mir der Geist gesagt, wo ich ihn finde und wo ich ihn bestatten soll. So bin ich gleich los, hab die Pferde vor den Wagen gespannt und hab den Leichnam gesucht.

Vorsicht vor den Heiden

Aber man muss ja so aufpassen zurzeit, wegen der Heiden, jetzt habe ich den Leichnam auf den Wagen gepackt und mit Laub bedeckt und hab so getan, als würd ich zum Garten fahren. Ich hatte so Angst, dass sie ihn entdecken!

Ein göttliches Wunder

Weil es aber so heiß war, haben die Pferde schlappgemacht und konnten nicht mehr weiter. Da hab ich zu Gott gebetet, er möge mir helfen. Und stell dir vor, plötzlich entspringt dort eine Quelle und die Tiere können trinken! Als ich gestern nochmal vorbeigefahren bin, war dort noch immer ein kleines Bächlein!

Alles ging gut

So hab ich den Leichnam des Florian dann anständig begraben, so wie es sich gehört.

2. Alternativaufgabe: Paraphrase des Übersetzungstextes – Schüler/in 2

Das Schicksal des heiligen Florian

Der heilige Florian wurde in einem Fluss ertränkt, nachdem dieser sich weigerte, Opfer für die römischen Götter zu bringen. Er wurde von der Strömung an einen Felsen gespült. Gott schützte den Toten, indem er einen Adler schickte, der ihn bewachen sollte.

Der letzte Wunsch des heiligen Florian

Der Geist des heiligen Florian bittet daraufhin Valeria, sie möge seinen Leichnam an einem geheimen Ort bestatten, den er auserwählt hatte. Die Frau kam seinem Wunsch nach und fand den Leichnam am Fluss.

Gott hilft auch Valeria

Um keine Aufmerksamkeit zu erregen, versteckte sie den Toten unter dem Grünzeug in ihrem Wagen. Da es sehr heiß war, waren ihre Tiere bald zu erschöpft, um weiterzugehen. Durch Gottes

Hilfe entsprang an dieser Stelle eine Quelle, um die Tiere zu tränken. So konnte sie der Bitte des heiligen Florian nachgehen und ihn an der gewünschten Stelle begraben.

Auswirkungen bis heute

Die soeben genannte Quelle ist bis heute nicht versiegt und spendet Wasser. Am Ort, an dem der heilige Florian bestattet wurde, geschahen fortan viele Heilungen und Kranke können sich mit ihren Anliegen an den heiligen Florian wenden und werden geheilt.

12. Unterrichtsplanung: Der heilige Martin

12.1. Stellung der Unterrichtseinheit im Einstiegsmodul

Da laut Lehrplan in jedem Modul auf eine Streuung der Originaltexte hinsichtlich der Gattung und der Entstehungszeit geachtet werden soll, ist die *Vita sancti Martini*, die um 395 n. Chr. von Sulpicius Severus verfasst wurde, eine gute Ergänzung zu den bereits gewählten Texten.⁶¹⁹ Nachdem der Einstieg ins Modul durch Texte über mythologische Gestalten wie Paris, Orpheus und verschiedene Götter gestaltet wurde, werden nun durch diesen Originaltext historische Persönlichkeiten sowie Legenden behandelt. Inhaltlich schließt die Biographie des heiligen Martin chronologisch an die Passion des heiligen Florian an und zeigt auf, wie sich das Zusammenspiel von Christentum und Soldatentum verändert. Wiederum wurde darauf geachtet, dass die Lernenden bereits einen Bezug und Vorkenntnisse zu dem Text haben. Als Beispiel soll das Schulbuch *Medias in Res* herangezogen werden, in dem Texte über den heiligen Martin enthalten sind. Die Schüler und Schülerinnen können aber auch auf ihr Allgemeinwissen zurückgreifen, da Legenden wie die Mantelteilung und die Ernennung zum Bischof bekannt sein dürften. Durch die Vita des heiligen Martin setzen sich die Lernenden mit einem Text beziehungsweise einer Persönlichkeit auseinander, die einen großen Einfluss auf die europäische Kultur- und Geistesgeschichte ausübt und auch heute noch in österreichischen Traditionen präsent ist.

12.2. Persönlicher Zugang und Relevanz des Themas

Zu den Legenden über den heiligen Martin haben die Lernenden meist einen persönlichen Zugang und einige Vorkenntnisse. Gern erinnert man sich an typische Traditionen wie den Martinsumzug mit Laternen, Martinsspiele und Martinsgänse, die die Lernenden schon mit jungen Jahren kennenlernten. Somit kann das Interesse der Schüler und Schülerinnen geweckt werden, mehr über

⁶¹⁹ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Didaktische Grundsätze (5. bis 8. Klasse).

den Hintergrund und die Herkunft dieser Traditionen zu lernen und lateinische Originaltexte über das Leben des heiligen Martin zu übersetzen. Anhand von Legenden kann die Bedeutung des Laternenumzuges, die die Licherprozession bei der Überführung von Martins Leichnam repräsentieren soll, und der Martinsgänse, die durch ihr Schnattern dafür sorgten, dass Martin zum Bischof ernannt wird, vermittelt werden. Die Tradition von Martinsspielen wird in dieser Unterrichtseinheit durch die Anwendung von dramapädagogischen Methoden aufgegriffen. Die ausgewählte Textstelle aus der Vita des heiligen Martin von Sulpicius Severus soll den Lernenden weiterführend einen Einblick in das Leben des Martin geben. Darin wird darüber berichtet, wie Martin seinen Heeresdienst aufgeben will, um stattdessen Gott zu dienen, woraufhin sein Glaube auf eine harte Probe gestellt wird. Die Schüler und Schülerinnen vertiefen dadurch ihr Wissen über diese kultur- und geistesgeschichtlich relevante Persönlichkeit und deren Leben, die ein fixer Bestandteil unserer Tradition und Kultur in Österreich geworden ist und zu den beliebtesten Heiligen im deutschsprachigen Raum zählt.

