

## Vitae discere

### Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen

#### Kompetenz

Wenn der französische Unterrichtsminister auf seine Uhr sieht, so erzählte man, kann er genau sagen, was in diesem Moment an allen Schulen des Landes im Unterricht gelehrt wird.<sup>1</sup> Übertrieben, gewiss, doch insofern nicht falsch, als bis vor wenigen Jahren<sup>2</sup> die Lehrpläne für das ganze Land sehr detailliert vorschrieben, was zu lernen war. Welche Fakten ein Absolvent der Schule beim „bac“ im Kopf haben sollte, war klar definiert. Das bedeutete z. B. im Literaturunterricht, Inhalt und Interpretation vieler genau festgelegter französischer bzw. in den modernen Fremdsprachen englischer, spanischer, deutscher literarischer Werke im Kopf zu haben. Deshalb war es möglich und sinnvoll, in einer zentralen Prüfung allen Schülern dieselben Aufgaben zu stellen. Da das Ziel war, dass die Schüler/innen sich auf alle diese Werke gleichmäßig vorbereiteten, durfte niemand vorher wissen, nach welchen Autoren gefragt werden würde.

Nun besteht die Geschichte der Pädagogik zumindest<sup>3</sup> seit COMENIUS aus immer wieder neuen Aufbrüchen aus dem bornierten gleichmachenden Pauketrieb in die Freiheit lebensbezogenen individuellen Lernens.<sup>4</sup> So gesehen sind der PISA-Schock und die folgende Proklamation des Kompetenz-Prinzips ganz ungeachtet dessen, wie man die Aussagekraft der PISA-Studie<sup>5</sup> bewertet, einer dieser Aufbrüche, die nötig sind, weil sich jede Generation fragen sollte, was von dem, was man den Kindern zu vermitteln sucht, d. h. was man schon selbst mehr oder weniger von der vorigen Generation übernommen hat, eigentlich für die Zeit, in der diese Kinder leben werden, wichtig sein wird. Was kann also das Griechische, was das Lateinische den Kindern von morgen, die ihre ἀκμή in der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts haben werden, bedeuten?

Schon die früheren Aufbrüche standen immer unter der Devise: Fort von der Anhäufung einzelner Fakten hin zu lebendiger Ganzheit. Oder, um COMENIUS zu zitieren, der fordert „daß das vernünftige Wesen, der Mensch, sich nicht von fremder, sondern seiner eigenen Vernunft leiten

zu lassen und nicht nur fremde Ansichten von den Dingen in den Büchern zu lesen und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen, sondern selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und ihren richtigen Sinn und Gebrauch sich anzueignen lernt.“<sup>6</sup>

Das heutige Schlagwort dafür heißt Kompetenz. Eine Definition WEINERTS, die „inzwischen in Deutschland zum Referenzzitat geworden“<sup>7</sup> ist, lautet: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen, und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>8</sup> (Diesen Satz kann eigentlich nur jemand verstehen, der Latein gelernt hat.) Also bedeutet Kompetenzen zu erwerben kurz: die Fähigkeit zu erwerben, erfolgreich und verantwortlich zu handeln (Comenius: Gebrauch von den Dingen zu machen), noch kürzer: das, was SENECA mit „*vitae discere*“ meint.

Ich denke, dass dies ein Ziel ist, mit dem wir uns als Vertreter der Alten Sprachen sehr wohl anfreunden können, wenn auch die Betonung der kognitiven Fähigkeiten und des Handelns die Bedeutung von ästhetischem Genuss und Spiel als menschlichen Grundgegebenheiten, die auch wichtige Aspekte in unseren Fächern darstellen, zu kurz kommen lässt.

Als besonders wichtig und begrüßenswert an dieser Definition möchte ich dagegen hervorheben, dass sie einschließt, dass es nicht, wie der modische wirtschaftsliberale *mainstream* es nahelegt, nur um Effizienz geht, sondern das Handeln in seiner sozialen Verflechtung und Verantwortung gesehen wird.

#### Verantwortliches Handeln

Gerade weil in Prüfungen, seien sie nun zentral oder nicht, allenfalls überprüfbar ist, ob Schüler/innen ethische Prinzipien kennen, nicht aber, ob sie danach leben, möchte ich, bevor ich auf das Thema

dieser Prüfungen zu sprechen komme, betonen, wie wichtig es ist, auch dieses Nicht-Abprüfbar in unseren Fächern neu zu überdenken. Der Anstoß, den FRIEDRICH MAIER mit seinem Artikel „Humanistische Bildung und Werteerziehung“<sup>9</sup> gegeben hat, sollte intensiv weitergeführt werden.

Der sich aus der Antike ableitende *Humanismus* ist der Kernbegriff der nicht durch eine bestimmte Religion geleiteten, d. h. der staatlichen, für alle Staatsbürger verbindlichen, auf den Menschenrechten basierenden Werte-Erziehung. Insofern sind gerade Gedanken der „heidnischen“ Antike grundlegend für die abendländische Entwicklung. Dennoch hat diese ihre Vollendung zum Prinzip allgemeiner Menschenrechte erst in der Neuzeit gefunden und deshalb kann „die Antike“ als solche nicht einfach Vorbild sein, wie sie von den Humanisten der Renaissance und der Folgezeiten gesehen wurde. Daraus leitete sich dann die spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus<sup>10</sup> als irrig erwiesene Überzeugung ab, „daß der altsprachliche Unterricht ... selbst jene hohen Menschheitswerte der jugendlichen Seele imprägniert.“ (SCHADEWALDT<sup>11</sup>) „Nicht Vorbilder hatten die Griechen hingestellt, aber sie haben ... in den verschiedenen Bereichen ihres Denkens höchst instruktive Modelle von der Welt und den Menschen aufgestellt.“ (ders.)<sup>12</sup> Diese Modelle<sup>13</sup> sind zweifellos klassisch in dem Sinne, dass sie immer wieder in verschiedenen Zeiten, aber auch in verschiedenen Kulturkreisen dazu anregen, neu bedacht und gedeutet zu werden. Das gilt für die Abenteuergeschichten aus Sage und Mythos, die in allen möglichen Verwandlungen auch in den neuesten Fantasy und Science-Fiction- (und natürlich Troja-!) Filmen immer wieder aufgegriffen werden, wie für menschliche Grundkonflikte wie im Ödipus- oder Orpheus- oder Sisyphus-Mythos. Vorbilder sind es aber nicht.<sup>14</sup> Was bedeuten sie dennoch für die Erziehung zu Werten? Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Christentum und Islam ja nicht nur in ABRAHAM einen gemeinsamen Stammvater haben, sondern sie haben beide im Mittelalter denselben „heidnischen“ Philosophen in die Fundamente ihres Denkens integriert: ARISTOTELES. Ein Aspekt, dessen Bedeutung für heute, wie mir scheint, noch gar nicht ins allgemeine Bewusstsein gedrungen

ist. (In „Internationale Politik“ 9/2007, S. 10, weist OTTO KALLSCHEUER, CARL HEINRICH BECKER [1910] folgend, auf die konstitutive Bedeutung des Hellenismus für die Entwicklung der islamischen Zivilisation hin.)

### **Kompetenzorientierter Unterricht**

*Vitae discere* bedeutet der Erwerb von Kompetenzen deshalb, weil sie die Handlungsorientierung einschließen. Um handeln zu können, braucht man Wissen, aber durch Auswendiglernen allein erwirbt man keine Handlungskompetenz. Es geht also nicht nur darum, in einer Prüfungssituation Wissen vorzuweisen (Sachkompetenz), sondern auch darum, zu zeigen, dass man Methoden beherrscht, die auf andere Situationen, die einem im Leben begegnen, transferierbar sind<sup>15</sup> (COMENIUS: Lernen, wie man sich den richtigen Sinn und Gebrauch der Dinge *a n e i g n e t*; Methodenkompetenz). Man könnte das als Motto sinnvoller Entwicklungshilfe bekannte Sprichwort: „Gib dem Hungernden einen Fisch – und er ist bis morgen satt; lehre ihn Fischen – und er ist immer satt“ ins Pädagogische übersetzen, um den Sinn von Methoden-Kompetenz zu erläutern: „Gib dem Schüler 20 Wörter zum Lernen – und er kann das nächste Kapitel übersetzen; lehre ihn ein Wörterbuch zu benutzen – und er kann beliebige Texte übersetzen.“ Gerade in einer Zeit, wo die Fakten leichter und massenhafter abrufbar sind denn je, ist es notwendig, zu lernen, wie man sie strukturiert, aber auch über Fächergrenzen hin vernetzt, denn das Leben orientiert sich nicht an diesen Grenzen (fächerübergreifende Präsentationen, Projekte), und wie man sie für das eigene und das soziale Leben fruchtbar macht. Denn nur der handelt, der sich etwas zutraut (Comenius: der sich von seiner eigenen Vernunft leiten lässt; Selbstkompetenz). Daraus entsteht die Forderung, dass die Kinder lernen, sich selbstständig Ziele zu setzen (selbstreguliertes Lernen, eigenverantwortliche Lernorganisation) und ihre Fortschritte zu überprüfen (Pensenblätter, Portfolio-System). Handeln setzt den oder die Einzelne(n) aber auch immer in Beziehung zu anderen. So müssen die Kinder lernen, ihr Tun mit anderen zu koordinieren (Teamfähigkeit, Gruppenarbeit), und dadurch Kompetenz entwickeln.

ELISABETH BONSEN und GERHARD HEY schreiben dazu in ihrem Aufsatz „Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule“: „Die ... ‚affektiven‘ und ‚sozialen Lernziele‘ finden sich wieder in der Reflexion der ‚Selbst‘- und ‚Sozialkompetenz‘, nun aber in einer neuen systematischen Verknüpfung mit dem kognitiven Lernen. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit zum Umgang mit anderen findet nicht neben dem eigentlichen Unterricht statt, sondern ist integraler Bestandteil des fachlichen Lernens selbst. Im Sinne der Selbstkompetenz ist es ein durchgehendes Unterrichtsprinzip aller Fächer, die fachbezogene Urteils-, Entscheidungs- und Orientierungsfähigkeit zu fördern.

Indem Schülerinnen und Schüler lernen, sich in der Auseinandersetzung mit anderen sowohl durchzusetzen als auch auf deren Vorstellungen einzugehen, Absprachen zu treffen und auf deren Einhaltung zu achten, findet soziales Lernen nicht zusätzlich zum Fachunterricht, sondern vor allem im Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen statt. Darin liegt die Bedeutung des Aspektes der Sozialkompetenz.“<sup>16</sup>

Die Notwendigkeit umfassender und individualisierter Unterrichtsformen ergab sich für die Öffentlichkeit aus den PISA-Ergebnissen. Besonders die Forderungen nach Teamfähigkeit und nach fächerübergreifenden Aufgabenstellungen werden von der Wirtschaft an die Schulen herangetragen. Die dafür geeignetste Unterrichtform ist der Projektunterricht.

