

LATEIN UND GRIECHISCH in Nordrhein-Westfalen

Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW



Themenheft:

Leistungsbewertung

„Heute schreiben wir eine Klassenarbeit in Latein!“	7
Interview zum neuen KLP Latein Sek I	11
Leistungsbewertung als Teil der Ausbildung	15
Fortbildung „Leistungsbewertung“	19
Die Mär vom Fehlerquotienten	21
Texterschließung in Leistungsüberprüfungen	29
Die SoMi-Note als Chance	40
„So kann ich das nachvollziehen!“	47
Zum Umgang mit kreativen Lernprodukten	53
Pro & Contra	76
Rezensionen	79
Programm der Landestagung 2021	87



prima.

NEU



Textband

ISBN 978-3-661-40500-1,
216 Seiten, € 25,80



Begleitband

ISBN 978-3-661-40550-6,
236 Seiten, € 24,80

- modernes Layout
- kompakter Lehrgang in 28 Lektionen
- packender Einstieg ins Lehrbuch: ein Krimiabenteuer im alten Rom
- spannende neue Texte
- lateinische Originaltexte für ein echtes Lektüreerlebnis
- multum, non multa: in Wortschatz und Grammatik
- aktive Förderung der Medienkompetenz
- online vernetzte Unterrichtsmaterialien
- breites Differenzierungskonzept



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG
www.ccbuchner.de • www.facebook.com/ccbuchner
www.instagram.com/ccbuchner

C.C. Buchner für
 **NRW**

Einleitung und Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich freue mich, Ihnen nun das dritte Heft aus der Reihe LGNRW präsentieren zu dürfen.

Der Themenschwerpunkt liegt auf der Leistungsbewertung, einem Aspekt des Lateinunterrichts, der uns alle sehr bewegt.

Bevor ich die Artikel kurz skizziere, möchte ich Ihnen zunächst die aktuellen Bemühungen des DAV NRW in der Pandemie schildern:

„Kitas und Schulen haben oberste Priorität“ ... - Überlegungen zur Worthülse der Saison, so lautete der Titel eines Artikels von Barbara VORSAMER am 16. April in der *Süddeutschen Zeitung*.

Dafür, dass unsere Mittelstufenschüler*innen Unterricht in einer weiteren Fremdsprache außer Englisch haben, wurde jedenfalls zunächst wenig getan. Die zwei Briefe der Landesverbände der Altphilolog*innen, der Französisch- und der Spanischlehrer*innen an den Staatssekretär Mathias Richter erreichten ein Gespräch im Landesministerium und einen Unterricht in den Fremdsprachen, wie er in allen Fächern möglich ist, sprich in Distanz oder im Wechselunterricht.

Was hat der DAV NRW noch getan?

Der neue Kernlehrplan Griechisch Sek I und der Kernlehrplan Latein Sek I Gesamtschule wurden von uns geprüft; bei Griechisch wurden viele unserer Änderungsvorschläge übernommen, die vor allem eine Distinktion des Griechischen und des Lateinischen betrafen. Der KLP Lateinisch wurde vom DAV NRW als Pendant zum Kernlehrplan für das Gymnasium für gut befunden.

Proteste des DAV NRW gab es zum Entwurf zur Lehramtszugangsverordnung, in dem auch für das Fach Religionslehre nun nur noch „Kenntnisse auf dem Niveau des kleinen Latinums“ verlangt wurden. Uns wurde ein Gespräch in Aussicht gestellt.

Besonders aktiv sind wir weiterhin im Bereich von Fortbildungen. So hatten wir in diesem Jahr bereits eine digitale Fortbildung zur Texterschließung in der Einstiegslektüre in Kooperation mit dem Verlag Klett. Wir werden dieses spannende Thema erneut aufnehmen und als DAV NRW selbst eine Fortbildung zur Texterschließung anbieten. Bitte

notieren Sie sich den **Samstag, den 28.08.21**. Prof. Edith SCHIROK und Marina KEIP führen dort zunächst theoretisch und praktisch in die Texterschließung ein. Den Hauptteil bildet aber eine Arbeitsphase zur Erarbeitung von Aufgaben mit Moderator*innen. Das offizielle Einladungsschreiben erfolgt vor den Sommerferien.

Am **28. und 29. Oktober 2021** soll die Landestagung des DAV NRW-Landestagung stattfinden. Das Einladungsschreiben, das Programm und den Anmeldemodus finden Sie in diesem Heft und auf unserer Homepage

Und denken Sie bitte an das Abitur: Falls Sie Ihre Schüler*innen für ihre ganzen Leistungen belohnen möchten, dann stehen Ihnen für bestandene Latina schöne Urkunden auf unserer Homepage zur Verfügung. Die besten Abiturient*innen in Latein und Griechisch an den Schulen können wieder mit Urkunden und einer römischen oder griechischen Münze durch den DAV NRW ausgezeichnet werden.

Wir freuen uns, dass wir in diesem Jahr wieder eine der zwei besten Gruppenarbeiten im Bundeswettbewerb Fremdsprachen auszeichnen konnten und auch beim Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“ die Sachpreise unterstützen durften. Sie finden zu den Wettbewerben auch Informationen in diesem Heft.

Nun zu diesem Heft:

Eine meiner Schülerinnen der 8. Klasse schrieb mir Ende April, nachdem sie ihre Freude an Projekten und ihre Enttäuschung über die jetzigen Formen der Leistungsüberprüfungen zum Ausdruck gebracht hatte: „Liebe Frau Aretz, ich glaube wir müssen was unternehmen.“

Wir versuchen in diesem Heft zumindest einen Anfang: Hier reflektieren Studierende, Lehrer*innen und Schüler*innen über die jetzige Form der Leistungsbewertung in Latein: Dr. Johanna NICKEL sammelt Gedanken der Studierenden in ihrem Aufsatz „Leistungsbewertung in der universitären Ausbildung“; in einem Interview äußert sich die Lateinfachschaffende der Hildegardis-Schule Bochum zu ihrer Zusammenarbeit anlässlich der neuen Anforderungen zur Leistungsbewertung im KLP Latein Sek I NRW und ein Interview fängt Stimmen der Lateinschüler*innen zu Klassen-



arbeiten ein.

Bereits im letzten Jahr veranstaltete der DAV NRW eine Fortbildung zur Leistungsbewertung mit Vorstellung neuer Modelle. Rückblicke auf diese Fortbildung zur Leistungsbewertung bieten die Berichte von Britta LAUMEN und Annika WANDERS, die als Teilnehmerinnen dabei waren. Wie bei dieser Fortbildung so wird auch in diesem Heft das sog. *Duisburger Modell* beispielhaft als ein neuer Ansatz der schriftlichen Leistungsüberprüfung in einem kurzen Überblick erklärt. Der neue KLP Latein Sek I NRW unterstützt mit seiner Verabschiedung vom Fehlerquotienten – hier theoretisch durch Dr. Thomas DOEPNER untermauert – und der Forderung nach der Gliederung der Arbeiten in Texterschließungsaufgaben (für die Marina KEIP in diesem Heft Beispiele gibt), Übersetzung und Interpretation diese neuen Ansätze.

Neben der schriftlichen Leistungsüberprüfung steht natürlich die Note der Sonstigen Mitarbeit. Für die Ausgestaltung der SoMi-Note formuliere ich in „Die SoMi-Note als Chance“ grundsätzliche Überlegungen, während sich Andrea NIEKAMP und Alexander RAMOS LOPES speziell um die Bewertung offener Unterrichtsformen kümmern. Nicht nur der Pandemiesituation Rechnung tragen die aktuellen Beiträge Gloria BECKER „Digitale Vokabeltests“ und von Christian REINDL

„Leistungsbewertung im Distanzunterricht“, da er auch Möglichkeiten zur Digitalisierung des „normalen“ Unterrichts aufzeigt.

Der Artikel der Schulleiterin Dr. Wibke HARNISCHMACHER „Latein aus Sicht einer Schulleitung“ stellt das Ganze in den Rahmen des Systems und gibt den Überlegungen Bodenhaftung.

Ich hoffe, Sie haben bei der Lektüre genauso eine Freude wie der DAV NRW beim Zusammenstellen dieses Heftes!

