

Eine Erklärung der Ämter und Titel im alten Rom (S. 315ff.) ist bei einem populären Werk sinnvoll, sollte aber inhaltlich und sprachlich richtig sein: *praetor urbanes* statt *urbanus*. *Senator: ehemaliger Beamter*; auch amtierende Beamte sind im Senat!

Schreibfehler sind vorhanden, halten sich aber in Grenzen.

Sehr problematisch ist die Zitationsweise. Es ist nicht nur das Fehlen einer Bibliographie zu kritisieren, mit deren Hilfe man sich nach der Lektüre von V.s Buch weiter in die Thematik vertiefen könnte. Auch allgemeinere Werke zur römischen Geschichte und zum Untergang der Republik hätten in einem Buch, das eine breite Leserschicht erreichen will, angeführt werden müssen. Zu denken wäre etwa an die Darstellung der römischen Geschichte von A. HEUSS, M. JEHNES Caesar-Biographie, CHR. MEIERS einschlägige Werke zu Cäsar und zum Untergang der römischen Republik oder auch R. SYMES Buch

über die Römische Revolution. Die wenigen zitierten Werke müssen als unprofessionell abgetan werden. So liest man in den Anmerkungen: *Die Klage des Horaz über die römischen Verkehrsverhältnisse in einem Brief an Julius Florus, aus: Briefe des Altertums, ausgewählt, eingeleitet und teilweise neu übersetzt von Horst Rüdiger, Zürich und Stuttgart 1965* (S. 310). Warum wird hier nicht nach den üblichen Gepflogenheiten der Altertumskunde zitiert (Hor. epist. 1,3)? Warum wird nicht aus einer Tusculum-Ausgabe zitiert, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt und auch vergleichsweise leicht zugänglich ist?

Fazit: Es ist grundsätzlich zu loben, wenn ein bekannter Autor wie V. ein Buch zu einem Aspekt der römischen Geschichte verfasst. Bekommt man das Buch geschenkt, kann man es zwar lesen, man sollte aber vor Fehlern immer auf der Hut sein. Der Preis von 8,45 EUR lässt zumindest über die Schwächen hinwegsehen.

JENS NITSCHKE, Beelitz

Leserforum

Der neue bayerische Lehrplan für Latein

Mit dem Schuljahr 2003/2004 tritt an den Gymnasien Bayerns ein neuer Lehrplan in Kraft. Anlass dafür sind unter anderem neue Stundenpläne; außerdem beginnt die zweite Fremdsprache künftig bereits in der sechsten statt erst in der siebenten Jahrgangsstufe. Dem muss auch das Fach Latein Rechnung tragen. Andererseits bietet ein neuer Lehrplan auch die Chance, die Situation des Lateinunterrichts grundsätzlich zu reflektieren sowie Unterrichtserfahrungen und didaktische Erkenntnisse neu einzuarbeiten. In diesem Zusammenhang sei auf FRANZ PETER WAIBLINGERS Kritik an Didaktik und Praxis des Lateinunterrichtes der letzten Jahre und Jahrzehnte verwiesen: „Seit der Curriculumreform vor 25 Jahren werden die Lateinbücher immer bunter, immer anregender, immer einfallsreicher, die Lehrpläne immer anspruchsvoller, und Lern- und Unterrichtshilfen stehen in immer größerer Fülle zur Verfügung – und doch fehlt es bei vielen Schülern an Begeisterung, sind die Ergebnisse

des Unterrichts oft dürftig, die Sprachkenntnisse nicht selten erbärmlich.“¹

Aus Sicht der Didaktik stellt Waiblinger im Wesentlichen zwei Forderungen, die dem Missstand abhelfen sollen: Erstens muss die lateinische Sprache und ihre Grammatik aus ihrer text- und lektürebezogenen Engführung befreit werden; dem Erlernen von Sprache kommt ein Eigenwert (auch in philosophischer Hinsicht) zu. Zweitens muss der Sprachunterricht seine Fixierung auf die Textmethode aufgeben und adäquateren bzw. praktikableren Formen den Vorzug geben.² Waiblingers Kritik und Waiblingers Re-Formansätze betreffen den Lateinunterricht als Ganzes: die alltägliche Unterrichtspraxis, die Gestaltung der Lehrbücher, aber auch den Anspruch und die Struktur von Lehrplänen. Wird der neue Lehrplan den mit großer Zustimmung vorgetragenen Forderungen Waiblingers gerecht?