In den allgemeinen Ausführungen der Bildungs- oder Rahmenpläne oder Curricula erscheinen diese Prinzipien inzwischen überall mehr oder weniger vollständig. Als Beispiel sei aus Baden-Württemberg zitiert:

„Die Unterrichtsgestaltung am allgemein bildenden Gymnasium hat drei zentrale Ziele:

- eigenverantwortliches
- selbstständiges und
- zielorientiertes Arbeiten.

Dabei kommt neuen Unterrichtsformen besondere Bedeutung zu:

- fächerverbindendes Denken und Arbeiten
- Gruppen- und Partnerarbeit
- Umgang mit neuen Medien.<sup>17</sup>

Wie sind aber diese Ziele und Unterrichtsformen mit zentralen Prüfungen zu vereinigen? Wenn nämlich die zentralen Prüfungen wie bisher vor allem wissensorientiert und/oder auf enge Bereiche spezialisiert sind, werden die geforderten Ziele und Unterrichtsformen in der Praxis unmöglich gemacht.<sup>18</sup>

Der Lehrplan Latein von Nordrhein-Westfalen gibt für die Qualifikationsphase sieben große Rahmenthemen wie „Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung“ oder „Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion“ zur Auswahl.<sup>19</sup> Unter jedem Rahmenthema sind jeweils 5 bis 13 Kursthemen subsumiert, mit dem Hinweis, dass diese Liste nur Anregungscharakter hat und „eine Zuordnung von anderen Autoren zu hier genannten Kursthemen möglich“ ist. Daneben können auch noch weitere kleine Themen z. B. im Rahmen von Projekten behandelt werden. Die Hinweise zur Auswahl beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass jedes Semester einem anderen Rahmenthema gewidmet sein muss, dass jeweils ein anderer zentraler Autor im Mittelpunkt zu stehen hat,<sup>20</sup> dass mindestens ein Semester seinen Schwerpunkt in der Dichtung und eines in der Zeit von der Spätantike bis zur Neuzeit haben müssen. Diese Skizze lässt deutlich zwei Intentionen erkennen: Erstens praktisch völlige Wahlfreiheit, die nur dadurch charakterisiert sein muss, dass – zweitens – Vielfalt im Überblick über die lateinische Literatur in Bezug auf Autoren, Themata, Genera und Epochen gewahrt wird.

Sind da zentrale identische Prüfungsaufgaben für alle Schüler/innen überhaupt vorstellbar?

### **Kompetenz Übersetzen-Können**

Zu den Fachkompetenzen schreibt KLIEME, der das grundlegende Gutachten zu Kompetenzen und Standards für die KMK<sup>21</sup> entwickelt hat (man sollte aber wissen, dass die KMK den dort entwickelten Vorschlägen in einigen wesentlichen Punkten nicht gefolgt ist.<sup>22</sup>): „Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf ... nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystematischer Gliederung. Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grund-

legende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden.<sup>23</sup> – Da stehen unsere Fächer gar nicht so schlecht da.

Trotz des Rufes als „Paukfach“, der vor allem dem Lateinischen anhängt, sind die altsprachlichen Fächer in ihrer *essentia* durchaus ein Fach der Kompetenzvermittlung in dem von Klieme definierten Sinne, denn ihre *essentia* ist das Übersetzen, das (hoffentlich!) „systematisch über Jahre hinweg .. aufgebaut“ wird und in dem sich die Aspekte des Sprach- und des Kulturunterrichts überschneiden.

Es heißt Eulen nach Athen tragen, wenn in dieser Publikation der Altphilologen die Bedeutung des Übersetzens gewürdigt wird. So kann ich mich auf Stichworte beschränken, um den Kompetenz-Charakter des Übersetzens zu skizzieren:

Die Übersetzungskompetenz ist grundsätzlich nicht an bestimmtes Faktenwissen gebunden,<sup>24</sup> sondern wer über sie verfügt, kann einen beliebigen Text (seines Niveaus<sup>25</sup>!) in seine Muttersprache übertragen. Welchen Transfer schließt diese Kompetenz ein? Im engeren Sinne das Übersetzen aus anderen (z. B. lebenden) Fremdsprachen. Zwar setzt dies die entsprechenden Sprachkenntnisse zusätzlich voraus, aber die Problematik des Umsetzens in die Muttersprache ist dieselbe. Das ist besonders wichtig, weil einerseits das Übersetzen im modernen Fremdsprachenunterricht nur in geringerem Maße geübt wird,<sup>26</sup> andererseits jeder, der mit Fremdsprachen zu tun hat (und wer wäre das nicht?), auch in die Lage kommt, selbst, vielleicht nur für sich, übersetzen zu müssen.

Im weiteren Sinne ist diese Kompetenz bedeutsam, weil jeder mit Übersetzungen arbeiten muss, auf jeden Fall aus all den Sprachen, die man nicht selbst beherrscht – und das sind nun mal auch bei einem Sprachgenie die meisten. Nur wenn man die Problematik des Übersetzens klar durchschaut, weiß man, mit welchen Mitteln man in Zweifelsfällen versuchen kann sich selbst ein Urteil zu verschaffen.<sup>27</sup>

In noch weiterem Sinne setzt das gelungene Übersetzen ein präzises Textverständnis voraus. D. h. wer übersetzen kann, hat gelernt einen Text genau zu durchschauen. Hier macht sich die

Tugend des im Lateinunterricht geübten „mikroskopischen Lesens“ bemerkbar.

Eine der Kompetenzen, die bei der PISA-Studie überprüft wurden, war ja das Leseverständnis. D. h. es ging nicht darum, dass die Kinder einen Text aus dem vorangegangenen Unterricht reproduzierten, sondern dass sie einen ihnen neuen Text verstehen konnten. Sie sollten nicht Fakten wissen, sondern in der Lage sein, dem Text Fakten und ihre Zusammenhänge zu entnehmen. Dennoch ist auch diese Fähigkeit nicht völlig unabhängig von Faktenwissen, beginnend schon mit der Kenntnis der Buchstaben und ihrer Lautwerte. Aber auch die Auswahl des zu lesenden Textes musste sorgfältig getroffen werden, weil z. B. ein älterer Text aus dem Dorfleben Begriffe aus der Landwirtschaft enthält, die heutigen Stadtkindern nicht geläufig sind usw.

Man wird sich also in jedem Fach fragen müssen: Welche Fakten müssen allen als Basis für alle Aspekte dieses Faches und auch als Basis für andere Fächer vermittelt werden?<sup>28</sup> Es ist also nötig, unter diesen Gesichtspunkten den Lernstoff des Faches neu zu definieren und dementsprechende Prinzipien der Kompetenzüberprüfung zu entwickeln.

### **Wissen als Voraussetzung des Übersetzens**

Anders als die oben skizzierten früheren französischen Lehrpläne bieten die *Curricula* aller Bundesländer einen Rahmen oder ein mehr oder weniger breites Spektrum unterschiedlicher Themen bzw. Autoren, woraus von den Schulen, den Lehrer/innen, den Schüler/innen ausgewählt wird.

Dass nach den Abiturregelungen der Bundesländer verschiedenartige Texte unterschiedlicher Autoren Prüfungsgegenstand sein können, zeigt, dass nach Vorstellung derer, die diese Bestimmungen entwickelt haben, die abiturrelevante Übersetzungsfähigkeit – entsprechend ihrem oben dargestellten Charakter als Kompetenzunabhängig von einem bestimmten Autor oder einer bestimmten Textsorte nachweisbar ist – vorausgesetzt, der Text hat einen angemessenen Schwierigkeitsgrad.<sup>29</sup>

Aber wenn schon ein älterer Text aus dem Dorfleben für ein heutiges Stadtkind nicht mehr einfach verstehbar ist, so können unsere Schüler/

innen zu den meisten antiken Texten überhaupt keinen unmittelbaren Zugang mehr haben.<sup>30</sup>

Das bedeutet, bevor sie übersetzen können, müssen sie in den Kenntnisstand versetzt werden, über den der Adressat des Textes verfügte. Bei den uns zur Verfügung stehenden Texten kann man den Adressaten als einen Mann<sup>31</sup> beschreiben, der

1. über ein selbstverständliches Alltagswissen seiner Zeit verfügte,
2. eine gezielte rhetorische Ausbildung genossen hatte, zu der inhaltlich die Kenntnis umfangreicher historischer Exempla (der römischen und griechischen Geschichte) ebenso gehörte wie juristische und philosophische Grundlagen,<sup>32</sup>
3. aus der Lektüre lateinischer und griechischer Literatur als sprachliche Muster eine heute schwer abzuschätzende Menge auswendig gelernter Redewendungen, Topoi und ganzer Passagen im Kopf hatte.

### Übersetzung in der zentralen Prüfung

Es besteht nun ein fundamentaler Unterschied zwischen einer dezentralen und einer zentralen Prüfung. Wenn sich die Prüfung aus dem Unterricht entwickelt, ist es z. B. möglich, einen Text zu verwenden, der sich an das, was im Unterricht gelesen wurde, nahtlos anschließt. Dann bedarf es keiner weiteren Einleitung zu dem Text: Die Schüler/innen verfügen aus dem Unterricht über alle notwendigen Informationen. Bei einer zentralen Prüfung, die zu allen nach dem Lehrplan möglichen Lektüren passen soll, muss eine Einleitung alle für diesen Text relevanten Vorinformationen eines antiken Adressaten enthalten.

Zu 1.

Die Bedeutung des Alltagswissens wird leicht unterschätzt.<sup>33</sup> Auch der Stadtrömer wuchs, verglichen mit unserer von Technik bestimmten Umwelt, in einer vergleichsweise natürlichen Umgebung auf, in der es z. B. auf den Straßen stockfinster war, wenn die Sonne untergegangen war, so dass es ein großstädtisches Nachtleben in unserem heutigen Sinne nicht gab. Was weiß denn ein Schüler davon, was wissen wir überhaupt über alltägliche religiöse Bräuche und ihre Bedeutung für das Bewusstsein von Intellektu-

ellen und Volk. Was hilft es unseren Schülern zum Verstehen, wenn ihnen das Wörterbuch für *libatio* die Übersetzung „Trankopfer“ anbietet? Unglaublicher antiker Luxus wie gekühlte Getränke im Sommer ist heute hier fast jedem selbstverständlich, andererseits sind antike Selbstverständlichkeiten, wie dass auch in einfachen Familien Bedienstete die Küche oder die Wäsche besorgten, heute nur einer sehr schmalen Oberschicht möglich. Wenn Schüler/innen Begriffe wie „Tross“, „Feldzeichen“ oder „(Truppen) ausheben“ im Wörterbuch finden, kann man nicht damit rechnen, dass ihnen diese Wörter etwas sagen, da die CAESAR-Lektüre, zumal die der militärischen Ereignisse, nun nicht mehr zum unverzichtbaren Kanon der Anfangslektüre gehört. In der Einleitung oder zur Vokabel selbst müsste also eine Erläuterung erfolgen.

