

## **Herausforderungen der neuen schriftlichen Reifeprüfung – Tipps für eine zielführende Vorbereitung**

*Hermann Niedermayr & Anna Pinter*

**D**as Projekt „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Latein und Griechisch“ (SKRP) nähert sich seinem Abschluss: Ende August 2012 werden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen, die seit 2007 an der Entwicklung der neuen schriftlichen Reifeprüfung aus Latein und Griechisch arbeiten<sup>1</sup>, offiziell an das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) übergeben. Ab dem Schuljahr 2013/14 bzw. 2014/15 werden die Prüfungsaufgaben zentral gestellt. Die Lehrpersonen müssen zwar nicht mehr selbst die schriftlichen Maturaaufgaben konzipieren; die Verantwortung, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die Reifeprüfung vorzubereiten, bleibt jedoch bestehen und ist womöglich sogar größer geworden.

Das Konzept der SKRP wurde nicht nur in mehreren Artikeln und Dokumenten<sup>2</sup> vorgestellt, sondern auch in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen, die in den vergangenen Jahren in allen Bundesländern stattgefunden haben, von Mitgliedern der Arbeitsgruppe im Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen präsentiert und diskutiert. Aus diesen Veranstaltungen und aus der Arbeit an der Aufgabenentwicklung, insbesondere aus den Feldtestungen, haben sich einige Punkte herauskristallisiert, die das Erstellen von Schularbeiten erleichtern können und für eine sinnvolle Vorbereitung auf die neue RP besonders relevant zu sein scheinen. Im Folgenden versuchen wir, diese Punkte aufzugreifen, wesentliche Begriffe aus dem Umfeld der RP zu klären und mögliche Missverständnisse aus dem Weg zu räumen.

Sämtliche Beispiele stammen aus den beiden kürzlich feldgetesteten Aufgabenbeispielen (Aufgabenstellungen A und B), die im Anhang des Berichts zur dritten Feldtestung<sup>3</sup> und in überarbeiteter Form als eigene Dokumente<sup>4</sup> auf der Bifie-Homepage veröffentlicht sind.

### **DER ÜBERSETZUNGSTEIL**

Grundsätzlich kann der Übersetzungsteil (ÜT) aus einem oder mehreren **Übersetzungstext**/en bestehen (insgesamt 120–140 W. in der Latein-Langform und Griechisch; 110–130 W. in der Latein-Kurzform<sup>5</sup>). Bei der dritten Feldtestung setzte sich ÜT A aus zwei Texten zusammen, die beide den Charakter Alexander des Großen darstellen; dabei wurde mittelalterliche Dichtung (Walter von Châtillon) mit antiker Prosa (Valerius Maximus) kombiniert. Manche Schüler kritisierten in ihren Rückmeldungen die damit verbundene Anstrengung, sich auf insgesamt drei verschiedene Texte und Autoren (zwei Übersetzungstexte und einen Interpretationstext) einstellen zu müssen. In der Praxis werden daher künftig nur in Aus-

<sup>1</sup> Zur Zusammensetzung der zwei Arbeitsgruppen SKRP I und SKRP II vgl. <https://www.bifie.at/node/79> (Stand: 06.02.2012).

<sup>2</sup> Insbesondere zu nennen sind die „Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch“, Stand Juni 2011, (<https://www.bifie.at/node/529>, Stand: 06.02.2012).

<sup>3</sup> <https://www.bifie.at/node/1583> (Stand: 15.02.2012).

<sup>4</sup> <https://www.bifie.at/node/1584> (Stand: 15.02.2012).

<sup>5</sup> vgl. Rechtsgrundlagen und Leitlinien 2011, S. 36.

nahmefällen (z.B. Epigramme Martials, Fragmente der Vorsokratiker) zwei oder mehrere Texte zugrunde gelegt.

Große Bedeutung kommt der **Einleitung** zu. Diese kann bei Schularbeiten zwar nach wie vor relativ knapp gehalten sein, da die Inhalte den Schülerinnen und Schülern aus dem vorangehenden Unterricht bekannt sein sollten. Bei der Reifeprüfung ist es allerdings notwendig, den textpragmatischen Hintergrund in der Einleitung ausreichend zu klären. Für die Schülerinnen und Schüler ist es daher besonders wichtig, dieses Informationsangebot als Hilfe für die Übersetzungsarbeit zu nutzen. Inhaltliche Details sind in den **Sachangaben** unter dem Text angeführt. Auf diese wird im Text mit hochgestellten Kleinbuchstaben verwiesen. Vokabelangaben und Konstruktionshilfen stehen rechts neben dem Text. Hier kommen gelegentlich **Sonderzeichen** zum Einsatz, z. B. die spitzen Klammern, um Ergänzungen kenntlich zu machen. Die dritte Feldtestung hat gezeigt, dass manche Schülerinnen und Schüler Angaben wie *videbat <ministras> dubitare* nicht richtig deuten konnten. Daher ist es notwendig, die formalen Vorgaben der Reifeprüfung bereits bei Schularbeiten umzusetzen.

### Ziel der Übersetzung

Um einen mutter- oder fremdsprachlichen Text zu verstehen, muss er zunächst dekodiert werden. Aus den erhaltenen Informationen können unterschiedliche Verarbeitungsformen des Textes resultieren. Der Text kann z.B. zusammengefasst, kommentiert, kreativ fortgeführt oder, wie im Latein- und Griechischunterricht traditionell üblich, übersetzt werden. Übersetzen ist also *eine* Form der Rekodierung, die bestimmte Charakteristika aufweist und vom Übersetzer verlangt, Kontraste zwischen Ausgangs- und Zielsprache zu überbrücken: Die Wortstellung des ausgangssprachlichen Textes muss oft verändert werden, beim Übersetzen aus dem Lateinischen sind Artikel hinzuzufügen, Phrasen (z.B. *Quomodo nunc tua res sese habet?* ÜT B) sind den Gewohnheiten der Zielsprache anzupassen, das angemessene Tempus ist zu wählen, usw. Kuhlmann fasst prägnant zusammen: „Die Fähigkeit zu einer angemessenen und zielsprachenorientierten Übersetzung ist eine echte sprachliche Kompetenz.“<sup>6</sup>

Laut KM (S. 1) ist das Ziel der Übersetzung „nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Textnormen der Zielsprache berücksichtigt.“

Die hier ausgesprochene Präferenz für zielsprachenorientiertes Übersetzen bedeutet nicht, wie oft fälschlich angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler sich darum bemühen müssen, möglichst „frei“<sup>7</sup> zu formulieren und sich sprachlich weit vom Ausgangstext zu entfernen. Nach dem Anfertigen einer ersten, vielleicht sprachlich-formal äquivalenten Rohübersetzung ist es aber nötig, in einem zweiten Schritt „undeutsche“ Formulierungen zu überarbeiten und in ein stilistisch angemessenes Deutsch zu übertragen, so z.B. „Also wann beginnt das Zeitalter, das die Buben aus der väterlichen Gewalt entlässt, der Makedone legte sich als guter Bürger die Waffen an“ (*Ergo ubi aetas advenit, quae ferulae pueros emancipat, Macedo civiliter induit arma* ÜT A) oder „durch die Ansporne der Liebe“ (*laudum stimulus* ÜT A). Eine gute Formulierung im Deutschen, die den Inhalt des Ausgangstextes (AT) korrekt wiedergibt, sich aber sprachlich vom AT entfernt, ist in jedem Fall einer holprigen, aber den

<sup>6</sup> Kuhlmann 2009, S. 97.