Ein Anlass für den neuen Lehrplan waren, wie gesagt, neue Stundenpläne. Sie brachten für Latein als erste Fremdsprache (L1) eine

erhebliche Stundenkürzung mit sich: Statt den 31 Stunden des bisherigen Lehrplanes stehen nur noch 27 Stunden in den Jahrgangsstufen 5 - 11 zur Verfügung. Hingegen stellt sich bei Latein als zweiter Fremdsprache (L2) eine Verbesserung von 19 auf 21 Stunden ein, was auf die Vorverlegung des Sprachenbeginns auf die 6. Jahrgangsstufe zurückzuführen ist.

Der Lehrplan behält die grundsätzliche Scheidung zwischen einer Spracherwerbsphase (5-8 bzw. 6-8) und einer Lektürephase (9-11) bei, wobei er davon ausgeht, dass ab der 10. Jahrgangsstufe L1 und L2 mit demselben Lehrplan und demselben Anspruchsniveau unterrichtet werden können. In L1 ist das Verhältnis von Lektüre und Sprachunterricht in etwa gleich geblieben; für das sprachliche Fundament stehen künftig nur noch 17 statt 20 Wochenstunden zur Verfügung. Den Zuwachs in L2 verbucht ausschließlich die Lektürephase, während für die Spracherwerbsphase nach wie vor 12 Stunden zur Verfügung stehen. Es ist zu bezweifeln, ob auf derart unterschiedlicher Grundlage bereits die 10. Jahrgangsstufe von L1 und L2 zusammengeführt werden kann. Auch unter dem derzeitigen Lehrplan, der für die 11. Jahrgangsstufe in L1 und in L2 ein ähnliches Anspruchsniveau voraussetzt, merkt man an Schulen mit beiden Ausbildungsrichtungen immer noch ein erhebliches Gefälle.

Die Jahrgangsstufenprofile – oder die Präambeln des Lehrplans

Im Folgenden soll der neue Lehrplan für die Spracherwerbsphase mit dem bisherigen verglichen werden: Bringt er wirklich eine Verbesserung mit sich? Legt er solche Fundamente, auf denen ein Lektüreunterricht überhaupt möglich ist?

Bereits die Präambeln, die sog. Jahrgangsstufenprofile, zeigen eine deutliche Schiefelage. Diese mussten aufgrund redaktioneller Vorgaben für alle Fächer im Vergleich zum früheren Lehrplan gekürzt werden, und in der Kürzung wird der neue Geist umso deutlicher: Die Bereiche Textarbeit und Kultur (auch in der Unterstufe) sind im Vergleich zum früheren Lehrplan erweitert worden. Gestrichen wird in der Regel das, was mit Sprache zu tun hat. Auch inhaltlich

zeigt sich bei der Spracharbeit eine problematische Akzentverschiebung: Erst wird unmissverständlich klar gemacht, dass die Beschäftigung mit Sprache keinen Eigenwert hat. Das Erlernen der Sprache, so steht's in den Ausführungen zu den ersten Latein Jahren, dient in erster Linie dem Einblick in die Welt der Römer. Folgerichtig kommt im Vorspann „Sprache“ immer wieder der Wortschatz an erster Stelle und die Wortbildungslehre wird hervorgehoben. Daran und an der kulturellen Verankerung des Wortschatzes ist nichts auszusetzen. Dann wird – zu Recht – auf das Baukastenprinzip der lateinischen Sprache verwiesen, aber: Dieses Prinzip wird nur am Satzbau festgemacht, die Morphologie (besonders die des Verbums) bleibt draußen. Je einmal werden beiläufig im Sprachenvorspann von L1 und L2 die Formenlehre bzw. die Endungen erwähnt, wo doch gerade hier eine der häufigsten Fehlerursachen liegt! Wer seinen Sextanern oder Quintanern noch eintrichtert: „Die Endungen sind das Wichtigste im Lateinischen“, kann sich zwar auf eine jahrzehnte-, jahrhundertelange Erfahrung, aber nicht mehr auf den Lehrplan berufen.