Zur Situation der Leistungsbewertung in diesem Halbjahr verweist der DAV NRW auf THOMAS VON AQUIN:

*Iustitia sine misericordia crudelitas est,
misericordia sine iustitia mater est dissolutionis.
Et ideo oportet, quod utrumque coniugatur.*

„Gerechtigkeit ohne Barmherzigkeit ist
Grausamkeit,
Barmherzigkeit ohne Gerechtigkeit ist die
Mutter aller Auflösung.
Und daher ist es nötig, beide miteinander zu
verbinden.“

THOMAS AQUINAS, *Super evangelium Mat-
thaei*, l. 5,2 (nr. 429)

Ihre Susanne ARETZ

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Vorwort.....	3
„Heute schreiben wir eine Klassenarbeit in Latein!“	7
Die Interviews führten Marina Keip und Dr. Stephanie Kurczyk	
Interview zum Umgang der Fachkonferenz Latein der Hildegardis-Schule Bochum mit dem neuen KLP Latein Sek I NRW.....	11
Das Interview führten Dr. Susanne Aretz und Dr. Stephanie Kurczyk	
Leistungsbewertung als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.....	15
von Dr. Johanna Nickel	
Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW	19
von Britta Laumen	
Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW	20
von Annika Wanders	
Die Mär vom Fehlerquotienten	21
von Dr. Thomas Doepner	
Texterschließung in Leistungsüberprüfungen	29
von Marina Keip	
Die SoMi-Note als Chance.....	40
von Dr. Susanne Aretz	
„So kann ich das nachvollziehen!“	47
von Andrea Niekamp	
Zum Umgang mit und Bewertung von kreativen Lernprodukten in der Praxis des Lateinunterrichts ..	53
von Alexander Ramos Lopes	
Digitale Vokabeltests	63
von Gloria Becker	
Leistungsbewertung im Fach Latein im Distanzlernen.....	67
von Christian Reindl	
Et scholae et vitae	71
von Dr. Wibke Harnischmacher	
Miszelle: <i>Scripturae Sacrae affectus</i>	75
von Prof. Dr. Alfons Weische	
Wöchentliche Vokabeltests? Auf jeden Fall	76
von Dr. Thomas Doepner	
Wöchentliche Vokabeltests mit einfachen Wortgleichungen – nein danke!.....	77
von Dr. Stephanie Kurczyk	
Die Erde ist ein Sänger. Odysseen	78
Rezensionen.....	79
Information zu den landesweiten Wettbewerben der Alten Sprachen.....	85
Programm der Landestagung 2021 in Dortmund	87
Impressum.....	89

„Heute schreiben wir eine Klassenarbeit in Latein!“

Interview mit Schüler*innen zu ihrer Sicht auf Klassenarbeiten im Fach Latein

Die Interviews führten
Marina Keip¹
und **Dr. Stephanie Kurczyk^{2,*}**

¹ ZfSL Duisburg ² ZfSL Krefeld

* Kontakt: marina.keip@t-online.de,
stephanie.kurczyk@zfsllkrefeld.onmicrosoft.com

Schlüsselwörter: Leistungsbewertung, Klassenarbeiten, Latein, Schüler*innen

1. Ziele und Setting der Befragung

Was denken Schüler*innen über Klassenarbeiten in Latein? Sind Ängste und Sorgen im Spiel, wenn ja, welche sind das? Und vor allem: Können wir als Lehrkräfte von den Schüler*innen etwas lernen, wenn wir ihnen bei diesem Thema einmal bewusst zuhören? Diese Fragen bewegten uns, Schüler*innen gezielt zu Klassenarbeiten in Latein zu befragen, von der Vorbereitung im Unterricht und zu Hause bis hin zur Rückgabe. Es ging uns darum, ihre Perspektive sichtbar zu machen und aus ihren Antworten eventuell Ideen für Verbesserungen rund um Klassenarbeiten ableiten zu können. Dem Fragenkatalog liegen natürlich unsere eigenen subjektiven Theorien zugrunde. Wir vermuteten im Vorfeld, dass sich Ängste vor allem auf die Übersetzung beziehen. Auch nahmen wir an, dass der stets gleiche Aufbau der Klassenarbeiten Langeweile verbreitet. Wir hofften daher auf Ideen für Innovationen.

Ursprünglich sollte eine Gruppe von Schüler*innen an einen Tisch geholt werden, um darüber ins Gespräch zu kommen. Aufgrund der Corona-Situation wurde das Setting jedoch in Einzelinterviews abgewandelt, die per Videokonferenz durchgeführt wurden. Befragt wurden neun Schüler*innen aus den Jahrgangsstufen 7 und 9. Sie besuchen unterschiedliche Schulen, jedoch alle Gymnasien. Das Leistungsspektrum ist gemischt. Die Namen wurden geändert.

Wir führen im Folgenden jeweils eine Auswahl an Antworten an und ziehen dann ein

Fazit, das auch die Antworten einbezieht, die nicht im Wortlaut wiedergegeben sind.

2. Die Fragen und Antworten

2.1 Erinnerung dich an die letzten Lateinklassenarbeiten: Mit welchen Gedanken gehst Du morgens zur Schule, wenn eine Lateinarbeit ansteht?

Marie: Im Bus auf dem Weg zur Schule gehe ich immer nochmal die Vokabeln durch, ich lerne vorher viel, Vokabeln und Grammatik, aber ich habe trotzdem Angst, dass ich etwas vergessen habe. Auf der Fahrt unterhalten wir uns dann über die Themen und erinnern uns gegenseitig an die Grammatik.

Markus: Ich denke so wenig wie möglich darüber nach, das bringt nichts und macht mich nur nervös! Bis zum Klassenraum denke ich an alles andere, nur nicht an die Arbeit, ich rede auch mit niemandem über Latein.

Nico: Ich frage mich die ganze Zeit, welche Aufgaben wohl drankommen. Am meisten Angst habe ich aber vor dem Text, wenn man ein Wort nicht weiß, hängt ja gleich der ganze Satz. Wenn man aber den Text hat, dann schafft man auch die anderen Aufgaben.

Franziska: Das sind eigentlich immer gute Gedanken, ich sage mir „Ich bin gut vorbereitet, ich kriege das hin!“ Meistens war das dann auch so. Ich habe dann auch Lust zu zeigen, was ich gelernt habe.

Paul: Mir geht es bei Klassenarbeiten immer so, dass ich nervös bin und mir richtig mulmig ist. Ich habe vor allem Angst, dass ich Vokabeln nicht weiß, deshalb wiederhole ich vorher viele, meine Mutter fragt mich ab. Grammatik, Endungen und so finde ich nicht so wichtig.

Nora: Wenn eine Klassenarbeit ansteht, auch in anderen Fächern, dann habe ich schon am Tag vorher Panikattacken. Auch während der Klassenarbeit selbst fällt mir dann nichts mehr ein und ich frage mich. „Mist, wie schaffe ich das jetzt?“

2.2 Wie kann man sich aus Deiner Sicht auf Lateinarbeiten vorbereiten?

Johanna: Man muss viel auswendig lernen. Es hilft aber auch, im Unterricht aufzupassen, die Grammatik, die da besprochen wird, kommt auch dran.

Franziska: Wir bekommen vorher immer eine Probeklassenarbeit zum Üben, die mache ich auf jeden Fall, Vokabeln lerne ich auch, die aus der aktuellen Lektion und auch alte, die ich nicht so gut kann.

Paul: Wenn es zum Beispiel um das Thema „Krieg“ geht, dann überlege ich, welche Vokabeln vorkommen könnten, die suche ich dann raus und wiederhole sie dann nochmal extra.

2.3 Erinnere Dich an den Moment, wenn Du in Klassenarbeiten das Aufgabenblatt umgedreht hast: Waren die Aufgaben so, wie Du es erwartet hattest? Welche Gedanken schossen Dir in den Kopf?

Kai: Ich sage mir dann „Du schaffst das!“ und probiere, es ruhig anzugehen. Blöd ist es, wenn man an einem Satz hängen bleibt, dann geht es nicht weiter, weil es ja ein zusammenhängender Text ist.

Ayla: Ich schaue erstmal, wie lang der Text ist und ob ich die Vokabeln kenne. Wenn ich die Geschichte kenne, kann ich mir schon denken, was ich schreiben werde.

Markus: Ich gucke mir alles so wenig wie möglich an, meine Strategie ist: „Nur nicht nervös werden!“ Ich überfliege nur kurz, ob ich die Aufgaben verstehe, wenn andere dazu dann Fragen stellen, höre ich gar nicht zu, sondern übersetze sofort den Text.

Marie: „Oh Gott, hoffentlich habe ich genug gelernt, hoffentlich kann ich mich konzentrieren.“ Wenn unbekannte Vokabeln dabei sind, gerate ich in Panik.

2.4 Hast Du bei einer Lateinarbeit auch mal Überraschungen erlebt? Wenn ja, welche waren das?

Franziska: Bei uns ist der Aufbau immer wie in der Probeklassenarbeit, nur mit einem anderen Text. Daher gibt es da keine Überraschungen.