Zu 2.

In TACITUS' *Germania* wird der im Hintergrund für den antiken Leser immer gegenwärtige Vergleich oft gar nicht ausdrücklich ausgesprochen. Ein Beispiel kann hier sehr gut die Unterschiede verdeutlichen, die zwischen einer Behandlung im Unterricht, einer dezentralen und einer zentralen Prüfung bestehen müssen: In der *Germania* c. 7, 1 sagt Tacitus: „...*nec regibus infinita ac libera potestas* ...“ Im Unterrichtsgespräch kann man gemeinsam herausarbeiten, welche Vorstellung die Römer offensichtlich mit dem Begriff *rex* verbinden: die absolute, willkürlich geübte Gewalt. Damit arbeitet man etwas heraus, was Tacitus als selbstverständlich voraussetzt. Das ist notwendig, um die eigentliche Aussage des Textes überhaupt zu verstehen. In einer Prüfungssituation, in der es um das Übersetzen geht, kann man aber nicht verlangen, dass dabei die unausgesprochenen Voraussetzungen herausgearbeitet werden, im Gegenteil, sie müssen den Schüler/innen vor dem Übersetzen gegeben werden. Wenn man nun im vorangegangenen Unterricht z. B. im Zusammenhang mit der römischen Frühgeschichte oder mit CAESARS Ermordung, die mit dem Streben nach dem Königtum begründet wurde, die Bedeutung, die *rex* für die Römer hatte, erarbeitet hat, kann diesen Schüler/innen das Kapitel 7 als Prüfungstext vorgelegt und diese Kenntnis vorausgesetzt

werden. Eine weitere Erläuterung ist dann nicht nötig. Bei einer zentralen Prüfung aber, die ganz unterschiedlichen Wegen der einzelnen Schülergruppen durch das *Curriculum* gerecht werden muss, muss die Bedeutung von *rex* dagegen erläutert werden, um die Schüler/innen gemäß dem oben genannten Prinzip in den Kenntnisstand eines antiken Lesers zu versetzen. Wer nun hier unwirsch meint, einem Latein-Abiturienten müsse doch diese negative Konnotation von *rex* geläufig sein, müsste nachweisen, dass diese bei jeder möglichen Themenkombination im Durchgang durch die vier Semester mindestens einmal ausdrücklich thematisiert worden sein muss. Es reicht ja nicht, dass vielleicht im Unterricht der achten Klasse einmal eine entsprechende Bemerkung gefallen ist.

Zu 3.

Dass die lateinische Literatur gewissermaßen ein anderssprachiger Zweig und eine Fortsetzung der hellenistischen ist, die selbst wiederum bereits in oft manieristischer Form die griechischen Klassiker voraussetzt und abwandelt, bedeutet eine besondere Herausforderung für das Verständnis. Wenn OVID eine mythologische Szene schildert, so setzt er im Allgemeinen<sup>34</sup> nicht voraus, dass sie für den Leser die Erstbegegnung mit dieser Sage bildet, sondern es geht gerade darum, den bekannten Stoff entweder so überraschend anzubieten, dass der Leser das Allbekannte dennoch mit Genuss an der eleganten Darstellung liest, oder aber sachlich überraschende Abweichungen einzuarbeiten. Das bedeutet für uns, dass den Schüler/innen die geläufige Version der entsprechenden Sage bekannt sein, also in der Einleitung skizziert werden muss, bevor sie den Ovid-Text in einer Prüfungssituation erhalten.

In einem IUVENTIUS-Gedicht<sup>35</sup> erscheint dem eifersüchtigen CATULL ein Nebenbuhler „*inaurata pallidior statua*“. Das können alle Schüler/innen, denen der *ablativus comparationis* geläufig ist, übersetzen. Aber sie müssen glauben, falsch übersetzt zu haben: wieso denn blasser als eine vergoldete Statue, die doch gar nicht blass ist? Und was Catull damit andeuten will, können sie gar nicht verstehen. Da hilft auch ein Wörterbuch, das eine Übersetzung für diese Stelle liefern will,<sup>36</sup>

nicht weiter, im Gegenteil. Wenn dort für *pallidus* steht: „sterblich verliebt“, führt diese platte Auflösung der Bildsprache zu einem noch unsinnigeren Konstrukt, nämlich jemandem, der verliebter ist als eine goldene Statue. Hier muss also erläutert werden, dass es sich um einen Topos handelt, der besagt, dass ein Verliebter vor Liebe gelb wird<sup>37</sup> und dass hier mit *pallidus* gelb gemeint ist.<sup>38</sup> Außerdem muss sehr sorgfältig überprüft werden, was in den zum Abitur zugelassenen Wörterbüchern zu den einzelnen Begriffen überhaupt angegeben ist, um gegebenenfalls in einer Anmerkung einen zusätzlichen Hinweis geben zu können.

Um also den Übersetzungstext von der konkreten vorangegangenen Lektüre unabhängig zu machen, ist eine präzise auf ihn zugeschnittene Einleitung, die die Schüler/innen in den Wissensstand des antiken Lesers versetzt, notwendig.

Man wende nicht ein, dass damit alles das, was der vorangegangene Unterricht an Realien vermittelt habe, nicht mehr geprüft werde. Für diesen Bereich gibt es den zweiten Prüfungsteil mit den Fragen und Aufgaben. Hier geht es zunächst um den Aspekt der Übersetzungskompetenz allein.

### Das Problem des Stils

Aber damit, dass in einer präzise formulierten Einleitung die Schüler/innen auf den Kenntnisstand des antiken Lesers gebracht werden, ist es nicht getan, vielmehr müssen auch die innerhalb der schon sehr hohen Stilebene erheblichen Stilunterschiede unserer Prüfungsautoren berücksichtigt werden. Wer, mit der Redundanz CICEROS vertraut, an die lapidare Kürze eines TACITUS nicht gewöhnt ist, wird auf die beim Übersetzen nötigen Ergänzungen nicht kommen, den Sinn gar nicht verstehen. Wer die dekorativen Hyperbata OVIDS nicht erwartet, es nicht gewohnt ist, die über den ganzen Satz verteilten zusammengehörigen Stücke eines Satzteils zusammenzuklauben, für den wird diese Kunst ein unentwirrbares Vexierbild bleiben.

So zeigt sich, dass, auch wenn das Übersetzen zweifellos eine Kompetenz darstellt, es dennoch in der Praxis nicht so einfach möglich ist, sie zu überprüfen ohne die unterschiedlichen Vorkenntnisse zu berücksichtigen.

### Eine Lösung: „Sternchenthemen“

Diesem Dilemma begegnet man in einigen Bundesländern damit, dass jährlich oder in größeren Abständen wechselnd bestimmte Autoren oder Themen als abiturrelevant verkündet werden (sogenannte „Sternchenthemen“). Das bedeutet aber, dass ähnlich wie in den früheren Stoffplänen die Inhalte vorgeschrieben werden und keine oder nur noch eingeschränkte Wahlmöglichkeiten bestehen.

Das Sternchenthema z. B. in Baden-Württemberg ist für 2008 „CICERO, Politische Reden“. Mit einer solchen Eingrenzung ist immerhin gesichert, dass die Schüler/innen sich auf den Stil des Abitur-Autors einstellen können.

In Nordrhein-Westfalen wird dagegen eine detaillierte Materialliste vorgegeben:<sup>40</sup>

- CICERO, *De oratore* I 64-73
- CICERO, *Orator* 7-19 (nur Leistungskurs)
- Auswahl aus QUINTILIAN, *Institutio oratoria*, Buch XII (nur Leistungskurs)
- VERGIL, *Aeneis*, Buch VI
- HORAZ, *Carmen saeculare*
- TACITUS, *Agricola* 30-32 (nur Leistungskurs)
- Auswahl aus SENECA, *Epistulae morales ad Lucilium*
- Auswahl aus CICERO, *De finibus bonorum et malorum*, Buch I
- Auswahl aus LUKREZ, *De rerum natura* (nur Leistungskurs)
- CICERO, *De re publica*, Buch I
- Auswahl aus AUGUSTINUS, *De civitate Dei*
- Auswahl aus THOMAS MORUS, *Utopia* (nur Leistungskurs)

Das bedeutet, dass man auf dem Wege der Definition der Abiturbedingungen genau zu „der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer ... Gliederung“ gelangt ist, die KLIEME als nicht kompatibel mit dem Kompetenz-Prinzip kritisiert hat.

Im Ganzen folgt die vorgegebene Liste in krassem Gegensatz zu den Intentionen des oben skizzierten nordrhein-westfälischen Lehrplans einem gravitatisch-klassischen Kanon, über den man streiten kann.<sup>41</sup> Gerade weil das so ist, ist es unter Kompetenz-Gesichtspunkten problematisch, dass die Schüler/innen bei der Festlegung der Thematik nicht mitentscheiden können

(Selbstkompetenz), wobei sie sich in der Lerngruppe einigen müssen (Sozialkompetenz).<sup>42</sup>

Das Problem, ob die Schüler/innen sich in ausreichender Weise auf den Stil des Abitur-Autors einlesen konnten, bleibt ungelöst.<sup>43</sup>

### Zweite Lösung: Spiralcurriculum

Das für das neue Zentralabitur in den Ländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern entwickelte *Curriculum* erlaubt in jedem Semester die Auswahl aus einem breiten Spektrum von Themenvorschlägen. Im Abitur werden aber nur Texte von fünf Autoren (CAESAR, CICERO, SALLUST, OVID und SENECA; für Leistungskurse auch VERGIL) verwendet. Der leitende Gedanke ist der, dass alle diese Autoren – mal der eine mehr, mal der andere – zu jedem Thema jedes Semesters gelesen werden, mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad, so dass die Schüler/innen in aufsteigender Wiederholung (Spirale) auf alle Autoren vorbereitet werden. Doch was in der Theorie recht überzeugend klingt, lässt sich in der Praxis nicht verwirklichen. Es gibt Themen, bei denen nur mühsam irgend ein Textstückchen des einen oder anderen abiturrelevanten Autors untergebracht werden kann, und in den Semestern, in denen prosaische Sachthemen zu behandeln sind, können Dichter wie OVID oder VERGIL kaum begegnen. So werden die praktisch im Hinblick auf das Abitur verantwortbaren Wahlmöglichkeiten auf wenige Themen eingeschränkt, und trotzdem ist eine gleichmäßige Berücksichtigung aller dieser Autoren bei einer von der Sache her sinnvollen Zusammenstellung der Texte gar nicht möglich.

