

Gedanken zum modularen Fachlehrplan und zur Neugestaltung der Latein-Schularbeiten der Lektürephase

Hermann Niedermayr

Die einzelnen Teile des neuen österreichischen Lehrplans der AHS-Oberstufe (BGBl. 277/2004) treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Kraft: Während der Erste bis Dritte Teil (Allgemeines Bildungsziel, Allgemeine didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung) bereits mit 1. September 2004 schlagartig für alle Oberstufenklassen Geltung erlangt hat, wird der Sechste Teil (Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände) aufsteigend wirksam. Somit betrifft der neue Fachlehrplan des Pflichtgegenstands Latein im Schuljahr 2004/05 lediglich die 5. Klasse und wird erst im Schuljahr 2007/08 vollständig implementiert sein. In der Übergangszeit kommt den Lehrerinnen und Lehrern der höheren Klassen die schwierige Aufgabe zu, den alten Fachlehrplan mit den neu formulierten allgemeinen Bildungszielen bzw. didaktischen Grundsätzen in Einklang zu bringen. Diese Zweigleisigkeit ist besonders im Bereich der Leistungsfeststellung verwirrend: Da Anzahl und Dauer der **Schularbeiten** in den einzelnen Fächern im Dritten Teil geregelt sind, muss man sich diesbezüglich in allen Oberstufenklassen ab sofort nach den neuen Vorschriften richten. Für die Gestaltung und Benotung der Oberstufen-Schularbeiten existieren aber gegenwärtig zwei Regelungen nebeneinander: In der 5. Klasse (der gymnasialen Langform) gilt bereits der neue modulare Lehrplan, während die 6. bis 8. Klassen noch nach dem alten Curriculum unterrichtet werden. In der realgymnasialen Kurzform verzögert sich die Umstellung entsprechend, weil das erste Modul frühestens am Ende der 6. Klasse bearbeitet werden kann.

Da der neue Fachlehrplan Latein für die Lektürephase einen **Paradigmenwechsel** mit sich bringt, seien die Eckpunkte der Veränderung skizziert und kritisch kommentiert: Der alte Oberstufen-Fachlehrplan, der in den Jahren 1989–1992 aufsteigend in Kraft trat, verwirklichte das Prinzip der **themenzentrierten Autorenlektüre**. Damit glaubte man einen typisch österreichischen Kompromiss gefunden zu haben: Man wollte an der bisher praktizierten Autorenlektüre festhalten und zugleich Elemente der thematischen Lektüre einführen. In der 5. Klasse des Gymnasiums musste man z.B. die Autoren Caesar und Cicero vorrangig behandeln, war aber hinsichtlich der Textauswahl an die Abdeckung bestimmter thematischer Teillernziele (etwa „Einblick in Caesars Darstellung und Sicht der Kelten und/oder der Germanen“) gebunden. Dieser Ansatz war vom curricularen Standpunkt insofern unbefriedigend, als die beiden Hauptautoren „Caesar“ und „Cicero, der Mensch und Politiker in der ausgehenden Republik“ als „Lehrstoff“ ausgewiesen waren. Caesars *Commentarii de bello Gallico* firmierten also zugleich als Lehrstoffthema sowie als Textgrundlage für die Behandlung des Themas, was der systemtheoretisch gebotenen Trennung dieser beiden Kategorien zuwiderlief.

Der neue Lehrplan verschreibt sich gänzlich dem **themenbezogenen Prinzip**. Die radikale Abkehr vom traditionellen Autorenprinzip ist schon daran zu erkennen, dass im Lehrplan kein einziger klassischer Autor mehr namentlich angeführt wird. Der Lektüreunterricht basiert nun nicht mehr auf der Abfolge verschiedener Autoren der klassischen Latinität, die nach ihrem (vermeintlichen) Schwierigkeitsgrad aufeinander folgen, sondern auf der Aneinanderreihung thematisch orientierter Module, deren Reihenfolge innerhalb von zwei Schuljahren frei gewählt werden kann. Eine Ausnahme stellt nur das Einstiegsmodul dar: Im Langlatein ist das

Modul „Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte“ verpflichtend vorzusehen, während man sich im Kurzlatein zwischen den Modulen „Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte“ und „Der Mensch in seinem Alltag“ entscheiden kann. **Alle** im Lehrplan angeführten Module sind **unbedingt** zu behandeln. Dieser im Fachlehrplan explizit ausgesprochene Grundsatz leitet sich aus den Allgemeinen Bestimmungen, Dritter Teil, Abschnitt 1 ab: „Die Vorgaben ... im Abschnitt ‚Lehrstoff‘ der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Oberstufe sind verbindlich umzusetzen; dies gilt auch für den Fall schulautonomer Stundenreduktionen.“ Im sechsjährigen Latein müssen somit in der 5. und 6. Klasse sieben bis acht Module untergebracht werden (als achttes Modul zählt ein zusätzliches Projektmodul, z.B. die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung einer Romexkursion; man kann aber auch eines der vorgegebenen Module als Projektmodul konzipieren). Der Kommentar zum Lehrplan der AHS-Oberstufe Latein (im Internet unter www.gemeinsamlernen.at; inzwischen auch nachzulesen im *Circulare* 4/2004, S. 4–6) hält es für sinnvoll, jedes Modul mit mindestens 12 bis 15 Wochenstunden zu dotieren.