<sup>7</sup> Thies 2003, S. 54-58.

AT abbildenden Übersetzung vorzuziehen. Ein Beispiel hierzu bietet Fuhrmann<sup>8</sup>, der zu einem Satz aus Caesars *Bellum Gallicum* (1,7,1) sechs verschiedene Übersetzungsvarianten anbietet, in denen er das Spektrum von der Interlinearversion, über eine stark am Original orientierte Übersetzung (a) bis hin zu einer zielsprachenorientierten Version (b) aufzeigt:

*Caesari cum id nuntiatum esset eos per provinciam nostram iter facere conari, maturat ab urbe proficisci ...*

- a) „Cäsar, als ihm gemeldet worden war, daß sie durch unsere Provinz den Weg zu machen versuchen, eilt von der Stadt aufzubrechen ...“
- b) „Als Cäsar die Nachricht erhielt, die Helvetier versuchten, durch unsere Provinz zu ziehen, da reiste er eilends aus Rom ab.“

Die Deskriptoren der Beurteilungsdimension „Qualität in der Zielsprache“<sup>9</sup> definieren genauer, was unter der Berücksichtigung der zielsprachlichen Textnormen zu verstehen ist: „Bei der Formulierung der Übersetzung werden die Normen der Zielsprache, vor allem in den Bereichen Wortstellung, Textkohärenz und Idiomatik, eingehalten, sodass ein gut verständlicher Text entsteht.“ Konkret bedeutet das, dass in der endgültigen Übersetzung u.a. die folgenden Mängel keinesfalls auftreten sollten:

- Satzbrüche (Anakoluthen), vgl. *Quia videlicet multa superflua et luxuriosa mulierum ornamenta, quibus Graecia uti solet, sed eatenus in Germanie Francieque provinciis erant incognita, huc primo detuli.* (ÜT B) „Weil ja offenbar viel überflüssiger und luxuriöser Schmuck der Frauen, mit welchem Griechenland jedenfalls pflegt, aber bis jetzt waren sie in den Provinzen Deutschlands und Frankreichs unbekannt gewesen, hierher trug ich zuerst herab.“
- fehlerhafte Referenz: Bei der dritten Feldtestung haben zahlreiche Schülerinnen und Schüler am Textbeginn (ÜT B) zwar korrekterweise Theophanu und die *virgo Christiana* als Frauen identifiziert. In der Folge wurde aber ohne ersichtlichen Grund ein männlicher Gesprächsteilnehmer eingeführt.
- Übernahme ausgangssprachlicher Kollokationen, z.B. *Quomodo nunc tua res sese habet?* (ÜT B) „Wie hat sich deine Sache nun?“

### Auswahl von Checkpoints

Durch die Auswahl bestimmter Checkpoints lässt sich die Schwierigkeit des gesamten Übersetzungsteils maßgeblich beeinflussen. Auch die Gewichtung einzelner Passagen ist durch das Setzen von Checkpoints regulierbar: Die korrekte Übersetzung einer Sinneinheit wird auf jeden Fall mit einem Punkt belohnt; wenn in der betreffenden Passage zusätzlich Checkpoints gesetzt wurden, ist sie dementsprechend mehr Punkte wert. Idealerweise sind die Checkpoints über den gesamten Text möglichst gleichmäßig verteilt. Dadurch soll vermieden werden, dass die Auslassung eines bestimmten, mit mehreren Checkpoints versehenen Abschnittes unproportional stark geahndet wird.

Als **Lexik**-Checkpoints eignen sich in besonderem Maße polyseme und homonyme Wörter, bei denen die Schülerinnen und Schüler nachweisen müssen, dass sie die im Kontext richtige

<sup>8</sup> Fuhrmann 1995, S. 188–191.

<sup>9</sup> Rechtsgrundlagen und Leitlinien 2011, S. 52.

Bedeutung eines Wortes erschließen und mit dem Lexikon umgehen können. Um diese Fähigkeit des richtigen Nachschlagens zu fördern, ist es ratsam, auch bei Schularbeiten nicht alle den Schülerinnen und Schülern unbekanntes Wörter anzugeben.

Bei den **Morphologie**-Checkpoints ist darauf zu achten, dass die Beurteilung nicht in Widerspruch zur Übersetzungsdefinition laut KM (s.o.) steht: Wenn der Inhalt getroffen ist, aber die morphologischen Kategorien, die man gerne überprüft hätte, aufgrund einer etwas freieren Wiedergabe in der Übersetzung nicht abgebildet sind, ist der Punkt für den entsprechenden Checkpoint unbedingt zu geben.<sup>10</sup> Schließlich noch ein Hinweis zu den **Syntax**-Checkpoints: Erfahrungsgemäß verkürzt sich die Arbeit des Checkpoints-Setzens, wenn man mit der Syntax beginnt. Hierbei werden nämlich in der Regel mehrere Wörter umfassende Einheiten abgedeckt, was den Auswahlbereich der restlichen Checkpoints – geht man davon aus, dass ein Wort nach Möglichkeit nicht doppelt besetzt sein soll – einschränkt.

Zwischen den Kategorien „Lexik“, „Morphologie“ und „Syntax“ gibt es Grauzonen: So ist die Frage nach der Wortart teils im Bereich der Morphologie anzusiedeln (Wortbildung), teils in der Lexik (z.B. *fastidio* „Ekel“ nicht „ich empfinde Ekel“, ÜT A). Formen von Pronomina werden bei der Reifeprüfung nicht unter der Rubrik „Lexik“, sondern unter „Morphologie“ überprüft. Die Nominalform, die einen bestimmten Kasus ausdrückt, ist ein morphologisches Phänomen, die Kasusfunktion hingegen ein syntaktisches. Wird z.B. auf *pectore* (ÜT A) ein Morphologie-Checkpoint gesetzt, so müssen auch Übersetzungen wie „durch das Herz“ gelten; wird das Wort hingegen als syntaktisches Phänomen untersucht, muss die richtige Funktion durch Übersetzungen wie „hinsichtlich des Mutes“ oder auch „mit dem Herzen“ ausgedrückt sein. Die Bedeutung von Konjunktionen (z.B. *dum* ÜT B) kann der Lexik (Bedeutung „als“, nicht die aus dem Elementarunterricht bekannte Hauptbedeutung „während“), ihre Funktion aber der Syntax (temporal-punktuell; nicht: temporal-durativ) zugeordnet werden. Bei der Reifeprüfung dienen Konjunktionen stets als Syntax-Checkpoints; auch Kasusfunktionen werden unter „Syntax“ überprüft.