12.3. Sachanalyse

Die *Vita sancti Martini* wurde in der Spätantike um 395 n. Chr. vom Adligen Sulpicius Severus verfasst.⁶²⁰ Sulpicius Severus, der 363 in Aquitanien im südwestlichen Frankreich geboren wurde und zwischen 420 und 425 n. Chr. in Südgalien starb, schrieb damit die erste Biographie des heiligen Martin von Tours.⁶²¹ Nach dem Tod seiner Frau trat Sulpicius Severus selbst ins Kloster ein und lebte asketisch, was damals als Idealform eines christlichen Lebens angesehen wurde.⁶²² Er kannte Martin persönlich gut und begann schon zu dessen Lebzeiten damit, die Lebensbeschreibung Martins, der als Wundertäter, Asket sowie Missionar bekannt war, niederzuschreiben.⁶²³ Die erste Vita dieses populären Heiligen war sehr beliebt und wurde im Mittelalter zu einer Art Vorlage für das Verfassen von Heiligenviten.⁶²⁴ Die *Vita sancti Martini* beeinflusste also nicht nur das kulturelle Brauchtum, sondern auch die literarische Produktion, insbesondere in der Gattung Heiligenvita. Das Werk des Sulpicius Severus liefert einerseits die Lebensbeschreibung des heiligen Martin und zahlreiche Legenden wie die bekannte Mantelteilung, andererseits aber auch wertvolle Informationen zu den Anfängen des europäischen Mönchtums

⁶²⁰ Vgl. Rosen, Judith (2016): Martin von Tours. Der barmherzige Heilige. Darmstadt: Philipp von Zabern Verlag, S. 19.

⁶²¹ Vgl. Rosen (2016), S. 19.

⁶²² Vgl. Rosen (2016), S. 20.

⁶²³ Vgl. Rosen (2016), S. 22.

⁶²⁴ Vgl. Rosen (2016), S. 22.

und zur Alltagsgeschichte. Das spiegelt sich auch in den Zielen des Biographen wieder, einerseits „Martin als Idealheiligen der Nachwelt zu überliefern“⁶²⁵, und andererseits die Christianisierung des zum Großteil heidnischen Galliens voranzutreiben.⁶²⁶

Martinus wurde um 316 n. Chr. in der römischen Provinz Pannonia prima im heutigen Ungarn geboren.⁶²⁷ Da sein Vater ein Militärtribun war, war Martinus gesetzlich zum Militärdienst verpflichtet und diente in der Leibwache des Kaisers Konstantin II., obwohl er schon zuvor in die Gruppe der christlichen Taufbewerber eingetreten war.⁶²⁸ Martinus diente daraufhin auch unter Kaiser Julian und kämpfte im Krieg in Gallien gegen die Alemannen und später als Offizier gegen die Germanen.⁶²⁹ Sein Glauben an Christus verstärkte sich weiterhin und er versuchte schon als Soldat, christliche Bescheidenheit und Demut zu leben, indem er vorbildlich den Armen half und nur das Nötigste für sich selbst behielt.⁶³⁰

Vor einer Schlacht gegen die Germanen lehnt Martinus das Donativ des Kaisers Julian ab, was einer großen Provokation gleichkommt, und bittet ihn um die Entlassung aus dem Militärdienst, da er von nun an ein Soldat Christi sein möchte.⁶³¹ Um zu beweisen, dass er nicht aus Feigheit, sondern aufgrund seines Glaubens den Kriegsdienst niederlegen möchte, erklärt sich Martin bereit, ohne Waffen gegen die Germanen in den Krieg zu ziehen, da er auf Gottes Hilfe vertraut. Durch ein Wunder Gottes bitten die Germanen jedoch vor der Schlacht überraschend um Frieden.⁶³² Martinus wird danach getauft, lernt beim Bischof Hilarius und zieht sich als Einsiedler auf eine Insel zurück. Bald gewinnt er viele Anhänger, sodass er zurückkehrt, viele Heiden, unter anderem seine Mutter, bekehrt, heidnische Tempel zerstört und in Frankreich das erste Kloster der westlichen Welt gründet.⁶³³ So trägt Martin bedeutend zur Christianisierung der Landbevölkerung bei. Er lebt als asketischer Mönch und wird als Wundertäter bekannt, da er Kranke heilt und Tote zum Leben erweckt.⁶³⁴ 372 wird Martin zum Bischof von Tours geweiht, in dessen Nähe er 375 wiederum ein Kloster errichtet.⁶³⁵

⁶²⁵ Rosen (2016), S. 31.

⁶²⁶ Vgl. Rosen (2016), S. 31-32.

⁶²⁷ Vgl. Rosen (2016), S. 48.

⁶²⁸ Vgl. Rosen (2016), S. 49.

⁶²⁹ Vgl. Rosen (2016), S. 52-53.

⁶³⁰ Vgl. Rosen (2016), S. 60.

⁶³¹ Vgl. Rosen (2016), S. 63-64.

⁶³² Vgl. Rosen (2016), S. 68.

⁶³³ Vgl. Rosen (2016), S. 76-77.