Johanna: Nein, da gibt es eigentlich nie Überraschungen.

Kai: Ja, einmal war ich überrascht, der Text war viel kürzer als erwartet.

Paul: Einmal war unsere Lateinlehrerin krank, ein anderer Lehrer hatte Aufsicht, der kein Latein konnte. Das war blöd, denn dann konnte man nicht nach Vokabeln fragen. Ich habe dann an einer Stelle einfach geraten.

2.5 Wie hast Du bisher die Rückgabe von Klassenarbeiten erlebt? Gab es da etwas, das Du Dir anders gewünscht hättest?

Markus: Wir besprechen immer erst die Arbeit und kriegen sie dann am Ende zurück. Das geht mir auf die Nerven! Ich werde dann im Laufe der Stunde immer nervöser und denke bei jedem Fehler, der besprochen wird, dass ich ihn auch gemacht habe. Das stimmt dann aber oft gar nicht. Ich fände es besser, wenn wir wenigstens erst die Note erfahren und die Arbeit dann besprechen. Wir würden doch trotzdem zuhören!

Kai: Also bei uns ist es so, dass unsere Lehrerin am Anfang die Arbeiten verteilt, wir dürfen dann die Noten angucken. Sie schreibt keinen Notenspiegel an, manche regen sich darüber auf, aber ich finde das ok. Sie macht auch für die Berichtigung ein Erklärvideo mit Tipps, das hilft ganz gut.

Nora: Man sollte die Arbeiten erst zurückbekommen und dann besprechen, dann kann man auch besser auf die Fehler gucken. Wenn ich meine Arbeit noch nicht habe, bin ich so nervös, dass ich sowieso nicht zuhören kann.

Franziska: Bei uns ist es auch so, dass wir ein Blatt mit falschen Sätzen aus verschiedenen Arbeiten bekommen, die gehen wir dann durch. Danach bekommen wir unsere eigenen Arbeiten. Ich finde, es wäre einfacher, wenn man direkt alles direkt an der eigenen Arbeit vergleichen könnte. Der zeitliche Abstand ist sonst manchmal zu groß, ich weiß am Ende der Stunde, wenn ich meine Lösung wieder sehe, nicht mehr, was wir im Einzelnen zu den Sätzen gesagt haben.

Johanna: Wir kriegen die Klassenarbeiten immer erst am Ende zurück, damit wir nicht traurig sind und nicht unsere Noten durch die Klasse schreien.

Ayla: Ich finde, es ist besser, die Arbeit erst

am Ende zu bekommen, weil man sonst nicht aufpasst.

2.6 Inwiefern sind denn die Korrekturen und Kommentare der Lehrkraft hilfreich für das weitere Lernen? Weißt Du dadurch, was Du beim nächsten Mal anders / besser machen kannst?

Markus: Es kommt drauf an, manchmal wären mehr Erklärungen besser, damit man genauer versteht, wo genau der Fehler liegt. Eine konkrete Fehlerbenennung wäre gut.

Nora: Mit diesen Zeichen „R“ und „Z“ kann man nicht so viel anfangen. Wir bekommen jetzt für die Übersetzung Punkte, da kann man genau nachvollziehen, wo der Fehler ist.

Ayla: Wir bekommen wenige Kommentare, da stehen dann meist nur Zeichen wie „R“ am Rand, manches ist unterschlängelt, das ist dann nicht falsch.

Marie: Unter einer Arbeit stand mal der Kommentar „Lerne die Vokabeln besser.“ Das war überhaupt nicht hilfreich, denn ich hatte doch so viele Vokabeln gelernt! Ich fand das ungerecht.

Franziska: Bei uns gibt es Punkte für Sätze, man kann auch Pluspunkte bekommen, wenn eine Übersetzung richtig gut ist. Unter der Arbeit stehen meistens auch Tipps, die helfen.

2.7 Was denkst Du insgesamt über Klassenarbeiten in Latein? Ist dabei etwas anders als in anderen Fächern, z. B. in Mathematik oder Englisch?

Ayla: In Latein muss man nur auswendig lernen, z. B. Endungen und Vokabeln.

Johanna: Man muss weniger denken als z. B. in Mathe.

Franziska: Latein ist einfacher, es ist so logisch. Man kann viel erschließen. Die Arbeiten sind auch immer gleich aufgebaut, bei den Grammatikaufgaben geht es zum Beispiel immer mit leichteren Sachen los, dann wird es schwieriger.

Markus: In Latein ist es wie in Mathematik: Am besten guckt man sich die Arbeit am Anfang so wenig wie möglich an und arbeitet einfach alles ab. In Latein sind die Aufgaben oft unverbunden, sie haben meist wenig mit dem

Text zu tun.

Nico: In Mathe gibt es auch manchmal Aufgaben, die vorher so noch nicht besprochen wurden, in Latein ist man besser vorbereitet.

2.8 Was würdest Du Dir von den Lehrkräften in Bezug auf Klassenarbeiten wünschen?

Marie: Manchmal fehlt die Übung bei der Übersetzung. Übungen für zu Hause wären gut mit Lösungen, damit man die Übersetzung dann selbst kontrollieren kann.

Ayla: Ich wäre froh, wenn wir mehr Zeit für die Klassenarbeiten hätten. Ich habe oft Zeitdruck und schreibe dann irgendetwas hin.

Markus: Mehr Verbindung zum Text würde die Aufgaben einfacher machen. Dann ist es natürlich blöd, wenn man Probleme bei der Übersetzung hat, dann kann man die Aufgaben auch nicht.

Nico: Alles gut, ich habe da keine Wünsche.

2.9 Hast Du vielleicht Ideen für ganz andere Klassenarbeiten in Latein?

Markus: Man könnte die Übersetzung kürzer machen oder ganz weglassen und dann nur nach dem Textverständnis gehen. Oder man könnte einen Text mit Übersetzung nehmen und dazu dann Aufgaben.

Johanna: Kreative Aufgaben wären mal schön.

Ayla: Man könnte mal etwas zeichnen in den Arbeiten, zum Beispiel Vokabeln.

Franziska: Es könnte auch die Aufgabe sein, eine Tabelle auszufüllen, zum Beispiel mit den Formen von *hic*, *haec*, *hoc*. Die Formen muss man ja auswendig können, weil sie oft vorkommen, aber viele können die Formen nicht.

Marie: Es ist immer der gleiche Aufbau, daran habe ich mich gewöhnt und weiß, was kommt. Das finde ich gut.

2.10 Was würdest Du Schüler*innen, die überlegen, Latein zu wählen, in Bezug auf Klassenarbeiten erzählen oder raten?

Paul: Wenn man anfängt mit Latein, dann muss man nicht nervös sein, dann sind die Übersetzungen noch ganz leicht. Später wird es dann schwieriger.

Franziska: Wenn man im Unterricht aufge-

passt hat, ist es einfach. Man sollte die Vokabeln und die Grammatik noch einmal ansehen und die Texte nochmal übersetzen.

Johanna: Auswendig lernen ist wichtig, vor allem Vokabeln!

3. Fazit

Die Auswertung zeigte, dass sich unsere Erwartungen, die wir vor den Gesprächen gehabt hatten, nur zum Teil erfüllten. In der Mehrzahl der Interviews bestätigte sich die Vermutung, dass die Schüler*innen mit einer gewissen Nervosität, zum Teil sogar mit Angst auf anstehende Klassenarbeiten in Latein blicken. Ihre Sorge gilt dabei vor allem den Vokabeln, sie befürchten, aufgrund von Vokabellücken Probleme mit dem Textverständnis und der Übersetzung zu haben. Dementsprechend findet auch in der Vorbereitung offenbar eine große Konzentration auf den Wortschatz statt. Die Schüler*innen werden also geleitet von dem Willen nach Erkenntnis bezüglich des Textinhalts, sie wollen die Texte, die wir ihnen präsentieren, verstehen. Anders als erwartet wirkt der vorhersehbare Aufbau der Klassenarbeiten insgesamt offenbar entlastend. Die befragten

Schüler*innen berichteten nur von wenigen Überraschungen, die sich auch nicht auf den Aufbau oder die Inhalte bezogen. Die Verlässlichkeit der Aufgabenformate wurde von allen Schüler*innen in den Interviews als positiv empfunden, es zeigte sich ein eher geringer Bedarf an neuen Ideen bezüglich der Konzeptionierung von Klassenarbeiten. Einzelne Änderungswünsche bezogen sich auf Alternativen zur Übersetzung und kreative Formate. Wünsche nach Veränderungen gab es vermehrt bezüglich der Rückgabe der Klassenarbeiten, vor allem die Reihenfolge von Besprechung und Rückgabe zeigte sich als kritischer Punkt. Die Hinweise der Schüler*innen könnten für uns Lehrkräfte vielleicht ein Anlass sein, noch einmal über die eigene Praxis nachzudenken und auch die eigenen Lerngruppen noch stärker in die Gestaltung dieser Phasen einzubeziehen. Die Frage nach dem Vergleich mit anderen Fächern hat Antworten hervorgebracht, die uns zum Teil sehr nachdenklich gemacht haben. Mehrfach wurde erwähnt, man müsse in Latein vor allem auswendig lernen, insbesondere Vokabeln und grammatische Formen. Und die Feststellung, in Latein müsse man weniger denken, gibt *uns* nachhaltig zu denken.

