

tive durch ein philosophisches Konzept „quasi entlegitimiert worden“ seien (304). Dem starren Konzept des Laelius aus der Zeit nach den Iden des März 44 v. Chr. stellt Sauer nun die Konzeption von *summa lex* und *ratio* in den staatsphilosophischen Schriften *De legibus* und *De re publica* aus den 50er Jahren gegenüber. Darin zeigt sich eine viel offenere Konzeption, die darauf zielt, die römischen Normen philosophisch zu stützen. Dem Philosophen bzw. „Weisen“ falle dabei nicht die Rolle zu, eigene Normen zu setzen, sondern als „Verstärker“ lediglich die „*Exempla*, d. h. normgebenden Beispiele richtigen und falschen Verhaltens wirkungsvoll zu ‚kommunizieren‘ und auf diese Weise ein entsprechendes Verhalten bei seinen Mitbürgern zu erzeugen.“ (311f.) So ist Cicero bemüht, hier die griechische Philosophie dem römischen Staat anzupassen (314). Als Grund für die Diskrepanz zu den späteren Schriften Laelius *de amicitia* und *De officiis* vermutet Sauer, „dass Cicero zu diesem Zeitpunkt nicht mehr davon ausging, dass in diesem Punkt die traditionelle politische Kultur für die Zukunft erfolgreich sein würde [...]“ (315).

STEFAN WEISE

B. Fachdidaktik

AU 4+5/2017: Textverständnis überprüfen. Unter einem eher unspektakulären Titel spricht dieser AU-Band ein zentrales Problemfeld an, das sowohl in Hinblick auf eine konzeptionelle Neuorientierung als auch auf die Außenwirkung des Faches Latein Bedeutung hat. Wegweisend ist der BASISARTIKEL von Andreas Hensel: „Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit“ (S.2-11). Hensel fordert einen der Unter-

richtspraxis angemessenen Einbezug von Dekodierung auch in Klassen- und Kursarbeiten. Damit sollen nicht nur ein „strukturloses Herumraten“ und „deutsche Texte von enttäuschendem Sprachniveau“ (S. 4) vermieden werden; die Reduzierung des „schweren“ AFB III-Anteils führt auch zu weniger Frust und Abwahlverhalten der Schüler. Dem stehen wiederum die Vorgaben der EPA entgegen, die – dabei nicht ohne innere Widersprüche – dem AFB III ein zu starkes Gewicht beimessen. Auch die „Pro-Minute-ein-Wort“-Regel sowie die sogenannte 10%-Regel der EPA führen zu „katastrophal schlechten Klausurergebnissen“ oder „ausgesprochen kreativen Ideen im Umgang mit der Fehlergewichtung“ (S. 4). Vorschläge für neue Prüfungsformate vor allem im Bereich der Dekodierung hat Hensel am Ende (S. 10f.) übersichtlich zusammengefasst. – Im PRAXISTEIL betont Hans-Joachim Glücklich („Textverstehen und Überprüfungsformen“, S. 12-23), dass „das Übersetzen [...] erst nach der textimmanenten sprachlichen und semantischen Interpretation gelingen“ kann (S. 12). Deshalb hält er auch aktuelle Abituraufgaben wie reine Übersetzung oder Interpretation eines zweisprachig gegebenen Textes für unangemessen. Glücklich analysiert ausführlich Nepos, Hamillkar 4 nach semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten und stellt entsprechende „Arbeitsaufträge für Klassenarbeiten“ vor (S. 20f.). Deren Bearbeitung soll vor einer Übersetzung liegen, denn „nach der ‚Eindeutschung‘ ist das fruchtbare Moment, Eigenarten des lateinischen Textes zu erkennen, vorbei“ (S. 16). Bei der Auflistung „Typen von Klassenarbeiten“ (S. 17, 19) spielt die Übersetzung keine zentrale Rolle mehr. – Nach Lena Florian: „Verstehen sichtbar machen – methodische Anregungen“ (S. 24-31) bietet die Kontrolle von Schülerübersetzungen zu wenig Mög-