### Dritte Lösung: CICERO

Nun gibt es einen Autor, der seit seinen Lebzeiten für die gesamte Latinität, auch gerade in ihrem Wiederaufleben in der Renaissance, als das nie wieder erreichte Vorbild galt und bis heute gilt: Cicero. Darüber wird man sich doch einigen können, dass jemand, der Latein lernt, das man ja poetisch auch als die Sprache Ciceros umschreibt, Texte dieses Autors übersetzen können sollte. In Berlin war in den Jahrzehnten des dezentralen Abiturs Cicero der Autor des 3. Semesters und damit auch in der Regel für das Abitur. Dabei war

es nie ein Problem, aus seinem umfangreichen Werk immer wieder geeignete Texte zu finden.

Eine praktikable Lösung wäre es also, allgemein das dritte Semester auf Cicero festzulegen. Innerhalb des Werkes von Cicero sind vielfältige Themen möglich. Alle Schüler/innen haben in diesem Rahmen dann die Möglichkeit, sich ein ganzes Semester lang in seinen Stil einzulesen.

Man müsste allerdings zwei Textgruppen unterscheiden: Die Reden<sup>44</sup> und die philosophischen Schriften.<sup>45</sup> Das würde konkret bedeuten, dass für die zentrale Prüfung dem Lehrer/der Lehrerin zwei oder drei Texte aus den Reden und zwei oder drei aus den philosophischen Schriften vorgelegt würden, aus denen er/sie auswählt.<sup>46</sup>

Auch innerhalb dieser Genres gibt es sehr unterschiedliche Möglichkeiten, ob man im Bereich der Philosophie *de re publica* liest oder z. B. in einer Auswahl aus verschiedenen Schriften jeweils die Positionen von Stoa und Epikureismus gegenüberstellt und ob man als Schwerpunkt eine Gerichtsrede oder eine politische Rede liest.

Das bedeutet also, dass es eine Einleitung in dem oben beschriebenen Sinne geben muss, die auch dem, der *de re publica* gelesen hat, die Informationen über die Philosophenschulen gibt, die zum Verständnis eines vorgelegten Textes aus *de finibus* nötig sind, und umgekehrt. Für Schüler/innen, die sich mit diesen Schulen ein halbes Jahr beschäftigt haben, wäre ein großer Teil dieser Informationen dann eigentlich nicht nötig. Aber man sollte sich von der Vorstellung trennen, bei der Übersetzungsaufgabe nebenbei auch noch das zugrundeliegende Sachwissen abprüfen zu wollen. Es geht in diesem Teil der Prüfung wirklich nur um das Übersetzen.<sup>47</sup>

Auch bei diesem Vorschlag, das muss ich zugeben, tritt das Problem auf, dass fächerübergreifende Projekte in dem dritten Halbjahr kaum möglich sein werden. Immerhin ist die Themenbreite der Schriften Ciceros groß, so dass bei einer Reihe von Themen eine Verbindung hergestellt werden kann. Dafür gewinnt man aber in den anderen Semestern die notwendige Freiheit.

Der Gefahr, dass sich der gesamte Lateinunterricht im Hinblick auf das kommende Abitur allein auf Cicero beschränken könnte, kann man zunächst mit der administrativen Festle-

gung begegnen, dass nur das dritte Semester der Cicero-Lektüre gewidmet wird. Prüfungstechnisch und für die Schülermotivation wichtiger aber ist es, dass der Fragen- und Aufgabenteil alle anderen Gebiete des Lateinunterrichts erfasst.

### **Dichtung und Übersetzungsvergleich**

Das Übliche ist, dass in der Prüfung das Verhältnis des Sprach- zu dem Kultur-Aspekt entsprechend dem Schwerpunkt des Lateinunterrichts als Sprachunterricht etwa 2 : 1 sein soll. Innerhalb dieser Vorgabe könnte man aber die eigene Übersetzung auf etwa eine Hälfte des Gesamt-Prüfungsgewichtes reduzieren, so wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, und dafür regelmäßig eine umfangreichere sprachliche Zusatzaufgabe geben. Um auch die Dichtung in die Prüfung einzubeziehen, könnte es sich dabei um einen Übersetzungsvergleich eines poetischen Textes handeln, wobei ich mit „Übersetzungsvergleich“ sowohl den Vergleich des Originals mit einer Übersetzung als auch den Vergleich zweier Übersetzungen an Hand des Originals meine. Der Übersetzungsvergleich gehört zu den unverzichtbaren Kompetenzen, die im Lateinunterricht erworben werden sollten.

Die Auswahl des Prüfungstextes müsste man allerdings möglicherweise auf hexametrische<sup>48</sup> Dichtung beschränken. Es dürfte dann möglich sein, mit Hilfe wieder einer präzise konstruierten ausführlichen Einleitung den Vergleich unabhängig von den im Unterricht gelesenen Texten zu bewältigen.<sup>49</sup> Diese Aufgabe setzt allerdings voraus, dass der Übersetzungsvergleich geübt wurde und alle Schüler/innen genau wissen, was sie bei dem Stichwort „Übersetzungsvergleich“ zu tun haben, d. h. er muss im *Curriculum* und in den Prüfungsvorgaben klar definiert werden.

Auf jeden Fall gehört dazu, zu beobachten, ob und wie die Stilmittel des Originals in der Übersetzung wiedergegeben werden. Das bedeutet eine sinnvolle, kompetenzorientierte Einordnung dieses Aspektes, und auf die eines Abiturs unwürdige Abfrage einzelner Stilmittel, wie sie heute vorkommt, kann dann verzichtet werden.

Wenn eine solche Aufgabe im Abitur festgeschrieben ist, werden die Schüler/innen ein dringendes Interesse daran haben, dass die Dich-



tung einen angemessenen Raum im Unterricht einnimmt und nicht nur Cicero gelesen wird.

### Der Fragen- und Aufgabenteil

Gerade wenn es wohl unausweichlich ist, dass für die Übersetzung wegen des Stilproblems nur ein oder vielleicht zwei Autoren abiturrelevant sein können, so ist es umso wichtiger, dass der zweite Teil der Prüfung das gesamte Spektrum des Lateinunterrichts erfassen kann, um zu sichern, dass auch alle anderen Themen und Autoren ernst genommen werden.

In den Bildungsstandards des Bildungsplans Gymnasien von Baden-Württemberg heißt es z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage ... wesentliche Textsorten (zum Beispiel Abhandlung, Dialog, Brief, Rede, Epos, Elegie, *Carmen lyricum*, Epigramm) zu bestimmen...“

Auf den ersten Blick eine Selbstverständlichkeit: Während einer umfangreicheren VERGIL-Lektüre werden typische Merkmale des Epos im Unterricht von den Schüler/inne/n herausgearbeitet, so dass sie deren Funktion, deren Reiz begreifen. Aber man kann deshalb Kenntnisse von gattungsspezifischen Merkmalen nur von solchen Gattungen erwarten, die die Schüler/innen intensiv erarbeitet haben. Das können aber nur wenige sein und es sind je nach Themenwahl oder Schwerpunktsetzung bei jedem Kurs andere.

Wie kann eine Aufgabe zu diesem Standard lauten, wenn jede Lerngruppe also eine andere Auswahl von Textsorten kennengelernt hat? „Stellen Sie an einem von Ihnen im Unterricht gelesenen Text dar, auf welche Weise sich die gattungstypischen Merkmale darin ausprägen!“ Diese Aufgabe hätte gar keinen geringen Anspruch in Bezug auf das Faktenwissen, wenn man daran denkt, was Schüler/innen von den Texten, die sie vor einem Jahr gelesen haben, noch im Kopf zu haben pflegen. Noch stärker auf Transfer im Sinne des Kompetenzprinzips bezogen wäre eine Fragestellung wie: „Welche Ihnen aus der Antike bekannten gattungstypischen Merkmale finden sich heute in Film/Fernseh-Produktionen wieder? Wählen Sie zwei aus und Vergleichen Sie ihre Bedeutung für den Handlungsablauf!“<sup>50</sup>

Wenn, wie oben vorgeschlagen, ein Semester Cicero gewidmet sein wird, dann könnte eine

Frage nach dem Zusammenhang der *vita* mit dem Werk gestellt werden, die jede/r unter Betrachtung des Teils des Werkes, die er/sie gelesen hat, beantworten kann. Auch Bezüge zwischen den im Unterricht gelesenen Texten Ciceros und unserer heutigen Lebenswelt herzustellen ist eine sinnvolle Aufgabe, die von allen möglichen gelesenen Texten aus beantwortet werden kann.

### Bedeutung der zentralen Prüfung für den vorangehenden Unterricht

Es geht bei den Fragen der Prüfungsgestaltung um mehr als nur eine faire, zuverlässige und valide Prüfung, vielmehr wird die Form der Prüfung durch das „*teaching for the test*“<sup>51</sup> auf den gesamten Unterricht zurückwirken.

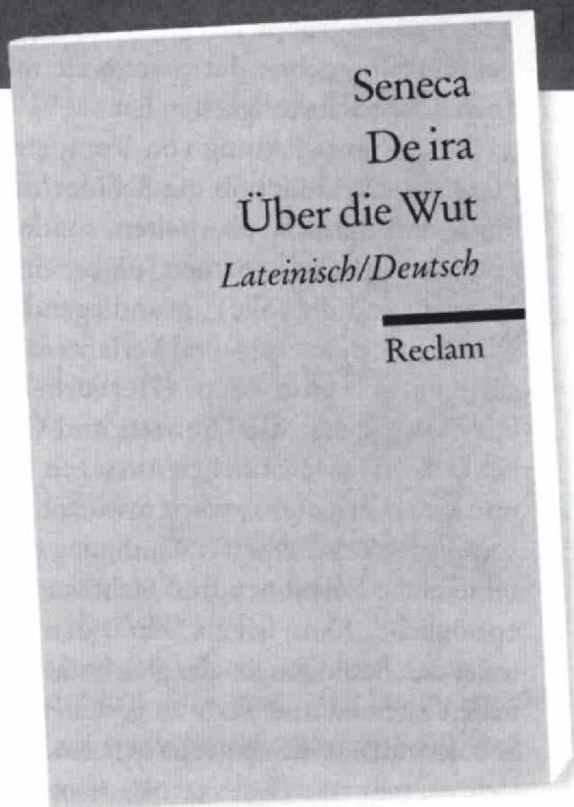
Das sei an konkreten Beispielen verdeutlicht. Es wurde schon erwähnt, dass die Festlegung von bestimmten abiturrelevanten Autoren in den Nordostländern schon auf den vorangehenden Unterricht zurückwirkt, bevor er überhaupt richtig beginnt, nämlich bei der Auswahl der Themen, weil die Notwendigkeit, die Schüler/innen auf diese Autoren vorzubereiten, bedeutet, dass man nicht verantworten kann, Themen, in denen diese Autoren nicht ausreichend berücksichtigt werden können, auszuwählen.

