

## *Cogito, ergo dissentio.* Kritisches zur Situation des LU

Walter Mader

Akademisches Gymnasium Innsbruck (AGI)

Die jüngsten Entwicklungen (seit dem Schuljahr 2004/5) betreffend den AU am österreichischen Gymnasium verlangen mehr denn je nach kritischer Betrachtung, v.a. aber nach Stellungnahme und – im Idealfall – nach Korrektur(en) und Emendation.

Unmittelbarer Anlass zu meiner Wortmeldung ist der vierseitige Artikel von F. Lošek im CIRCULARE 1, 2005, 2-5 bzw. dessen Replik ([www.latein-forum.tsn.at](http://www.latein-forum.tsn.at)) auf H. Niedermayrs im LA-TEINFORUM 54, 2004, 1-9, erschienenen einschlägigen Beitrag – auch auf die Gefahr, mit dem (quasi) Totschlagargument des „unterschiedlichen“ Informationsstandes abgeurteilt bzw. „der ungenauen Lektüre des Lehrplans“ (Lošek, CIRCULARE 2 bzw. 4) verdächtigt zu werden. Ich sitze freilich in keiner ministeriellen Kommission, selbst aus der „Sodalitas“ bin ich (als *sodalis* der ersten – Kremser – Stunde!) ausgetreten. Ich bin einzig und allein leidenschaftlicher Lateinlehrer!

Als solcher befasse ich mich, wie wohl die meisten unterrichtenden Kollegen<sup>1</sup>, mit Lehrplanfragen schon seit langem, womöglich gar länger als manche der LP-Autoren bzw. -Kommentatoren (z.B. durch Konzipierung einer speziell auf bilinguale Klassen abgestimmten, jedoch auf dem alten LP basierenden Vorlage zum LU in der Oberstufe - am AGI in Verwendung seit Schulj. 2000/2001; cf. auch Cescutti / Goldstern / Mader, Utopia ...? Überlegungen zum Latein-Lehrplan der Oberstufe<sup>2</sup>, worin manche der „neuen“ LP-Ideen vorweg genommen sind). Geht es dabei doch um den vielleicht **wichtigsten** (weil Existenz des LU bestimmenden) *nervus (rerum)*!

Keine Frage: Der **Oberstufen-LP** war schon lange überfällig, und er bringt erfreuliche Neuerungen, um den LU zeitgerecht(er) zu gestalten. Das sei unbestritten. Aber hat man das Kind nicht – wieder einmal – vielleicht doch mit dem Bade ausgeschüttet?

Das thematisch ausgerichtete, jedenfalls top-modische Modulprinzip bietet einen spannenden Ansatz und ist prinzipiell natürlich zu begrüßen, aber, wie so oft im Bereich der Didaktik und Methodik, eben nicht für jeden bzw. von jedem! Wem das autorzentrierte Prinzip besser zu seinem pädagogischen Naturell passt, wird damit auch besseren Unterricht generieren, als wenn er vom LP etwa thematisch gegängelt und so nur „zwangsbeglückt“ wird, weil er sich in dem „wesensfremden“ Instrumentarium nicht wohl fühlt. (Das mag damit zusammen hängen, dass ein hoher Prozentsatz dessen, was perfekte Lehrende genau dazu: perfekt macht, nicht wirklich erlernbar ist, sondern wesensmäßig angelegt sein muss; eine solide Ausbildung und Fortbildung in Sachen Didaktik wird deshalb trotzdem nicht überflüssig!) Warum lässt man Lehrenden, die den alten LP bestens umsetzen, nicht wenigstens die Möglichkeit, ihren Unterricht in jener („alten“) Art fortzusetzen, und gesteht denen, die dem Neuen mehr abgewinnen können, diese Alternative zu: Nicht völlige Aufgabe des Alten wäre also angezeigt gewesen, sondern gedeihliche „Koexistenz“ mit dem Neu(er)en, nicht ein Entweder-Oder, sondern besser ein Sowohl-Als-auch! Der AU ist so sensibel, dass von jedem vermeidbaren Oktroyieren Abstand genommen werden sollte.

---

<sup>1</sup> Es wird davon ausgegangen, dass sich jede Leserin bzw. jeder Leser dessen bewusst ist, dass bei allen Bezeichnungen für männliche Wesen, die durch das Suffix –in(nen) „effeminierbar“ sind, automatisch das **feminine Pendant** inkludiert ist; aus Gründen der Rationalität und gleichsam einer „economic correctness“ zuliebe (alias Sparsamkeit, etwa zur Reduktion von Druckkosten) wird allerdings auf explizite Nennung prinzipiell verzichtet!