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, Leistungsbeurteilung, 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/>

Leistungsbewertung als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

Anforderungen, Einstellungen und Vorstellungen: Ein Blick in die Köpfe von Studierenden

von Dr. Johanna Nickel

Universität zu Köln
jnickel3@uni-koeln.de

Kein anderes Thema ihres Studiums betrifft in solchem Maße die Lehramtsstudierenden auch existentiell selbst wie das der Leistungsbewertung und gleichzeitig ist es wohl genau dieses Thema, an dem der Perspektivenwechsel im Zusammenhang mit dem Rollenwechsel vom (primär) Lernenden (und damit eher bewertet werdenden) zum (primär) Lehrenden (und damit eher Bewertenden) sichtbar wird. Die Studieninhalte zur Leistungsbewertung ergeben sich aus den Anforderungen, die die Kultusministerkonferenz ausführlich als „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“¹ in Form von Kompetenzen formuliert. Diese werden als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen“ definiert, „über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll.“² Bezogen auf die Unterrichtsfächer definiert die KMK „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“.³

Während sich die inhaltlichen bzw. kognitiven Aspekte der Kompetenzen gut empirisch überprüfen lassen, gilt dies für die Einstellungen nicht, obwohl sie doch für die Bewältigung auch der Aufgabe der schulischen Leistungsbewertung relevant sein dürften. Da allerdings

weder die Einstellungen von Lateinlehrer*innen noch eine mögliche Veränderung im Laufe ihrer Ausbildung und weiteren Laufbahn bisher erforscht sind, lassen sich kaum Aussagen zur Erfüllung der Anforderungen in dieser Hinsicht tätigen.

Empirische Untersuchung der kognitiven Konstrukte der Studierenden

Einen Zugang zu den gesuchten Einstellungen kann die Lehrervorstellungsforschung⁴ ermöglichen. Diese erforscht empirisch die kognitiven Konstrukte von Lehrer*innen in verschiedenen Bereichen, z. B. in Bezug auf Schüler*innen, guten Unterricht oder eben auch Leistungsbewertung. Die kognitiven Konstrukte werden unterschiedlich z. B. als Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen, subjektive Theorien oder Konzepte bezeichnet, sind jedoch nicht gleichzusetzen mit Vorwissen. Die Bedeutung dieser kognitiven Konstrukte ergibt sich aus der Tatsache, dass sie sich u. a. auf die Motivation und das Verhalten positiv oder auch negativ auswirken können, dann also eine direkte Wirkung auf die jeweilige Kompetenz haben. Ein weiterer Aspekt kann die Erforschung von Änderungen der Konstrukte in der sogenannten *conceptual change*-Forschung sein, die sich mit Veränderung oder Erweiterung der Vorstellungen beschäftigt.⁵

In einer explorativen qualitativen Erhebung einer Stichprobe aus Studierenden der ersten Mastersemester im Fach Latein in Köln am Ende des vergangenen Wintersemesters⁶



1 KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019: zum Kompetenzbereich Beurteilen 11 „Lehrkräfte [...] üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.“ und besonders 12 mit Kompetenz 8: „Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“

2 KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019; ähnlich, aber etwas differenzierter definiert WEINERT 2014, 27–28 Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

3 KMK: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019: hier zu den Alten Sprachen die Kompetenz „Sie [...] kennen Grundlagen der Lernstandbestimmung, Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach.“ Dazu gehört in der universitären Lehre auch eine Orientierung zu Kernlehrplänen, den dortigen Vorgaben zur Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung, Diagnoseinstrumenten (Form von Klassenarbeiten/Klausuren; andere Überprüfungsformen), Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von lateinischen Texten, Übersetzungstypen, Aufgabenformulierung, Differenzierung. Im Praxissemester werden am Lernort Schule erste praktische Erfahrungen mit Szenarien der Leistungsbewertung gemacht.

4 RHODE-JÜCHTERN 2015; ein Beispiel zu Vorstellungen und Einstellungen zu Leistungsbewertung mit Blick auf die KMK-Standards mit dem Schwerpunkt auf Lehrer*innen der naturwissenschaftlichen Fächer bietet eine Interview-Studie von HARTMANN-MROCHEN 2013.

5 RHODE-JÜCHTERN 2015, 11–12.

6 Nach Regelstudienzeit entspricht das erste Mastersemester im M.Ed. dem siebten Fachsemester. Das Praxissemester wird in Köln normalerweise im zweiten Mastersemester absolviert.



wurden Vorstellungen und Einstellungen zum Thema Leistungsbewertung untersucht. Dabei sollte sowohl die kognitive (Vorstellungen) als auch die affektive (Einstellungen) Perspektive der Bewertungskompetenz beschrieben werden können.⁷ Hierzu wurde eine unstrukturierte schriftliche Befragung in einem nicht-standardisierten Fragebogen durchgeführt,⁸ d. h. ein offener (digitaler) Fragebogen vorgelegt,⁹ der eine einzelne zweiteilige Frage enthielt „Was ist Leistungsbewertung und welche Bedeutung hat sie?“ – dazu die Anweisung, Gedanken zu dieser Frage in Freitextform zu notieren. Die Zeitvorgabe waren zehn Minuten. Der Vorteil einer solchen unstrukturierten Befragung liegt in ihrer Offenheit und fehlenden Beschränkung z. B. auf vorausgewählte Antwortmöglichkeiten; dabei entsprechen die Äußerungen der Befragten ihren „subjektiven Strukturen und Schwerpunktsetzungen“¹⁰. Eine Freitext-Befragung wird jedoch vor allem von „formal besser gebildeten Untersuchungspersonen“ akzeptiert. Außerdem muss der Eindruck vermieden werden, es handle sich um eine Leistungsüberprüfung.¹¹ Die erste Voraussetzung ist in der Gruppe der fortgeschrittenen Latein-Lehramtsstudierenden gegeben. Die zweite Bedingung wurde durch eine Erläuterung im Zuge der Bitte um freiwillige Teilnahme an der Befragung und vor allem durch die mithilfe der technischen Umsetzung garantierte Anonymität erfüllt. Mit einer zweiten Frage wurde lediglich die Absolvierung des Praxissemesters (ja/nein) eruiert, um eine mögliche Prägung der Vorstellungen durch die fünfmonatige Schul- und Unterrichtserfahrung nachvollziehen zu können. Demnach nahmen 14 Studierende teil, die das Praxissemester noch nicht absolviert hatten und vier Studierende, die dieses bereits hinter sich hatten. Vor der Darstellung der Ergebnisse muss der Ordnung halber der Hinweis erfolgen, dass aufgrund der kleinen Datenbasis keine repräsentativen Ergebnisse zu erwarten sind und auch keine stichhaltigen Aussagen zu einer Veränderung der Einstellungen und Vorstellungen aufgrund des Praxissemesters gemacht werden können,

da es sich bei den hier zum selben Zeitpunkt befragten Prä- und Post-Praxissemesterstudierenden¹² natürlich um verschiedene „Subjekte“ handelte. Dennoch ließen sich einige interessante Beobachtungen machen.

Ergebnisse

Die Freitextantworten enthalten Aussagen, die sich nach verschiedenen Kategorien¹³ ordnen lassen, wobei sowohl auf Studieninhalte zurückgegriffen wird als auch Werturteile formuliert werden. 17 von 18 Texten bieten – sicherlich in Reaktion auf die direkte Frage „Was ist Leistungsbewertung?“ eine **Definition**, bei der sie z. T. versuchen, den Inhalt dessen, was bewertet wird („Leistung“), zu füllen, wobei sie sich entweder auf einen Kompetenz- und / oder Wissensbegriff beziehen (fünfmal, z. B.: „inhaltliche Fähigkeiten und Kenntnisse“, „fachliche Kompetenzen“, „Wissen“) oder aber sich auf Unterrichtsergebnisse fokussieren (viermal: „Produkt der Schüler“, „eine vorher fixierte Aufgabenstellung“, „Ergebnisse, die die SuS im Unterricht erbracht haben“, „Arbeitsaufwand und Ergebnis der Arbeit“). Die übrigen acht Definitionen hantieren weiter mit dem Begriff „Leistung“. Eine klassische Definition fehlt nur in einem Text aus der Gruppe der Postps, in dem allerdings eine sehr kritische Position zur Leistungsbewertung zu finden ist, die unten genauer betrachtet wird.