lichkeiten zur differenzierten Diagnose eingebrachter Kompetenzen (eine Mischung von „Verstehen und Übersetzen“, S. 25). Sie schlägt daher die Fokussierung auf einzelne Kompetenzbereiche und die Diagnose von Teilprozessen vor (Aufgaben dann etwa: begründete Auswahl einer Übersetzung, Monosemierung im Kontext), außerdem wiederholte Überarbeitung von Übersetzungen, Reflexionsbögen und -gespräche sowie Übersetzungskommentare. – Wilfried Lingen-Berg: „*Erat quondam ...* – Klassenarbeitstexte der Lehrbuchphase einmal anders“ (S. 32-37). Statt an Lehrbuchtexte angelehnte Klassenarbeitstexte möchte Lingenberg „attraktive Themen, die mitunter nahe an der Lebenswelt der Schüler liegen“ (S. 32), als Prüfungstexte vorlegen. Grundlage für die sieben Beispieltexte „auf Basis von Märchen, biblischen Geschichten und Filmen“ (ebd.) sind Lektionen aus den Lehrbüchern Felix Neu, Lumina Nova und Cursus. Eine „Fangemeinde“ für den *Herrn der Ringe* mag sich vielleicht noch in manchen Lerngruppen finden (Mat. 3: Übersetzungstext „Auf dem Schicksalsberg“), doch Lingenbergs Feststellung: „Für alle Klassenstufen eignen sich die Legenden bekannter Heiliger“ (S. 32) dürfte frommes Wunschdenken sein. Lingenberg hält es für „zuweilen verblüffend, wie weit man mit dem durch die Lehrbuchlektionen vorgegebenen Vokabular kommt“ (S. 32) – kein Wunder, wenn Maria und Joseph in der Weihnachtsgeschichte dann *navigare debent* und Schneewitchen auf zehn Zwerge trifft. – Peter Kuhlmann („Kompetenzorientierte Klassenarbeiten. Aufgabenformate und Bewertungskriterien“, S. 38-43) moniert wie Hensel das zu starke Gewicht der Rekodierung als AFB III in den EPA und manchen Curricula. Er stellt eine Reihe von Aufgabenformaten des AFB I und II für Klassenarbeiten vor, die der Erschließung oder Sicherung des

Textverständnisses dienen, begleitet von Hinweisen zur Verpunktung und Gewichtung. – Burkhard Chwalek: „Vorschläge für Leistungsüberprüfungen“ – Klausuren im Lateinunterricht der Sekundarstufe II“ (S. 44-49). Mit zwei Klausurvorschlägen zu Ovid, Met. 11, 421-429 (Ceyx und Alcyone) und Seneca, De providentia 5,6-8 möchte Chwalek zeigen, „dass mit einer Gewichtung der Bewertung zugunsten des Erschließungs- und Interpretationsteils keineswegs eine Niveausenkung einhergehen muss“ (S. 44). Dies gelingt beim Ovid-Text mit einem Aufgabenkatalog, welcher von der Erschließung über eine Teilübersetzung bis hin zur Interpretation reicht (Grundkurs). Für den inhaltlich anspruchsvollen Seneca-Text (Determinismus und Freiheit) sollen nach der Übersetzung des ersten Abschnitts für den zweiten lediglich die Kernaussagen herausgeschrieben werden, dann folgt eine eigenständige Erörterung des Themas und ein Vergleich mit den Thesen eines modernen Hirnforschers (Leistungskurs). Eine detaillierte Verpunktung fehlt allerdings. – Gerade für unerfahrenere Kollegen hilfreich kann Marina Keips Beitrag „Konzeption von Hilfen und Einsatz des Wörterbuchs in Lateinklausuren“ sein (S. 50-59). Hier finden sich differenzierte Hinweise zum Verhältnis von Wörterbuchbenutzung und Hilfen zu Klausurtexten, ergänzt durch einen Fahrplan zur Klausurkonzeption (S. 55) und eine „Checkliste zur Schwierigkeitsanalyse eines Klausurtextes“ (S. 57f.). Der zugrundeliegende Textabschnitt (Cicero, Verr. 2,1,133) ist für einen Klausurtext zwar bedenklich voraussetzungsreich, für Demonstrationszwecke aber gut geeignet. – Thomas Doepner/Godehard Hesse/Marina Keip/Stephanie Kurczyk: „Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell“ (S. 60-69). Aus Platzgründen hier nur einige Merk-