Der knapp formulierte, aber sehr instruktive Lehrplankommentar, dessen Lektüre an dieser Stelle allen Kolleg(inn)en nachdrücklich empfohlen sei, macht für das neue modulare System sechs **Vorteile** geltend, ohne die zwangsläufig damit verbundenen **Nachteile** zu erwähnen. Es ist zwar verständlich, dass die Textsorte „Lehrplankommentar“ vorwiegend protreptischen Charakter hat und man der Kollegenschaft die Neuerungen möglichst schmackhaft machen möchte. Trotzdem scheinen mir bei diesem Punkt die von mir geschätzten Autoren des Kommentars (Renate Glas, Fritz Lošek, Renate Oswald, Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt) etwas über das Ziel hinaus zu schießen. Jede Kollegin und jeder Kollege wird selbst zu beurteilen haben, ob unterm Strich die Vor- oder die Nachteile des neuen Systems überwiegen. Vor allem der erste und der fünfte der angeführten Punkte bedürfen m.E. der Relativierung:

- „Autoren können in mehreren Modulen unter jeweils verschiedenen Aspekten gelesen werden.“ Die Nachteile des neuen Systems sind hier m.E. unübersehbar: Große Persönlichkeiten der Weltliteratur, wie z.B. Vergil, werden filetiert und den Schülern in klein(st)en Portionen serviert. Sicherlich kann man die *Aeneis* irgendwie in den Modulen „Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythos und Geschichte“, „Eros und Amor“, „Der Mythos und seine Wirkung“, „Politik und Gesellschaft“, „Rhetorik, Propaganda, Manipulation“ und „Religio“ unterbringen. Trotzdem wage ich zu bezweifeln, ob sich durch diese Stückelung ein einigermaßen stimmiges Gesamtbild des römischen Nationalepos ergibt. Der ziemlich willkürliche Raster der Module kann vielschichtigen literarischen Werken kaum gerecht werden. Wenn auch die Zeiten, in denen in der Schule Ganzschriftlektüre möglich war, längst passé sind, war es doch bisher möglich, ein volles Semester der *Aeneis* zu widmen und damit der Klasse zu erlauben, sich mit den Besonderheiten der Dichtersprache Vergils vertraut zu machen. Dass man im Lateinunterricht die **großen Namen** der römischen Literatur nur mehr „durch die Hintertür“ kennen lernen kann, wird man eher auf der Verlust- als auf der Gewinnseite der Reform verbuchen.
- „Die Mischung aus Texten verschiedener Gattungen und aus unterschiedlichen Epochen macht den Lateinunterricht abwechslungsreich und trägt somit zur Motivation von Schülerinnen und Schülern bei.“ Je disparater die Elemente sind, die zu den Modulen akkumuliert werden, umso mehr läuft man Gefahr, sich zu verzetteln und die Klasse durch allzu große Text-, Gattungs- und Autorenviefalt zu überfordern. Die Anregung, möglichst buntes Material unter dem Dach eines Moduls zu vereinen, entspricht zwar der verbreiteten Mentalität, möglichst schnell von einem Text zum anderen zu springen (analog zum „Zappen“ bei den TV-Programmen), steht aber quer zum fachdidaktischen

Anspruch des Lateinunterrichts, „mikroskopisches Lesen“ zu üben und geduldig Inhalt und Form **großer Texte** zu erschließen. Ob die rein thematische Lektüre das Bewusstsein von den poetischen und stilistischen Qualitäten lateinischer Texte schärfen wird, darf ebenfalls bezweifelt werden. Der alte Vorwurf gegen das thematische Prinzip, Probchenlektüre zu forcieren, ist ebenso wenig von der Hand zu weisen wie die Befürchtung, Latein-Schularbeiten könnten künftig schwieriger zu bewältigen sein: Wenn man sich nicht mehr in bestimmte Autoren einlesen kann und die Schularbeitentexte auch nicht behandelten Schriftstellern entnommen werden können, ist eine gezielte Vorbereitung auf autorenspezifische Besonderheiten kaum mehr möglich. Die vom Lehrplan geforderte „breite Streuung“ der Texte „von der Antike bis zur Neuzeit“ ist grundsätzlich zu begrüßen, verlangt aber von den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an didaktischem Geschick. Man täusche sich zudem nicht über den Voraussetzungsreichtum der meisten mittel- und neulateinischen Texte!