Aussagen zu **Qualitätsstandards** der Bewertung sind ebenfalls sehr häufig (12/18). Hier finden sich – auf die Texte verteilt – Angaben zu Transparenz (4), Gerechtigkeit (4), Orientierung an Standards (4), Objektivität (3), Individualität (2) – diese interessanterweise in denselben Texten, in denen auch Standards genannt werden, Angemessenheit (1), Validität (1), Reliabilität (1) und Intersubjektivität (1). Eine Aussage nennt „Subjektivität“, insofern als „bereits durch die Stellung der Aufgabe eine oder ein Katalog richtiger Antworten / Leistungen als Motivation für die Aufgabenstellung selbst bestand“ und ist somit wohl eher als kritische Bewertung der üblichen Qualitätsstandards (Objektivität) anzusehen.

Die acht Angaben zur **Form** beziehen sich

7 Vgl. zur Methodik HARTMANN-MROCHEN 2013, 17–18.

8 Vgl. BORTZ/DÖRING 2016, 401.

9 Verwendet wurde das Umfrage-Tool innerhalb der Lernplattform *Ilias*.

10 BORTZ/DÖRING 2016, 402.

11 Vgl. BORTZ/DÖRING 2016, 402.

12 Im Folgenden als „Präps“ bzw. „Postps“ bezeichnet.

13 Zur Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse vgl. KUCKARTZ 2018.

auf die Aussage „mündlich – schriftlich“ oder „Noten“, einmal auch auf die Notwendigkeit von schriftlichen Gutachten.

Äußerungen zu **Funktion / Zweck** finden sich in 17 von 18 Antworten und sind sehr weit gestreut, d. h. die Antworten zeigen Schwerpunktsetzungen meist bei einem oder zwei dieser Punkte: Feedback für Schüler*innen, Feedback für Lehrperson, Vergleich, Entwicklungen abbilden, Fördern, Selbsteinschätzung der Schüler*innen. Bis hierhin sind keine deutlichen Unterschiede zwischen den Antworten der Präps und Postps zu erkennen. Es handelt sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in erster Linie um Studieninhalte, ebenso wie zunächst bei der folgenden Kategorie **gesellschaftliche Funktion bzw. Wirkung**.

Dieser Kategorie lässt sich eine deutliche Häufung von Aussagen zuordnen (9), die vor allem eine Perspektive auf die Studienfachwahl und späteres Berufsleben haben. Drei Texte sind jedoch begrifflich auffällig: Ein Text enthält eine recht ausführliche Begründung der Funktion einer Hierarchisierung mit einer positiven Konnotation:

„Der Fortschritt im Gegensatz zum Stillstand liegt dem Menschen von Natur aus inne. Durch das menschliche Bedürfnis des Sozialisierens ist eine Hierarchisierung im Sinne gewisser gesellschaftlicher / gruppeninterner Parameter sowohl natürlich als auch für das Zusammenleben notwendig. Somit sollte diese Leistungsbewertung dem Anspruch entsprechen, dass sie zu der Bildung einer sich gegenseitig fördernden Gemeinschaft gereicht.“

– Zwei weitere Texte stellen die Funktion der „Selektion“ heraus, von denen einer (der oben genannte aus der Gruppe der Postps) auch eine sehr kritische **Wertung** enthält:

„Leistungsbewertung ist gesellschaftliches Instrument der Selektion. In allen Lebensbereichen ist es das Mittel, durch das an bestimmte Menschen Qualifikationen vergeben werden, an andere Menschen nicht. Leistungsbewertung ist daher stark exkludierend. Sie steht für mich in starkem Widerspruch und Gegensatz zu den Erkenntnissen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung und zu dem, was ich im Studium über Bildung und Fachdidaktik lernen durfte (Inklusion, Motivation, aufgeklärter Bildungsbegriff etc.). Es wird eine Herausforderung für mich im Lehrerberuf sein, trotz des Primats der Leistungsbewertung einen schüler*innenorientierten und schüler*innenwertschätzenden Unterricht zu machen.“ (Zitat ganzer Text)

Auffällig sind der deutliche berufsbiogra-

phische Ansatz mit Bezug zu theoretischen und praktischen Anteilen des Studiums, die tatsächlich eingenommene Lehrer*innenperspektive nach dem Praxissemester und die grundsätzliche Infragestellung der Praxis der Leistungsbewertung. Dieses, aber auch die weiteren breit gefächerten Werturteile – insgesamt enthalten 10 Texte Wertungen, die z. T. stark auf Problematiken fokussiert sind – sind nicht zu unterschätzen, wenn man die Relevanz der Einstellungen für die Handlungsfähigkeit im Rahmen der Kompetenz bedenkt. Von den übrigen neun Texten stellen vier die Schwierigkeit der Einhaltung der Gütekriterien heraus, drei konstatieren schlicht eine Notwendigkeit, von denen einer jedoch so formuliert: „Einerseits baut sie viel Druck auf und kann nie ganz gerecht werden. Andererseits scheint sie doch nötig zu sein.“ Weitere zwei Texte stellen bei der Abwägung von Vor- und Nachteilen den „Leistungsdruck“ einem „sinnvollen Instrument zur Feststellung des Leistungsstandes“ bzw. „Anreiz, sich anzustrengen“ gegenüber. An die letztgenannte Aussage schließt sich allerdings eine Aussage an, die eine mögliche Problematik für den Selbstwert einer Person herausstellt:

„Wenn es allerdings über einen längeren Zeitraum fast ausschließlich auf Leistungen ankommt, bewertet man sich vielleicht automatisch selbst nach Leistungen, obwohl man doch ein einzigartiges Individuum ist und im Allgemeinen nicht nach gut oder schlecht bewertet werden sollte. Auch kann es sein, dass man von den Bewertungen anderer abhängig wird und sich selbst gar nicht mehr für wertvoll hält, wenn man nicht mehr die Bestätigung von außen bekommt.“

Ähnlich problembewusst formulieren die folgenden zwei Texte, jeweils mit Blick auf pädagogische Aspekte:

„Auch fixieren sich Leistungsbewertungen zu oft lediglich auf die Fehler oder Makel, die ein*e Lernende*r aufweist. Dies kann zu Frustration und Demotivierung führen. Gute Bewertungen andererseits können einen positiven (Motivation, so weiter zu machen), aber auch einen negativen Effekt (Stagnierung im derzeitigen Leistungsstand) haben. Man muss also Vorsicht walten lassen.“

– Die folgende Postps-Äußerung drückt eine deutliche schüler*innenorientiert-pädagogische Einstellung aus: „Für mich persönlich ist es wichtig, Schüler*innen zu vermitteln, dass sie mehr sind als ihre Noten und dass



sie, auch wenn sie in einem Fach schlechte Noten erhalten, nicht ‚dumm‘ oder ‚untalentierte‘ sind.“ Ausschließlich positiv wertet nur ein Text, der die Wichtigkeit der Diagnose- und Förderungsfunktion der Leistungsbewertung herausstellt. Insgesamt lassen die Werturteile teils eine pädagogische Grundhaltung erkennen, teils reflektieren sie kritisch, aber auch abwägend, teils spiegeln sie aber auch noch eine persönliche Betroffenheit zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung wider.

Schließlich lässt sich in neun Texten feststellen, aus welcher **Perspektive** das Thema Leistungsbewertung betrachtet wird, der Studierenden- und / oder der Lehrer*innenperspektive: zwei wechseln zwischen beiden Perspektiven (je einer aus der Gruppe der Präps und Postps), vier der Präps schreiben ausschließlich aus der Studierendenperspektive, ein weiterer Text aus der Gruppe der Präps und zwei weitere von den Postps übernehmen die Lehrer*innenperspektive. Eine leichte Tendenz zur verstärkten Übernahme der Lehrer*innenperspektive bei denjenigen, die das Praxissemester absolviert haben, ist nicht auszuschließen, allerdings aufgrund der geringen Zahl der Postps-Proband*innen (4) nur vage feststellbar, aber immerhin drei von vier Postps zu zwei von 14 Präps übernehmen die Lehrer*innenperspektive.

