

Interview zum Umgang der Fachkonferenz Latein der Hildegardis-Schule Bochum mit dem neuen KLP Latein Sek I NRW

Herr Bubenzer-Kuhle

(Fachvorsitzender), L D G

Frau Daniela Wingenfeld (Stellv. Schulleiterin), L F

Frau Saskia Ahrens, L D

Herr Christian Dick, StRef, L PL

Frau Maren Glasneck, L G SW

Frau Michaela Solfrian-Brinkbäumer, L BI

Das Interview führten
Dr. Susanne Aretz
und **Dr. Stephanie Kurczyk**

Neues Gymnasium Bochum

Kontakt: aretzsusanne@gmail.com

Schlüsselwörter: Kernlehrplan, Leistungsbewertung, Fachkonferenz, Motivation, Duisburger Modell

1.1 Herzlich willkommen! Stellen Sie einmal kurz Ihre Schule und die Rolle des Faches Latein dar!

Fr. WINGENFELD: Die Hildegardis-Schule ist eine vierzügige Innenstadtsschule, eine Europaschule mit bilingualem Französischzweig und der Möglichkeit, gleichzeitig ein deutsches Abitur und ein französisches Baccalauréat zu erwerben. Die Schule hat deshalb einen sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt, stärkt im Moment jedoch auch die MINT-Fächer. Latein kann als zweite oder dritte Fremdsprache in den Klassen 7 und 9 angewählt werden. Die Lateinkurse enden immer mit dem Latinum, d. h. entweder in der Einführungsphase oder der Q2. Leider wird aber Latein als dritte Fremdsprache immer weniger angewählt. In der Oberstufe können die Schüler*innen außerdem Italienisch und Spanisch erlernen.

1.2 Wie würden Sie Ihre Fachschaftsarbeit beschreiben?

Hr. BUBENZER-KUHLE: Eigentlich arbeiten

wir wie jede andere Fachschaft in jedem anderen Fach und in jeder anderen Schule zusammen, aber im Fach Latein muss man sich natürlich mehr mit der Steigerung der Attraktivität des Faches beschäftigen als sonst. Deshalb haben wir auch die Leistungsbewertung in der Fachschaft thematisiert, um die Schüler*innen dadurch eher zu fördern und weniger mit dem Rotstift abzustrafen. Schüler*innen versuchen wir – in Kooperation mit den Französischkolleg*innen – mit einem Schnupperstundenangebot vor den Wahlen zu gewinnen. Vor einigen Jahren haben wir auch die Idee eines Lateinabends (*Ludi Latini*) umgesetzt, an dem wir Theater gespielt, gemeinsam römisches Essen gegessen und gesungen haben. Wir überlegen, ob wir das wiederholen. Aber wie viele andere Aktionen wurde auch diese durch die Pandemie erst einmal nicht weiterverfolgt.

Fr. SOLFRIAN: Erst gestern haben wir digitale Schnupperstunden für die kommenden Siebtklässler*innen angeboten. Schüler*innen, die gerade angefangen haben, Latein zu lernen, haben dazu beigetragen und sogar selbst Teile des Unterrichts übernommen. So hatten die Schüler*innen der 6. Klasse einen interaktiven, verspielten, aber auch informativen Einblick in unseren Lateinunterricht.

Fr. WINGENFELD: Exkursionen zu Museen und archäologischen Stätten haben wir außerdem fest im Programm verankert. Außer der Reihe sind wir auch in den letzten Jahren einmal nach Rom gefahren. Das Jahrbuch unserer Schule nutzen wir als Forum, um aus unserem Unterricht zu berichten. Meine Q2 hat z. B. außerplanmäßig VERGILS *Aeneis* gelesen und sich im Rahmen eines fachübergreifenden Unterrichts mit der Internationalen Klasse mit dem existentiellen Thema der Fluchterfahrung auseinandergesetzt. Wir motivieren die Schüler*innen im Lateinunterricht, über den eigenen Tellerrand zu schauen, verlieren aber andererseits auch nicht die alltägliche Arbeit mit den Schüler*innen aus dem Blick.