Dass die Modulthemen durch das Einbeziehen von Sekundärliteratur, durch kursorisches Lesen und durch den Einsatz von Übersetzungen eine „weiträumigere“ Behandlung zulassen (Punkt 4) und dass die **Rezeptionsgeschichte** (Punkt 6) im modularen System automatisch mehr Gewicht bekommen wird als im bisherigen Lektürelehrplan, wage ich zu bezweifeln. All dies war bisher schon bei der Autorenlektüre möglich und wurde auch verbreitet praktiziert. Der doppelte Status der Rezeptionsgeschichte sprengt überdies die vorgegebene Lehrplanstruktur: Es gehört zu den didaktischen Grundsätzen des Faches, bei jedem Modul „Beispiele aus der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte usw. anzuwenden“; andererseits lautet das im sechsjährigen Latein zuletzt angeführte Modul „Rezeption in Sprache und Literatur“. Offensichtlich misstrauten die Lehrplanautoren selbst der normativen Kraft ihrer didaktischen Grundsätze und nahmen bewusst einen Systembruch in Kauf, indem sie den 13 thematischen Modulen ein nicht auf derselben Ebene liegendes Modul hinzufügten.

Gegen die beiden letzten „Vorteile“ des neuen Systems ist nichts einzuwenden: Zweifellos eignen sich die Modulhalte als Kernstoffgebiete der mündlichen Matura (Punkt 2); die einfalllose Präsentation der Autoren (nach dem „klassischen“ Muster: Sallust. Leben, Werk, Bedeutung) wird künftig in den Hintergrund treten. Das größte Plus sehe ich im Abrücken von der bisherigen starren Lehrplanvorgabe, in den einzelnen Jahrgängen zu festgelegten Zeiten (etwa: „im Laufe des März“) von einem Thema zum anderen zu wechseln. Die Verschiebbarkeit der Module im zweijährigen Rahmen (Punkt 3) wird die Kooperation mit anderen Fächern, also das **fächerübergreifende Arbeiten**, jedenfalls entscheidend erleichtern. Für diesen wichtigen Aspekt bietet der Lehrplankommentar eine willkommene Hilfestellung, weil er die einzelnen Module nach „Andockmöglichkeiten“ für andere Fächer durchmustert. Dass dieser Gewinn an Flexibilität durch verstärkte Planungsarbeit erkauft werden muss, liegt auf der Hand.

Einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung der Lehrplanmodule werden die neuen **Schulbücher** zu leisten haben. Zwei Verlage haben sich dankenswerter Weise der Herausforderung angenommen, den österreichischen Schulbuchmarkt mit geeigneten Unterrichtsmitteln zu versorgen: Im Rahmen der von öbv & hpt betreuten Reihe „Latein-Lektüre aktiv!“ werden die bisherigen Autorenbände sukzessive durch themenbezogene Bände ersetzt. Soweit auf der Basis der beiden vorliegenden Bände (Aus Mythos und Geschichte, ausgewählt und kommentiert von Franz-Joseph Grobauer und Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt; Ewige Liebe, ausgewählt und kommentiert von Renate Glas und Ulla Zedrosser) ein Urteil erlaubt ist, findet das vom Herausgeber Helfried Gschwandtner verantwortete Konzept eine nahtlose Fortsetzung. Im Verlag Braumüller wird die bisherige

Reihe „Latein in unserer Welt“ von den themenorientierten Bänden „Latein in unserer Zeit“ abgelöst. Einen ersten Eindruck kann man sich durch Probekapitel einzelner Bände verschaffen (Download-Möglichkeit: www.braumueller.at unter dem Menüpunkt „Lehrerservice“).

Der Paradigmenwechsel im Lehrplan hat natürlich auch weitreichende Konsequenzen für die **Gestaltung der Schularbeiten**. „Aufgrund der nunmehr (auch im Allgemeinen Teil) verankerten neuen Methoden, Arbeitsformen und Zielvorstellungen für den Unterricht kann das bloße Abverlangen einer Übersetzung, garniert durch alibiartige ‚Interpretationsfragen‘, bei der schriftlichen Leistungsfeststellung nicht der Weisheit letzter Schluss sein.“ (*Circulare* 2/2004, S. 2). Durch diese Formulierung wird suggeriert, dass das Übersetzen, die fachspezifische Methode des Lateinischen schlechthin, nach Hartmut von Hentig „die interessanteste und anspruchsvollste geistige Übung überhaupt“ (Bildung, S. 117), zu den neuen Lehr- und Lernformen im Widerspruch stünde. Und selbst wenn dies der Fall wäre (was ich entschieden bestreite): Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der aktuellen pädagogischen Debatte, viel eher die von der Fachdidaktik einhellig formulierten und im Lehrplan verbindlich festgeschriebenen Ziele in Frage zu stellen als an der universalen Tragfähigkeit der gegenwärtig im Trend liegenden Methoden auch nur den leisesten Zweifel anzumelden. In Wirklichkeit gehört es zu den pädagogischen Binsenweisheiten, dass die Methodik (d.h. die Frage nach dem Wie) der Didaktik (d.h. den Fragen nach dem Wozu und Was) nachgeordnet ist. Damit sei keine Wertung ausgedrückt, sondern lediglich an die teilweise in Vergessenheit geratene Selbstverständlichkeit erinnert, dass eine Methode (von $\mu\epsilon\theta\omicron\delta\omicron\varsigma!$) nur Weg zum Ziel und niemals Selbstzweck sein kann. Der inzwischen unüberhörbare Ruf nach nationalen Bildungsstandards hat seine Ursache nicht zuletzt darin, dass vormals unbestrittene Bildungsziele systematisch abgewertet und nicht selten fachliche Kerninhalte zugunsten der reinen Methodenlehre vernachlässigt werden. Weil die Input-Seite (der Lehrplan mit seinen vielfach durch schulautonome Regelungen beschnittenen Vorgaben) an Verbindlichkeit verloren hat, möchte man die Kontrollmechanismen an der Outcome-Seite verstärken und auf diesem Weg das nachhaltige Erreichen von Bildungszielen sicherstellen.