## ÜBERLEGUNGEN ZUM INTERPRETATIONSTEIL

Der neue Interpretationsteil (IT) setzt sich aus einem oder mehreren Interpretationstext/en und einer vorgegebenen Anzahl<sup>11</sup> von Arbeitsaufgaben zusammen, die auf „die sprachliche und inhaltliche Analyse und Interpretation“<sup>12</sup> des Textes / der Texte abzielen.

Aufgrund der Neuheit und der Vielfalt der möglichen Fragestellungen und Aufgabenformate hat gerade der IT zu Beginn des Entwicklungsprozesses der neuen Reifeprüfungsaufgaben große Beachtung gefunden und auch verschiedene Befürchtungen und Unsicherheiten geweckt. Auf der einen Seite stand die Angst vor einem Niveauverlust angesichts von „anspruchlosen“ Aufgabenstellungen (wie z.B. die Fremd- und Lehnwortaufgabe oder das Formulieren von Überschriften); auf der anderen Seite befürchtete man, die neuen Aufgaben seien kaum bewältigbar, was einen Rückgang in der Zahl der Latein- und Griechischmaturantinnen und -maturanten zur Folge hätte.

In den vergangenen Monaten und Jahren sind einige Schwierigkeiten und Unklarheiten im Zusammenhang mit dem IT aufgetreten, die im Folgenden besprochen werden sollen.

<sup>10</sup> vgl. Freinbichler / Glatz / Schaffenrath 2012, S. 11f.

<sup>11</sup> Rechtsgrundlagen und Leitlinien 2011, S. 36.

<sup>12</sup> Kompetenzmodell Latein, S. 1 (<https://www.bifie.at/node/771>, Stand: 06.02.2012).

## Texterschließung im Interpretationsteil

Anders als beim ÜT, besteht das Ziel des IT nicht darin, eine Übersetzung nach vorgegebenen Äquivalenzkriterien zu produzieren, sondern den Text nach bestimmten Fragestellungen sprachlich und inhaltlich zu analysieren, zu kommentieren und den Inhalt eigenständig weiterzuverarbeiten. Die Aufgaben sind jeweils einem der Kompetenzbereiche „Sammeln und Auflisten“, „Gliedern und Strukturieren“, „Zusammenfassen und Paraphrasieren“, „Gegenüberstellen und Vergleichen“, „Kommentieren und Stellung nehmen“, „Belegen und Nachweisen“ (nur Latein-Langform) sowie „Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten“ zuzuordnen.<sup>13</sup> Die Fragen selbst sind als Anleitung zur Texterschließung aufzufassen: Ihnen folgend nähert sich der Schüler / die Schülerin schrittweise aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven dem Textsinn. So sollen z.B. Fragen zu auffälligen sprachlichen Signalen (Sachfelder, Antonyme, Synonyme, Konnektoren, Stilmittel, etc.) eine erste Gliederung oder inhaltliche Einordnung des Textes ermöglichen.

Die standardisierte Anleitung zum IT der SKRP lautet: „Der folgende Interpretationstext ist Grundlage für die Lösung der zehn Arbeitsaufgaben. Lesen Sie zuerst sorgfältig die Aufgabenstellungen und lösen Sie diese dann auf der Basis des Interpretationstextes!“ Es wird also vorgeschlagen, den Text von der jeweiligen Arbeitsaufgabe her zu betrachten und zu bearbeiten. Je nach Fragestellung ist für die Lösung ein mehr oder weniger tiefgehendes Textverständnis vorausgesetzt. Zu Beginn des IT stehen folglich Aufgaben, bei denen der Text lediglich das sprachliche Material liefert, oder solche, die nur eine oberflächliche Analyse des Textes voraussetzen. Die daran anschließenden Aufgaben verlangen hingegen eine detaillierte inhaltliche Analyse von Textteilen oder des Gesamttextes.

Generell hat die dritte Feldtestung gezeigt, dass die – noch nicht gezielt vorbereiteten – Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Herangehensweisen versucht haben<sup>14</sup>:

### *1. Texterschließung ausgehend von den Arbeitsaufgaben:*

Die Arbeitsaufgaben wurden zunächst durchgeschaut und anschließend der Reihe nach gelöst, wobei je nach Bedarf Teile des IT sprachlich und inhaltlich erschlossen wurden. Zum Teil wurde die vorgegebene Reihenfolge auch nicht eingehalten; gefühlsmäßig einfachere Aufgaben wurden vorgezogen.

### *2. Übersetzung des Interpretationstextes als Grundlage zur Lösung der Aufgaben:*

Der Interpretationstext wurde zunächst vollständig oder zumindest in großen Teilen übersetzt und die Arbeitsaufgaben anschließend der Reihe nach oder ohne Berücksichtigung der Reihenfolge gelöst. Nicht immer wurde in diesem zweiten Fall eine vollständige schriftliche Übersetzung angefertigt; z.T. wurden lediglich die Bedeutungen von (zahlreichen) Vokabeln herausgeschrieben.

Insgesamt entschied sich weitaus die Mehrheit für den ersten Weg. Zwischen den Ergebnissen der beiden Gruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen; in beiden

---

<sup>13</sup> Einige jüngst erschienene Lehrbücher orientieren sich in der Aufgabenstellung bereits an den Kompetenzmodellen, darunter v.a. Oswald / Bauer / Lamot / Müller 2011 und Grobauer / Gschwandtner / Widhalm-Kupferschmidt 2011.

<sup>14</sup> Genauere Informationen finden sich im Bericht zur dritten Feldtestung unter <https://www.bifie.at/node/1583>, S. 19f.

Fällen konnten einige Schülerinnen und Schüler die maximale Punktezahl erreichen, aber auch im unteren Punktebereich finden sich Vertreter beider Gruppen.