Ausblick

Die vorgestellte Studie kann im besten Fall als Vorstudie gelesen werden. Eine genauere Untersuchung der Einstellungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf der Ausbildung dürfte zu interessanten weiteren Erkenntnissen führen und neue (auch hochschul-) didaktische Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Interessant ist nicht nur die Frage, welche Wirkung das Praxissemester auf eine mögliche Veränderung der Konzepte der Studierenden haben könnte. Relevant ist diese Frage auch

für die Fachleiter*innen im Referendariat: Nicht nur mit welchem Vorwissen, sondern mit welchen individuellen Einstellungen und Vorstellungen kommen die Studierenden in das Referendariat, die förderlich sein könnten oder aus denen sich Handlungsmöglichkeiten oder Beratungsbedarf ergeben? Auch dürfte eine genauere Erforschung der Einstellungen zu Leistungsbewertung unter ausgebildeten und erfahrenen Lateinlehrer*innen zu neuen Erkenntnissen führen, zumal solche Einstellungen auch abhängig von Fächertraditionen und -kulturen sein können. Somit wäre ein Wissen darüber sicher hilfreich für die Entwicklung und Umsetzung neuer Ansätze für die Leistungsbewertung im Lateinunterricht.

Literatur

- BORTZ, J. / DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin / Heidelberg ⁵2016.
- HARTMANN-MROCHEN, M.: Zwischen Notengebung und Urteilsfähigkeit. Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften verschiedener Fachkulturen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards. Hamburg 2013.
- KUCKARTZ, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 2018.
- RHODE-JÜCHTERN, T.: Forschung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 6/2 (2015), 7–18.
- WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel ³2014, 17–31.



Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW

Bericht einer Teilnehmerin
von Britta Laumen

Städtisches Gymnasium Herzogenrath
 Britta.Laumen@gymnasium.herzogenrath.de

Am 12. September 2020 fand eine digitale Fortbildung zum Thema „Leistungsbewertung“, organisiert vom DAV NRW, statt. Nun könnte man fragen, warum man an einem Samstagvormittag an einer digitalen Fortbildung teilnimmt, anstelle draußen das schöne Wetter zu genießen. Tatsächlich handelt es sich meiner Meinung nach um ein besonders wichtiges Thema unserer unterrichtlichen Praxis, zu dem unbedingt mehr Austausch und auch ein Umdenken stattfinden muss, wenn wir vermeiden wollen, dass es für Schüler*innen immer unattraktiver wird, Latein zu wählen, weil sie das Fach zunehmend für schwer halten und schlechte Noten fürchten.

So trafen sich um 10 Uhr morgens ca. 80 Lateinlehrer*innen und es erwartete uns eine interessante und sehr gut organisierte Veranstaltung. Indem wir gleich zu Beginn mit je fünf Kolleg*innen für ein Kennenlernen und einen ersten kurzen Erfahrungsaustausch in zufällig zusammengestellte *breakout sessions* geschickt wurden, wurde das Gefühl der Distanz schnell überwunden.

Anschließend stellte Thomas DOEPNER in einem Vortrag das Duisburger Modell vor. Zwar war dieses manchen Teilnehmer*innen bereits aus dem AU-Aufsatz aus dem Jahr 2017 bekannt, dennoch war der Vortrag informativ und aufschlussreich und regte dazu an, sich auch im Nachgang der Fortbildung weiter über Aspekte wie „Fehlerbremse“, „Erst- und Folgefehler“ oder eine „Würdigung besonders gelungener Lösungen“ Gedanken zu machen. Vor allem die Aussage, dass nicht jeder einzelne Fehler, sondern vielmehr das Textverständnis der Schüler*innen das Leitkriterium der Fehlerkorrektur darstellen soll, führte im weiteren Verlauf der Veranstaltung noch zu interessanten weiterführenden Diskussionen.

In der nächsten Phase folgte eine Anwendung der Theorie: Vor Beginn der Fortbildung hatten alle Teilnehmer eine Klassenarbeit mit Erwartungshorizont, der entsprechend dem *Duisburger Modell* konzipiert war, sowie eine

Schüler*innenübersetzung erhalten, die wir nun innerhalb von zwanzig Minuten in Einzelarbeit korrigieren sollten. Daran schlossen sich – erneut über *breakout sessions* – ein Abgleich der Korrekturen mit einer*inem zufällig zugewiesenen Partner*in sowie anschließend ein Austausch im Plenum an. Diesen Austausch über die Korrekturen und Fehlergewichtung, der im schulischen Alltag eher selten stattfindet, habe ich als gewinnbringend empfunden, weil er dazu beiträgt, die eigenen Bewertungskriterien zu reflektieren und eventuell zu hinterfragen.

Nach einer kurzen Pause hielt Dr. Matthias KORN einen Vortrag über den Ist-Stand und Perspektiven der Leistungsbewertung und referierte dabei auch das Österreichische Modell und das Schweizer International Baccalaureate. Zwar würdigte er das Duisburger Modell, weil es den Fokus stärker auf das Textverständnis der Schüler*innen richte. Ich persönlich fand seine Aussage, hierbei handle es sich letztlich um ein „verkleidetes Fehlerzählverfahren“, besonders interessant. Seiner Vision zufolge dürfe das Fehlerzählen bei der Korrektur von Klassenarbeiten nicht einen derart großen Raum einnehmen. Stattdessen sollten die Bereiche der De- und Rekodierung sowie Interpretation gleichwertig in die Notengebung einfließen, damit auch schwächere Schüler*innen eine Chance bekommen, deren Detailübersetzung zwar fehlerhaft sei, die aber trotzdem in der Lage seien, den Textsinn zu erfassen.

An den Vortrag KORNs schloss sich eine weitere Austauschphase in Gruppen an, in denen rege über eine mögliche Weiterentwicklung des Duisburger Modells diskutiert wurde.

Insgesamt habe ich die inhaltliche Gestaltung der Fortbildung als sehr informativ und für mich inspirierend und gewinnbringend empfunden. Die methodische Gestaltung war durch einen mehrfachen Sozialformwechsel abwechslungsreich und der (technische) Ablauf verlief reibungslos. Besonders für den Erfolg dieser Veranstaltung spricht ganz sicher die Tatsache, dass sich an ihrem Ende einige Teilnehmer*innen zusammenschlossen, um gemeinsam an einer Weiterentwicklung des *Duisburger Modells* zu arbeiten.

Fortbildung „Leistungsbewertung“ des DAV NRW

– Bericht einer anderen Teilnehmerin
von Annika Wanders

Städtisches Görres-Gymnasium Düsseldorf
annika.wanders@schule.duesseldorf.de

Dass ein Thema so viele Kolleg*innen am Samstagvormittag vor die Bildschirme lockt, zeigt mehr als eindeutig seine Relevanz und Dringlichkeit. Übersetzung ist eben ein Aushandlungsprozess. Das ist immer wieder fesselnd, anregend, inspirierend und hat vermutlich auch jede*n von uns zu den Alten Sprachen hingezogen. Umso schwieriger ist es natürlich, sich plötzlich bei der Bewertung einer Klassenarbeit oder Klausur zu Richter*innen über diesen Prozess machen zu müssen. Die Perspektive, die der neue Kernlehrplan NRW für die Bewertung von schriftlichen Arbeiten im Lateinunterricht eröffnet hat, erscheint mir als großer Gewinn für die unterrichtliche Praxis. Natürlich resultiert daraus bei uns Lehrer*innen aber sofort das Bedürfnis nach möglichen Bewertungsmodellen: Wie sollen wir mit der neuen Freiheit umgehen und dabei Übersetzungsleistungen objektiv und vergleichbar bewerten? Umso mehr habe ich mich auf die Fortbildung gefreut.

Das von Dr. Thomas DOEPNER und Dr. Stephanie KURCZYK vorgestellte *Duisburger Modell* war mir bereits bekannt, tatsächlich ausprobiert hatte ich es aber noch nicht. Die Erprobung am konkreten Praxisbeispiel und vor allem auch der anschließende Austausch in der kleinen Runde boten einen hilfreichen Einstieg, die einzelnen Schritte sowie Schwächen und Stärken des Modells zu beleuchten. Hier zeigte sich schnell, dass der Umgang mit dem Modell selbstverständlich auch wieder ganz individuell unterschiedlich sein kann. In meiner Break-Out-Session wurde zudem deutlich, dass es auch Bereiche gibt, die das Modell nicht prioritär berührt – zum Beispiel den strukturierten Umgang mit der Zielsprache Deutsch. Für mich war es besonders aufschlussreich, dass die Mitglieder des Duisburger Arbeitskreises die Genese ihres Modells erklärten und dies nun vor dem Hintergrund des neuen Kernlehrplans so offen zur Diskussion stellten.