Was hier allgemein angedeutet wird, findet seine Konkretisierung im Vorspann besonders des ersten Lateinjahres, das hier exemplarisch herausgegriffen werden soll. Der bisherige Lehrplan eröffnete den Unterricht im ersten Gymnasialjahr mit der Bedeutung der Sprache: „An der lateinischen Sprache und der antiken Kultur, zu der Latein den Zugang eröffnet, erleben...“ die Schüler etwas Neues. Auch bei L2 stand die Sprache im Mittelpunkt. Der reflektierende und analysierende Umgang mit ihr wurde pointiert an den Anfang gestellt. Sie war der Schlüssel, welcher die Tradition eröffnet. „Im Anfangsunterricht werden die Schüler systematisch in die Grammatik des Lateinischen und in das Zusammenwirken der einzelnen sprachlichen Bausteine eingeführt. Das geschlossene grammatische System, das dabei entsteht, hat Modellcharakter ...“ Natürlich verlangte der bisherige Lehrplan der Anfangsjahre auch einen „Einblick“ in den kulturellen Hintergrund, was aber deutlich auf den Platz zwei verwiesen wird. Der Sprachunterricht stand im Mittelpunkt und hatte autonomen Charakter. Jetzt wird „Welt der Römer“

aufgeplustert, in der Hoffnung, dass die Kinder dann auch Interesse an der Sprache finden. Bei ihr geht es aber nicht mehr um das geschlossene System oder um den Modellcharakter, sondern um „ausreichende Grundkenntnisse“, die bloß noch funktional gesehen werden, „um einfache Texte und Leseeinheiten zu verstehen“. Interessant auch dies: Grundlage für den bisherigen Lateinunterricht waren „einfache Sätze und (!) zusammenhängende Lesestücke“³, jetzt gibt es – gegen Waiblingers Kritik⁴ – nur noch Texte. Das mag zwar für Lehrbuchautoren nicht zwingend sein, doch verweist diese Änderung in der Lehrplanformulierung auf die Methode, die laut Waiblinger mit schuld ist an der desolaten Lage unseres Faches. Dazu passt auch, dass bei L1 in der 6. Jahrgangsstufe auf die aktive Bildung lateinischer Sätze verzichtet wird. Mag Latein dadurch billiger (und die Noten besser) werden – die Sprachkompetenz wird damit ganz erheblich sinken: Bekanntlich sitzt in der Oberstufe vor allem das, was auch einmal deutsch-lateinisch geübt wurde.

Diese Schiefelage zu Lasten der Sprache lässt sich auch in den weiteren Jahrgangsstufen verfolgen. Dazu nur ein Beispiel: Gerundiv-, Partizip- und Infinitivkonstruktionen erforderten im alten Lehrplan erhöhte Aufmerksamkeit, weil sie oft keine Entsprechung im Deutschen haben (Kontrast!), im neuen werden diese Stoffe als bloße Ergänzung abgetan.

Am Ende der Spracherwerbsphase, also in der 8. Jahrgangsstufe, soll der Schüler „die lateinische Sprache als in sich geschlossenes System begreifen.“ Während in der traditionellen Didaktik bereits der Sextaner das „in sich geschlossene System“ erleben konnte – bereits das erste Lateinjahr bot das nahezu vollständige Verbalparadigma, und das der Substantiva war Stoff des ersten Lateinmonats – geht der neue Lehrplan nun davon aus, dass der Schüler die einzelnen Phänomene mehr in ihrer Vereinzelung (etwa als einzelne Vokabeln statt als Teil einer Flexionsklasse) sich einprägt. Systematisiert wird hinterher. Hier steht zu befürchten, dass der Schüler die Bausteine dieses Systems schon längst vergessen, weil sie als erratische Blöcke nicht von vornherein in ein System eingebaut worden sind.