1.3 Wie klappt bei Ihnen die Zusammenarbeit? Und gab es auch Probleme?

Fr. GLASNECK: Dinge, die wir unterschiedlich sehen, sprechen wir offen an.

Fr. SOLFRIAN: Bei der Einigung auf ein neues Korrekturmodell verlief es ebenso. Wir haben schon sehr unterschiedliche Ansichten, aber haben erst einmal „probekorrigiert“ und verglichen.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Wir brauchen eine gewisse Zeit für den Entscheidungsprozess, was aber den Vorteil hat, dass alle mitgenommen werden und man sich so lange austauscht, bis es eine Mehrheit gibt. Das war beim Korrekturmodell so und auch bei dem neuen Lehrbuch. Wenn wir zu keiner Entscheidung kommen, dann überlegen wir ein Verfahren, damit wir uns beim nächsten Mal entscheiden können. Auch Ideen, wie z. B. die *Ludi Latini*, werden nicht immer sofort umgesetzt oder verschwinden ganz, sondern brauchen eben eine Zeit.

Fr. AHRENS: Neben allen Differenzen in Detailfragen haben wir eine ähnliche Grundhaltung und sind wir uns einig darüber, welche Themen wir angehen wollen. Dabei gibt es manchmal auch Auseinandersetzungen im Detail, die aber letztlich fruchtbar sind.

1.4 Wie binden Sie Schüler*innen und Eltern ein?

Hr. BUBENZER-KUHLE: Die Eltern und Schüler*innen nehmen an den Fachkonferenzen teil, aber ein Großteil der Fachschaftsarbeit findet an den pädagogischen Tagen statt, an denen die Eltern und Schüler*innen nicht dabei sind. Deshalb sind sie auch an vielen Prozessen nicht beteiligt. Während einige Eltern jahrelang in Fachkonferenzen tätig sind, hat bei den Schüler*innen die Bereitschaft zur Mitarbeit nachgelassen, was sich aber bei allen Fächern zeigt.

1.5 Welche Chancen und Risiken bzw. Herausforderungen sehen bzw. sahen Sie im KLP Latein Sek I NRW?

Fr. WINGENFELD: Zuerst zu den Chancen: Es gab weniger restriktive Vorgaben in der Leistungsbewertung und eine stärkere Betonung der Textarbeit, auch der vorbereitenden, so-

wohl im Unterricht als auch in der Klassenarbeit. Das Textverständnis rückt stärker in den Fokus. Auf der einen Seite wird den Fachschaften ein großer Entscheidungsspielraum bei der Leistungsbewertung gelassen, auf der anderen Seite stellt sich uns aber die Frage nach der Vergleichbarkeit. Hier könnte dann auch die Schwierigkeit liegen.

Die drei Jahre für den Übergang zur Lektüre brauchen wir auch. Trotzdem war es auch vorher schon üblich, die Einführung bestimmter sprachlicher Phänomene in die Lektürephase zu integrieren.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Ich war überrascht, dass der Kernlehrplan einem so viele Freiheiten lässt, aber bei der Implementation indirekt so viele Vorgaben gemacht wurden, wie die Freiheiten genutzt werden sollten. Der Offenheit des KLP wurde auf der Implementation mit dem Vorschlag begegnet, alles so zu lassen, wie es ist.

1.6 Sie haben jetzt trotzdem ein neues Korrekturmodell eingeführt. Warum?

Hr. BUBENZER-KUHLE: Weil einige Kolleg*innen ein Potential darin erkannt haben.

Fr. AHRENS: Das alte Modell gab eine Scheinsicherheit; der Korrekturvergleich nach dem alten Modell mit dem Fehlerquotient hat sehr unterschiedliche Ergebnisse produziert.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Aber auch bei dem neuen Modell gab es Unterschiede.

1.7 Wie sind Sie vorgegangen?

Fr. GLASNECK: Da wir wussten, dass wir verschiedene Positionen hatten, haben wir eine Arbeit auf drei bis vier verschiedene Arten gemeinsam durchkorrigiert.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Es zeigte sich: Einerseits kam bei derselben Lehrkraft nicht immer dasselbe heraus, andererseits gab es auch große Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Mir schien, dass es weniger auf das Modell als auf die Lehrkraft ankam.