Der sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite häufig erhobene Einwand, man *müsse* den Interpretationstext zuerst *übersetzen*, um die Aufgaben richtig lösen zu können, ist nicht berechtigt; der Interpretationstext muss jedoch natürlich, wie auch der Übersetzungstext, erschlossen werden. Ein „intuitives Sprachverstehen“ wird wohl nur bei sehr guten Schülerinnen und Schülern vorhanden sein; in der Regel ist es notwendig, den Text bewusst zu dekodieren, also unbekannte Vokabeln nachzuschlagen, morphologische Formen zu bestimmen oder Satzstrukturen zu analysieren.<sup>15</sup>

Den Schülerinnen und Schülern sollen daher unbedingt verschiedene Erschließungsmethoden zur Verfügung stehen<sup>16</sup>, um mit unterschiedlichen Gattungen (Dichtung und Prosa), Autoren und Epochen umgehen und damit ein gutes Ergebnis erzielen zu können. Werner Meincke warnt in seinen „Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht“ vor einem „Methodenmonismus [...], der die formale und inhaltliche Eigenart der Texte und die unterschiedlichen Erschließungsfähigkeiten der Schüler zu wenig berücksichtigt.“<sup>17</sup>

Strukturierungsmethoden, die im Vorfeld der Übersetzung angewandt werden können, wie z.B. kolometrische Verfahren<sup>18</sup>, sind für die Erschließung des IT genauso sinnvoll. Für schwierige Strukturen, die von der gewohnten Wortstellung des Deutschen abweichen, bietet sich wohl die Konstruktionsmethode an. Andere Textabschnitte sind vielleicht rasch durch natürliches Lesen<sup>19</sup>, durch die Dreischritt- oder Pendelmethode erschließbar.

Getestet wird im Interpretationsteil jedoch nicht die Methodenkompetenz – diese ist nur Mittel zum Zweck; daher steht es den Schülerinnen und Schülern frei, welche Methode sie letztlich wählen, um zum Ziel zu gelangen. Der zeitliche Rahmen bei der Reifeprüfung erlaubt hier einen sehr großen Handlungsspielraum.

### Erstellung des Interpretationsteils

Am Beginn der Erstellung des IT steht, wie auch im ÜT, die **Auswahl** eines geeigneten Interpretationstextes. Bei Schularbeiten ist dieser Text inhaltlich dem gerade behandelten Modul zuzuordnen. Er kann auch vom selben Autor stammen, wie der Übersetzungstext. Bei der SKRP wird hingegen darauf geachtet, dass Übersetzungs- und Interpretationstext thematisch und gattungsbezogen voneinander abweichen. Texte, die möglichst viele der folgenden Kriterien erfüllen, eignen sich besonders gut als Grundlage für die Interpretationsaufgaben:

- Sie sind inhaltlich abgeschlossen.
- Sie sind für die Schüler inhaltlich leicht erschließbar (geringe Informationsdichte, einfacher Handlungsstrang, logischer Aufbau).
- Sie sind inhaltlich nicht zu voraussetzungsreich (vertraute Inhalte, geläufige Konzepte).
- Sie sind in sprachlich-stilistischer Hinsicht ergiebig.
- Sie ermöglichen intertextuelle Bezüge zu anderen Texten, die als Vergleichstexte dienen können.

<sup>15</sup> vgl. Kuhlmann 2009, S. 97.

<sup>16</sup> vgl. Kuhlmann 2009, S. 100-111.

<sup>17</sup> Meincke 1993, S. 69.

<sup>18</sup> vgl. Kuhlmann 2009, S. 100.

<sup>19</sup> Zur Entwicklung von Lesekompetenz im Lateinunterricht s. Leitch 2010.

Je nach Dauer der Schularbeit muss eine bestimmte Anzahl von **Arbeitsaufgaben** zum Interpretationstext erstellt werden. Diese Aufgaben sollen den bei der Reifeprüfung verwendeten Formaten entsprechen; das Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen (bzw. halboffenen) Aufgaben soll in etwa 1/3 zu 2/3 betragen. Wenn also zehn Arbeitsaufgaben vorgesehen sind, sollen etwa sechs bis sieben den geschlossenen Formaten (z.B. Multiple-Choice-Aufgaben) oder halboffenen Aufgaben (z.B. Sätze ergänzen, auflisten) zuzuordnen sein, während die verbleibenden als offene Schreibaufgaben zu gestalten sind. Diese Verteilung bezieht sich ausschließlich auf die Anzahl der Aufgabenformate, nicht aber auf die zu vergebenen Punkte. In der Praxis gibt es daher häufig gleich viele Punkte für die Summe aller offenen wie für die Gesamtheit aller geschlossenen Aufgaben.

Die **Anordnung** der Aufgaben sollte sich, wie bereits erwähnt, an deren Schwierigkeit orientieren: Für den Einstieg bieten sich Aufgaben an, die nur eine oberflächliche, auf die sprachliche Ebene beschränkte Analyse des Textes verlangen (z.B. Fremd- und Lehnwortaufgabe, Wortbildungsaufgabe, Wortfelder, Sachfelder, Satzgliederung), gefolgt von Aufgaben, die auf Details abzielen (z.B. Richtig-falsch-Aufgaben, Sätze ergänzen, Übersetzungsvarianten) und schließlich Aufgaben, die ein Verständnis des gesamten Textes voraussetzen (z.B. Zusammenfassen, Paraphrasieren, Kommentieren). Verhältnismäßig aufwendig zu erstellen sind in der Regel Multiple-Choice-Aufgaben, da die Formulierung von Distraktoren u.U. sehr viel Kreativität erfordert, aber auch aufgrund der Gefahr, durch ungeeignete Distraktoren die Aufgabe unbrauchbar zu machen.

Eine teilweise inhaltliche Überschneidung zwischen den einzelnen Fragestellungen lässt sich bei acht oder mehr Arbeitsaufgaben kaum noch vermeiden. Gerade beim Zusammenfassen oder Paraphrasieren können oder müssen die Schülerinnen und Schüler wohl immer bestimmte Elemente aus vorhergehenden Aufgaben wiederaufgreifen. Es ist aber darauf zu achten, dass die Aufgaben weitestgehend unabhängig voneinander gelöst werden können, also die Lösung einer Aufgabe nicht unbedingt von der richtigen Lösung einer anderen abhängt. Ein typischer Fehler, der sich leicht vermeiden lässt, ist die Formulierung von einander ausschließenden Aussagen bei Richtig-falsch-Aufgaben (z.B. A „Der König lässt den Mann laufen.“ und B „Der König lässt den Mann hinrichten.“); hier wird ein Schüler / eine Schülerin durch Ausschlussverfahren automatisch beide Punkte richtig oder beide falsch lösen, wobei er / sie in letzterem Fall 0 Punkte bekäme.