Noch stärker einengend ist ein „Sternchenthema“ wie das bereits zitierte aus Baden-Württemberg für 2008: „Cicero, politische Reden“<sup>52</sup> (dass diese Themen jährlich wechseln, bedeutet für den einzelnen betroffenen Jahrgang keine Alternative). Zwar sind in den Bildungsstandards, wie oben erwähnt, vielfältige Textsorten aufgezählt, und dazu werden auch noch konkretere Hinweise gegeben:

- philosophische Texte (zum Beispiel CICERO, SENECA)
- politisch-historische Texte (zum Beispiel CICERO, LIVIUS, SALLUST, TACITUS)
- poetische Texte (zum Beispiel CATULL, HORAZ, OVID, VERGIL),<sup>53</sup>

aber das Interesse der Schüler/innen, die perfekt auf die Prüfung vorbereitet werden wollen, ist es, einzig und allein Ciceros politische Reden zu lesen. Wenn es im Verlauf der Kursstufe gelänge, von all diesen Reden Kernstellen zu lesen und die Inhalte zu kennen,<sup>54</sup> hätten diese Schüler/innen

# Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Ausgehend von der stoischen Philosophie analysiert Seneca in seinem Traktat *Über die Wut* diesen aggressiven Affekt unter folgenden Gesichtspunkten: Was versteht man unter Wut? Soll man sie zulassen und ist sie vermeidbar? Das Nachwort der Ausgabe liefert Informationen zum Aufbau der Schrift, zu Quellen und Wirkungsgeschichte.

**Seneca: De ira / Über die Wut**

Lat/Dt. · Übers. u. Hrsg.: J. Wildberger  
320 S. · UB 18456 · € 8,00

**Ingemar König:**

**Der römische Staat**

Ein Handbuch · 464 S.  
HC 10644 · € 18,90

**Herodot: Historien. 3. Buch**

Gr/Dt. · Übers.: C. Ley-Hutton  
Hrsg.: K. Brodersen  
210 S. · UB 18223 · € 6,00

**Horaz: Sämtliche Werke**

Lat/Dt. · Hrsg.: B. Kytzler  
832 S. · UB 18466 · € 18,00

Wir informieren Sie gerne über unsere  
speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer  
Tel.: 07156 / 163 155 Fax: 07156 / 163 201  
E-mail: [lehrerservice@reclam.de](mailto:lehrerservice@reclam.de) [www.reclam.de](http://www.reclam.de)

## Reclam

einen erheblichen Vorteil im Abitur gegenüber denen, die damit beschäftigt waren, die Bildungsstandards vollständig zu erarbeiten. Die, die sich nur auf Ciceros Reden konzentriert haben, haben entweder den vorgelegten Text überhaupt schon übersetzt oder wissen zumindest über den groben Inhalt Bescheid. In jedem Fall haben sie sich in den Stil der Reden viel besser eingelesen als die anderen. Das bedeutet aber, dass diese Prüfung zur Überprüfung, ob diese Bildungsstandards insgesamt erreicht sind, ungeeignet ist.

### **multum, non multa**

Eine solche zu starke Einengung will man in Nordrhein-Westfalen offensichtlich vermeiden und gibt folgende „Inhaltliche Schwerpunkte“:

- Römisches Philosophieren
  - Grundbegriffe stoischer und epikureischer Philosophie
  - Philosophie als Lebenshilfe – Philosophische Durchdringung des Alltags
  - Sinnfragen des Lebens
  - Gottes- / Göttervorstellungen
  - Gattungsspezifische Merkmale philosophischer Literatur (Brief, Lehrgedicht, Dialog)
- Römisches Staatsdenken
  - Romidee und Romkritik
  - *Res publica* und Prinzipat
  - Verfassungsformen
  - *Orator perfectus* als Ideal der römischen Erziehung.

Wird es möglich sein, dass die Schüler/innen im Sinne von COMENIUS alle diese schwerwiegenden Themen erarbeiten, indem sie die Möglichkeit haben „selbst bis zu den Wurzeln der Dinge vorzudringen und ihren richtigen Sinn und Gebrauch sich anzueignen“, und nicht nur eine Literaturgeschichte in die Hand zu nehmen und „nur fremde Ansichten von den Dingen in den Büchern zu lesen und zu verstehen oder auch im Gedächtnis zu behalten und wieder vorzutragen“? Brauchte man dann nicht für jedes dieser Themen ein ganzes, mindestens ein halbes Semester? Woher sollen sie weiterhin eigentlich über die Göttervorstellungen in der antiken Philosophie etwas erfahren, wenn nicht auch noch umfangreichere Abschnitte aus *de natura deorum*

gelesen werden?<sup>55</sup> Woraus sollen Grundkurschüler/innen eine Vorstellung von einem Lehrgedicht gewinnen?

Noch problematischer ist es, dass alle genannten Themen gleichmäßig abiturrelevant sind, die Schülerinnen also gleichmäßig auf Fragen zu all diesen Bereichen vorbereitet werden müssen. Das ist nur denkbar, wenn die Unterrichtenden die Qualifikationsphase nach einem ausgefeilten Zeitplan gestalten. Das ist auf den ersten Blick ja nichts Schlechtes, aber es bedeutet auch, dass es keine Vertiefung in ein Thema geben darf, von dem die Lerngruppe fasziniert ist, dass es keine Verzögerung geben darf, wenn sie mit einem Thema ihre Schwierigkeiten hat.

Für die Entwicklung von Kompetenz ist es nicht entscheidend, ob die Schüler/innen drei oder zehn Bereiche abarbeiten, sondern ob sie an exemplarischen Themen (und exemplarische Themen sind dies alle) „grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten“ (Hervorhebung von mir), ob sie die „die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen“ und eine Verhaltensweise entwickeln, „die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht“. Kann ich als Lehrer den Unterricht unter den Bedingungen der gleichmäßig verbindlichen Themen und Texte so gestalten, „dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen, und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen“? (Hier ist zu betonen, dass sie die Zeitökonomie lernen sollen, dass man also nicht voraussetzt, dass sie bereits so arbeiten können). Dies alles ist eine kleine Auswahl der „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“ in Nordrhein-Westfalen.<sup>56</sup> Diese Kompetenzen sollte die Prüfung erfassen. Eine sinnvolle Aufgabe muss also so konstruiert sein, dass im Unterricht für jede Lerngruppe unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Eine solche Aufgabe könnte lauten, an einem Beispiel des Denkens, das die Schüler/innen im Unterricht kennengelernt

# Die kann sich sehen lassen!



## **Videte**

224 Seiten, Festeinband

[Best.-Nr. 654400]

978-3-464-65440-8 ● 17,95 €

*Videte* ist eine anschauliche lateinische Grammatik für die Klassen 5 bis 9. Systematischer Aufbau, einprägsame Beispielsätze, Erklärungen, Tabellen und methodische Hinweise machen das Grammatiklernen zum Vergnügen.

Auch im Erscheinungsbild überzeugt *Videte*: Die Farbigkeit und die Illustrationen sind sorgfältig auf ihre Funktionalität abgestimmt. Fazit: Mit *Videte* Latein zu lernen, zu üben und zu verstehen ist ganz einfach!

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin • [www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de)

*Willkommen in der Welt des Lernens*

**Cornelsen**

haben, die Geschichtlichkeit wissenschaftlicher (philosophischer) oder dichterischer Aussagen nachzuweisen. Zu dieser Frage etwas zu sagen, wäre sowohl Schüler/innen möglich, deren Unterrichtsschwerpunkt auf der Romidee lag, wie denen, die sich vor allem mit der Rhetorik befasst haben und ganz sicher denen, die die Philosophenschulen erarbeitet haben.

Unter den bereits erwähnten Zielen und Aufgaben heißt es auch: „Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.“<sup>57</sup>

Wenn nun ein Ereignis wie die KONSTANTIN-Ausstellung in Trier<sup>58</sup> stattfindet, liegt eine Projektidee nahe, fächerübergreifend über Geschichte, Latein und Religion: Das Ziel könnte sein, einige Aspekte der Ausstellung in die Schule zu holen und damit allen Schüler/innen der Schule vorzustellen. Inhaltlich würde sich dieses Vorhaben wunderbar an den Themenkreis von Romidee, Gottesvorstellungen und Verfassungsformen anschließen, indem die Betrachtung von der klassischen Zeit in die Spätantike fortgesetzt würde. Da müssten im Lateinischen spätantike Texte erarbeitet werden, die Feinheiten christlicher Dogmatik und ihrer sprachlichen Form müssten an ein oder zwei Beispielen präsentiert werden usw. Ein schöner Traum! Denn in Wirklichkeit müssen die Lehrer/innen mit ihren Lerngruppen die abiturrelevanten vorgegebenen Texte lesen. Neben dem Aufwand für das Projekt kann das nicht geschehen. Schüler/innen, die (auch) das Projekt bearbeitet haben, werden gegenüber jenen an anderen Schulen, die dies nicht getan haben, im Nachteil sein. Das kann in Zeiten des *Numerus clausus* niemand verantworten.<sup>59</sup>

Hier kommt es wieder auf die Art der Aufgabenstellung an. Wenn eine Aufgabe lautete:<sup>60</sup> „Nennen Sie ein Epochenjahr der römischen Geschichte und erläutern Sie, inwiefern es einen wesentlichen Einschnitt bedeutete“, können die Schüler/innen z. B. die Jahre 44, 31 oder 27 v. Chr. wählen – aber auch 312 oder 325 n. Chr. Zu der Frage „Welche Bedeutung hat in der Antike Religion bzw. Philosophie für den Staat?“ können sie auf die unterschiedliche Einstellung

von Epikureern und Stoikern eingehen, auf die Religionspolitik des AUGUSTUS – oder auf die Konstantinische Wende.