male dieses Bewertungskonzepts: In einem Erwartungshorizont wird der Text in sinntragende Messeinheiten eingeteilt (Sätze oder Teilsätze/Kola). In einem ersten Durchgang werden die Schülertexte in Hinblick auf das Textverständnis den Stufen A (Notenbereich 1-2), B (3-4) und C (5-6) zugeteilt, als mögliches Korrektiv für die folgende „Kontrolle der inhaltlich-sprachlichen Textkompetenz“ (S. 63). Bei „Fehlernestern“ zählt nur der ursächlich erste Fehler. Pro Wort gibt es maximal einen halben Fehlerwert. Sinnkonforme Abweichungen (Diathese, Modus usw.) zählen nicht als Fehler. Besondere Leistungen im Bereich der Modulation und Transposition können zur Verbesserung von maximal einer Notenstufe führen. Als einen positiven Effekt nennen die Autoren verstärktes Bemühen der Schüler um Zielsprachenorientierung. – Ingvelde Scholz („Differenzierung – auch bei der Leistungsbeurteilung?“, S. 70-80) möchte „Impulse für eine weiterführende schulpolitische und fachdidaktische Diskussion“ (S. 70) geben. Sie schlägt für Klassenarbeiten der Mittelstufe im Sinne vertikaler Differenzierung entweder einen alternativen adaptierten Übersetzungstext mit Hilfen (Note dann maximal „2,5“) oder die Inanspruchnahme von „Hilfekärtchen“ (dann Punktabzug) vor. Dies ermöglicht „leistungsschwachen Schülern, ihre Fähigkeiten zu entfalten statt gänzlich zu resignieren“ (S. 73). Im Sinne horizontaler Differenzierung können im Interpretationsteil unterschiedliche Aufgaben mit gleicher Punktzahl gestellt werden. Bei der „Differenzierung nach Lernumfang“ erhalten schnelle Übersetzer einen Zusatztext, dessen Bearbeitung sich nur positiv auf die Gesamtnote auswirken kann. – Wiebke Czaplinsky/Jochen Sauer: „Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte“ (S. 81-87). Schüler sollen so das Textverständnis hinsichtlich

Kohärenz, zentraler Problematik und historischem Kontext nachweisen. Am Beispiel der Lucretia-Episode bei Livius (1,58,1-12) wird gut nachvollziehbar erläutert, wie Schüler für jeden Kompetenzbereich eine von drei Stufen erreichen können. Für das Problembewusstsein etwa bedeutet Stufe 1: „Gut gegen Böse“ (Lucretia vs. Sextus Tarquinius); Stufe 2: differenzierte Begründung; Stufe 3: Grundproblematik „unschuldig schuldig“. Eine interessante Alternative zur Kontrolle von Textverständnis (mit tabellarischem „Analyseleitfaden“, S. 85-87). – Isabell A. Meske: „*While-reading activities* zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag“, S. 88-97). Meske stellt hier Aufgabenformate vor, durch welche Schüler „mit der eigentlichen Texterarbeitung beginnen, ohne schon zu übersetzen“ (S. 88). Diese bei modernen Fremdsprachen häufig eingesetzten *activities* können Texterschließungsmethoden des altsprachlichen Unterrichts „ersetzen oder ergänzen“ (ebd.), sie aufgrund des teilweise spielerischen, Abwechslung schaffenden Charakters jedenfalls aber bereichern. Beispiele u. a. zu Prima Nova L 13 und 14, jeweils Text Z: Wahr/Falsch-Fragen bzw. Textaussagen ordnen; zu Caesar BG 6,16: Multiple-Choice-Fragen; differenziertere Aufgaben zu Catull c.51 und ganz ausführlich zu Ovid, Met. 2, 272ff. (Cornix, mit Bildvergleich). Scheinen hier einige Aufgaben zur Texterschließung zu komplex, darf man sie wohl auch in den Bereich der *post-reading activities* verlagern. – Im MAGAZIN: Fritz Lošek/Hermann Niedermayr: „Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. Ein neues Modell für das Überprüfen von Textverständnis“ (S. 98-104). Im zentral vorgegebenen Korrekturraster für den Übersetzungsteil (max. 36 Punkte) werden 12 Punkte für das Erkennen von Kerninformationen vergeben,