<sup>2</sup> Ianus 19, 1998, 46-52, zuerst veröffentlicht in: Lateinforum 30, 1996, 50-58.

# Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck  
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: latein-forum@tsn.at

---

Warum muss ein LP rigide sein? Lehren ist doch eine Kunst (zumindest für die, welche es als solche betreiben)? Und verlangt Kunst nicht nach Freiheit, um wirklich *τέχνη*, *ars* zu sein? Freiheit? – Ja, natürlich in Maßen! „Keine (Autoren-)Namen und (Werk-)Titel zu nennen war eine allgemeingültige Vorgabe des Ministeriums für die Lehrplangruppen **aller** Fächer“, rechtfertigt sich Lošek in seiner Replik. Und wenn schon! Wer im Ministerium kann sich erdreisten, in (AU-spezifischen) fachdidaktischen Belangen wirklich mitreden zu *können*? Dass es getan wird, steht offensichtlich außer Zweifel. Warum aber war die LP-Kommission nicht couragiert genug, ihr einfaches Nein zu deponieren? Oder erscheint/erschien es gar jemandem als Sakrileg, klassische Autoren oder Werke explizit anzuführen? Sollen wir Altphilologen uns eines „Vergil“ oder der (ovidischen) „Metamorphosen“ schämen? Diesen Vorwurf kann man dem LP-Team nicht ersparen, dessen Haltung einmal mehr jenem österreichischen (?) Spezifikum entspricht, das E. Ringel in „Die österreichische Seele“ als vorausseilenden Gehorsam moniert. Dazu passt auch Lošeks (CIRCULARE 2) fast drolliger Zusatz: „Latein und Griechisch waren, und das wurde mit Anerkennung festgestellt, die ersten Fächer, die den Kommentar fertig stellten“ – Gratulation!

Der neue LP gibt mehr Freiheiten: Das mag schon stimmen! Trotzdem:

- § **Alle** Module „wollen“ erfüllt werden, wobei die Reihenfolge innerhalb zweier jeweils gekoppelter Jahre frei wählbar ist, selbst wenn sich die LP-Autoren etwas dabei gedacht haben (also doch nicht ganz so frei ...?).
- § Das (Langform-)Einstiegsmodul „Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte“ **muss** als erstes behandelt werden,
- § und mindestens ein Modul pro „Doppelpack“ **muss** als Projekt (viele Schüler können das Wort schon nicht mehr hören!) gestaltet sein.
- § Ebenso **ist** eine breite Streuung der Texte **anzustreben**, wobei es schon vorkommen kann, dass sich zu einem Thema ein Text aus einer bestimmten Epoche nur schwer finden lässt: „Dies sollte aber nicht zum Regelfall werden!“ (Lošek, CIRCULARE 4).

Hoffentlich werden wir so viele Freiheiten überhaupt aushalten!

Dass (im Gegensatz zum alten LP) nirgends eine zeitliche Obergrenze für die Behandlung eines Moduls festgelegt wurde, erleichtert unser didaktisches Wirken entscheidend. Wie sieht es aber mit einer Untergrenze aus, mit der ein Modul als absolviert gelten kann? Wie verbindlich sind die im Kommentar genannten 12 bis 15 Stunden? Genau daraus könnte für manchen Lehrenden ein Stressmoment erwachsen, da er ja – etwa nach längerem Verweilen bei einem Thema – bar jeder für mikroskopisches Lesen vorauszusetzenden Muße, auch noch die anderen „Pflichtmodule“ erledigen **muss**, so dass er dann tatsächlich „möglichst rasch“ von einem Text zum anderen springt, wie Niedermayr als Insider den häufigen (Ab-)Usus (unter Schülern/Lehrern?) kritisiert. Bei drei bis vier Modulen pro Schuljahr wäre das nur verständlich (wenn auch nicht begrüßenswert). Wer den Unterrichtsalltag kennt, weiß natürlich, dass unter solchen Bedingungen der Schritt zur „Pröbchenlektüre“ förmlich vorgegeben ist; eine Durchsicht der neu bei öbv&hpt bzw. Braumüller erscheinenden/erscheinenden Unterrichtsmittel verstärkt diese Befürchtung nur noch mehr.