Zur Auswirkung der Art der Aufgabenstellung auf den vorangehenden Unterricht noch ein Beispiel: Wenn die Schüler/innen zum oben erwähnten Aspekt der Textsorten eine Aufgabe erwarten müssten, in der ein Beispiel irgendeiner Textsorte, sagen wir, ein Epigramm (mit Übersetzung) vorgelegt wird mit der Aufforderung, daran die charakteristischen Gattungsmerkmale aufzuzeigen (für sich betrachtet, eine nette und harmlose Aufgabe), so hätte dies die Voraussetzung, dass alle Schüler/innen genügend Epigramme gelesen haben, ja, dass die Schüler/innen auf alle „wesentlichen Textsorten“ vorbereitet sein müssen. Es könnte ja auch ein Brief gewählt werden oder ein Ausschnitt aus einem Epos – ja, und was sind eigentlich die „wesentlichen Textsorten“? Es werden ja nur Beispiele aufgezählt. Also vielleicht doch auch Historiographie oder *Commentarii* oder Elegie? Und was heißt vorbereiten? Es reicht doch nicht, wenn in Rahmen irgendeines Themas ein oder zwei Epigramme oder vielleicht ein einzelner Brief gelesen wurden und der Lehrer oder die Lehrerin dabei auf typische Merkmale hinwies (für die Bedeutung, die der Text innerhalb des Themas hat, sind diese Merkmale möglicherweise ganz irrelevant). Wer soll sie behalten? Die einzige praktikable Lösung wäre, den Schüler/inn/en eine Liste der „wesentlichen Textsorten“ mit ihren Merkmalen zum Auswendiglernen zu geben. Es gibt aber viele weitere Hinweise zu Inhalten des Literaturunterrichts, zu Staat und Gesellschaft, privatem und öffentlichem Leben, antiker Philosophie, Religion und Mythologie, Kunst und Politik. Zu all diesen Themen müsste es solche Listen geben und wir wären schnell bei dem Paukunterricht, der in der eingangs zitierten Anekdote persifliert wird.

Für die oben genannte kompetenzorientierte Aufgabenstellung dagegen wäre die Voraussetzung nur, dass dann, wenn – zu welchem Thema auch immer – mehrere oder umfangreichere Texte einer Gattung gelesen wurden, deren typische Merkmale im Unterricht erarbeitet wurden.

Fragen wir nun auch, wie sich der oben gemachte Vorschlag, Dichtung im Abitur nur an

Hand von Übersetzungsvergleichen zu prüfen auf den Unterricht zurückwirkt!

Im Grundkurs HORAZ-Oden zu „lesen“, heißt doch in Wirklichkeit: ein Gedicht mühsam in wochenlanger Arbeit und mit starken Hilfen in welcher Form auch immer erst einmal zu übersetzen. Da ist Genuss an der Poesie kaum möglich. Wenn der Übersetzungsvergleich für poetische Texte aber ein Methodenziel ist, könnte die Sprachbetrachtung einer Horazode z. B. von dem Ansatz zweier unterschiedlicher Übersetzungen ausgehen und mit deren Hilfe zum Verständnis des lateinischen Textes, seiner Schönheit – und seiner Unübersetzbarkeit führen.

### Das Curriculum

In den Zeiten des Fakten-Lernens führte der Lehrplan genau auf die zentrale Prüfung hin: Hier war genau alles das aufgezählt, was in der Prüfung „drankommen“ konnte. Heute besteht die Gefahr, dass ein verschwommenes *Curriculum*, in dem irgendwie von Kompetenzen geredet wird, durch eine Prüfung, in der plötzlich alle möglichen Fakten erwartet werden, wie am Beispiel aus Nordrhein-Westfalen gezeigt, „gekrönt“ wird.

Auf ein Wissen über die negative Konnotation von *rex* könnte in der Prüfung nur dann rekurriert werden, wenn sich aus dem *Curriculum* ergäbe, dass sie in jeder denkbaren Themenkombination zumindest in einem Semester erarbeitet worden sein müsste (nicht nur irgendwann einmal erwähnt.) – eine sicherlich nicht sinnvolle *Curriculum*-Konstruktion. Oder, um an ein zweites der obigen Beispiele anzuknüpfen und daraus einen sinnvollen Vorschlag abzuleiten: im *Curriculum* muss vermerkt sein, dass die Merkmale von Gattungen, aus denen umfangreichere Texte (sagen wir, mindestens ein Drittel des Semesters ausmachend) gelesen werden, im Unterricht herausgearbeitet werden. Entsprechend sollte man die Viten von Autoren, von denen entsprechend umfangreiche Texte gelesen wurden, als Unterrichtsstoff festschreiben. An einen weiteren Punkt sei noch einmal erinnert: Wenn man den Gedanken, als zusätzliche Sprachprüfung einen poetischen Übersetzungsvergleich einzuführen, realisiert, müsste festgelegt sein, dass Dichtung in ausreichendem Maße gelesen wird.<sup>61</sup>

Ein weiterer Aspekt sei hier angefügt: Dass die Latinität über das 4. Jahrhundert n. Chr. hinausreicht, steht heute wohl in jedem *Curriculum*, und es gibt inzwischen zahlreiche schöne Schulausgaben von mittellateinischen und neulateinischen Texten. Einerseits werden diese Texte in den Prüfungen oft gar nicht berücksichtigt, andererseits bedeutet die intensive Beschäftigung einer Lerngruppe damit notwendigerweise, dass deren Hintergrundwissen über die Antike lückenhafter sein muss. Der „Das-muss-man-doch-wissen!“-Impuls in Bezug auf Kenntnisse über die Antike aus der Zeit der Faktenvermittlung ist dann noch weniger angebracht. Bei der oben vorgeschlagenen kompetenzorientierten Frage nach gattungsspezifischen Merkmalen jedoch ergibt sich kein Problem, denn diese Schüler können z. B. die Legende oder die Vagantendichtung einbringen.

Wenn also ein *Curriculum* keiner „traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten“ (KLIEME – s. o.) mehr gleichen soll, so darf es dennoch nicht weniger präzise sein. Es muss genau definieren, was z. B. bei einer Übersetzung erwartet wird. Man könnte z. B. fordern, dass die Schüler/innen sich zu ihrer eigenen Übersetzung kommentierend äußern, an welchen Stellen sie gelungen ist (inwiefern?) und an welchen Stellen etwas unklar bleibt – wobei eine solche Erkenntnis mehr Bedeutung haben kann, als die Tatsache, dass eine grammatische Form verkannt wurde.

In den traditionellen Aufgabenstellungen verwenden wir gewöhnlich den Begriff „angemessene Übersetzung“ – aber was ist das? Es muss auch, wie schon erwähnt, geklärt sein, was bei einem Übersetzungsvergleich erwartet wird. Nur dann sind die Klausuren überhaupt korrigierbar.

### Die Korrektur

Ganz entscheidend für die Gerechtigkeit der Prüfungen ist doch die Korrektur. Ohne eine vergleichbare Korrektur sind alle Bemühungen um Gerechtigkeit in einer zentralen Prüfung vergebens.

Auf dem DAV-Kongress in Jena 1996 hat eine Arbeitsgruppe für die Korrektur von Übersetzungen neue Vorschläge erarbeitet. Dennoch zeigt nicht nur der Vergleich der Korrekturen in verschiedenen Bundesländern beachtliche

Unterschiede, wodurch eine Vergleichbarkeit der Noten in Hinblick auf den *Numerus clausus* nicht wirklich gegeben erscheint. Auch bei der Zweitkorrektur innerhalb eines Landes, ja, innerhalb einer Schule, treten oft grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten über die Gewichtung der Fehler auf.

Innerhalb der Mitgliedschaft des Altphilologenverbandes wäre es grundsätzlich realisierbar, erst einmal eine Bestandsaufnahme zu machen, d. h. eine entsprechende Untersuchung mit einem wissenschaftlich relevanten *Quorum* durchzuführen. Vielleicht hat jemand an einer Universität oder in einem Fachseminar daran Interesse.

Ebenso gilt, dass bei der Aufgabenkonstruktion der Fragen und Zusatzaufgaben einerseits präzise, andererseits aber individuelle Lösungen zulassende Erwartungshorizonte zu entwickeln sind.

### Was tun?

Einige Schulverwaltungen meinen nun, es sei genug, ein paar verdiente Kolleg/inn/en damit zu betrauen, schnell (!) und möglichst kostenlos (!!)

Vorschläge für zentrale Prüfungen zu entwickeln. Nach allem Gesagten dürfte klar sein, dass solche Aufgaben, die nicht aus dem eigenen Unterricht erwachsen, ganz anderen Ansprüchen genügen müssen. „In Nordrhein-Westfalen werden die Aufgaben der Lernstandserhebungen in Arbeitsgruppen aus erfahrenen Lehrkräften mit wissenschaftlicher Beratung aus Fachdidaktik und Testmethodik entwickelt.“ „Zur Vorbereitung der Lernstandserhebung in Klasse 9 wurde eine Kooperation mit der schwedischen Bildungsbehörde Skolverket vereinbart.“<sup>62</sup> („Das Testsystem für die schwedischen Schulen ist Ergebnis einer langen politischen und pädagogischen Entwicklung.“<sup>63</sup>) Auch einem in geeigneter Weise zusammengesetzten Team ist es nicht möglich, überzeugende Aufgaben nur am Grünen Tisch zu entwickeln, vielmehr müssen sie in Bezug auf Trennschärfe, Reliabilität und Validität in der Praxis erprobt werden. „Voraussetzung eines fairen, zuverlässigen und validen Einsatzes (von Prüfungsaufgaben) ist ..., dass Aufgabenstellungen und Bewertungsverfahren präzise festgelegt

und v o r e r p r o b t sind.“<sup>64</sup> (Hervorhebung von mir) Die Erprobung der Bewertungsverfahren wird hier also ausdrücklich vorausgesetzt.

Auch in Nordrhein-Westfalen werden nur die Aufgaben der Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik in dieser Weise entwickelt. Für Latein und Griechisch können wir voraussichtlich *ad Kalendas Graecas* warten, bis eine Schulverwaltung bereit ist, einen solchen Aufwand zu treiben. Es wird – wie schon in der 70er Jahren – der Altphilologenverband selbst sein, der die Initiative ergreifen muss und der auch dazu in der Lage ist, da er Mitglieder aus der Praxis, aus der Fachdidaktik und aus der Forschung, vielleicht ja auch solche mit Erfahrungen in der Testmethodik umfasst. Und vielleicht finden sich im latein-freudigen Finnland auch Fachkolleg/inn/en, die eine solche Arbeitsgruppe zu beraten bereit wären.