Die **Gewichtung** der einzelnen Aufgaben erfolgt durch Zuordnung von Punktwerten. Dies geschieht bei Schularbeiten nach Ermessen der Lehrperson, soll aber mit zunehmender Aufgabenzahl der Handhabung bei der Reifeprüfung angepasst werden.<sup>20</sup> Damit eine einzelne Aufgabe nicht zu stark gewichtet ist, wurde in der Arbeitsgruppe SKRP II beschlossen, eine maximale Punktezahl vorzugeben. Diese beträgt ab acht Arbeitsaufgaben vier Punkte; werden weniger als acht Aufgaben gestellt, liegt sie bei sechs Punkten. Dadurch kann eine Aufgabe, die mit der Maximalpunktezahl ausgestattet ist, höchstens 1/4 (bei weniger als acht Arbeitsaufgaben) oder 1/6 (bei acht oder mehr Arbeitsaufgaben) der Gesamtpunktezahl von 24 ausmachen. Durch die Zuweisung einer bestimmten Punktezahl zu einer Aufgabe ist die Schwierigkeit des gesamten IT beeinflussbar: Werden leichte Aufgaben mit hohen Punktwerten versehen, sinkt die Schwierigkeit des IT, werden komplexe Aufgaben mit hohen Punktwerten versehen, steigt die Schwierigkeit, und die Schere zwischen den Ergebnissen guter und schwacher Schülerinnen und Schüler wird sich weiter öffnen. Besonders bei Richtig-

---

<sup>20</sup> vgl. hierzu die „Bausteine zum Erstellen von Schularbeiten“, in: <https://www.bifie.at/node/1387> (Stand: 06.02.2012), S. 1.

falsch-Aufgaben ist es ratsam, sich an die Modalität der Punktevergabe laut den „Bausteinen“ zu halten, da so der Ratefaktor minimiert werden kann. Auch für die bei Schularbeiten zulässige Modulfrage, die in die vorgeschriebene Aufgabenzahl einzurechnen ist, sollten höchstens sechs bzw. vier Punkte vergeben werden.

### Terminologie im neuen IT

Eines der momentan größten Probleme im IT ist die Unvertrautheit mit den verwendeten Termini. Damit die Schülerinnen und Schüler im „Ernstfall“ nicht am fehlenden Begriffsrepertoire scheitern, wie es bei den Feldtestungen aus Latein und Griechisch z.T. der Fall war, müssen die in den Musteraufgaben auf der Bifie-Homepage verwendeten und in den Kompetenzmodellen angeführten Begriffe im Unterricht eingeführt werden. Darunter fallen der Ausdruck „Textzitat“, die in den KM verwendeten Bezeichnungen von Stilmitteln, aber auch Begriffe wie „Wortfeld“, „Sachfeld“, „Wortfamilie“, „Präfix“ und „Suffix“.

#### **Textzitat**

Wann immer bei der Reifeprüfung gefordert wird, Begriffe aus dem Interpretationstext aufzulisten, Aussagen mit Zitaten aus dem Interpretationstext zu belegen oder z.B. vorgegebenen Stellen aus einem Vergleichstext parallele Stellen aus dem Interpretationstext zuzuordnen, kommt der Begriff „Textzitat“ ins Spiel. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Fall keine Grundformen angeben, sondern die gesuchten Begriffe / Textteile exakt in der Form übernehmen und aufschreiben, wie sie im Interpretationstext zu finden sind.

#### **Stilmittel**

Die Erfahrungen der Feldtestungen, aber auch die voneinander abweichende Praxis der Item-Writer haben gezeigt, dass den in den Kompetenzmodellen aufgelisteten Stilmitteln teilweise unterschiedliche Definitionen zugrunde gelegt werden. Dies war bisher kein Problem, weil die jeweilige Lehrperson für ihre Lerngruppe den Geltungsbereich der stilistischen Termini verbindlich festgelegt hatte. Die schriftliche SKRP sollte hier zu einer stärkeren Vereinheitlichung führen: In den Schlüsseln zu den RP-Arbeitsaufgaben werden bei Stilmittelaufgaben die eigentlich erwarteten Textzitate ohne besondere Kennzeichnung angeführt, während die nur bei großzügiger Auslegung der Stilmitteldefinition akzeptablen Belege in Klammer stehen.

Das grundlegende Kriterium, um von einem rhetorischen oder poetischen Stilmittel sprechen zu können, liegt im bewussten Abweichen von der üblichen, spontanen Ausdrucksweise. Quintilian fasst dieses Grundprinzip in folgende Regel: *id [...] accipi schema oportebit, quod sit a simplicibus atque in promptu posito dicendi modo poetice vel oratorie mutatum* (inst. 9, 1, 13).

Demnach dürfte von einem **Hyperbaton** (als Stilmittel) nur dann gesprochen werden, wenn die im Lateinischen / Griechischen übliche Wortstellung vom Autor intentional verändert wird. Dies drückt auch Lausbergs Definition aus: „Das *hyperbaton* (...) ist die Trennung zweier syntaktisch eng zusammengehörender Wörter durch die Zwischenschaltung (...) eines nicht unmittelbar an diese Stelle gehörenden (ein- oder mehrwortigen) Satzgliedes.“<sup>21</sup> Genauso

<sup>21</sup> Lausberg 1976, S. 108 (§ 331).

trifft folgende Begriffsklärung zu: „Das Hyperbaton (Sperrung) bezeichnet eine Satzstellung, bei der zwei syntaktisch zusammenhängende Wörter gezielt durch einen Einschub getrennt werden.“<sup>22</sup> Demnach ist, um das Problem an einem Beispiel zu illustrieren, das Hyperbaton am Ende des IT A (*voce utuntur acutissima*) als Stilmittel aufzufassen, weil hier das eingeschobene Prädikat „gewaltsam“ das Substantiv und das mit ihm übereingestimmte Adjektiv trennt. Anders verhält es sich bei folgendem Wortblock, der durch eine doppelte partizipiale Klammer gekennzeichnet ist: *duces nostri splendore lunae diluculum mentientis decepti* (IT A). Derartige Klammersausdrücke (*duces... decepti* bzw. *lunae... mentientis*) repräsentieren die übliche lateinische Wortstellung; von einem Stilmittel kann eigentlich keine Rede sein. Da man aber Sperrungen dieses Typs als „grammatische Hyperbata“<sup>23</sup> bezeichnet, werden sie trotzdem im Schlüssel als zutreffende Antworten (allerdings in Klammer!) angeführt.

Ob man die Wiederholung desselben Vokals am Anfang aufeinander folgender Wörter als **Alliteration** bezeichnen kann, wird in der rhetorischen Stilistik durchaus kontrovers diskutiert. Lausberg nimmt zu dieser Frage wie folgt Stellung: Der Begriff wird „meist auf die (konsonantische und die mit einem Konsonanten beginnende silbische) Wortanfangs-Alliteration, die dem germanischen Stabreim entspricht, eingeschränkt und andererseits (ausgehend von der silbischen Alliteration) manchmal auch auf den vokalischen Wortanlaut ausgedehnt“.<sup>24</sup> Engere Begriffsdefinitionen beschränken den Geltungsbereich des Stilmittels auf denselben Anfangskonsonanten.<sup>25</sup> Die Lösungsschlüssel zu den Aufgaben der SKRP lassen auch Belege mit vokalischem Anlaut gelten.