Stichwort **Lehrbücher**: „Das Lehrbuch darf nicht der geheime Lehrplan sein!“ (Lošek, CIRCULARE 3) – Stimmt! Dürfte nicht, ist es aber, wie Kenner des Metiers wissen - und nicht ganz zu Unrecht! Immerhin sind neue Lehrbücher

- § LP-konform,
- § (meist) teuer,
- § suggerieren durch ihre *novitas* den immanent geforderten Qualitätsprogress!

# Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck  
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: [latein-forum@tsn.at](mailto:latein-forum@tsn.at)

---

So ist es nur legitim, von diesem Lern- und Lehrmedium weitest gehende Unterstützung zu erwarten, um einen hochwertigen LU zu gestalten und gleichzeitig getrost den – neuen – LP zu erfüllen. Förmlich als Garantie dafür mag gerade die Tatsache gewertet werden, dass Namen von Mitgliedern des LP- bzw. LP-Kommentar-Teams auch in der Autorenliste besagter neuer Lehrbücher aufscheinen – aller ungünstigen Optik (Personalunion von LP- **und** Schulbuchautor) zum Trotz!

An der **Kopie**, dem Lieblings-Printmedium der Schule von heute, führt, zur besonderen Freude aller Schulbuchverlage, versteht sich, kaum ein Weg vorbei (es sei denn via Laptop entsprechend jener unterrichtsministeriellen Vision vom eigenen Notebook für jeden Lernenden); daran müssen wir uns gewöhnen, wenn wir es nicht ohnehin schon längst getan haben (im Zeitalter des Schnellhefters). So lassen sich also schier unbegrenzte Textressourcen erschließen. Und die Schulbuchreferenten können sich auch freuen: Kann doch das Schulbuchbudget, das angesichts der steigenden Kosten – nicht zuletzt auch für die (neuen) lateinischen Unterrichtsmittel! - Jahr für Jahr gesprengt würde, wohl nur mehr auf solche Weise, d.h. durch Verzicht auf ein spezielles Lehrbuch und ein Arbeiten mittels Kopien/Zetteln u.ä., in vertretbarem Rahmen gehalten werden. Für seine mutige Ermunterung, sich von den einschlägigen Lehrwerken (oder Verlagen?) gleichsam zu „emanzipieren“ und selbstständige (Text-)Pfade zu beschreiten, hat Lošek jedenfalls unsere volle Anerkennung! In Folge könnte sich die Flut an Elementar- oder Lektürebuch-Neuerscheinungen, wie wir sie in Österreich nun schon seit Jahren und in kurzen (etwa Fünfjahres-)Abständen beobachten, von selbst regeln.

Wie sich das LP-Team bzw. die Verfasser der „modularen“ Lektürebücher die **Bewältigung** von Texten / Autoren (ich vermeide liniengetreu jeden Namen!) gedacht haben, die gemäß ihrem Schwierigkeitsgrad das Prädikat „anspruchsvoll“, „nur für Geübte“ oder „schwierig“ verdienen, ist mir ein methodisches Rätsel – zumindest bislang! Wie, bitte, sollen wir unseren Schülern nach den schmerzvollen Amputationen von Lateinstunden – ich denke, selbst unmittelbar betroffen, v.a. an die Unterstufe – bei derart reduziertem Elementarunterricht jene Lektürefähigkeit vermitteln, so dass die frisch aufgetischten Textproben bzw. –probchen überhaupt geschluckt geschweige denn verdaut werden können, d.h. Texte, die bisher oft erst oberste Klassen (und vielleicht nicht einmal diese) bewältigten. Auch der Blick in die jüngsten Unterrichtshilfen vermag meine pädagogischen Versagensängste nicht gerade zu zerstreuen. Daher wieder an die Adresse der Macher: Wenn schon Utopisches verordnet wird, muss wenigstens für genügend didaktischen Spielraum (s.o.!) alias „Freiheiten“, und zwar solchen, die tatsächliche Erleichterungen bringen, gesorgt sein.

Oder könnte es sein, dass, von wem auch immer, ein Scheitern unseres AU über kurz oder lang, mehr oder weniger heimtückisch, regelrecht **geplant** ist? ‚Was brauchen wir denn‘, könnte es dann öffentlich mit gutem Grund heißen, ‚ein Schulfach, das nicht einmal seinem LP nachkommt?!‘ ‚Kann sich ein Staat/eine Gesellschaft dies ... heute ... noch leisten?‘ oder so ähnlich: Man kennt ja die Palette der Fragen und Vorwürfe!