Wenn es gelänge, eine Sammlung von musterhaft aufbereiteten erprobten Texten und Musteraufgaben mit präzisen und in der Praxis getesteten Erwartungshorizonten zu entwerfen, wäre für die Aufgabenkonstrukteure in den einzelnen Ländern schon viel gewonnen. Wie oben im Zusammenhang mit dem Übersetzungsvergleich erwähnt, geht es dabei um eine grundsätzliche Präzisierung dessen, was dabei erwartet wird, die Anpassung an eine bestimmte Aufgabe stellt dann nur eine Modifikation dar. Dies gilt noch mehr für Beurteilungsaufgaben, bei denen es ja nicht darum geht, ein bestimmtes Urteil inhaltlich vorzugeben, sondern darum, Beurteilungskriterien festzulegen und durch Punktvorgaben zu gewichten; das wären Gesichtspunkte wie: Korrektheit der Fakten, Vielseitigkeit der Argumentation, Stringenz, Berücksichtigung von Gegenargumenten, sprachliche Korrektheit, sprachliche Differenziertheit usw.

Mein konkreter Vorschlag ist, dass sich möglichst bereits im Hinblick auf den Altphilologenkongress 2008 in Göttingen eine vorläufige Arbeitsgruppe bildet, die Vorschläge zum weiteren Verfahren entwickelt, die auf dem Kongress bereits diskutiert werden könnten. Da die zentralen Prüfungen inzwischen in den meisten Bundesländern existieren, ist es notwendig, hier schnell zu sinnvollen Lösungen zu kommen.

## Epilog

Im Zentralabitur einiger Länder, so der drei Nordostländer, sind für Latein ab Klasse 5, ab Klasse 7 und ab Klasse 8 bzw. 9 keine Unterscheidungen in den Abituranforderungen vorgesehen. Von den Berliner Stundentafeln ausgehend ergibt sich, dass Schüler/innen mit Latein als Wahlpflichtfach in der Sek. I mindestens 6 Jahreswochenstunden (in zwei Jahren je 3) haben. In Latein ab Klasse 7 sind es vier Jahre mit mehr als der doppelten Stundenzahl, nämlich 14 Jahreswochenstunden, in Latein ab Klasse 5 sechs Jahre mit 23 Jahreswochenstunden, also fast dem Vierfachen der Mindeststundenzahl des Wahlpflichtfaches.

Inhaltlich bedeutet das z. B., dass Schüler/innen, die in der 5. Klasse mit Latein begonnen haben, von den fünf abiturrelevanten Autoren sicherlich vier (CAESAR, CICERO, OVID, SALLUST) z. T. ein halbes Jahr lang oder noch länger bereits in der Sekundarstufe I gelesen haben, während die Schüler/innen mit Latein als Wahlpflichtfach am Ende der Sekundarstufe I kaum ihr Lehrbuch abgeschlossen haben.

Man führt den Sinn von Unterricht *ad absurdum*, wenn die vierfache Unterrichtszeit keinen adäquaten Kompetenzgewinn erbringen sollte. Die Konsequenz müsste sein, dass man dann ja auch mit einem Viertel der heutigen Wochenstundenzahl zu denselben Ergebnissen kommen könnte. Oder man führt den Sinn der Abiturprüfung *ad absurdum*, wenn sie so konstruiert wäre, dass sie die umfassendere Kompetenz von Schüler/innen, die Latein ab Klasse 5 gehabt haben, nicht messen könnte.

Es bleibt mir unfassbar, wie ein solches unsinniges Verfahren der Schulverwaltungen dieser Bundesländer von den Didaktikern, von der Öffentlichkeit – und vom Altphilologenverband akzeptiert werden kann.

### Anmerkungen:

- 1) Ein „Wanderwitz“, der zuletzt auch gern über MARGOT HONECKER erzählt wurde.
- 2) Auch die französischen Lehrpläne haben sich inzwischen von dieser Faktenhuberei befreit.
- 3) Senecas Seufzer: „*Non vitae, sed scholae discimus*“ (epist. 106, 12) zeigt, dass schon damals verkrustete Schulstrukturen der Lebenswirklichkeit fremd geworden waren.
- 4) HERMANN NOHL schreibt in seiner Einleitung zu dem Buch „Die Pädagogik Herbarts“ (Weinheim, 4. Aufl. 1962, S. III): „Es ist das Schicksal aller pädagogischer Schulen, daß sie in den nachfolgenden Generationen allmählich erstarren, den vollen Impuls verlieren, den ihre Schöpfer besaßen, und in Technik und bloßer Routine enden. So ist es PESTALOZZI gegangen, so FRÖBEL, und so auch HERBART.“
- 5) und vorangehend auch schon der TIMSS-Studie. Beide Studien werden kritisiert. Aber auch wenn sie methodische Schwächen aufweisen, ist ihr Ergebnis bezeichnenderweise im Einklang mit den Beobachtungen, die sowohl Handwerksmeister und Ausbilder in den Firmen wie Universitätsprofessoren seit längerem beklagen, dass die Schulabgänger nicht „vermittelbar“ oder nicht „studierfähig“ seien.
- 6) Johann Amos Comenius, Große Unterrichtslehre (Übers. C. Th. Lion) Zwölftes Kapitel 2, IV, Langensalza 1898, S. 75.
- 7) Eckhard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in Pädagogik 6/04, S. 12.
- 8) Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel <sup>2</sup>2002, S. 27f.
- 9) In FORUM CLASSICUM 3/06.
- 10) Vgl. dazu Jürgen Busche, Klassische Philologie nach dem Ende des „Silbernen“ Humanismus, in Gymnasium 104 (1997), der zu dem Schluss kommt: „Die Antike zu denken – einmal nicht als Exempel für gültige Werte und großartige Hierarchien, sondern als Ort politischer Diskussionen und Debatten, wo man sich behaupten, wo man sich durchsetzen mußte, das ist die Aufgabe gegenwärtiger Altertumskunde.“ (S. 12)
- 11) Wolfgang Schadewaldt, Gedanken zu Ziel und Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen auf der Oberstufe unserer altsprachlichen Gymnasien, in: ders., Hellas und Hesperien II, Zürich und Stuttgart <sup>2</sup>1970, S. 546.
- 12) Wolfgang Schadewaldt, Sinn und Wert der humanistischen Bildung in neuerer Zeit, in: a.a.O. S. 531f.
- 13) Vgl. Friedrich Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt Bd. 2, Bamberg 1984, S. 105ff.
- 14) Zur Problematik des Modellbegriffs s. Stefan Kipf, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S 103ff.
- 15) Klieme, a.a.O. S.12; dazu schreiben Elisabeth Bonsen und Gerhard Hey, Kompetenzorientie-



rung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule <http://lehrplan-lernnetz.de> (Veröffentlichungen zu den Lehrplänen): „Schule kann nicht mehr all das Wissen vermitteln, das für eine umfassende Lebensorientierung ausreicht. Die Möglichkeiten des stofflichen Lernens in der Schule sind begrenzt, die Bedeutung eines das ganze Leben andauernden Lernens hat zugenommen. Daraus folgen Akzentverschiebungen in der Aufgabenbeschreibung von Schule. Schülerinnen und Schüler müssen lernen sich Wissensbereiche und Sachverhalte selbständig erschließen zu können. Darin liegt die Bedeutung des Erwerbs von Methodenkompetenz.“

- 16) a. a. O.
- 17) *www.km-bw* (Schulsystem – Gymnasien)
- 18) Vgl. „Die bessere Schule verhindern“ von Annemarie von der Groeben, in: *Pädagogik* 5/05 S. 20ff.; „Unsere ‚Standards‘ leiten wir von den Kindern ab!“ von Alfred Hinz, in: *Pädagogik* 9/05, S. 20ff.; „Die PISA-Lüge“ von Rolf Arnold, in: „Standards“, Friedrich-Jahresheft XXIII / 05, S. 65f.
- 19) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Latein, Düsseldorf 1999, S. 24ff.
- 20) Nur Cicero darf zweimal zentraler Autor sein.
- 21) Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (BMWF) 2003, abrufbar unter [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- 22) Vgl. Annemarie von der Groeben, Aus Falschem folgt Falsches, in: Friedrich Jahresheft XXXIII Standards (2005), S. 78f.
- 23) Eckhard Klieme, Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in *Pädagogik* 6/04 S. 12.
- 24) Zur Relativierung dieser Aussage und Erläuterung des „grundsätzlich“ s. u.
- 25) Kompetenz gibt es selbstverständlich auf verschiedenen Niveaus – dazu Klieme a. a. O. S. 13. Wirklich „beliebig“ ist die Textauswahl deshalb nur für den, der über diese Kompetenz in vollkommenem Maße verfügt. Für Schüler/innen gilt diese Feststellung nur für Texte eines ihnen angemessenen Schwierigkeitsgrades. Innerhalb dieser Begrenzung ist aber wieder jeder beliebige Text verwendbar. Man stelle sich nur einmal die Vielfalt von Texten vor, die Lehrer/innen, sagen wir, am Ende des zweiten Lernjahres ihren Schüler/innen in einer Klassenarbeit vorlegen. Vom Anspruch her sind alle diese Texte geeignet, die für dieses Niveau zu erwartende Kompetenz zu überprüfen.
- 26) Nach Zeiten völliger Abstinenz zugunsten der Kommunikation wird jetzt auch in den modernen Sprachen wieder der Bildungswert des Übersetzens gewürdigt, dennoch steht – mit Recht – bei diesen Sprachen die Kommunikation im Vordergrund.
- 27) Besonders geeignet ist dazu natürlich der Übersetzungsvergleich; aber auch schon das Nachschlagen in einem Wörterbuch (wenn man denn immerhin die Schrift lesen kann), ermöglicht dem, der damit umgehen kann, oft Einsichten in alternative Deutungsmöglichkeiten.
- 28) Auch für das Lateinische und das Griechische ist diese Frage sehr ernsthaft zu stellen, um die Fächer von heute Überflüssigem zu entlasten und Zeit für das Eigentliche zu gewinnen. Konkrete Vorschläge habe ich dazu im *FORUM CLASSICUM* 3/2006 („Besinnung auf das Kerngeschäft“) gemacht.
- 29) Auf das Problem der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades gehe ich hier nicht ein. Vgl. dazu: Karl Bayer, Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Klassenarbeiten in: *www.pegasus-onlinezeitschrift.de* 2/2003.
- 30) Friedemann Scriba hat in einem schönen Aufsatz „Lateinunterricht – eine Kunst des Verstehens“ in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 2/07 diese Problematik unter vielfältigen Aspekten dargestellt.
- 31) Ich verwende hier bewusst den Begriff „Mann“, weil die allermeisten Texte zweifellos für Männer geschrieben waren, auch wenn es gerade in Rom genügend Frauen gab, die ebenfalls in der Lage waren, sie zu lesen und zu verstehen.
- 32) Der Nachdruck, mit dem Cicero diese Kenntnisse fordert, zeigt, dass gewiss der durchschnittliche Angehörige der Nobilität keineswegs über die Breite der Bildung verfügte, die Cicero für notwendig hielt. Dennoch überstieg das Wissen eines durchschnittlichen Redners in dieser Hinsicht nicht nur das jedes Schülers/jeder Schülerin, sondern auch das der meisten von uns.
- 33) Das sieht man an den erfreulich vielen den Markt bereichernden historischen (Kriminal-) Romanen über antike Themen, in denen sich immer mehr oder weniger Szenen finden, über die man als Altphilologe nur den Kopf schütteln kann, obwohl die Autor/inn/en oft Kolleg/inn/en sind – und keiner von uns weiß, über wie viele weitere Merkwürdigkeiten sich ein antiker Leser noch gewundert haben würde.
- 34) Es gibt offensichtlich auch Episoden, die Ovid wohl als erster schildert. Es wäre eine interessante literaturhistorische Untersuchung, festzustellen,

ob diese Handlungen anders erzählt werden als die, von denen sicher ist, dass sie jeder schon als Kind von der Amme gehört hat.