Fr. WINGENFELD: Wir haben eine Arbeit nach drei verschiedenen Korrekturmodellen korrigiert, nach dem alten Modell, nach einem eigenen kompetenzorientierten Bogen mit Positivkorrektur in Anlehnung an die modernen Fremdsprachen und nach dem Duisburger Modell.

Hr. BUBENZER-KUHLE zu Fr. WINGENFELD: Wie Du immer sagst: In Latein ist man schon bei 10% Misserfolg bei einer 4, bei den modernen Fremdsprachen bei 90% Erfolg schon bei einer 2. In Latein geht es natürlich um das präzise Übersetzen, aber das Missverhältnis zwischen Latein und den modernen Fremdsprachen ist da doch zu groß und hat in unserem Entscheidungsprozess eine wichtige Rolle gespielt.

1.8 Warum sind Sie dann beim Duisburger Modell gelandet?

Fr. WINGENFELD: Überzeugt hat uns, dass man zunächst einmal das Textverständnis nach einem im Erwartungshorizont formulierten dreistufigen Sinnverständnis abschätzt und auf dem Hintergrund dieses Gesamteindrucks dann korrigiert. Wir fanden auch die Fehlerbremse für einzelne, vorher gewichtete Einheiten sehr sinnvoll, damit das genaue Fehlerzählen an einer missverstandenen Stelle nicht so sehr „reinhaut“. Bei dem Vergleich der Modelle hat sich beim Duisburger Modell eine leichte Verbesserung im Mittelfeld herausgestellt. Die sehr guten Schüler*innen bleiben immer sehr gut und die schlechten bleiben bei allen Korrekturen auch schlecht, aber die ausreichenden wurden befriedigend. Genau diese Schüler*innen, die trotz einiger Schwächen doch den Text verstehen, wollen wir doch motivieren.

Fr. AHRENS: Wir fanden es auch gut, den Primärfehler auszuweisen und die Folgefehler nicht mehr zu gewichten.

Hr. DICK: Wir haben es aber auch abgewandelt, indem wir nach Errechnung der Fehlerzahl und Aufteilung der Sinneinheiten mehr Fehler als z. B. einen pro fünf Wörter zulassen, wenn die Sinneinheit z. B. ein gerade durchgenommenes grammatisches Phänomen enthält oder für das Sinnverständnis sehr relevant ist. Dadurch ergibt sich auch manchmal eine höhere Gesamtfehlerzahl.

Fr. WINGENFELD: Wir haben uns also nicht so sehr an der Wortzahl, sondern an der Relevanz und der Wichtigkeit der grammatischen Phänomene der Sinneinheit orientiert.

Anm. der REDAKTION: Letzteres entspricht aber genau dem Geist dieses Modells, die Abänderung der Gesamtfehlerzahl jedoch ist eine Abwandlung.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Nicht überzeugend

finde ich immer noch die Beispiele für Primärfehler im Aufsatz des AU (Anm. der Redaktion: AU 4+5/2017, 60–69). Da charakterisiert das Modell zu großzügig Fehler als Folgefehler, aber ich hoffe, dass man durch Einübung des Modells zu differenzierteren Ergebnissen kommen wird als mit dem alten Modell.

Fr. AHRENS: Es ist schade, dass das Textverständnis-ABC für die Schüler*innen bei der Bewertung keine Rolle mehr spielt. Der Primärfehler rettet aber in der Korrektur die Idee, von einem Verständnis auszugehen und nicht vom „Falsch-Machen“. Er lenkt genau die Aufmerksamkeit auf das Textverständnis und nicht auf die Frage, was grammatisch falsch gelaufen ist. Der Fokus liegt also nicht auf den Fehlern, sondern auf der Frage, was die Schüler*innen an welcher Stelle verstehen.