⁶³⁴ Vgl. Rosen (2016), S. 77.

⁶³⁵ Vgl. Rosen (2016), S. 90.

Im Jahr 397 starb Martin und wurde in Tours am 11. November beigesetzt, der zum Gedenktag des heiligen Martin wurde.⁶³⁶ Martin von Tours ist zudem der erste, der nicht als Märtyrer, sondern als Bekenner heiliggesprochen wurde und zählt zu den populärsten Heiligen des Christentums.⁶³⁷

12.4. Didaktische und methodische Überlegungen

Diese Unterrichtseinheit zum heiligen Martin beginnt mit der Methode Think-Pair-Share, bei der die Lernenden zuerst in Einzelarbeit, danach in Partnerarbeit ihr Vorwissen zum heiligen Martin aktivieren und teilen. Danach werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und miteinander besprochen. Durch diese Methode werden die Schüler und Schülerinnen mit dem neuen Unterrichtsthema nicht alleine konfrontiert, sondern können im Team arbeiten, wodurch die Sozialkompetenz und Teamfähigkeit gefördert wird.⁶³⁸ Diese Methode hat zudem den Vorteil, dass die Lernenden nicht unvorbereitet vor der Klasse sprechen, wodurch schüchterne, stille oder Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund unterstützt werden. Als Nächstes folgt eine kurze Inputphase, in der die Lehrperson Informationen zum heiligen Martin, zu dessen Leben und zu seinem Wirken vorträgt. Dieser Vortrag der Lehrperson soll zum Übersetzungstext aus der *Vita sancti Martini* 4 von Sulpicius Severus hinführen und das Übersetzen vorentlasten. Die Schüler und Schülerinnen können die Informationen aus dem Vortrag auch in ihrem Realienheft schriftlich festhalten oder die Lehrperson teilt vorab ein Handout aus. Der nächste Schritt im Unterrichtsverlauf ist der Einstieg in den Übersetzungstext und die Einfühlung in die auftretenden Figuren. Dabei werden zuerst im Plenum die Einleitung des lateinischen Textes gelesen und etwaige Fragen geklärt. Dann werden die auftretenden Figuren, insbesondere der heilige Martin und der Kaiser, besprochen, um die Lernenden auf die szenische Methode Haltungsübung vorzubereiten.⁶³⁹ Bei den Habitus- beziehungsweise Haltungsübungen werden alle Lernenden aktiv, indem sie von ihrem Platz aufstehen und für die unterschiedlichen Figuren typische Haltungen einnehmen.⁶⁴⁰ Dabei sollen sich die Lernenden vor allem in die Figur des heiligen Martin einfühlen, der einerseits zwar ein römischer Soldat, aber andererseits ein gläubiger Christ ist und lieber ein Mönch wäre. Die Lernenden erfahren dadurch diese beiden Haltungen, die in der Figur des heiligen Martin vereint sind. Im Zusammenhang damit kann auch die Vereinbarkeit von Soldatentum und Christentum, deren Verbindung seit Kaiser Konstantin grundsätzlich keinen

⁶³⁶ Vgl. Rosen (2016), S. 199.

⁶³⁷ Vgl. Rosen (2016), S. 33.

⁶³⁸ Vgl. Scholz (2008), S. 19.

⁶³⁹ Vgl. Scheller (2010³), S. 64-65.

⁶⁴⁰ Vgl. Scheller (2010³), S. 64-65.

Konflikt mehr bedeuteten, diskutiert werden.⁶⁴¹ Neben dem Auftreten des heiligen Martin kann auch die Haltung des Kaisers interpretiert werden. Nach dieser Einfühlungsübung übersetzen die Lernenden den lateinischen Text in Partnerarbeit mündlich, wobei der Text noch nicht ins Deutsche rekodiert wird. Nach Bedarf kann den Lernenden angeboten werden, den Inhalt des Textes in Stichworten festzuhalten, sodass sie eine Unterstützung für die spätere Rekodierung des lateinischen Textes ins Deutsche haben. Nach dieser Übersetzungsphase fassen die Lernenden den Inhalt des Übertextes mündlich mit eigenen Worten zusammen. Fehlende oder nicht verstandene Inhalte können beim darauffolgenden Besprechen der mündlichen Übersetzungen gegebenenfalls von den Lernenden stichwortartig in den Notizen ergänzt werden. Beim Besprechen des Übertextes im Plenum sollte darauf geachtet werden, dass alle Lernenden den Inhalt verstanden haben, damit die folgende Interpretationsphase gelingen kann. Der Originaltext wurde in dieser ersten mündlichen Übersetzungsphase nur bis zu der Textstelle übersetzt, in der Martin sich bereiterklärt, unbewaffnet gegen die Germanen in die Schlacht zu ziehen, sodass ein offener Schluss beziehungsweise ein Cliffhanger bleibt. Diese Unterbrechung des Übersetzens am höchsten Punkt des Spannungsbogens wird nun als Ausgangspunkt für die Interpretationsphase genutzt. Die Lernenden finden sich in 5er-Gruppen zusammen und überlegen sich in Gruppenarbeit einen möglichen Schluss für den Übertext. Dieser mögliche Schluss wird anschließend von den Gruppen in einem Standbild vor der Klasse präsentiert und gemeinsam im Plenum gedeutet und besprochen.⁶⁴² Das Entwickeln von Standbildern in Gruppenarbeit wirkt sich besonders förderlich auf den Lerneffekt und die sozialen Kompetenzen der Lernenden aus, da die Gruppe in einer offenen Aufgabenstellung Entscheidungen treffen muss: Die Lernenden besprechen dabei den Textinhalt, verbalisieren ihre Vorschläge für einen möglichen Schluss des Textes und diskutieren die Darstellungsmöglichkeiten in einem Standbild.⁶⁴³

Bei der Reflexion der Standbilder sollen insbesondere die Unterschiede zwischen den verschiedenen entwickelten Ausgängen für den Originaltext verglichen und diskutiert werden. Nach dieser Interpretationsphase wird das originale Ende des Übertextes fertig übersetzt. Der originale Schluss wird schließlich mit den unterschiedlichen Standbildern in Vergleich gesetzt,

⁶⁴¹ Vgl. Rosen (2016), S. 66.