Die Sequenzen

Die oben erwähnten Vorworte zum Lehrplan dienen der didaktischen Reflexion des Unterrichts. Im Eifer des Schulgeschäfts werden sie von den Lehrern kaum wahrgenommen, für diese haben vor allem die Inhalte und deren Abfolge im Lehrplan (und dann natürlich im Schulbuch) praktische Relevanz. Dieser Abfolge bzw. dem Aufbau des Grammatikdurchgangs kommt im Lateinunterricht höchste Bedeutung zu, ist doch die Ordnung „ein Prinzip im sprachlichen Elementarunterricht“⁵. Die Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände darf nicht willkürlich sein oder sich etwa daran orientieren, dass man (wie im Englischen) möglichst schnell kommunizieren oder ansprechende Texte basteln kann. Kriterium für die Lehrplanbewertung ist, inwiefern dieser dem Baukastenprinzip gerecht wird, wie sich vom Startpaket aus die Erweiterungspackungen organisch anschließen. Es geht darum, mit den sprachlichen Erscheinungen zugleich einen Ordnungsrahmen zu schaffen; es geht um „*advance organizers*“ bzw. Organisatoren, deren wichtigster im Bereich der Deklinationen und Konjunktionen wohl das Paradigma sein dürfte.⁶

Die traditionelle Didaktik und die ihr zugrunde liegenden Lehrpläne wurden dem gerecht, indem sie den Sprachunterricht in drei Phasen gliederten⁷. Die erste Phase (das erste Lateinjahr) behandelte alle Deklinationen und das vollständige Paradigma der a-(und e-) Konjugation. Hier ging es um die Formenlehre, die Syntax beschränkte sich auf das Nötigste und auf das, was vom Deutschen her ohnehin klar war. Damit war ein paradigmatisches Fundament geschaffen, auf das die zweite Phase aufbauen konnte. Sie lieferte auf dieser Grundlage bequem und zügig alle anderen Paradigmen von Verben und Pronomina nach, so dass etwa am Ende des zweiten Drittels des Sprachunterrichts alle Formen zur Verfügung standen und in ihrer einfachen Verwendung (deutsch und lateinisch!) eingeübt waren. Jetzt erst setzte die dritte Phase ein, um gleichsam mit den Endungen zu zaubern: Jetzt, da der Ablativ sitzt, kommen die Raffinessen dieser Mehrzweckwaffe – in der Kasuslehre und beim Ablativus Absolutus.

Gegenüber diesem bewährten Rahmen stellt der neue Lehrplan einen nicht zu verantwortenden Paradigmenwechsel dar.

Das betrifft weniger die Substantive, deren Deklinationen bei L1 alle im ersten Lehrjahr blieben. Warum L2 deren Durchnahme in zwei Portionen aufteilt (a-,o- und 3. Deklination in der 6., e- und u- Deklination in der 7. Jahrgangsstufe) ist nicht einsehbar, aber noch verkraftbar. Problematischer ist die Durchnahme der Verben: Anstatt erst ein Paradigma vollständig durchzunehmen und dann, nachdem der Organisationsrahmen steht, die anderen Reihen anzuschließen, werden für beide Anfangsklassen alle großen Konjugationsklassen in einem Jahr verlangt, dazu noch etliche Kleingruppen wie *esse*, *velle* und *ire*. Dafür zerreißt man das Paradigma und beschränkt sich auf den Indikativ, während man den Konjunktiv in L1 noch einmal splittet und ihn auf das zweite und dritte Lateinjahr verteilt. Erst dann steht das vollständige Paradigma zur Verfügung, erst dann kann der Schüler eine vollständige Formenreihe von „*laudat*“ in allen Tempora, Modi und *Genera verbi* bilden. Für den Anfänger stellt dies eine katastrophale Überforderung dar: Auf ihn kommt ein Haufen von Formen zu: an die 50 Konjugationsparadigmata, über 300 einzelne finite Formen. Die klassische Methode (e- und a- Konjugation sowie *esse* vollständig) kam mit etwa 30 Konjugationsparadigmata und mit knapp 200 finiten Verbformen im ersten Lateinjahr aus⁸. Hier tritt das ein, wovon Waiblinger im Zusammenhang mit der horizontalen Methode gewarnt hat: „Daß sich die Anforderungen, die an den Anfänger gestellt werden, dadurch erhöht haben, dürfte wohl niemand bestreiten. Kann im Kopf des Anfängers etwas anderes als Chaos zurückbleiben?“⁹ Der Überblick und das Heimischwerden im vollständigen Paradigma kommt erst spät, wenn überhaupt; statt mit dem einfachsten Paradigma (dem der a- oder der e-Konjugation) erst einmal einen anschaulichen Ordnungsrahmen als „vorstrukturierende Lernhilfe“¹⁰ zu schaffen, wird er am Ende nachgeliefert. Dies erfordert weitaus mehr Energie und „Eindringlichkeit“, wie MAIER richtig feststellt¹¹, als wenn man den Ordnungsrahmen auf die bisherige Art wachsen lässt. Auf die fatalen fachpolitischen Konsequenzen eines solchen Vorgehens hat Waiblinger hingewiesen: „Wenn der Sprachunterricht aber auch noch den Anschein erweckt, er entferne sich von den tradi-