Verschwörungstheorie hin oder her: Dass durch den neuen LP die **Kurzform** des LU favorisiert erscheint, ist offensichtlich. Freilich, es muss der „Situation in der immer häufiger werdenden Kurzform“ (Lošek, Replik) Rechnung getragen werden, aber um welchen Preis? Mich beschleicht das (hoffentlich irri) Gefühl, dass damit der Tod des Langlateins (antizipatorisch) angekündigt und letztlich hingenommen ist. Man denkt unweigerlich an Rückzug, Kapitulation, Schadensbegrenzung: Immerhin bleibt ja noch (wie lange?) die Kurzform<sup>3</sup>, seien wir doch zufrieden, *sodales!*

---

<sup>3</sup> Auch der druckfrische, erfreuliche Erfrischung bringende Lehrgang von Kautzky/Hisser, *Medias in res*, ist zunächst einmal in Richtung Kurzform konzipiert.

Alle Erklärungsanstrebungen Lošeks, warum „den 13 thematischen Modulen ein nicht auf derselben Ebene liegendes Modul“ hinzugefügt wurde, vermögen Niedermayrs berechtigtes Verdikt eines **Systembruchs** nicht zu entkräften. Und wenn schon: Rezeption / Rezeptionsgeschichte ist in der Tat so bedeutsam, dass ein Verstoß gegen die Logik, noch dazu beim Abschlussmodul (wie war das mit der frei wählbaren Modulabfolge?), bestimmt verschmerzt werden kann. Zu bezweifeln wage ich allerdings Lošeks Auffassung, es handle sich dabei um den „vielleicht wichtigsten Aspekt des Unterrichts in den klassischen Sprachen“. Über die „Wichtigkeit“ der Rezeption an sich brauchen Philologen nicht zu reden. Wichtiger aber als die im AU behandelte Rezeption(sgeschichte) von Literatur ist doch wohl ein v.a. ethischer Faktor, der aus der Arbeit an Texten erwächst: die persönliche Auseinandersetzung jedes Schülers mit dem Text - bei dessen Erarbeitung und Übertragung (in die Zielsprache) - **und** die Internalisierung dabei gewonnener Erkenntnisse und Gefühle als entscheidender Beitrag zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung!

Wegen seiner grundlegenden Bedeutung im Leben der Lehrenden wie der Lernenden soll das heikle Thema **Leistungsbeurteilung** nicht übergangen werden, wenngleich die Komplexität des Bereiches nur Anmerkungen erlaubt und Vollständigkeit nicht einmal annähernd erreichbar ist.

In diesem Punkt erweist sich der LP-Kommentar m.E. als besonders hilfreich. Neben der Forderung nach (eigentlich selbstverständlicher) Transparenz in der Notengebung und der Gleichbehandlung von Schularbeiten- und Mitarbeitsnoten im Rahmen der Gesamtbenotung (Verhältnis 50:50) werden klare Richtlinien für die Gestaltung von Schularbeiten festgeschrieben: Hervorgehoben sei die Verringerung des Schularbeitenumfanges durch Reduktion der Anzahl zu übersetzender lateinischer Wörter (der Kommentar spricht *mirabile dictu* von „Worten“!) und in logischer Konsequenz die Aufwertung der Interpretationsaufgaben, die fortan zu einem Drittel in die Schularbeitsnote einfließen sollten.

In puncto **Korrekturmodell** dagegen hätte man sich weniger orakelhaft ausdrücken können (wobei sich die Autoren natürlich hier wie überall „was gedacht“ [Lošek, CIRCULARE 3] haben mögen): Die Modelle, „die an der Leistung des Schülers / der Schülerin positiv ansetzen“, sollten „als motivationssteigernd“ den platten Fehlerzählmodellen vorgezogen werden. Sicherlich der richtige Standpunkt! Natürlich ist ein positives Ansetzen gegenüber „bösem“ Fehlerzählen immer zu präferieren. Aber kann nicht, bei allen Vorbehalten, selbst das Negativmodell die Motivation steigern? (So hat, etwa im Bereich des Sports, auch das - potenzielle oder schon erfolgte - negative Erlebnis motivierende Kraft, um noch mehr Leistung zu evozieren.) Warum sagt man nicht einfach „Positivkorrektur“, wenn man diese will, oder „Korrekturmodell à la Widhalm“ (oder Gschwandtner<sup>4</sup>)? Die Kommentatoren hätten sich damit nichts vergeben, da der Kommentar ohnedies nicht vorschreibt, sondern vorschlägt, empfiehlt, zu diesem und jenem anregt.