Das **Übersetzen** eines fremdsprachlichen Textes – bei lateinischen Texten kommt die zeitliche Distanz erschwerend hinzu – erfordert in derart konzentrierter Form eine Vielzahl ganzheitlicher und komplexer Fertigkeiten (analytisches und synthetisches Denken, Wissens- und Kulturtransfer, Lexikonbenützung, Strukturumsetzung, muttersprachliches Ausdrucksvermögen, ...), dass ein vergleichbar aussagekräftiges Testprofil auch durch eine 100 Items umfassende Fragebatterie nicht annähernd erreicht werden könnte. Wenn die modernen Fremdsprachen in den Schularbeiten mit Vorliebe „sehr genau umrissene Aufgabenstellungen zum durchgenommenen Stoff“ (*Circulare* 2/2004, S. 2) abverlangen, sollte nicht auch das Fach Latein gezwungen sein, diese fragwürdige Entwicklung nachvollziehen. Man sollte der Verlockung der leichteren Auswertbarkeit widerstehen und in den Schularbeiten nicht primär die geisttötende Reproduktion isolierten Faktenwissens verlangen, sondern nach wie vor das Beherrschen anspruchsvoller Fertigkeiten überprüfen.

Dass die **Interpretationsfragen** bei den bisherigen Schularbeiten ausschließlich Alibifunktion hatten und nur zur Garnierung der schwer verdaulichen Übersetzungstätigkeit dienten, möchte ich entschieden in Abrede stellen. Gut formulierte Interpretationsaufgaben alten Stils ersparten es den Schülerinnen und Schülern keineswegs, über die formale Strukturumsetzung hinaus den inhaltlichen Hintergrund des jeweiligen Textes aufzuhellen. Der Interpretationsteil bisheriger Praxis brachte vielmehr folgende drei Probleme mit sich:

- Die Textlänge wurde bei Einführung der Interpretationsfragen nur geringfügig gekürzt. Sprachlich weniger begabte Schüler waren deshalb fast die volle Arbeitszeit mit dem Übersetzungsteil beschäftigt und konnten die Anfragen zum Textinhalt schon aus Zeitgründen nur ansatzweise beantworten.
- Bei zu enger Bindung der Interpretationsfrage an die zuvor abverlangte Übersetzung verletzte man nicht selten den Rechtsgrundsatz *ne bis in idem*: Wer durch mangelnde Übersetzungskompetenz den Sinn des Textes verfehlte, wurde gleich noch ein zweites Mal bestraft, weil er auch bei seiner Interpretation von falschen Voraussetzungen ausgehen musste.
- Die Wertigkeit der Interpretationsfragen war unter der Kollegenschaft umstritten; die Bandbreite der Berücksichtigung reichte von ca. 10 bis 30 %. Dazu kam, dass manche Kolleg(inn)en über den obligatorischen Teil hinaus, der sich positiv oder negativ auf die Gesamtnote auswirkte, fakultative Fragen stellten, deren Beantwortung die Endnote ausschließlich positiv beeinflussen konnte. Dadurch konnten die Schüler(innen) das Gewicht der Interpretation im Vergleich zur Übersetzung nur schwer einschätzen.

Bei diesen drei Punkten setzen nun die Empfehlungen des neuen Lehrplankommentars an: Die einstündigen Schularbeiten der Lektürephase sollen nur mehr **50 bis 80 Wörter** umfassen, die zweistündigen 100 bis 120. Dieser Rahmen gilt gleichermaßen für die Kurzform wie für die Langform (eine Gegenüberstellung der Wörterzahl auslaufender bzw. neuer Lehrplan findet sich im *Circulare 4/2004*, S. 2). Dem schon zitierten *Circulare 2/2004* ist die zusätzliche Anregung zu entnehmen, dass bei Verwendung bekannter Textstellen die Obergrenze, bei Mischformen die Durchschnittszahl (ca. 65) und bei unbekanntem Textstellen die Untergrenze dieses Rahmens angepeilt werden soll. Dadurch bekommen auch solche Schülerinnen und Schüler, die fürs Übersetzen mehr Zeit benötigen, die faire Chance, sich seriös mit dem Interpretationsteil auseinander zu setzen. Nebenbei sei mir die Anmerkung erlaubt, dass ich nach wie vor die Vorlage eines zur Gänze im Unterricht übersetzten Textes für unvereinbar mit den fachlichen Ansprüchen des Lateinunterrichts halte. Mit Recht wird zusätzlich geltend gemacht, dass sich die Reproduktion auswendig gelernter Sätze langfristig extrem demotivierend auswirkt, was fatale Folgen für das Fach hätte (vgl. Oliver Hissek, Schularbeiten in der Lektürephase, *Circulare 4/2004*, S. 10). Das Mischmodell, also die Integration einer kurzen bekannten Textpassage in den Übersetzungsteil, könnte hingegen im Kontext des neuen Lehrplans gelegentlich sinnvoll sein.