⁶⁴² Vgl. Scheller (2010³), S. 72.

⁶⁴³ Vgl. Schwerdtfeger (2001), S. 42.

wodurch die Interpretationskompetenz *Gegenüberstellen und Vergleichen* gefördert wird.⁶⁴⁴ Als Hausübung verschriftlichen die Lernenden die deutsche Übersetzung mithilfe ihrer Notizen.

12.5. Lehr- und Lernziele

Die Schüler und Schülerinnen können ihr Vorwissen zum heiligen Martin in Partnerarbeit und mit der Klasse angemessen teilen. (Soziale Kompetenz, Kommunikation, Einhalten von Gesprächsregeln)

Die Schüler und Schülerinnen können einem Vortrag wichtige Informationen entnehmen und verkürzt verschriftlichen. Beziehungsweise: Die Schüler und Schülerinnen können einem Handout die wichtigsten Informationen entnehmen und markieren. (Informationsaufnahme/-entnahme)

Die Schüler und Schülerinnen können wichtige Informationen über den heiligen Martin und dessen Leben nennen. (Sachkompetenz)

Die Schüler und Schülerinnen können sich anhand szenischer Haltungsübungen in die Figuren einfühlen und die jeweilige Szene dadurch interpretieren und verstehen. (Empathie, IT-Kompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*)

Die Schüler und Schülerinnen können einen lateinischen Text in Partnerarbeit lesen, die wichtigsten Inhalte erfassen und mündlich im Deutschen wiedergeben. (Übersetzungskompetenz, Lektüre lateinischer Texte, Sozialkompetenz, Interpretationskompetenz *Zusammenfassen und Paraphrasieren*)

Die Schüler und Schülerinnen können den lateinischen Text nachvollziehen, sich in die Figuren hineinversetzen und in Kleingruppen ein passendes Ende entwickeln. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Teamfähigkeit)

Die Schüler und Schülerinnen können in Kleingruppen ein mögliches Ende des Textes in einem Standbild darstellen, wobei sie u.a. durch Mimik und Gestik die Gefühlswelt der Figuren veranschaulichen. (Interpretationskompetenz *kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*, Teamfähigkeit, Präsentation)

Die Schüler und Schülerinnen können die unterschiedlichen Ausgänge des Textes reflektieren und miteinander in Vergleich setzen. (Interpretationskompetenz *Gegenüberstellen und Vergleichen*)

⁶⁴⁴ Vgl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020. In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein, Bildungs- und Lehraufgabe.

12.6. Überblick über den Unterrichtsverlauf

Unterrichtsthema: Der heilige Martin (Sulpicius Severus, *Vita sancti Martini* 4)

Dauer: circa eine bis zwei Unterrichtseinheiten

Sequenz	Beschreibung	Lernziele	Sozialform	Innere Differenzierung
Einstieg in die UE	Think-Pair-Share: SuS sammeln ihr Vorwissen zum heiligen Martin zuerst in EA, dann in PA und tragen es im Plenum zusammen.	Anknüpfen an das Vorwissen der SuS, Sachkompetenz, Sozialkompetenz	Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit	ID: Die SuS müssen durch Think-Pair-Share nicht unvorbereitet vor der Klasse sprechen.
Inputphase und Hinführung zum ÜT	Vortrag der Lehrperson über den heiligen Martin.	Sachkompetenz	Plenum	
Einstieg in den ÜT	Einleitung des ÜT lesen. Einfühlung in die Figuren durch Haltungsübungen: Welche Haltung passt zu Martin als römischer Soldat bzw. Christ/Mönch? Welche Haltung passt zu Kaiser Julian?	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i> , Empathie	Plenum	ID: Die SuS wählen die Haltungen nach eigenem Ermessen und individuellen Vorstellungen.
Übersetzungsphase	ÜT aus <i>Vita sancti Martini</i> 4 in Partnerarbeit mündlich übersetzen. (ÜT mit offenem Schluss)	Übersetzungskompetenz	Partnerarbeit	ID: Die SuS dürfen sich bei der mündlichen Übersetzung Stichworte notieren.
Vergleichsphase	Die SuS fassen den Inhalt des ÜT in eigenen Worten mündlich zusammen. Fehlende Inhalte werden beim Besprechen im Plenum ergänzt.	IT-Kompetenz <i>Zusammenfassen und Paraphrasieren</i>	Plenum	ID: Die SuS dürfen fehlende Inhalte in ihren Notizen ergänzen.
Interpretationsphase	Die SuS überlegen sich in 5er-Gruppen einen möglichen Schluss für den ÜT und stellen diesen in einem Standbild dar. Präsentation, Interpretation und Vergleichen der Standbilder im Plenum.	IT-Kompetenz <i>kreatives Auseinandersetzen und Gestalten</i> , IT-Kompetenz <i>Gegenüberstellen und Vergleichen</i>	Gruppenarbeit, Plenum	ID: Jede Gruppe entwickelt ein Standbild nach eignen Vorstellungen. Die SuS können im Standbild unterschiedliche Rollen einnehmen.
2. Übersetzungsphase	Der originale Schluss des ÜT aus <i>Vita sancti Martini</i> 4 wird übersetzt. Vergleichen des originalen Endes mit den entwickelten Standbildern.	Übersetzungskompetenz, IT-Kompetenz <i>Gegenüberstellen und Vergleichen</i>	Plenum	