- 35) Catull, c. 81,4.
- 36) Langenscheidts Großes Schulwörterbuch.
- 37) Vgl. Theokrit II, 88. S. auch Horaz c. IV, 10, 14; Tibull III, 8, 52 oder Properz V, 3, 21.
- 38) „Der Südländer wird nicht blaß, sondern gelb“, schreibt Kroll zu Catull c. 64, 100.
- 39) <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/richtlinien/Schwerpunktthemen>
- 40) [www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost) (Gymnasiale Oberstufe - Fächer - Lateinisch – Runderlass vom 10. 3. 06) mit dem Hinweis: „Bei umfangreicheren Texten auch unter Einbeziehung kursorischer Lektüre in Übersetzungen“.
- 41) Der private, individuelle Aspekt von Literatur: Liebesdichtung, Komödie, Elegie, Satire bleibt ebenso außer Betracht wie das römische Recht oder moderne soziologische Fragestellungen. Ich zitiere dazu einige Kursthemen, die in dem Latein-Lehrplan Nordrhein-Westfalens selbst vorgeschlagen werden: „Erlebnis und Kunstgehalt – Politik, Liebe, Freundschaft, Natur im Erleben und in der Dichtung Catulls“ (1/5), „Alltag in der Kaiserzeit (Plinius, Petron)“ (6/1), „Frauen im antiken Rom zwischen Einbindung in überkommene Ordnungen und Emanzipation“ (6/3), „Sklaven in der römischen Antike“ (6/5). (A. a. O. S. 24ff.)
- 42) Ich erinnere hier an die Forderung von Elisabeth Bosen und Gerhard Hey, dass „die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit zum Umgang mit anderen integraler Bestandteil des fachlichen Lernens selbst“ sein muss. Vor allem aber verweise ich auf die NRW-Richtlinien, in denen es heißt, die Schülerinnen und Schüler seien „in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen“. – A. a. O. S. XIII.
- 43) Es kommen Autoren mit sehr unterschiedlichem Stil in Betracht, und es bleibt offen, welche Autoren wirklich zu erwarten sind. Wird man einem Grundkurs einen Horaz- oder Vergil-Text vorlegen wollen?
- 44) Wenn die Reden das Thema sind, wird man auch Passagen aus den rhetorischen Schriften mit einbeziehen. Es wäre aber kaum sinnvoll, sich ein Semester lang mit Ciceros Theorie der Rhetorik zu befassen, ohne eine Rede dazu zu lesen.
- 45) Ob als dritte Textgruppe auch die Briefe, die sowohl einen anderen Stil haben als auch wegen der Alltagssituationen, in denen sie entstanden, viele Probleme für das Verständnis enthalten, ebenfalls als Prüfungstexte in Betracht gezogen sollten, wäre zu diskutieren.
- 46) Innerhalb jedes Genres müssen es mehrere Texte sein, damit ein Text, der im Unterricht schon gelesen wurde – ein besonderes Problem aller zentralen Prüfungen –, vermieden werden kann.
- 47) Eine vollständige Trennung von Hintergrundwissen und Übersetzungsfähigkeit ist – wie das oben Gesagte zeigt – selbstverständlich nicht möglich. Dennoch kann man alles tun, um die Übersetzungsaufgabe so weit wie möglich davon frei zu halten.
- 48) Da zum Übersetzungsvergleich eines poetischen Textes selbstverständlich dazugehört, zu untersuchen, inwieweit das Versmaß in der Übersetzung berücksichtigt wurde, ist die Fähigkeit der Versanalyse also von allen Schüler/innen zu verlangen. Um andererseits dadurch nicht die Auswahl in den Semestern zu sehr zu beschränken, sollte die hexametrische Dichtung als Minimum definiert werden. Sie analysieren zu können, muss also im Curriculum als Fertigkeit festgeschrieben sein. Das ist bei der Bedeutung dieses Versmaßes nicht nur in der Antike, sondern auch in der Rezeption unschwer zu begründen.
- 49) Auch hier sollten den Lehrer/inne/n mehrere Texte zur Auswahl geboten werden.
- 50) Dies sind Vorschläge vom „Grünen Tisch“. Sie müssten mit dem Curriculum des betreffenden Bundeslandes abgeglichen werden, und es müsste in der Praxis erprobt werden, ob die Fragestellung auf einen klar zu definierenden Erwartungshorizont hinführt.
- 51) Zur Problematik in England vgl. Isabell Van Ackeren, Vom Daten- zum Informationsreichtum, in: Pädagogik 5/05, S. 25.
- 52) <http://lbsneu.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/richtlinien/Schwerpunktthemen>
- 53) a. a. O.
- 54) Eine gewisse Zeit müsste allerdings auch für die Vorbereitung der Interpretationsaufgabe abgezweigt werden. Da ihr Thema lautet „Vom Bürgerkrieg zur *pax Augusta* (Vergil Aeneis und Eklogen, Cicero, Philippische Reden)“ ergibt sich aber bei den Reden eine erleichternde Überschneidung mit der Vorbereitung der Übersetzungsaufgabe.
- 55) Vgl. die oben aufgeführte Autoren- und Werkliste der NRW-Abiturvorgaben!
- 56) Richtlinien a. a. O. S. XII f.
- 57) a. a. O. S. XII.

- 58) Für diesen Jahrgang allerdings begann sie zu spät.
- 59) Wer hätte bei diesem Programm auch nur die Zeit, die Ausstellung wenigstens zu besuchen und mit dem Material, das in AU (Unterricht Latein 3/07) angeboten wird, vor- bzw. nachzubereiten?
- 60) Auch die hier folgenden Aufgaben-Beispiele sind nicht in der Praxis erprobt.
- 61) Wenn, wie oben bedacht, im Abitur nur hexametrische Dichtung verwendet wird, ist deren Gesamtumfang genau festzulegen,

- 62) Christoph Burkard, Rainer Peek, Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen, in: Pädagogik 6/04, S. 25.
- 63) Gerhard Eikenbusch, Tommy Lagergren, Keine Elchtests für die Schule in: Pädagogik 6/04, S. 32.
- 64) Klieme a.a.O. S. 13.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

## Wofür Europa die alten Griechen braucht, um europäisch zu bleiben (und wofür der Rückgriff auf die Römer nicht genügt!)

### I. Anlass dieser Gedanken

Eine Umfrage an deutschen Universitäten vom Juli 2007 hat ergeben, dass durch den Bologna-Prozess das Studienfach Griechisch bundesweit vielerorts in eine bedrohliche Lage gerät. Die Hauptgefahr geht von der Beschränkung der Studiengänge auf Zwei-Fach-Kombinationen aus. Da Griechisch dasjenige gymnasiale Hauptfach sein dürfte, über dessen Bildungsauftrag die Öffentlichkeit am wenigsten weiß, können wir, von löblichen Ausnahmen abgesehen (FAZ!), kaum öffentliche Unterstützung erwarten.

Informations- und Argumentationsarbeit ist also nötig. Anders als bisher sind unsere Adressaten nun nicht mehr in erster Linie Schüler und Eltern, sondern vor allem die zuständigen Politiker. Und erklären müssen wir die Bedeutung des Faches Griechisch nun nicht nur im Hinblick auf die Griechischschüler selbst, sondern mehr noch im Hinblick auf die Gesellschaft insgesamt, für deren Zukunft diese Politiker zu sorgen haben.

Zur Vorbereitung eines Schreibens an Abgeordnete habe ich die folgenden Gedanken zusammengestellt. Ich würde mich freuen, wenn ein Austausch darüber in Gang käme.

### II. Das neue Ja zur humanistischen Bildung

In den vor uns liegenden Jahrzehnten fällt – so meinen Experten – die Entscheidung darüber, ob die freiheitliche Werteordnung Europas verloren geht oder noch einmal bewahrt werden kann. Diese Entscheidung hängt wesentlich von Bildung und Erziehung ab.

Betrachtet man die Vorschläge, die in den letzten Jahren zur Rettung der europäischen Werte gemacht wurden, kann man feststellen: Vertreter ganz unterschiedlicher politischer und religiöser Richtungen setzen heute ihre Hoffnung wieder besonders auf die in Latein und Griechisch vermittelte humanistische Bildung. Zu ihnen gehören die früheren Bundespräsidenten RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und JOHANNES RAU, aber auch andere Spitzenpolitiker wie HANS-JOCHEN und BERNHARD VOGEL, ANNETTE SCHAVAN und JUTTA LIMBACH, die Päpste JOHANNES PAUL II. und BENEDIKT XVI., die Publizisten ALFRED GROSSER, BASSAM TIBI, HEIKE SCHMOLL und THEO SOMMER, die Schriftsteller DURS GRÜNBEIN und ADOLF MUSCHG.

In diesen Stellungnahmen zugunsten der humanistischen Bildung wird meist nicht ausdrücklich zwischen der griechischen und der römischen Geisteskultur unterschieden. Vor allem drei Überzeugungen sind es, die in diesen Stellungnahmen zum Ausdruck kommen:

- Die Antike **verbindet die Europäer**. Gleichsam als Gegenkraft gegen die Zerklüftung Europas in zahlreiche Sprachen und Nationalitäten kann humanistische Bildung den Europäern helfen, ihren Zusammenhalt, ihr europäisches Identitätsbewusstsein zu stärken.
- Latein und Griechisch sind **Schlüsselfächer der europäischen geistigen Tradition**. Da die Wissenschaften wie überhaupt die europäische Kultur größtenteils griechisch-römische Wurzeln haben, lässt sich ihre mehr als 2000-