Fr. WINGENFELD: Wir sind noch nicht ganz kohärent in der Umsetzung des Modells, wir sind noch im Prozess. Nur Primärfehler und sonst nichts zu zählen, finde ich auch nicht richtig. Es war für uns das Zwittermodell zwischen der alten Negativ- und der Positivkorrektur aus den modernen Fremdsprachen. Wir gehen vom Sinnverständnis aus. Früher hatten wir oft das Problem, dass der Text eigentlich verstanden ist, aber leider doch viel zu viele Fehler zusammenkommen, oder auch umgekehrt, dass eigentlich nicht viele Fehler da sind, aber der Text trotzdem nicht verstanden wird.

1.8 Das hört sich alles nach einer sehr zeitintensiven Vorbereitung und Korrektur von Klassenarbeiten an.

Fr. GLASNECK: Nun gut, den Erwartungshorizont müssen wir ja sowieso nach dem neuen KLP anfertigen.

Fr. WINGENFELD: In den modernen Fremdsprachen kennen wir es nicht anders. Auch dort war es ein Umgewöhnungsprozess, aber mittlerweile sind wir zufrieden und es stellt sich eine Routine bei der Erstellung des Erwartungshorizontes ein. Und für die Schüler*innen ist es wesentlich transparenter.

Hr. DICK: Nach meiner Erfahrung mit der 7. Klasse ist es zwar aufwendig, einmal einen Erwartungshorizont zu erstellen. Wenn man sich aber etwas „reingefuchst“ hat, dann geht es sehr schnell. Außerdem denkt man selbst über

die Stolperfallen für die Schüler*innen nach und hat eine andere Brille auf, als wenn man die Übersetzung ohne Erwartungshorizont korrigiert. Eins haben wir noch gar nicht gesagt: Das Duisburger Modell stellt auch gelungene Übersetzungen heraus und würdigt diese bei der Benotung. Das finde ich gut.

Fr. GLASNECK: Ich habe meine Schüler*innen gefragt, und die Resonanz war, dass sie die Korrektur nachvollziehen können. Sie sagten: „Was wir machen, wird wertgeschätzt, nicht abgestraft.“

1.9 Sie sagten, Sie sind in einem Prozess. Wie evaluieren Sie das Korrekturmodell?

Fr. AHRENS: Das haben wir nicht festgelegt. Wir müssen erst einmal Erfahrungen sammeln, das braucht Zeit. Aber ich bin der Meinung, dass weitere Änderungen nur noch von diesem Modell ausgehen können. Die nächste Baustelle ist für mich die Frage, wie wir die Aufgaben so verteilen, dass der AFB III nicht mindestens zwei Drittel der Note ausmacht. Vielleicht könnten da auch die Texterschließungsaufgaben eine Rolle spielen.

Hr. BUBENZER-KUHLE: Wir prüfen das ergebnisoffen. Für mich steht noch nicht fest, dass es beim Duisburger Modell bleibt oder ob man nicht Teile davon auch weglassen kann. Bei mir gab es immer schon Texterschlie-

ßungsaufgaben, die die Schüler*innen aber oft erst nach der Übersetzung bearbeitet haben.

Fr. SOLFRIAN: In der Klasse 7 sind die Schüler*innen aber über die Erschließungsaufgaben eingestiegen, weil sie von Anfang an an Erschließungsaufgaben gewöhnt wurden. Wir haben die Aufgaben so konzipiert, dass sie ihnen helfen sollten, und die Schüler*innen haben das genutzt.

1.10 Was ist Ihr Fazit zu Ihrer gemeinsamen Einführung des Duisburger Modells?

Fr. WINGENFELD: Ich habe mich gefreut über die Freiräume, die der KLP bietet. Wir merken, dass Latein keine große Lobby mehr hat. Wir müssen dafür kämpfen.

Hr. DICK: Ich habe in der Fachschaftsarbeit der Hildegardis-Schule schätzen gelernt, dass wir viel und zum Teil auch hitzig diskutieren. Wir haben Überzeugungen, sind aber auch bereit, uns auf Neues einzulassen und gemeinsam abzuwägen. Wir stehen mit Leidenschaft für das Fach ein und möchten seine Attraktivität steigern!

Wir möchten uns bei Ihnen für das Interview bedanken!



Quelle: <https://pixabay.com/de/vectors/manager-person-menschen-gruppe-308474/>