12.7. Unterrichtsmaterialien

Modul: Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte

Der heilige Martin

Arbeitsaufgaben

1. **Think-Pair-Share:** Überlege dir, was du schon über den heiligen Martin und dessen Leben weißt. Vergleiche in Partnerarbeit eure Informationen, die danach im Plenum gesammelt werden.

2. **Haltungsübungen:** Plenum

Lies zuerst die Einleitung des Übersetzungstextes. Überlege dir:

- Welche Haltung passt zu Martin als römischer Soldat?
- Welche Haltung passt zu Martin als christlicher Mönch?
- Welche Haltung passt zum römischen Kaiser Julian?

Übersetzungsaufgabe – Teil 1

Übersetze in Partnerarbeit **mündlich** den Textausschnitt aus der Vita vom heiligen Martin.

Einleitung: Martinus kämpft auf Wunsch seines Vaters schon seit er 15 Jahre alt war als Soldat für das römische Heer. In Wahrheit will er sich aber lieber taufen lassen und als christlicher Mönch Gott dienen. Daher tritt Martinus mit einer Bitte an Kaiser Julian heran.

1	Interea inruentibus ¹ intra Gallias ^a barbaris Iulianus Caesar ^b coacto	1 inruere = irruo, irruis, irruere 3 = hineinstürmen, eindringen
2	in unum exercitu apud Vangionum ^c ciuitatem donativum ² coepit	2 donativum, -i, n. = kaiserliches Geldgeschenk
3	erogare ³ militibus. Ut est consuetudinis, singuli citabantur ⁴ , donec	3 erogo, -as, -are 1 = ausgeben, verteilen
4	ad Martinum ventum est. Tum uero oportuno tempus existimans,	4 cito, -as, -are 1 = herbeirufen, aufrufen
5	quo peteret missionem ⁵ . “Hactenus”, inquit ad Caesarem, “militavi	5 missio, -onis, f. = Dienstentlassung
6	tibi. Patere ut nunc militem Deo! Donativum ² tuum pugnaturus	6 gratia + Gen.= wegen
7	accipiat, Christi ego miles sum! Pugnare mihi non licet.” Tum vero	7 militia, -ae, f. = Kriegsdienst
8	adversus hanc vocem tyrannus infremuit, dicens eum metu pugnae,	8 ignavia, -ae, f. = Feigheit
9	non religionis gratia ⁶ detractare militiam ⁷ . At Martinus intrepidus,	9 inermis, -e = unbewaffnet
10	“si hoc”, inquit, “ignaviae ⁸ adscribitur, non fidei, crastina die ante	10 clipeus, -i, m. = der (Rund-) Schild
11	aciem inermis ⁹ adstabo et in nomine Domini Iesu, signo crucis, non	11 cuneus, -i, m. = hier: (keilförmige) Schlachtordnung

12 clipeo¹⁰ protectus aut galea, hostium cuneos¹¹ penetrabo securus.”

13 Retrudi ergo in custodiam iubetur, ut inermis⁹ barbaris obiceretur.

a Gallia, -ae, f. = Gallien

b Iulianus Caesar, Iuliani Caesaris, m. = Kaiser Julian; regierte von 360-363 n. Chr. als römischer Kaiser; verteidigte 355 n. Chr. als Caesar (Unterkaiser/Juniorkaiser) Gallien gegen die Germanen

c Vagiones, Vagionum, m. (Pl.) = Vagionen, germanisches Volk in der Nähe von Worms

(Sulpicius Severus, *Vita sancti Martini* 4⁶⁴⁵, gekürzt, 116 Wörter)⁶⁴⁶

Interpretationsaufgaben

1. **Paraphrase:** Fasse den Inhalt des Übersetzungstextes in eigenen Worten mündlich zusammen.

2. **Standbilder:** Gruppenarbeit (je 5 Personen)

Überlegt euch in Gruppenarbeit, wie die Geschichte über Martin ausgehen könnte. Entwickelt dazu ein Standbild, in dem ihr euer Ende der Geschichte darstellt, und präsentiert es vor der Klasse.

Übersetzungsaufgabe – Teil 2

Übersetze den Schluss des Textes aus der Vita vom heiligen Martin.

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Postero die hostes legatos de pace ¹ miserunt, sua omnia ² seque | 1 de pace = wegen Friedensverhandlungen |
| 2 | dedentes. Unde quis dubitet hanc vere beati viri fuisse victoriam, cui | 2 sua omnia = ihr Hab und Gut |
| | | 3 praesto, -as, praestare 1 =
gewähren |
| 3 | praestitum ³ sit, ne inermis ad proelium mitteretur. Et quamvis pius | 4 quamvis licet (verstärkt) =
wenn auch noch so sehr |

⁶⁴⁵ Sulpicius Severus: *Vita sancti Martini episcopi et confessoris*. In: Sulpicius Severus: *Libri qui supersunt*. Hrsg. von Karl F. Halm. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 1866. (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, Vol. 1), S. 107-137; hier: S. 114-115.