Der Lehrplankommentar schreibt vor, künftig bei den Interpretationsaufgaben nicht nur den Inhalt des Schularbeitstextes zu berücksichtigen, sondern auch einen Zusammenhang zu bereits erarbeiteten **Modulinhalten** herzustellen. Damit ist die Gefahr gebannt, zur Gänze dem Bewertungsfehler *bis in idem* zu erliegen. Diese modulbezogenen Fragen sollen freilich anspruchsvoll sein; „ein bloßes Abfragen von ‚Realien‘ ist zu vermeiden“. Sinnvoller Weise wird man die Schularbeit jeweils am Ende jenes Zeitraums einplanen, den man für die Modulbearbeitung vorgesehen hat. Die Auswahl des Schularbeitstextes wird noch mehr Überlegung als bisher erfordern: Der Übersetzungstext darf den einer Klasse zumutbaren Schwierigkeitsgrad nicht übersteigen, muss aber auch „bereits behandelte thematische Einzelaspekte des Moduls widerspiegeln“.

Der Lehrplankommentar schlägt schließlich vor, dass sich die Schularbeitsnote zu **2/3** aus der **Übersetzungsleistung** und zu **1/3** aus der **Interpretation** zusammensetzen soll. Der Textteil ist folglich mit max. 70 % (min. 60 %) und der Interpretationsteil mit min. 30 % (max. 40 %) zu gewichten. Die Interpretationsaufgaben sollen sich wiederum, wie erwähnt, teils auf den Text, teils auf das ganze Modul beziehen. Im *Circulare 2/2004* wird zusätzlich angeregt, mit

den Aufgabenstellungen sowohl den sprachlich-stilistischen als auch den literarisch-kulturkundlichen Bereich abzudecken.

Ein **konkretes Beispiel** soll die neuen Richtlinien für die Schularbeitengestaltung in der modularen Lektürephase verdeutlichen:

PENSUM SECUNDUM (5. Klasse Langform; 72 P)

1. Teil: Übersetzung (Wertigkeit: 48 P)

Einleitung: Der römische Historiker *Iustinus* (3. Jh.n.Chr.) widmet *Alexander dem Großen* zwei Bücher seiner Kurzfassung der ursprünglich von *Pompeius Trogus* (um Chr.Geb.) verfassten Universalgeschichte und stellt an das Ende dieses Abschnitts folgende Würdigung:

1 Alexander exacta pueritia per quinquennium sub Aristotele, inclitissimo omnium
 2 philosophorum, crevit. Accepto deinde imperio regem se terrarum omnium ac mundi
 3 appellari iussit tantamque fiduciam sui militibus fecit, ut illo praesente nullius hostis
 4 arma timuerint. Itaque cum nullo hoste umquam congressus est, quem non vicerit;
 5 nullam urbem obsedit, quam non expugnaverit; nullam gentem adiit, quam non
 6 calcaverit. Victus denique est non virtute hostili, sed insidiis suorum. (65 W.)

Angaben: Z.1: **exigo** 3, -egi, -actum: hinter sich bringen, vollenden • **quinquennium**, -i: Zeitraum von fünf Jahren • **inclitus** 3: berühmt • Z.3: **fiducia** (-ae) **sui**: Selbstvertrauen • Z.6: **calco** 1: mit Füßen treten, zermalmen • **hostilis**, -e: adi. zu hostis.

2. Teil: Interpretationsaufgaben (Wertigkeit: 24 P)

- 2.1. Welche Charaktereigenschaften schreibt der Autor im zweiten Satz des Textes dem Makedonenkönig zu? (4 P)
- 2.2. Wodurch wird im dritten Satz die Unbesiegbarkeit Alexanders auch stilistisch hervorgehoben? (4 P)
- 2.3. Worauf spielt Iustinus im letzten Satz mit *insidiis suorum* an? (4 P)
- 2.4. Welcher römische Autor verfasste ein selbstständiges Werk über den Alexanderzug? Was ist die literarische Absicht dieser Schrift? (4 P)
- 2.5. Caesar soll einmal beim Anblick eines Alexanderbildnisses geseufzt haben: „In einem Alter, in welchem Alexander bereits den Erdkreis bezwungen hat, habe ich noch nichts Denkwürdiges vollbracht.“ Worin kam Caesar hinsichtlich der militärischen Erfolge seinem Vorbild Alexander gleich, wo blieb er hinter ihm zurück? (8 P)

Erläuternde Bemerkungen zur Aufgabenstellung

Voraussetzungen: Abschluss des Einstiegsmoduls „Gestalten und Persönlichkeit aus Mythologie und Geschichte“. Der Schwerpunkt lag auf Alexander d.Gr. und Caesar; aus der Alexandergeschichte des Curtius Rufus wurden zwei kurze Passagen übersetzt.