Auch hinsichtlich der Frage, wann eine **Anapher** vorliegt, scheint es keine völlig einheitliche Meinung zu geben. Jedenfalls ausgeschlossen ist das bloße Auftreten von Doppelkonjunktionen (z.B. *neque – neque*): Hier trifft zwar zu, dass am Anfang aufeinanderfolgender Kola dasselbe Wort steht; eine besondere stilistische Intention wird aber nur in seltenen Fällen vorliegen, weil es ja keine andere Formulierungsmöglichkeit gibt. Anders verhält es sich, wenn die betreffende Konjunktion nicht nur zweimal, sondern gehäuft auftritt (allerdings sollte man in solchen Fällen eher von einem Polysyndeton sprechen).

### **Lexikalische und semantische Strukturen**<sup>26</sup>

Die Bedeutung von **Wort- und Sachfeldern** für die Texterschließung liegt auf der Hand: Die über einen Text „wie ein Informationsnetz“ verteilten „einheitlichen Sach- oder Wortfelder konstituieren die Isotopie eines Textes, d.h. sie befinden sich 'an demselben semantischen Ort'. Schüler können durch die gezielte Suche nach Sach- und Wortfeldern die Isotopie eines Textes entschlüsseln und haben so eine grobe Vorstellung vom Inhalt eines unbekanntes Textes.“<sup>27</sup>

In der ersten Auflage der „Rechtsgrundlagen zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen“ war in den Kompetenzmodellen unter dem Kompetenzbereich „Sammeln und Auflisten“ das Anwendungsfeld „Wort- und Sachfelder“ angeführt (3.2.1.5 bzw. 4.2.1.6). Dadurch scheint teilweise der irrije Eindruck

<sup>22</sup> Oswald / Bauer / Lamot / Müller 2011, S. 22.

<sup>23</sup> Menge / Burkard / Schauer 2000, S. 581f. (§ 426).

<sup>24</sup> Lausberg 1976, S. 150 (§ 458).

<sup>25</sup> So z.B. Oswald / Bauer / Lamot / Müller 2011, S. 18.

<sup>26</sup> Das einschlägige Basiswissen samt Übungen bieten Niedermayr / Oswald 2012, S. 1–24.

<sup>27</sup> Kuhlmann 2009, S. 124f.

entstanden zu sein, beide Begriffe seien miteinander austauschbar. In den lateinischen Fachdidaktiken wird jedoch allgemein folgende Differenzierung vorgenommen: „Wortfeld: Wörter derselben Wortklasse mit einem gemeinsamen semantischen Merkmal (z.B. laufen, gehen, springen, hüpfen); Sachfeld: Wörter verschiedener Wortklassen, die einem bestimmten Sachbereich zugehören (z.B. Flugzeug, Pilot, Flughöhe, starten, aufsetzen).“<sup>28</sup> Auch für Peter Kuhlmann ist der Unterschied darin begründet, dass **Wortfelder** sich aus Wörtern derselben Wortart zusammensetzen, während **Sachfelder** Wörter verschiedener Wortarten umfassen. Für die Sachgruppe „Schule“ stellt er z.B. folgendes lateinisches Wortfeld zusammen: *ludus, schola, magister, discipulus, liber*; das korrespondierende Sachfeld lautet: *schola, discere, scribere, piger, industrius*.<sup>29</sup>

In der zweiten Auflage der „Rechtsgrundlagen und Leitlinien“ wurden beide Begriffe ebenfalls deutlich voneinander abgetrennt: „Wortfelder (Wörter derselben Wortart, die als Synonyme, Antonyme, Hyperonyme oder Hyponyme zueinander in Beziehung stehen)“ vs. „Sachfelder (Wörter, die sich auf denselben außersprachlichen Bereich beziehen; auch wortartenübergreifend)“. Da sich die Kompetenzmodelle an die Lehrpersonen richten, finden sich in der Wortfeld-Definition die den Schülerinnen und Schülern wohl unvertrauten Termini Antonyme, Hyperonyme und Hyponyme; bei den SKRP-Aufgaben werden aber die gängigeren Ausdrücke „**Gegenbegriffe**“ und „Ober- bzw. Unterbegriffe“ verwendet. In der Praxis kommen „geschlossene Wortfelder, die man auch als eine möglichst komplette Ansammlung von Synonymen bezeichnen könnte“<sup>30</sup>, in einem einzigen Text kaum vor. Da sich aber die Arbeitsaufgaben ausschließlich auf das sprachliche Material des IT stützen dürfen, ist unter den Arbeitsanweisungen zur SKRP-Aufgaben, bezogen auf Wortfelder, eher folgender Typ vertreten: „Finde im IT jeweils ein Synonym / einen passenden Gegenbegriff zu den folgenden Begriffen und trage diesen in der rechten Tabellenspalte ein!“ Die Arbeitsanweisung „Liste lateinische / griechische Begriffe aus dem Sachfeld X auf, die im IT vorkommen!“ kommt hingegen häufig vor.

Weniger problematisch ist der Begriff „**Wortfamilie**“. „Eine Wortfamilie (ein Lexemfeld) besteht aus einer Reihe von Wörtern, die sich um denselben Wortstamm gruppieren. Sie leiten sich also vom selben Grundwort (von derselben etymologischen Wurzel) ab.“<sup>31</sup> Als Beispiel sei die Wortfamilie *ius* angeführt, der außer dem Grundwort z.B. folgende Begriffe angehören: *ius, iniustus, iustitia, iniuria, iurare, coniurare, coniuratio, iudex, iudicium, iudicare, abiudicare*. Allerdings wird man nur bei besonders großer semantischer Dichte des IT eine Aufgabe zusammenstellen können, die sich dem Auflisten von Begriffen derselben Wortfamilie widmet.

### **Wortbildung**

Im Kompetenzbereich „Sammeln und Auflisten“ der KM sind die „Wortbildungselemente“ als erster Punkt angeführt. In der jüngeren Version der „Rechtsgrundlagen und Leitlinien“ von 2011 wurde dieser Begriff konkretisiert: Die Schülerinnen und Schüler müssen die angeführten Prä- und Suffixe und deren Funktion kennen, um Derivate, die mittels Prä- oder Suffixierung entstanden sind, analysieren zu können. Kuhlmann<sup>32</sup> weist auf die Bedeutung solch

<sup>28</sup> Maier 1984, S. 220.

<sup>29</sup> Kuhlmann 2009, S. 65.

<sup>30</sup> Niedermayr / Oswald 2012, S. 16.

<sup>31</sup> Niedermayr / Oswald 2012, S. 1.

<sup>32</sup> Kuhlmann 2009, S. 61f.; vgl. auch Glücklich 2008, S. 121.

grundlegender Kenntnisse im Bereich der Wortbildung für den Ausbau des Wortschatzes hin; insbesondere aber fördert dieses Wissen das Verständnis für das Funktionieren von Sprache im Allgemeinen. Die Wortbildung kann im Unterricht im Zusammenhang mit der Wortfamilie besprochen werden<sup>33</sup>; diese ist semantisch durch das Vorliegen eines gemeinsamen Grundwortes definiert, die einzelnen „Familienmitglieder“ kommen durch den Einsatz von Wortbildungselementen zustande.