Der Vortrag von Dr. Matthias KORN bot weitere Alternativen für die Bewertung schriftlicher Leistungen. Das empfand ich vor allem insofern als bereichernd, als deutlich wurde,

dass Lateinlehrer*innen nicht nur in NRW versuchen, Korrektur neu und anders zu denken. Sofort warfen allerdings die vorgestellten Alternativen bei mir die Frage nach der Praktikabilität im Alltag auf. Auch die hier geäußerte Kritik am *Duisburger Modell* und das Abwägen der Vorgehensweisen der verschiedenen Modelle zeigten eindrucklich, dass es einerseits zwar bereits bessere Möglichkeiten gibt als das traditionelle Fehlerzählen, andererseits aber vor allem noch Entwicklungsbedarf besteht.

Immer wieder stand auch die Attraktivität des Faches im Fokus: Schreckt Latein durch schlechte Noten Schüler*innen ab und wie kann ein alternatives Bewertungsmodell dabei Abhilfe schaffen? Mir ist klar, dass die Schüler*innenzahl ein bestimmender Faktor für uns ist. Für mich ist aber in der Fortbildung auch nochmal deutlich geworden, dass die Öffnung des Faches weg vom Fehlerzählen hin zum offenen Diskurs um semantische Äquivalenz uns nicht deswegen ein Anliegen sein sollte, sondern wegen der Sache selbst: Weil eben Übersetzen ein Aushandlungsprozess ist, weil Abbildung oberflächlicher Sprachstrukturen nicht zwangsläufig mit besserem Textverständnis einhergeht, weil der Textsinn im Vordergrund stehen muss. So hat die Veranstaltung mich auch dazu angeregt, meine eigene Korrektur noch stärker zu hinterfragen.

Als am Ende der Fortbildung für viele Teilnehmer*innen der Diskussionsbedarf immer noch hoch war, zeigte dies, dass viele Fragen offenblieben. Eine abschließende, einheitliche Klärung wird es wohl nicht geben können. Man spürte, dass vielen Teilnehmer*innen und den Veranstalter*innen der Austausch von Ideen ein echtes Anliegen war. Die Organisation, Moderation und vor allem der Abwechslungsreichtum in den Formaten während der Videokonferenz trugen zur Anregung der Diskussion enorm bei.

Ein einfaches Rezept für die Notengebung gibt es nicht, aber es ist klar geworden, dass der offene, transparente Austausch ein fruchtbarer Weg zur Entwicklung neuer Perspektiven in diesem Bereich ist – und dass er unbedingt nötig ist. Ich habe mich daher sehr gefreut, dass durch die Teilnahme Kontakte entstanden sind, die das Thema gemeinsam weiterdenken lassen. Deswegen würde ich mich jederzeit über Folgeveranstaltungen freuen und bin gespannt, ob die ersten Ideen, die hier entstehen, zu neuen Modellen weiterentwickelt werden.

Die Mär vom Fehlerquotienten

Die Geschichte einer Suche –
verbunden mit der Forderung, das
Können der Schüler*innen an die
Stelle des Fehlerzählens zu setzen

von **Dr. Thomas Doepner**

Bezirksregierung Düsseldorf, Schulabteilung

Kontakt: th.doepner@t-online.de

Schlüsselwörter: Abitur, Fehler, Fehlerzählen, Fehlerquotient, Übersetzung, Kompetenzorientierung, Beurteilung, Geschichte des Lateinunterrichtes, EPA Einheitliche Prüfungsanforderungen, Extemporale, Skriptum, Übersetzung ins Lateinische, Lateinischer Abituraufsatz, Alternativen zur Übersetzung

1. Es war einmal ...

Es war einmal eine Zeit, in der keine Fehler gezählt wurden. Tatsächlich.

Es war in Trier an der Mosel im September des Jahres 1835: Karl MARX schwitzte in der Abiturklausur und seine Lehrer bei der Korrektur. Denn der große Gelehrte kann zwar fließend Latein schreiben, aber nicht gut. Sein lateinischer Abituraufsatz über die Wohltaten des Prinzipats erhält von seinem Lehrer Vitus LOERS und dem Direktor Johann Hugo WYTTENBACH ein „2-3“, mit folgender Begründung:

Praeter ea, quae suis locis adnotavimus, et plura menda inprimis versus finem, et argumenti tractatione probataque in ea cognitione historiae, et Latinitatis studio in universum non contemnenda scriptura. Verum quam turpis litera!!!¹

Man vermisst in der Begründung den Fehlerquotienten, und das, obwohl sein Lateinlehrer ein anerkannter Reaktionär war.

Doch gehen wir in der Geschichte weiter voran: Nicht nur im preußischen Abiturreglement vom 1834, sondern auch 1882 findet sich kein Hinweis darauf, dass in Klausuren oder gar in der Abiturprüfung ein Fehlerquotient gebildet werden sollte.

„§ 3 [...] Seine schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und

einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen. [...] § 9 Jede Arbeit wird zunächst von dem Fachlehrer korrigiert und zensiert, d. h., die sich findenden Fehler werden, mag an die Stelle des Unrichtigen das Richtige gesetzt werden oder nicht, nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet, und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen (§ 3) ein Urtheil abgegeben, welches schließlich in eines der vier Prädikate: sehr gut, gut, genügend, und nicht genügend zusammenzufassen ist.“²

Natürlich kann dies dem Schutze der herrschenden Klasse gedient haben, waren doch die Abiturienten mitunter verweichelte Oberschichtangehörige und mussten um jeden Preis den Universitätszugang erhalten. Nicht zuletzt aus Sorge vor einer zu strengen Abiturprüfung wurden daher 1892 die Bestimmungen gelockert und statt des freien lateinischen Aufsatzes, der Karl MARX fast seine Karriere gekostet hätte, stand die Rückübersetzung in das Lateinische. Aber auch dann gab es keine Änderung an den bekannten Vorgaben: Fehler werden identifiziert und bewertet, aber weder gezählt noch quotiert (s. o.)

Das 20. Jahrhundert brachte wohlthuende Erfindungen wie die „Grundschule für alle“ und für das Lateinische eine geradezu revolutionäre Aufgabenstellung: Die deutsche Übersetzung! In der Ordnung der Reifeprüfung an höheren Schulen Preußens von 1926 heißt es:

„§13.3 Alte Sprachen. Aus dem Kreise der von den Prüflingen gelesenen Schriftsteller ist eine im Klassenunterricht noch nicht behandelte Stelle vorzulegen, deren Übersetzung nach Umfang und Schwierigkeit in der verfügbaren Zeit ausreichend gewährleistet werden kann. Der Hauptwert ist zu legen auf eine dem Stilcharakter des Schriftstellers möglichst nahekommende Wiedergabe in guter deutscher Sprache. Der Prüfling darf zum Erweise sicherer grammatischer Erfassung des Textes schwierige Stellen in Anmerkungen erläutern.“²

Wahrhaft visionär wirkt auch das hier formulierte Prinzip der zielsprachlichen Richtigkeit. Es waren halt die „Wilden 20er Jahre“, mit Jazzmusik und Frauenwahlrecht ... Wen wundert es, dass bei der Beurteilung der Arbeit nun neben den Schwächen der Leistung auch die Vorzüge mit in das Urteil einfließen sollten



¹ https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost19/Marx/mar_lat1.html (Zugriff: 11.05.2021).

² Ordnung der Entlassprüfungen an den Gymnasien, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5–7 (1882), 365–414, hier: 366 und 373.

– eine Regelung, die auch heute nicht ganz unumstritten ist. Diese Prüfungsordnung blieb bis 1965 in Kraft.³

Einen Fehlerquotienten gab es nicht. Waren die Leistungen der Lernenden deswegen schlechter? Wohl nicht, denn jeder, der noch das Glück hat, einen Lateinschüler oder eine Lateinschülerin dieser Zeiten zu kennen oder gekannt zu haben, weiß um die Belesenheit und altsprachliche Kompetenz dieser Menschen.