Apropos Fehler zählen: Wenn wir ehrlich sind, werden letztlich bei **allen** Korrekturmodellen die Fehler gezählt (und/oder markiert), d.h. zu einer „Summe der Irrungen“ addiert respektive von ei-

---

<sup>4</sup> H. Gschwandtner, Ökonomie des Lateinunterrichts: Leistungsbewertung und Lektüre, Latein-Forum 27,1995,43-53; zuletzt „wieder“ vorgestellt in: W. Widhalm-Kupferschmidt, Ein Modell der Positivkorrektur, CIRCULARE 4, 2004, 8 f. Bei aller vordergründigen Attraktivität halte ich dieses Modell zwar für „trendy“, aber nach wie vor (cf. Didaktische Informationen 32, 1996) für unvereinbar mit einem wertebewussten Altphilologenethos: Das Übersetzen eines Texts sollte, auch im Sinne eines „mikroskopischen Lesens“ wortorientiert (cf. *fil o - l o g . a* als Liebe zum Wort) erfolgen, nicht nach Syntagmen; auch erfolgt das Abgrenzen der Syntagmen wie das Festsetzen der erreichbaren Punktezahl je Syntagma recht willkürlich. – Die (alte „Glaubens“-)Frage, auf die freilich alles hinausläuft und nach deren jeweiliger Beantwortung selbst das kritisierte Modell zu rechtfertigen ist, lautet: Was heißt Übersetzen, was wird von einer Übersetzung erwartet?

nem (Gesamt- oder Teil-)Guthaben subtrahiert. (So besehen ist auch die Positivkorrektur eigentlich nichts anderes als eine Art Negativkorrektur.) Die Optik der Ergebnispräsentation ist entsprechend verschieden und im Fall der Positivkorrektur gegebenenfalls wohl weniger schmerzhaft. Ob die „positiv ansetzende“ Korrigierweise aber auch als positiv empfunden wird, sei erst einmal dahin gestellt. Hier liegt das Problem. Wie wird vom uns anvertrauten Schüler die Korrektur und Bewertung seiner Leistung empfunden? Fühlt er sich abgeurteilt, degradiert, beleidigt, verkannt, oder kann er das Feedback als wohl gemeint wahrnehmen und konstruktiv umsetzen? Nicht so sehr die Korrekturmethode, denke ich, bestimmt die Akzeptanz der Leistungsbewertung (und - durch Pauschalierung – gleich des ganzen Schulfaches), sondern allein die Persönlichkeit des Lehrenden, die Lehr-Kraft. In ihrer Hand liegt es, was auf Schülerseite „herauskommt“: Lust oder Frust, und wie hoch die Fähigkeit ist, auch Frustrationen hinzunehmen.

Ob Positiv- oder Negativmodell<sup>5</sup>: Auch in dieser Frage gilt, was oben zur didaktisch-methodischen „Kompatibilität“ von Lehrenden gesagt ist. Ein plumpes Verordnen (was der Kommentar ja dankenswerter Weise vermeidet) ist in Bereichen, die gleichsam die didaktisch-methodische Intimsphäre (nüchterner ausgedrückt: die Methodenfreiheit) tangieren, unsinnig. Spiegelt doch auch die Korrigierweise einer Lehrerpersönlichkeit etwas von deren Lehrphilosophie wider, die sie sich, oft über Jahre, aufgebaut hat, und ist Teil des pädagogischen Credo, das man nicht quasi auf Knopfdruck aus dem Bundesministerium (als dem Inhaber des Copyrights) ändern sollte, um in Konsequenz das vorher Geübte womöglich der Fragwürdigkeit preis zu geben. Insofern stehe ich auch in Widerspruch zu Niedermayr (7), der den zitierten Kommentar-Passus als explizite Empfehlung der Positivkorrektur liest und (als ARGE-Leiter!?) selbst gleich mit gutem Beispiel vorangeht (was den hohen Wert seiner beeindruckenden Ausführungen gerade zu Schularbeitengestaltung und –korrektur, 4-9, nicht im Geringsten schmälert).