tionell geschtzten Tugenden der Systematik, der Klarheit und Durchschaubarkeit der sprachlichen Form, des logischen Aufbaus, kurz all jener Elemente, die zu der trotz aller berechtigten Kritik immer noch nicht völlig geleugneten ‚formalen Bildung‘ führen – dann gerät das Fach in wirkliche Legitimationsnot.“¹²

Es sei am Rande erwähnt, dass auch im Griechischen das derzeit einzige Lehrbuch in Bayern diesem Prinzip folgt, mit der katastrophalen Folge, dass unsere Griechischschler noch weniger in der Formenlehre zu Hause sind und noch mehr bei den Endungen schwimmen als früher. Sowohl bei der Durchnahme in der 9./10. Jahrgangsstufe als auch bei der Leistungskurswahl hört man sie immer wieder vom organisch gewachsenen Formenkosmos des Lateinunterrichtes schwärmen, während ihnen das Griechische als einziger Formenwirwar vorkommt – was zweifelsohne nicht von der Sache, sondern von der „Methodik“ des Lehrbuches herrührt. Dieses von den Schülern empfundene Chaos ist jetzt auch für das Lateinische zu erwarten.

Betrachten wir die Syntax! In diesem Bereich wird vom Anfänger mehr verlangt als früher, obwohl in beiden Lateinlehrgngen die Stundenzahl des ersten Jahres gekürzt wurde: Der AcI kommt in die 5. bzw. bei L2 in die 6. Jahrgangsstufe. Dieser hatte seinen Platz ursprünglich im zweiten Lateinjahr: Anscheinend sollte der Schüler überhaupt erst einmal mit dem Akkusativ, seiner Grundfunktion und seinen Endungen zurecht kommen, bevor er sich an Konstruktionen wagt. Außerdem meinte man, dass zum Verständnis solcher sprachlicher Strukturen, die Unterschiede zur Muttersprache aufweisen, die zunehmende Denkfähigkeit des Schülers das Verständnis erleichtert – so die Präambel zum bisherigen Lehrplan in L2.

Auch an anderen komplizierteren Inhalten der Syntax, etwa dem Relativsatz, ließe sich zeigen, wie man hier Inhalte nach vorne verlegt, während man den Abschluss der Formenlehre soweit wie möglich nach hinten verschiebt. Der Imperativ II darf erst nach Abschluss der Spracherwerbsphase während der Lektüre durchgenommen werden. Ahnliches gilt übrigens für die indirekte Rede und andere Einheiten der Grammatik. Bedenkt

man, dass die Lektürephase auch noch durch die Neudurchnahme des Autorenwortschatzes belastet wird, kann man sich denken, wo die Inhalte bzw. die Interpretation der Texte bleiben werden – ganz abgesehen davon, dass mit einem derart chaotischen Sprachunterricht überhaupt kein sprachliches Fundament mehr für den Lektüreunterricht zu erwarten ist.