6 Punkte für Zielsprachenorientierung und 18 für das Erfassen sprachlicher Detailinformationen, wobei hier der Grundsatz „Sinn vor Form“ der Zielsprachenorientierung mehr Gewicht verleiht. – Anne Uhl („Sprachmittlung – ein Blick über den Gartenzaun“, S. 105-109) möchte den Aspekt der Sprachmittlung, welchen die Curricula moderner Fremdsprachen im Zusammenhang mit dem GeR („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“) anführen, auch auf die Alten Sprachen beziehen. Weniger im Bereich des Dolmetschens, sondern eher bei der Paraphrasierung oder einer „fokussierten Informationsentnahme“ können die modernen Sprachen hier Anregungen liefern. – Fazit: Einer der wichtigsten AU-Bände aus letzter Zeit. Hier wird

– gegen offizielle Richtlinien (EPA) und wohl noch teilweise gängige Praxis – ein umfassenderes Konzept von Textverständnis und Textkompetenz für Klassenarbeiten und Klausuren propagiert. Die Zielsprachenorientierung erhält verstärkte Bedeutung. Bei allem spielen innere Gründe (Anpassung an die Unterrichtspraxis) wie äußere eine Rolle (Verringerung des Frustrationspotenzials auf Seiten der Schüler). Wer wenig Zeit hat, dem sei zumindest der Basisartikel von Andreas Hensel empfohlen, der alles Wesentliche enthält. – Fast schon ein Nachruf: Deprimierend, dass kein Vertreter des Faches Altgriechisch zu diesem Thema etwas zu sagen hat.

ROLAND GRANOBS

Besprechungen

Franziska C. Eickhoff (Hrsg), *Muße und Rekursivität in der antiken Briefliteratur*, hrsg. v. F. C. Eickhoff. *Otium. Studien zur Kulturgeschichte der Muße I*, Tübingen 2016 (Mohr Siebeck), EUR 69,- (ISBN 978-3-16-154538-2).

„Literatur und Muße gehören zusammen wie zwei Seiten einer Medaille.“ Mit diesem schönen Satz beginnt der Sammelband mit dem zunächst etwas sperrig abschreckenden Titel. Im hektischen Schulbetrieb und vor allem unter seinen ökonomisierten Rahmenbedingungen von Praxisbezug und materiell utilitaristischer Verwertbarkeit ein Satz, bei dem jedem Lehrer von (Alten) Sprachen, Musik, Kunst oder Literatur das Herz höher schlagen dürfte. Da der Begriff des *otium* für die römische Literatur prägend ist, von Cicero in *pro Sestio* geradezu zum Motto erhoben wurde (*otium cum dignitate*) scheint es

für die Lehrkraft des Lateinischen durchaus lohnenswert, einen Sammelband zu studieren, der aus einem aktuellen Forschungsprojekt, „Muße. Konzepte. Räume. Figuren“, hervorgegangen ist. Alle 16 Beiträge des klugen Buches hier im einzelnen zu betrachten, würde den Rahmen sprengen. Die notwendige Beschränkung ergibt sich aus den Bezügen zu Autoren und Werken, die innerhalb des engen Stundenkontingents des Lateinunterrichts noch weitgehend behandelt werden können.

Der Begriff der „Muße“ ist für Schüler unserer Zeit kaum noch ein fassbarer Begriff, die andere häufige Bedeutungsangabe aktueller Lehrwerke, „Freizeit“ erfasst den lateinischen Begriff auch nicht angemessen. Insofern lud ein Beitrag, der einen „semantischen Streifzug als literarische Spurensuche durch die römische