Gewiss, die (Neu-)Gewichtung des Text- und Interpretationsteils bei der Schularbeitsbenotung im Verhältnis 2:1 legt ein nach Punkten rechnendes Positivmodell nahe; dass es ebenso gut „anders“ möglich ist, kann dem Artikel von G. Siehs, Beurteilung von Schularbeiten, CIRCULARE 4, 2004, 7 f., mühelos entnommen werden. - Stichwort **Punktesystem**: Kenner der Praxis wissen, dass die Leistungsbewertung mittels Punkten die sog. Objektivität der Leistungsmessung nicht wirklich verbessern muss. Aber mit Punkten rechnet es sich nun einmal leichter, und Punkte verkaufen sich bei Schülern und Eltern einfach besser und wirken – in digitalen Zeiten wie diesen – von vorne herein objektiv(er); und da Schüler und Eltern in Sachen Image/Akzeptanz des LU die Determinanten schlechthin darstellen, kommt es darauf an, dass v.a. sie als unsere „Abnehmer“ das Korrektursystem zu durchschauen vermögen (bzw. glauben), um von dessen Tauglichkeit und „Gerechtigkeit“ überzeugt zu sein: Grund genug, sich dieses „kosmetischen“ Instruments zu bedienen!

An sich ließe sich jede Diskussion über die adäquate Korrigierweise wohltuend abkürzen, will man akzeptieren, was U. Tipp<sup>6</sup> schon vor Jahren treffend geäußert, an Gültigkeit aber nichts verloren hat:

„Diese zwangsläufig verbleibenden Divergenzen sind jedoch dann weitgehend unproblematisch, wenn der Prüfer für genügend Transparenz sorgt, indem er seine Bewertungskriterien erläutert und auch im laufenden Unterricht praktiziert, und wenn er um die relative Höhe seiner Anforderungen

---

<sup>5</sup> Besonders bemerkenswert Niedermayrs (9) Resümee über die Korrekturvergleiche im Rahmen der Tiroler ARGE-Tagung / Nov. 2004, wonach „für die (übrigens ziemlich geringen) Benotungsdiskrepanzen nicht das angewandte Korrekturmodell (Positiv- oder Negativkorrektur), sondern die unterschiedliche Fehlergewichtung verantwortlich ist.“

<sup>6</sup> Leistungserhebung und Leistungsbewertung, 155, in: Gruber J./ Maier F. (Hgg.), Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Alte Sprachen 1, München 1979.

# Latein Forum

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion A-6020 Innsbruck  
<http://www.latein-forum.tsn.at>, email: [latein-forum@tsn.at](mailto:latein-forum@tsn.at)

---

weiß und dieses Wissen bereits bei der Auswahl eines Textes als weiteres Kriterium für die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades berücksichtigt.“

Lošeks Anregung (CIRCULARE 3), beim *modus corrigendi österreichweit* „möglichst rasch zu einheitlichen Regelungen zu kommen, was nicht heißen muss, dass es e i n einheitliches Korrekturmodell geben muss“, ist schon lange ein echtes und berechtigtes, unterstützenswertes Desiderat, wird aber, wie nach langjähriger Beobachtung, wohl auch aus oben genannten Gründen zu befürchten ist, ein frommer Wunsch bleiben (da man sich mitunter nicht einmal an der einzelnen Schule auf einheitliche Regelungen verständigen kann). Bedeutsam scheint mir besonders die Vermeidung diktierter *unitas*, die kein Daneben duldet, bei möglichst weitreichender *unanimitas* in Fragen der Fehlergewichtung, -zählung und -bewertung. Zu hoffen ist, dass eben immer mehr Vertreter unserer Zunft diesen Wunsch entwickeln werden!

Um gleich beim Wünschen, beim Visionären zu bleiben: Vielleicht ließen sich die angesprochenen Probleme leichter meistern, wenn neben die (angestammte) Übersetzungsschularbeit eine neue Form träte, nämlich die der reinen Interpretationsschularbeit. Organisatorische Überlegungen über Dauer, Gewichtung, Häufigkeit, Korrekturmodi etc. könnten gesondert angestellt werden (und führten vielleicht rascher zu einem Konsens), Blicke auf und hinter die Usancen etwa unserer deutschen Nachbarn könnten genutzt werden. Der Stellenwert des im Unterrichtsalltag oft (immer noch) „stiefmütterlich“ betriebenen Textinterpretierens, wenn nicht überhaupt der ganzen Text(er)arbeit(ung) könnte so angehoben werden, da ja das eine oder andere davon bei einer/der folgenden Schularbeit nutzbar sein kann (und damit sei nicht ein „bloßes Abfragen von ‚Realien‘“ gemeint!). Immerhin ergäbe sich so eine weitere Möglichkeit, den verschiedenen Begabungen unserer Schüler noch besser gerecht zu werden. Dass letztlich der gesamte AU wieder wertvolle Impulse erhielte und auch an Prestige gewänne, ist leicht vorstellbar.