Im Rahmen der SKRP werden die Schülerinnen und Schüler bei den Wortbildungsaufgaben dazu aufgefordert, bei zusammengesetzten Wörtern des Interpretationstextes das jeweilige Präfix oder Suffix abzutrennen, dessen Bedeutung im Kontext anzugeben und das Grundwort zu nennen: Als Bestandteile von *abstulerat* (IT B) sind das Präfix *ab-* in der Bedeutung „weg“ und das Grundverb *ferre* anzugeben, als Bestandteile von *provolat* (IT B) das Präfix *pro-*, hier in der Bedeutung „vorwärts, voran“ (nicht aber „für“!), und das Grundverb *volare*. Für die Lösung dieser Aufgaben können die Wortbildungslisten im Stowasser oder im Großen Langscheidt Schulwörterbuch als Hilfestellung dienen. Die Eigenleistung der Schülerinnen und Schüler besteht auch bei Lexikonbenützung darin, die Wortbestandteile korrekt abzutrennen und bei mehrdeutigen Präfixen die im Kontext passende Bedeutung auszuwählen.

### **Satzwertige Konstruktionen**

Das unter dem Punkt „Stilmittel“ angesprochene Problem der unterschiedlichen Auslegung von Definitionen besteht auch im Bereich der Satzgliederung: Die Schülerinnen und Schüler sollen vorgegebene Sätze aus dem Interpretationstext in Hauptsätze (HS), Gliedsätze (GS) und satzwertige Konstruktionen (sK) einteilen. Satzwertige Konstruktionen kann man als erweiterte (expandierte) Satzglieder, die eine eigene Verbalinformation enthalten, definieren. Sie nehmen demnach eine Zwischenposition zwischen Satzglied und Gliedsatz ein und werden im Deutschen vielfach durch einen Gliedsatz wiedergegeben.<sup>34</sup> Zu den sK zählen jedenfalls Acl, Ncl, Pc und Ablativus absolutus. Genauer unterscheiden muss man im Bereich der nd-Formen: Das nicht erweiterte Gerundium (in allen Kasus, z.B. *ars dicendi, ad dicendum*) und das prädikativ verwendete Gerundiv (*mihi cibus capiendus est*) gehören nicht zu den sK, wohl aber erweiterte nd-Formen (z.B. *mihi tempus cibi capiendi est; ad cibos capiendos; cibos capiendo*). Erweiterte Infinitive (z.B. *Caesar pontem facere constituit*) können z.T. nur schwer vom passiven Acl (*Caesar pontem fieri iussit*) abgegrenzt werden. Trotzdem gelten erweiterte Infinitive bei der Reifeprüfung nicht als sK.

### **Paraphrase und Zusammenfassung**

Die Produktion einer guten Paraphrase oder Zusammenfassung verlangt die Kenntnis grundlegender formaler und inhaltlicher Kriterien, die diese Textsorten charakterisieren und die zu vermitteln nicht allein als Aufgabe des Deutschunterrichts angesehen werden kann<sup>35</sup>; auch

<sup>33</sup> vgl. dazu auch Oswald / Bauer / Lamot / Müller 2011, S. 1f.

<sup>34</sup> Glücklich / Nickel / Petersen 1980, S. 71.

<sup>35</sup> Im Textsortenkatalog SRDP Deutsch ist auf S. 6 die Zusammenfassung genannt und definiert (<https://www.bifie.at/node/1498>, Stand: 15.02.2012). Auch in verschiedenen Deutschlehrwerken wird die Zusammenfassung als Textsorte thematisiert, z.B. Elisabeth Lercher, Oswald Kollreider, Marie-Luise Saxer: ansprechend – Deutsch 1. Sprachbuch, Wien 2011, S. 73f.

Latein- und Griechischschülerinnen und -schüler sollen imstande sein, einen originalsprachlichen Text in eigenen Worten, ausführlich oder verknüpft, wiederzugeben.<sup>36</sup>

Von verschiedenen Fachdidaktikern wird die Paraphrase als Schritt hin zu einer tiefer gehenden Interpretation<sup>37</sup> oder als wichtiges Hilfsmittel zur Verständnissicherung im Zusammenhang mit dem Übersetzen<sup>38</sup> beschrieben. Im neuen Interpretationsteil sind Paraphrase und Zusammenfassung hingegen als schriftlich formulierte Endprodukte anzusehen, die eine bestimmte Qualität aufweisen müssen, um einen potentiellen Leser über den Inhalt eines fremdsprachlichen Textes adäquat informieren zu können.

Die Feldtestung von 2011 hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler z.T. große Schwierigkeiten damit haben, beim Formulieren von Zusammenfassungen oder Paraphrasen einen kohärenten Text zu produzieren. Häufig wurden einzelne Sätze lose aneinandergereiht, wie die folgenden zwei Beispiele demonstrieren sollen: Die Aufgabe bestand darin, einen Ausschnitt aus Ogier Ghislain de Busbeqs Bericht über seine Erfahrungen als Botschafter des römisch-deutschen Kaisers im Osmanischen Reich in der Zeit von 1554 bis 1562 zusammenzufassen; Thema des Ausschnitts war die Zeiteinteilung und -messung bei den Osmanen (IT A):

*P1: Sie werden sehr früh von den Anführern geweckt, noch vor Sonnenaufgang. Auf der Reise herrscht viel Lärm. Sie müssen vier mal am Tag beten und die Talismane rufen von hohen Türmen aus zum Gebet auf. Die Talismane messen die Zeit mit Hilfe der Wasseruhr.*

*P2: Der Schlaf der Türken wurde unterbrochen. Der Mond der Morgendämmerung war vortäuschend. Während der Nacht war die Empörung groß. Die Türken geben die Zeit nicht genau an. Die Messungen erfolgen mit Wasseruhren. In der Morgenröte gab es Geschreie. Die Menschen gingen zu Gott. Die Sonne war am höchsten im Südwesten.*

Solche Beispiele, bei denen es sich keinesfalls um Einzelfälle handelt, zeigen die Notwendigkeit, den Begriff „Textkohärenz“<sup>39</sup> und die sprachlichen Mittel, die Kohärenz erzeugen können, im Lateinunterricht stärker zu thematisieren. Zusammenfassungen oder Paraphrasen sollen die wichtigsten Informationen des Ausgangstextes wiedergeben, also die klassischen Informationsfragen „*quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*“<sup>40</sup> beantworten, und adressatengerecht formuliert sein.