Einleitung: Schon ab der ersten Schularbeit der Lektürephase sollte man § 10 Abs 2 der Reifeprüfungsverordnung analog anwenden: „Dem Text ist ein schriftlicher Hinweis voranzustellen, der den Zusammenhang, aus dem die Stelle stammt, erklärt oder ein Anhaltspunkt für ihre thematische Zuordnung gibt.“

Textauswahl: Stellenzitat: Iustin. 12, 16, 8–12. Der Autor Iustinus war den Schüler(inne)n von seiner Gestaltung der Gründungssage Roms her bekannt (Romulus und Remus). Geringfügige Eingriffe in den Text, vor allem Kürzungen, wurden vorgenommen (z.B. wurde im letzten Satz der Plenonasmus *Victus denique ad postremum est* beseitigt). Dass die

Texteingriffe weder syntaktische Strukturen zerstören noch die Semantik des Textes beeinträchtigen dürfen, versteht sich von selbst.

Wörteranzahl: Der bisher gültige Rahmen sah für die 5. Klasse des Gymnasiums 80 bis 90 Wörter vor. Die Länge des vorliegenden Textes ist im Vergleich dazu deutlich reduziert und liegt genau in der Mitte des neuen, vom Lehrplankommentar vorgeschlagenen Rahmens.

Angaben: Der neue Fachlehrplan normiert unmissverständlich: „Die Verwendung von Wörterbüchern ist ab der Lektürephase zu gestatten.“ Trotzdem sollte man unbekannte Vokabel weiterhin angeben, damit die durch die geringere Wörteranzahl gewonnene Arbeitszeit nicht zur Gänze durch das Nachschlagen im Lexikon wieder verloren geht.

Interpretationsaufgaben: Die ersten drei Fragen beziehen sich auf den Text, die beiden folgenden auf das gesamte Modul. Im Sinne einer einheitlichen Aufgabenstellung stehen allerdings auch die modulbezogenen Fragen in losem Zusammenhang zum Text.

2.1. Erwartungshorizont: Maßlosigkeit (Weltherrschaftsstreben), absoluter Führungsanspruch, überragende Führungsqualitäten (Motivationsgenie). Die Beantwortung der Frage erfordert eine eigenständige Denkleistung (es genügt nicht, dem Text einfach bestimmte Begriffe zu entnehmen).

2.2. Anapher, Parallelismus, Homoioteleuton. Obwohl die Bezeichnung der Stilmittel im verwendeten Elementarbuch bereits vorkamen, wird ihre Kenntnis bei der ersten modularen Schularbeit nicht erwartet. Die Schüler(innen) sollen aber in der Lage sein, die Wortwiederholungen (*cum nullo / nullam / nullam*) und den parallel gestalteten Satzbau in ihrer Funktionalität zu erkennen.

2.3. Diese Frage steht am Übergang zwischen Text- und Modulbezug. Erwartungshorizont: Die Meuterei der Soldaten am Hyphasis hinderte Alexander daran, seinen Siegeszug bis ans Ende der Welt fortzusetzen („Alexander in Indien“ wurde im Unterricht besprochen!).

2.4. Erwartungshorizont: Curtius Rufus (1. Jh.n.Chr.), *Historiae Alexandri Magni Macedonis*. Der Autor will nicht die historische Leistung Alexanders würdigen, sondern den Leser durch eine abwechslungsreiche und packende Schilderung des Alexanderzuges gewinnen.

2.5. Impulszitat: Sueton, Caesar 7,1. Erwartungshorizont: Beide waren hervorragende Strategen, die auch gegen übermächtige Gegner Schlachten gewinnen konnten. Beide konnten ihre Soldaten (auch durch ihr persönliches Vorbild) zu Höchstleistungen anspornen. Alexander errang seine Erfolge allerdings gegen eine damalige Weltmacht, das Perserreich, während Caesar „nur“ die untereinander zerstrittenen gallischen Stämme und seinen Bürgerkriegs-Kontrahenten Pompeius besiegte. Die Ausdehnung der von Alexander eroberten Gebiete übersteigt den durch Caesar erzielten Territorialgewinn um ein Vielfaches.

Gewichtung der Aufgabenstellung: Der Textteil wird mit 48 Punkten, der Interpretationsteil mit 24 Punkten bewertet (Verhältnis 2/3 : 1/3). Auf jeden Fall ist es unerlässlich, für die Schüler(inne)n schon auf dem Angabezettel transparent zu machen, welche Gewichtung beiden Teilen zukommt und vor allem auch, wie viele Punkte auf die einzelnen Interpretationsfragen entfallen. Damit ist gewährleistet, dass sich die Schüler(innen) ihre Arbeitszeit nach prüfungsstrategischen Gesichtspunkten einteilen können.