Wortschatz

Man kann den Lateinunterricht der letzten fünfzig Jahre als eine Geschichte der Wortschatzkürzung schreiben. Nur: Der verbliebene Wortschatz sitzt dadurch auch nicht besser. Man hat eher den Eindruck, dass der Schüler immer den gleichen Prozentsatz von Wörtern vergisst. Früher waren das – so konnte man hoffen – die eher selteneren und unwichtigen. Da jetzt nur noch die wichtigen übrig bleiben, sind auch diese vom Vergessen betroffen. Daran ändert auch die vielgepriesene Statistik nichts, durch deren Mühlen jede Vokabel gedreht und vor deren unerbittlichem Richterstuhl sie ihre Existenz rechtfertigen muss. Als heuristisches Mittel hat die Statistik ihr gutes Recht, solange sie nicht fetischisiert wird. Nur, wie Waiblinger überzeugend dargelegt hat, ist die Wortschatzverringerung kein Heilmittel bzw. sogar der falsche Weg, um die Malaise des Lateinunterrichts zu heilen; „je mehr Wörter man beherrscht, um so leichter kann man neue Wörter lernen, weil jedes Wort in der Art eines Netzes durch vielfache Verbindungen mit anderen Wörtern verknüpft ist.“¹³ – Sicher, der moderne und reizüberflutete Schüler¹⁴ mag weniger Vokabeln ins Hirn bringen, und eine Beschränkung der Hausaufgabe auf acht Wörter pro Tag mag sinnvoll sein. Doch darin liegt sicher nicht die Rettung des Lateinunterrichts.

Kulturkunde

Bislang war immer nur von Kürzungen die Rede: Die Stunden in L1 wurden um 13 % gekürzt, Grammatikpensen wurden z. T. in die Lektürephase verschoben, der Wortschatz hat mit 1500 Wörtern seine amtliche Beschränkung. Trotz dieser Reduktion des Lateinunterrichtes gibt es einen Bereich, der umfangreicher geworden ist: die Kulturkunde. Bereits bei den Proömien wurde

deutlich, wie sehr die Lehrplanmacher auf diesen Bereich ein neues Schwergewicht legen. Dies lässt sich natürlich nicht so leicht nachweisen wie beim Wörterzählen, und außerdem bezieht gerade in diesem Bereich der Unterricht sein Maß aus der Praxis bzw. aus den Gegebenheiten der jeweiligen Klasse. Trotzdem sei erwähnt, dass in den meisten Jahrgangsstufen dieser Bereich um ein weiteres Schwerpunktthema erweitert worden ist. Ob das die auch von Waiblinger beklagten Kenntnislücken¹⁵ bei den Realien schließen wird (ohne dabei am eigentlichen Ziel des Sprachunterrichts zu rütteln: der Sprachkompetenz), bleibt fraglich.

Fazit

Vergleicht man den Lehrplan mit Waiblingers Kritik und dessen eingangs erwähnten Forderungen, so bleibt als deprimierendes Fazit: Dieser Lehrplan macht den lateinischen Sprachunterricht nicht leichter, sondern schwerer bzw. kaputt. Da der Schüler nach dieser Phase in der Grammatik nicht sicherer, darin nicht zu Hause sein wird, sind die Lehrpläne für den Lektüreunterricht bereits jetzt in Gefahr Makulatur zu werden, und an einen Oberstufenunterricht mit anspruchsvollen Texten ist überhaupt nicht mehr zu denken. Die von Waiblinger beklagte „Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Lateinunterrichts“¹⁶ wird noch größer werden.

Anmerkungen:

- 1) Franz Peter Waiblinger, Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. in: FORUM CLASSICUM 11/1995, S. 9
- 2) ders., Lateinunterricht 2000 in Bayern. in: Peter Neukam, Bernhard O'Connor (Hg.), Tradition und Zukunft. München 2001, S.150-179.
- 3) Für die Bedeutung der einfachen Einzelsätze vgl. Friedrich Maier, Spracharbeit an Einzelsätzen – Relikt einer veralteten Methodik? in DASIU 2/1978, S. 25-27.
- 4) Waiblinger, Lateinunterricht 2000, a.a.O., S.161.
- 5) Friedrich Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 1. Bamberg 1979, S. 72.
- 6) a.a.O., S. 79 und 83.
- 7) a.a.O., S.104f., wobei Maier die ersten beiden Phasen zu einer zusammenzufassen scheint.
- 8) Beidemale ohne Passiv, das bereits im bisherigen Lehrplan für L1 in die 6. Jahrgangsstufe verschoben war. Die Formen des Perfektstammes wurden

der Einfachheit halber für jede Konjugation einmal gerechnet, die unterschiedliche Stammformenbildung wurde nicht mit einbezogen. An der Grundtendenz dürften unterschiedliche Berechnungsmethoden nichts ändern.