⁶⁴⁶ Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen Änderungen aus folgender Ausgabe herangezogen: Sulpicius Severus: *Vita sancti Martini*. Leben des heiligen Bekennerbischofs Martinus von Tours. In: *Bibliothek der Kirchenväter*. Abrufbar unter: <https://bkv.unifr.ch/works/68/versions/81/divisions/45945> (14.06.2020) *Während unterdessen Barbaren in Gallien eingedrungen waren und das Heer bei der Stadt der Vangionen zusammen versammelt worden war, begann Kaiser Julian, das kaiserliche Geldgeschenk unter die Soldaten zu verteilen. Nach der Gewohnheit wurden die einzelnen herbeigerufen, bis man zu Martinus gekommen ist. Da aber hielt dieser den Zeitpunkt für günstig, um seine Dienstentlassung zu erbitten. Er sagte zum Kaiser: „Bis heute habe ich dir Kriegsdienst geleistet. Gestatte, dass ich jetzt Gott diene! Dein Geschenk soll einer in Empfang nehmen, der kämpfen will, ich bin ein Soldat Christi! Es ist mir nicht erlaubt, zu kämpfen.“ Da aber schnaubte der Tyrann entgegen dieser Rede, und sagte, dass er aus Angst vor der Schlacht, nicht wegen seines Glaubens den Kriegsdienst verweigert. Doch Martinus sagte furchtlos: „Wenn man das der Feigheit und nicht meinem Glauben zuschreibt, werde ich mich am morgigen Tag unbewaffnet vor die Schlachtreihe stellen und ich werde im Namen des Herrn Jesus mit dem Zeichen des Kreuzes, nicht mit dem Schild oder dem Helm geschützt, sorglos die feindlichen Schlachtordnungen durchdringen.“ Man befahl also, dass er in Gewahrsam gehalten wird, damit er unbewaffnet den Barbaren ausgeliefert wird.*

- 4 Dominus servare militem suum licet⁴ inter hostium gladios et tela
 5 potuisset, tamen ne aliorum mortibus sancti violarentur obtutus⁵,
 6 exemit⁶ pugnae necessitatem. Neque enim aliam pro milite suo
 7 Christus debuit praestare³ victoriam, quam ut⁷ subactis sine sanguine
 8 hostibus nemo moreretur.

5 obtutus, -us, m. = Blick, das Hinsehen
 6 eximo, -is, -ere 3 = entfernen, beseitigen
 7 quam ut = als dass

(Sulpicius Severus, *Vita sancti Martini* 4⁶⁴⁷, gekürzt, 70 Wörter)⁶⁴⁸

12.8. Ausarbeitungen und Ergebnisse

2. Standbilder



Martin (rechts im Bild) zieht unbewaffnet in die Schlacht. Er kniet am Boden und betet zu Gott, woraufhin die angreifenden Germanen (links im Bild) durch ein Wunder Gottes von einem Blitz getroffen werden, sodass Martin die Schlacht überlebt und ein Mönch werden kann.

⁶⁴⁷ Sulpicius Severus, *Vita sancti Martini*, S. 114-115.

⁶⁴⁸ Die Übersetzung der Textstelle wurde mit eigenen Änderungen aus folgender Ausgabe herangezogen: Sulpicius Severus: *Vita sancti Martini*. Leben des heiligen Bekennerbischofs Martinus von Tours. In: Bibliothek der Kirchenväter. Abrufbar unter: <https://bkv.unifr.ch/works/68/versions/81/divisions/45945> (14.06.2020) *Am nächsten Tage schickten die Feinde Gesandte zu Friedensverhandlungen und ergaben sich mit Hab und Gut. Deshalb könnte niemand bezweifeln, dass dieser Sieg dem heiligen Mann zu verdanken war, dem gewährt wurde, dass er nicht unbewaffnet in die Schlacht geschickt wurde. Wenn der fromme Gott auch noch so sehr seinen Soldaten zwischen den Schwertern und Geschossen der Feinde bewahren hätte können, beseitigte er dennoch die Notwendigkeit des Kampfes, damit die Blicke des Heiligen nicht durch die Tode der anderen verletzt würden. Und Christus musste freilich nicht einen anderen Sieg für seinen Soldaten gewähren, als dass niemand starb, da sich die Feinde ohne Blutvergießen unterwarfen.*