Angewandtes Korrekturmodell: Der Lehrplankommentar empfiehlt explizit die Anwendung der **Positivkorrektur**: „Für die Beurteilung von Schularbeiten gibt es verschiedene Korrekturmodelle. Darunter sind die, die an der Leistung des Schülers / der Schülerin positiv ansetzen, als motivationssteigernd zu bevorzugen gegenüber Modellen, deren hauptsächliches Kalkül im Zählen von Fehlern liegt.“ Dieser Passus veranlasste mich, mein bisher praktiziertes Korrekturmodell (Negativkorrektur; genauer: valorisierendes System mit dreigliedriger Fehlerdifferenzierung) aufzugeben und die durch den Lehrplan geforderte Neugestaltung der Schularbeiten mit dem Wechsel zur Positivkorrektur zu koppeln. Damit erfüllte ich im Voraus den Wunsch der *Sodalitas*-Obfrau, man solle Bereitschaft zeigen,

„auch einmal die eigene bisherige Vorgangsweise bei der Leistungsbeurteilung zu überdenken“. Darauf lässt sie den treffenden Nachsatz folgen: „Ein neuer Lehrplan ist eine gute Gelegenheit dazu, ohne Gesichtsverlust etwas zu ändern!“ (*Circulare* 4/2004, S. 1). Die Positivkorrektur wird übrigens seit ca. 30 Jahren von Fachdidaktikern propagiert (meines Wissens erstmals von Adolf Clasen 1975) und im deutschen Sprachraum von vielen Kolleg(inn)en mit großem Erfolg praktiziert. Von einer revolutionären Neuerung kann also keine Rede sein! Wer sich genauer über die theoretischen Grundlagen des Verfahrens informieren und praktische Tipps für die zeitsparende Durchführung bekommen möchte, sei auf folgende zwei Artikel verwiesen: Helfried Gschwandtner, Ökonomie des Lateinunterrichts: Leistungsbeurteilung und Lektüre, *Latein Forum* 27, 1995, 44–51; und neuerdings: Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt, Ein Modell der Positivkorrektur, *Circulare* 4/2004, S. 8f.). Das Wichtigste in aller Kürze: Der Text wird in **Sinneinheiten** eingeteilt (diese bestehen in der Regel aus drei bis sieben Wörtern, je nach Schwierigkeitsgrad); für die völlig korrekte Übersetzung einer Sinneinheit werden 3 Punkte vergeben, bei einem leichten Verstoß geht 1 Punkt verloren (der Textabschnitt wird dann also mit 2 Punkten bewertet); bei einem schweren Fehler wird für die Sinneinheit nur 1 Punkt vergeben; bei einem sehr schweren Fehler oder einer Fehlerhäufung gehen die Punkte zur Gänze verloren. Eine sprachliche Sonderleistung wird mit einem Zusatzpunkt belohnt (d.h. eine außerordentlich gute Wiedergabe einer Sinneinheit kann man mit 4 Punkten honorieren, z.B. wenn in unserem Text *fiduciam sui facere* mit „Selbstvertrauen einflößen“ übersetzt wurde). Die Unterteilung des Textes in Sinneinheiten könnte im konkreten Fall so aussehen:

(1) Alexander exacta pueritia per quinquennium (2) sub Aristotele, inclitissimo omnium philosophorum, crevit. (3) Accepto deinde imperio (4) regem se appellari iussit (5) terrarum omnium ac mundi (6) tantamque fiduciam sui militibus fecit, (7) ut illo praesente (8) nullius hostis arma timerint. (9) Itaque cum nullo hoste umquam congressus est, (10) quem non vicerit; (11) nullam urbem obsedit, (12) quam non expugnaverit; (13) nullam gentem adiit, (14) quam non calcaverit. (15) Victus denique est non virtute hostili, (16) sed insidiis suorum.

16 x 3 Punkte ergibt als maximale Punktezahl für die Übersetzung 48 Punkte („alles richtig“). Entsprechend dem Verhältnis 2/3 zu 1/3 ergibt sich für den Interpretationsteil als erreichbares Maximum 24 Punkte. In unserem Fall liegt also die Höchstpunktezah für die Gesamtschularbeit bei 72. Der Nachteil, dass von Schularbeit zu Schularbeit zugleich mit der Anzahl der Textabschnitte auch die Höchstpunktezah variiert, wird dadurch wettgemacht, dass man die Zahl der Sinneinheiten variabel halten kann und nicht (wie beim Modell Widhalm-Kupferschmidt bei allen einstündigen Schularbeiten) jeden Text mehr oder weniger gewaltsam in 12 Abschnitte unterteilen muss. Außerdem erspart man sich so die lähmende Diskussion, ob der Aufteilungsschlüssel zwischen Text und Interpretation 70 % : 30 % oder doch besser 60 % : 40 % zu lauten habe.