## Conclusio

Die SKRP hat vieles beim Alten belassen, aber auch manche Änderungen mit sich gebracht: die Fokussierung auf Kompetenzvermittlung, die stärkere Gewichtung des sprachlichen Aspekts im schriftlichen Bereich, eine allgemein verbindliche Definition des Übersetzungsbegriffs für den österreichischen Latein- und Griechischunterricht, neue und vielfältigere Formen der Interpretation, ein einheitliches Beurteilungsschema, etc. Diese Neuerungen verlangen z.T. ein Überdenken der bisher im eigenen Unterricht gesetzten Schwerpunkte.

<sup>36</sup> Übungen hierzu siehe Oswald / Bauer / Lamot / Müller 2011, S. 46–51.

<sup>37</sup> vgl. Kuhlmann 2009, S. 139; Barié 1993.

<sup>38</sup> Bertram 2003, S. 34-39.

<sup>39</sup> Zur Bedeutung textlinguistischer Grundlagen im Lateinunterricht vgl. Kuhlmann 2009, S. 122.

<sup>40</sup> Matthieu de Vendôme, *Ars versificatoria* 1,116, ed. Franco Munari, Rom 1988; vgl. auch Asterix, *Die goldene Sichel* (= Bd. 5), S. 43.

Ein paar Details im Zusammenhang mit der SKRP bedürfen noch der endgültigen Klärung, die in den nächsten Monaten zu erwarten ist. Es ist daher empfehlenswert, in regelmäßigen Abständen die Bifie-Homepage zu konsultieren, die laufend mit aktuellen Dokumenten bereichert wird.

Die im vorliegenden Artikel angestellten Überlegungen und mitgeteilten Erfahrungen sollen dazu dienen, Leitgedanken der Arbeitsgruppe SKRP Latein / Griechisch zu verdeutlichen und mögliche Missverständnisse auszuräumen. Die Schärfung wichtiger Begriffe, deren Kenntnis bei der SKRP vorausgesetzt wird, und der Hinweis auf gewisse Gepflogenheiten bezüglich Sonderzeichen oder Punktevergabe, bieten hoffentlich auch den Schülerinnen und Schülern mehr Sicherheit. Gerade in Zeiten, in denen – auch medial – die gegenwärtig noch vorhandenen Unklarheiten bezüglich der schriftlichen RP übertrieben dargestellt werden, sollte man die Botschaft vermitteln, dass in den klassischen Sprachen so gut wie alle Punkte feststehen. Für die einzelnen Lehrpersonen besteht nun die Aufgabe darin, bei Wahrung der Methodenfreiheit ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die SKRP vorzubereiten. Nur so bleibt die Attraktivität der optionalen Klausurfächer Latein und Griechisch gewahrt, und diesem Ziel sollten sich alle Verantwortlichen verpflichtet fühlen.

## Literatur

Barié, Paul: Von der Textparaphrase zur Interpretation, in: AU 36, 4+5/1993, S. 23–36.

Bertram, Jürgen: „Audacius vertere“. Zu Paraphrase und Übersetzung von Texten, in: AU 46, 3/2003, S. 34–39.

Freinbichler, Walter / Glatz, Peter / Schaffenrath, Florian: Grundsätze des Korrektursystems zur schriftlichen Reifeprüfung in Griechisch und Latein, in <https://www.bifie.at/node/1576> (Stand: 06.02.2012).

Fuhrmann, Manfred: Die gute Übersetzung: Was zeichnet sie aus, und gehört sie zum Pensum des altsprachlichen Unterrichts? in: ders., Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen, Tübingen 1995 (= Promenade 3), S. 171–204.

Glücklich, Hans-Joachim: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen <sup>3</sup>2008.

Glücklich, Hans-Joachim / Nickel, Rainer / Petersen, Peter: Interpretatio. Neue Lateinische Textgrammatik, Freiburg - Würzburg 1980.

Grobauer, Franz-Joseph / Gschwandtner, Helfried / Widhalm-Kupferschmidt, Wilhelmine: Expressis Verbis. Eine Reise durch die Welt des Latein, Graz 2011.

Hellwig, Antje / Bietz, Wolfgang: fehler abc Latein, Stuttgart 1981.

Hissek, Oliver / Kautzky, Wolfram: Durchstarten Latein. Grammatik-Übungsbuch, Linz <sup>2</sup>2009.

Kuhlmann, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>2</sup>2009.

Lausberg, Heinrich: Elemente der literarischen Rhetorik, München <sup>5</sup>1976.

Leitich, Meinhard: Besser lesen und verstehen im Lateinunterricht, in: LF 70, 2010, S. 13–28.

Lošek, Fritz: Latein im 21. Jahrhundert, Ein Grenzgang zwischen ‚toter Sprache‘ und lebendigem Trendfach. Bilanz der Entwicklung in Österreich (mit Fokus auf den fächerverbindenden Unterricht), in: Rauscher, Erwin (Hg.): Unterricht als Dialog. Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der Menschen, Baden 2011 (= Pädagogik für Niederösterreich 4), S. 601–626.

Maier, Friedrich: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 1984.

- Meincke, Werner: Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht, in: AU 36, 4+5/1993, S. 69–84.
- Menge, Hermann / Burkard, Thorsten / Schauer, Markus: Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik, Darmstadt 2000.
- Niedermayr, Hermann: Standardisierung und Kompetenzorientierung im österreichischen Lateinunterricht. Erste Erfahrungen und mögliche didaktische Folgerungen, in: LF 72, 2010, S. 1–19.
- Niedermayr, Hermann / Oswald, Renate: Latein Alles im Griff! Wortschatzarbeit, Wien 2012.
- Niedermayr, Hermann / Pinter, Anna / Schaffenrath, Florian: Vorstellung und Analyse der zweiten österreichweiten Feldtestung, Februar 2011 (in: <https://www.bifie.at/node/595>).
- Oswald, Renate / Bauer, Martin M. / Lamot, Christof / Müller, Werner: Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen, Wien 2011.
- Pinter, Anna: Standardisierung und Kompetenzorientierung in Österreich. Die neue schriftliche Reifeprüfung in den klassischen Sprachen, in: AU 54, 4+5/2011, S. 116–121.
- SKRP II: Bericht zur dritten Feldtestung in Latein, Februar 2012 (in: <https://www.bifie.at/node/1583>).
- Sörös, Michael: Auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung. Consensus<sup>neu</sup> als Wegbegleitung, in: Circulare 4/2009, S. 4–5.
- Sörös, Michael et al.: Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, Juli 2011 (in: <https://www.bifie.at/node/529>).
- Teimel, Eva: Latein Alles im Griff! Grammatik & Übersetzen, Wien 2010.
- Themenheft AU 52, 6/2009 (Arbeiten mit dem Wörterbuch)
- Thies, Stephan: „Frei“ und „Wörtlich“: zwei Begriffe stiften Un-Sinn, in: AU 46, 3/2003, S. 54–58.