13. Conclusio

Anhand der theoretischen und praktischen Ausführungen konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass der Einsatz dramapädagogischer Methoden im lateinischen Lektüreunterricht einen veränderten Zugang zur Interpretation lateinischer Originaltexte ermöglicht. Unter Berücksichtigung des Erwerbs der unterschiedlichen Interpretationskompetenzen erfahren die Lernenden ein ganzheitliches Lernen, da durch das Einbringen von Bewegung und Emotionen in die Interpretationsphase eine persönliche Involviertheit erzeugt wird und ein Lernprozess, der mehrere Sinne beteiligt, initiiert wird. Außerdem konnte aufgezeigt werden, dass dramapädagogische Methoden eine offene sowie schüler- und schülerinnenzentrierte Unterrichtsgestaltung ermöglichen, wodurch eine ideale Ausgangslage für die innere Differenzierung von Interpretationsphasen im lateinischen Lektüreunterricht geschaffen wird. Eine Binnendifferenzierung kann dabei sowohl durch die Unterrichtsform als auch durch die Unterrichtsmaterialien sowie durch die Sozialform erfolgen. Die Dramapädagogik baut auf den drei Säulen *Bewegung*, *Emotion* und *Kooperation* auf, wodurch sich zahlreiche Möglichkeiten zur inneren Differenzierung ergeben. Bewegung steht für einen handlungsorientierten Unterricht, der eine offene Unterrichtsgestaltung und eine Aktivierung der Lernenden voraussetzt. Durch die Einbindung der Emotionen erfahren die Lernenden eine eigene Involviertheit und stellen einen persönlichen Bezug zu den Inhalten her. Zudem wird durch ein erfahrungsbezogenes Lernen eine Vielzahl an Interpretationen eines literarischen Textes angeregt, sodass für die Lernenden sogenannte Schwellenerlebnisse entstehen. Einerseits erfolgt ein Rückgriff auf bereits Bekanntes, andererseits erfahren die Lernenden Neues, indem sie sich in Figuren hineinversetzen und in bestimmten Szenen agieren. Die Säule der Kooperation steht für die Gruppenarbeiten und das gemeinschaftliche Lernen, die eine Voraussetzung für den Einsatz dramapädagogischer Methoden darstellen und die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken. Dadurch besteht die Möglichkeit der inneren Differenzierung nach Sozialformen, die Verteilung von differenzierten Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Umfang und Schwierigkeitsgrad und das Erarbeiten inhaltlich verschiedener Themen, Rollen und Szenen. Trotz der facettenreichen Differenzierungsmöglichkeiten des Unterrichts bringen dramapädagogische Methoden den Vorteil mit sich, dass die Lernenden nach eigenen Fähigkeiten und Interessen ihren persönlichen Beitrag zu einem gemeinsamen Lernprozess leisten. Letztlich werden alle Ergebnisse durch gemeinsames szenisches Spiel oder Präsentationen mit der Klasse geteilt, wobei die Lernenden Wertschätzung für ihr kreativ-produktives Schaffen erhalten und persönliche Erfolgserlebnisse erfahren.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Gaius Iulius Caesar: Commentarii rerum gestarum. Vol. I: Bellum Gallicum. Hrsg. von Wolfgang Hering. Berlin: Walter de Gruyter 1997. (Bibliotheca Teubneriana)
- Gaius Iulius Caesar: Der Gallische Krieg. De Bello Gallico. Lateinisch – Deutsch. Hrsg. und übers. von Otto Schönberger. Berlin: Akademie Verlag 2013⁴. (Sammlung Tusculum)
- Hyginus: Fabulae. Hrsg. von Peter K. Marshall. München / Leipzig: Saur 2002². (Bibliotheca Teubneriana)
- Hyginus: Fabulae. Sagen der Antike. Übers. von Franz P. Waiblinger. München: dtv 1996.
- Passio Floriani (längere Fassung). Nach Neumüller, Willibrord (1971): Der heilige Florian und seine „Passio“. In: Oberösterreichisches Landesarchiv (Hrsg.): Sankt Florian. Erbe und Vermächtnis. Festschrift zur 900-Jahr-Feier. Wien: Böhlau, S. 1-35.
- Publius Ovidius Naso: Metamorphosen. Hrsg. und übers. von Gerhard Fink. Düsseldorf / Zürich: Artemis & Winkler Verlag 2004. (Sammlung Tusculum)
- Publius Ovidius Naso: Metamorphoses. Hrsg. von William S. Anderson. Berlin / New York: Walter de Gruyter 1998. (Bibliotheca Teubneriana)
- Sulpicius Severus: Vita sancti Martini episcopi et confessoris. In: Sulpicius Severus: Libri qui supersunt. Hrsg. von Karl F. Halm. Wien: Verlag der ÖAW 1866. (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, Vol. 1), S. 107-137.

Sekundärliteratur

- Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dawidowski, Christian (2006): Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Diskussionsforum Deutsch, Band 22), S. 18-36.
- Doepner, Thomas (2008): Keine Förderung ohne Diagnose. Beispiele für kriterienorientierte Beobachtung in der Spracherwerbsphase. In: Der altsprachliche Unterricht. Binnendifferenzierung 51/1 (2008), S. 14-22.

- Eigenbauer, Karl (2009): Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Theater* 33/1 (2009), S. 62-75.
- Gudjons, Herbert (2014⁸): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. (Praxis Deutsch)
- Hachenburger, Petra (2008): Experten gesucht! In: *Der altsprachliche Unterricht. Binnendifferenzierung* 51/1 (2008), S. 31-37.
- Hensel, Andreas (2009): Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht. In: *Der Altsprachliche Unterricht. Szenische Interpretation* 52/4 (2009), S. 2-13.
- Hoffmeister, Heiner (2008): Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bei der Leistungsbeurteilung – Beispiele aus der Praxis. In: Scholz, Ingvelde (Hrsg.): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 179-204.
- Hübner, Kerstin (2008): Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität – Ein Verhältnis in Abhängigkeit von Bildungsniveau und Sozialstatus Jugendlicher. In: Maedler, Jens (Hrsg.): *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. München: kopaed. (Kulturelle Bildung, Band 4), S. 38-49.
- Jahn, Lisa (2017): *Götter und Heroen der Antike*. Rheinbach: Regionalia Verlag.
- Kunz, Marcel (1997): *Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung. (Praxis Deutsch)
- Lanig, Jonas (2012): *Differenzierung im Klassenzimmer. Methoden gegen die Uniformität des Lernens*. Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation. (Perspektive Lehramt für Referendare und junge Lehrer)
- Mehling, Franz, et al. (1996¹⁸): *St. Florian bei Linz*. In: Mehling, Franz (Hrsg.): *Knaurs Kulturführer in Farbe. Österreich*. München, Zürich: Droemer Knaur, S. 416-420.
- Möller, Lenelotte (2013): *Gaius Iulius Caesar. Der Gallische Krieg*. Wiesbaden: marixverlag.
- Moraitis, Anastasia (2016): *Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik*. In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016):

- Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 79-98.
- Neumüller, Willibrord (1971): Der heilige Florian und seine „Passio“. In: Oberösterreichisches Landesarchiv (Hrsg.): Sankt Florian. Erbe und Vermächtnis. Festschrift zur 900-Jahr-Feier. Wien: Böhlau, S. 1-35.
- Rehberger, Karl (2004): Der heilige Florian. Ein Beitrag zu seiner Verehrungsgeschichte im frühen Mittelalter. In: Ebner, Johannes / Würthinger, Monika (Hrsg.): Der heilige Florian. Tradition und Botschaft. Linz: Diözesanarchiv Linz, S. 77-98.
- Rosen, Judith (2016): Martin von Tours. Der barmherzige Heilige. Darmstadt: Philipp von Zabern.
- Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Scheller, Ingo (2010³): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Friedrich Verlag. (Praxis Deutsch)
- Scheller, Ingo (2008): Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Deutschdidaktik aktuell 29)
- Schewe, Manfred (2016): Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik. Ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘. In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (2016): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63-77.
- Scholz, Ingvalde (2008): Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, Ingvalde (Hrsg.): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-23.
- Schwerdtfeger, Inge (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Surkamp, Carola (2017): Inklusiver Fremdsprachenunterricht: Zum Potential von Literatur und handlungsorientierten Zugängen. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 314-325.

- Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Vock, Miriam / Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung)
- Waldmann, Günter (1999²): Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Online-Quellen

- Höfferer-Brunthaler, Dagmar (2016): Schultheater und Darstellendes Spiel – in Österreich. In: Scenario. Sprache – Kultur- Literatur 10/2 (2016), S. 88-98. Abrufbar unter: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2016/02/HOEFFERER/08/de> (09.06.2020)
- Sulpicius Severus: Vita sancti Martini. Leben des heiligen Bekennerbischofs Martinus von Tours. In: Bibliothek der Kirchenväter. Abrufbar unter: <https://bkv.unifr.ch/works/68/versions/81/divisions/45945> (14.06.2020)
- Szenische Darstellung. Projektkompetenz, Methoden A - Z. Hrsg. vom Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/methoden_a_z/szenische_darst.htm (20.05.2020)
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen (Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 19.05.2020). In: [BGBl. Nr. 88/1985](#). Anlage A, Sechster Teil A 2. a), Latein. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (19.05.2020)

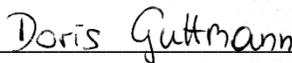
Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Das Urteil des Paris von Peter Paul Rubens. Abrufbar unter: <https://www.kunstgemalde.com/Das-Urteil-des-Paris-Barock-Peter-Paul-Rubens.html> (03.06.2020) 70

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit gebe ich die Versicherung ab, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, Juni 2020



Doris Guttman

Abstract in Deutsch

Diese Masterarbeit setzt sich mit dem Einsatz dramapädagogischer Methoden im lateinischen Lektüreunterricht auseinander. Das Forschungsinteresse legt den Fokus zum einen auf die Gestaltung von binnendifferenzierten Interpretationsphasen im Lektüreunterricht und richtet sich zum anderen auf einen handlungsorientierten, kreativ-produktiven Zugang zur Entwicklung der Interpretationskompetenzen. In einem ersten Schritt werden im theoretischen Teil unterschiedliche Formen der inneren Differenzierung und deren Relevanz sowie Anwendbarkeit in Verbindung mit dramapädagogischen Methoden für den Lateinunterricht diskutiert. Zudem werden verschiedene szenische Methoden, die von Ingo Scheller für den deutschen Literaturunterricht entwickelt wurden, vorgestellt und auf den lateinischen Lektüreunterricht umgelegt. Ausgehend davon werden in einem zweiten Schritt im praktischen Teil dieser Masterarbeit Unterrichtsplanungen für das Einstiegsmodul L6 vorgestellt, um diese theoretischen Überlegungen zu veranschaulichen und für die Praxis nutzbar zu machen. Dadurch soll aufgezeigt werden, wie durch die Anwendung szenischer Methoden eine binnendifferenzierte Förderung und Entwicklung von Interpretationsfähigkeiten umgesetzt werden kann. Einzelne Sequenzen der Stundenplanungen, die Originaltexte von Hygin, Ovid, Caesar, Sulpicius Severus und aus der *Passio Floriani* behandeln, wurden erprobt und deren Ergebnisse der Arbeit beigelegt.

Abstract in English

This Master's thesis is concerned with the use of *Drama in Education* in Latin literature lessons. On the one hand, this thesis focusses on differentiated teaching methods regarding literature interpretations, on the other hand, it deals with action-orientated, creative and productive ways to develop interpretation skills. The theoretical part discusses different forms of differentiated teaching methods and its relevance and applicability for Latin lessons. Furthermore, it introduces various methods of scenic interpretation, which was developed for German literature lessons by Ingo Scheller, and applies these for Latin literature lessons. According to this, the practical part of this thesis presents lesson plans for the first module in L6 to demonstrate the theoretical considerations as well as to make the introduced methods usable in practice. This shows how the methods of scenic interpretation promote the development of interpretation skills. Several sequences of the lesson plans, which deal with original texts by Hygin, Ovid, Caesar, Sulpicius Severus and from the *Passio Floriani*, have been tested in practice and their results are demonstrated in this Master's thesis.