Entsprechend der gängigen Praxis der Positivkorrektur werden die **Noten** wie folgt zugeordnet:

90 – 100 % aller erreichbaren Punkte: Sehr gut (bei unserem Beispiel: 65 – 72 P)
 80 – 90 % : Gut (58 – 64 P)
 70 – 80 %: Befriedigend (50 – 57 P)
 60 – 70 %: Genügend (43 – 49 P)
 weniger als 60 %: Nicht genügend (42 Punkte und weniger)

Aus dieser Übersicht wird der hohe Stellenwert des Interpretationsteils deutlich: Selbst bei völlig richtiger Übersetzung ergibt sich bei Nichtbeantwortung der Interpretationsfragen nur

ein Genügend. Wenn eine größere Bandbreite für die Note Befriedigend angebracht ist (z.B. bei Schularbeiten mit etwas höherem Schwierigkeitsgrad oder bei zwei- und mehrstündigen Arbeiten), ist auch folgende Zuordnung möglich:

65 – 80 %: Befriedigend (48 – 57 P)
55 – 65 %: Genügend (40 – 47 P)
weniger als 55 %: Nicht genügend (39 Punkte und weniger).

Korrekturvergleiche (in Tirol zuletzt großflächig bei der Tagung der ARGE-Latein am 10.11.2004 durchgeführt) brachten jedes Mal das Ergebnis, dass für die (übrigens ziemlich geringfügigen) Benotungsdiskrepanzen nicht das angewandte Korrekturmodell (Positiv- oder Negativkorrektur), sondern die unterschiedliche Fehlergewichtung verantwortlich ist. Die größten Abweichungen treten übrigens dann auf, wenn „Strukturbewahrer“ und „Formulierungskünstler“ aufeinander treffen. Als „Strukturbewahrer“ bezeichne ich all jene Kolleg(inn)en, die eine möglichst exakte Wiedergabe der lateinischen Sprachstrukturen anpeilen. Sie sind also Anhänger des dokumentarischen (ausgangssprachenorientierten) Übersetzens. Die „Formulierungskünstler“ sind hingegen begeistert, wenn sich die Schülerübersetzung mutig vom lateinischen Original löst, sofern nur das Ergebnis als stilistisch brillantes Deutsch empfunden werden kann. Sie bevorzugen also transponierende (zielsprachenorientierte) Übersetzungen. Die Translationswissenschaft hält beide Übersetzungsarten für legitim. In gewissen (nicht allzu häufigen) Fällen kann es schon vorkommen, dass ein ausgangssprachenorientierter Korrektor einen schweren Konstruktionsfehler moniert, während ein zielsprachenorientierter bei derselben Übersetzung einen Pluspunkt für gutes Deutsch vergibt. Dies klingt nach reiner Willkür, lässt sich aber durch die Anwendung verschiedener Übersetzungsnormen erklären. Da die beiden Korrektorentypen ihr Übersetzungsideal auch im Unterricht propagieren, wissen die Schüler(innen) in der Regel ziemlich genau, welchen Erwartungen sie genügen müssen.

Zum Abschluss soll noch auf ein Detailproblem eingegangen werden, das sich aus der eingangs geschilderten Übergangssituation ergibt. Während der alte Lehrplan die **Verwendung des Lexikons** bei Schularbeiten erst ab der 7. Klasse erlaubt, sieht der neue Lehrplan die Wörterbuchbenützung schon ab dem Einsetzen der Lektürephase vor. Um die bizarre Situation zu entschärfen, dass bestimmte Klassen ein Unterrichtsmittel nicht einsetzen dürfen, das sowohl in der höheren also auch in der niedrigeren Jahrgangsstufe erlaubt ist, schlägt der Lehrplan- und Lehrplankommentar-Autor Fritz Lošek, nunmehr LSI beim LSR für Niederösterreich, folgende Vorgangsweise vor: „Für die Schuljahre 2004/05 und 2005/06 wird in den Fächern Latein und Griechisch in der 6. Klasse und in der 7. Klasse (jeweils alter Lehrplan) die Entscheidung über die Verwendung eines Wörterbuches bei den Schularbeiten den Lehrkräften überantwortet. Das Wörterbuch sollte pädagogisch verantwortungsbewusst dann eingesetzt werden, wenn sowohl durch genügend Vorarbeit mit dem Wörterbuch als auch durch die gezielte, sinnvolle Wörterbucharbeit zulassende Auswahl der Textstelle ein methodischer Vorteil für die Schülerinnen und Schüler entsteht.“ (Rundschreiben vom 04.10.2004). Auf Grund eigener positiver Erfahrungen, die von mehreren Kolleg(inn)en geteilt werden, sei für die Übergangszeit folgende Lösung empfohlen: Man gestattet den betroffenen Klassen die Lexikonbenützung nur für ca. die Hälfte der Arbeitszeit, am besten 10 Minuten zu Beginn und 15 Minuten am Ende der Stunde. Dadurch lässt sich vermeiden, dass während der gesamten Unterrichtseinheit exzessiv im Wörterbuch nachgeschlagen wird, was erfahrungsgemäß ungeübte Lexikonbenützer oft auf falsche Fährten lockt und ihnen kostbare Arbeitszeit raubt.