- 9) Waiblinger, Überlegungen, a.a.O., S.10.
- 10) Maier, a.a.O., S. 83
- 11) ibidem.
- 12) Waiblinger, Überlegungen, a.a.O., S. 9.
- 13) Waiblinger, a.a.O., S.163 mit Literaturhinweisen.
- 14) Vgl. dazu Clement Utz, Überlegungen zu Umfang und Aufbau des Wortschatzes. in: Peter Neukam (Hg.), Antike Literatur – Mensch, Sprache, Welt, München 2000, S. 150.
- 15) Waiblinger geht es dabei weniger um Kulturkenntnisse um ihrer selbst willen – auch diese sind sicher ein Wert – , sondern darum, dass dem Schüler durch ein kulturelles Hintergrundschemata eine Verständnishilfe an die Hand gegeben wird. Kulturkunde hat damit auch eine funktionale Bedeutung für die Sprach- und Übersetzungsarbeit. Vgl. Waiblinger, Lateinunterricht 2000, a.a.O., S. 156ff.
- 16) Waiblinger, Überlegungen, a.a.O., S. 17.

GÜNTHER HOFFMANN, Nürnberg

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb in den Fächern Latein und Griechisch am Gymnasium (Baden Württemberg)

Wie zu Beginn des Heftes (In eigener Sache) gesagt, werden zur Zeit in den meisten Bundesländern auch für die Fächer Latein und Griechisch neue Lehrpläne erarbeitet oder bereits erprobt. Verschiedene Faktoren erfordern neue Stundenpläne und die Überprüfung der Lernziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden. Es ist daher sinnvoll, sich über die Leitziele des altsprachlichen Unterrichts über die Ländergrenzen hinweg bundesweit zu verständigen. In diesem Sinne veröffentlichen wir hier die vom Baden-Württembergischen Ministerium für Kultus, Jugend und Sport veröffentlichten „Leitgedanken“ (Schlussfassung September 2003). Wir danken Herrn Ministerialrat GÜNTER REINHART für die Bereitstellung des Textes. A.F.

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Im Zentrum des Unterrichts in den Fächern Latein und Griechisch stehen grundlegende Texte der lateinischen und griechischen Literatur und die Welt der Antike. Die immer neue Auseinandersetzung mit Fragen und Antworten, mit Werten und Normen, Personen und Schicksalen,

wie sie in antiken Werken dargestellt sind, erhellt unsere eigene Existenz und verweist auf unsere Geschichtlichkeit. In der Begegnung mit der Antike in der Beschäftigung mit ihrer Rezeption zeigen sich Kontinuität und Wandel europäischen Denkens und Handelns. Der Einblick in Struktur und Systematik der lateinischen und griechischen Sprache zielt auf Sprachreflexion, erleichtert das Erlernen weiterer Fremdsprachen und fördert die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen.

Für die Fächer Latein und Griechisch gelten folgende gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele:

- Einsicht in Elemente, Bau und Funktion von Sprache sowie in Kategorien ihrer Beschreibung
- Fähigkeit zu methodenbewusstem Umgang mit Texten
- Fähigkeit zur kritischen Bewertung sprachlicher Äußerungen
- Fähigkeit zu prüfendem und verschiedene Lösungen abwägendem Denken
- Kenntnis repräsentativer Werke der Weltliteratur und Einblick in den Zusammenhang von Form und Inhalt
- Einblick in gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Verhältnisse der römischen und griechischen Kultur und ihre Weiterentwicklung in der europäischen Geschichte
- Einsicht in Strukturen politischer Herrschaft und politischen Handelns
- Wissen um die Spannung zwischen individueller Autarkie und Bindung an Gemeinschaft und Staat
- Einsicht in die Vergleichbarkeit menschlicher Grund- und Grenzsituationen sowie Verständnis für unterschiedliche Formen der Lebensbewältigung
- Fähigkeit und Bereitschaft, sich in andersartige Situationen zu versetzen und das Fremde zu verstehen, sowie die Fähigkeit, in der Auseinandersetzung mit fremden Denk- und Verhaltensweisen den eigenen Standpunkt zu beurteilen und gegebenenfalls zu korrigieren
- Fähigkeit, durch den Vergleich zwischen antiker und moderner Welt ein Bewusstsein für die unserer Gegenwart zugrunde liegende Tradition zu gewinnen und ein gleichermaßen