War es denn überhaupt möglich, auf diese Art Klausuren gerecht zu bewerten? Im Altsprachlichen Unterricht von 1962 legte ein junger, aufstrebender Lateinlehrer

namens Heinrich KREFELD seine Karten offen auf den Tisch und zeigte anhand von drei authentischen Schülerarbeiten, wie man auch ohne Fehlerquotient mit dem Verfahren der genauen Fehleranalyse, verbunden mit einer Würdigung von gelungenen Leistungen und einer klaren Orientierung am Textverständnis zu einer sehr genauen Notengebung kommen kann.⁴

2. und dann kam – die Erfindung des Fehlerquotienten

Endlich werden wir fündig: Am 06. Februar 1975 beschlossen die Kultusminister einheitliche Prüfungsanforderungen im Fache Latein. Infolge der Neufassung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung war dies notwendig geworden. Unter Punkt 3.2. findet sich dort auf Seite 13: „daß die Übersetzungsleitung bei einem längeren Text (ca. 200 lateinische Wörter) dann noch ausreichend ist, wenn sie auf

je 100 Wörter des lateinischen Textes 10 Fehler enthält“⁵. Woher diese 10% kommen, weiß niemand. In der didaktischen Diskussion vor 1975 gab es sie nicht.⁶ Dort gab es eine intensive Diskussion um die Lernziele und um die Zuordnung von Übersetzungsleitungen und Übersetzungsfehlern zu einer Lernzieltaxonomie (die sogenannte DAV-Matrix).⁷ Diese Diskussion spiegelt sich auch in den eben ge-

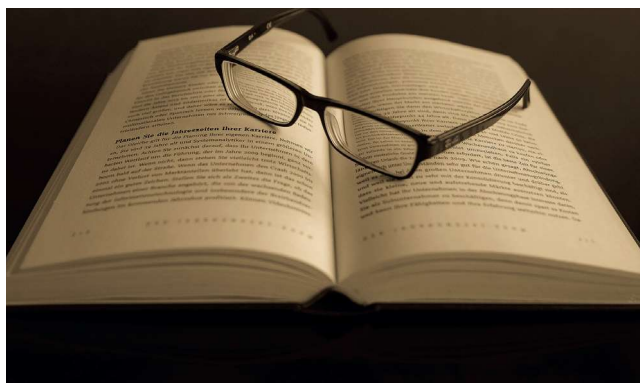


Abb. aus: https://cdn.pixabay.com/photo/2016/08/02/17/02/read-1564105__340.jpg

nannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) von 1975 wider. Die 10% dagegen „ploppen“ plötzlich auf. Man muss sie als willkürliche Zahl annehmen. Oder man unterstellt, sie käme von den Fachkolleg*innen

aus der DDR, denn dort wurden im Bezirk Erfurt schon 1960 feste Zuordnungen von Fehlerzahlen und Notenstufen definiert.⁸

Aus der EPA wurden die magischen 10% dann in die Lehrpläne der Bundesländer übertragen, allerdings mit der interessanten Nebenfolge, dass die Einschränkung auf lange Texte dabei aufgegeben wurde. So erreichte man, dass bei einem Mikrotext von vielleicht 60 Wörtern mit jedem Fehler, und sei er noch so flüchtig, der Prüfling um jeweils eine Notenstufe absinken konnte.

Die aktuell gültige EPA von 2005 hat hier gegenüber der EPA von 1975 keine Veränderungen vorgenommen.⁹

³ Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5 (1926), 283–295, hier: 287 und 289–290.

⁴ KREFELD 1962, 62–77, Beilage nach Seite 100.

⁵ Beschlüsse der KMK zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein vom 06.02.1975 (sog. Normenbuch), veröffentlicht 1975 bei Luchterhand, Neuwied, 13.

⁶ Die intensiv, auch in Fachzeitschriften (Anregung) geführte fachliche Diskussion schweigt meist beim Thema „Fehlerquotient“. Vgl. als ersten Überblick BAYER, K. (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth 1976. Ein aufschlussreicher Hinweis bei MAIER 1976, 14–37, hier: 25–28, demzufolge seiner privaten, auf Bayern begrenzten Umfragen unter Kollegen es einen Streubereich beim Fehlerquotienten für mangelhaft zwischen 7% und 20%, bezogen auf die lateinische Wortzahl, gab. Noch bei einem Fehlerquotienten von 8% waren alle Noten von gut bis mangelhaft vertreten.

⁷ Grundlegend hier BAYER, K.: Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativkorrektur, zuerst in: Anregung 21 (1975), 95–101, dann in: BAYER (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth 1976, 38–46.

⁸ Fischer 1974, 62 mit Anmerkung 227.

⁹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F vom 10.02.2005. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01-EPA-Latein.pdf (Zugriff: 11.05.2021).

3. 200 Jahre Lateinabitur – wo befinden wir uns jetzt? Eine systematische Zwischenreflexion

Mehr als 200 Jahre liegen zwischen den aktuell gültigen einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur für das Fach Latein und dem ersten umfassenden Abiturreglement in Preußen von 1812.¹⁰ Der Gegenstand der lateinischen Abiturprüfung ist in dieser Zeit ein grundlegend anderer geworden: vom freien lateinischen Aufsatz über die Rückübersetzung ins Latein hin ist man zu einer Übersetzung eines literarischen Textes und inzwischen zu einer zweigeteilten Aufgabe (Übersetzung und Interpretation) gelangt.¹¹ Die lateinische Abiturprüfung und damit das Fach Latein hat eine Wendung um 180 Grad gemacht, weg von einer aktiven Sprachbeherrschung, die

am Gegenstand der Lektüre von Klassikern erworben wurde, hin zu einer Rezeption und interpretativen Aneignung der Textaussagen antiker Literatur.

Die Bewertung der lateinischen Abiturklausur hat diese Wendung allerdings noch nicht mitgemacht! Diese Aussage mag auf den ersten Blick überraschend klingen, aber ein Vergleich der Prüfungsanforderungen und des Bewertungsverfahrens der letzten 200 Jahre zeigt ein geradezu statisches Beharren auf sprachlicher, insbesondere grammatischer Richtigkeit (gemessen an dem Sprachideal eines Cicero) und der Orientierung am Fehler als Messgröße, der durch den Fehlerquotienten von 1975 eine geradezu mechanische Bewertungsqualität gefunden hat: 10% Fehler sind noch ausreichend, 11% dagegen schon nicht mehr, die anderen Noten verteilen sich gleichmäßig dazu.

		Erwartung an die Prüfungsleistung	Messverfahren und Bewertung
EPA 2005	Übersetzung eines literarischen lateinischen Textes. Neben den Verstößen werden auch besonders gelungene Leistungen hervorgehoben. Die Beurteilung orientiert sich zwar am nachgewiesenen Textverständnis, bleibt aber in der Regel an die Fehlerzahl (s. EPA 1975) gebunden.	Die Korrektur berücksichtigt: Kenntnisse in der lateinischen Sprache (Vokabular, Formenlehre, Syntax), Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, Fähigkeit ein Wörterbuch zu benutzen, muttersprachliche Kompetenz. Neben den Verstößen werden auch besonders gelungene Leistungen hervorgehoben. Die Beurteilung orientiert sich zwar am nachgewiesenen Textverständnis, bleibt aber in der Regel an die Fehlerzahl (s. EPA 1975) gebunden.	
EPA 1975 (Hinweis: Seit 1975 gibt es zweigeteilte Aufgaben; berücksichtigt wird hier nur die Übersetzung)	Übersetzung eines literarischen Textes.	Überprüft werden: Kenntnis der lateinischen Sprache, Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, muttersprachliche Kompetenz, entweder die Fähigkeit, ein Lexikon zu benutzen, oder die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erschließen.	Grundlage der Beurteilung ist das nachgewiesene Textverständnis. Betrachtet und gewichtet werden aber vor allem Fehler. Die treffende Wiedergabe schwieriger Textstellen soll gewürdigt werden. Die Beurteilung orientiert sich dann an der Fehlerzahl: Note „4“ bei einem Fehlerquotienten von 10%.

¹⁰ NEIGEBAUER 1826, 289–302.

¹¹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (s. Anmerkung 9), 13: „Die Prüfungsaufgabe im Fach Latein besteht aus zwei Teilen, einer Übersetzungsaufgabe und einer Interpretationsaufgabe“.

Abitur 1925	Übersetzung eines literarischen Textes.	„Der Hauptwert ist zu legen auf eine dem Stilcharakter des Schriftstellers möglichst nahekommende Wiedergabe in guter deutscher Sprache. Der Prüfling darf zum Erweise sicherer grammatischer Erfassung des Textes schwierige Stellen in Anmerkungen erläutern.“	„Die Fehler werden am Rande [...] berichtigt und nach Art und Schwere bezeichnet. Über die Arbeit als Ganzes ist ein Gutachten zu erstatten, das die Vorzüge und Schwächen der Leistung wertet.“
Abitur 1892	Rückübersetzung eines an einen lateinischen Autor angelehnten deutschen Textes ins Latein.	„Die schriftliche Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein.“	„die sich findenden Fehler werden [...] nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen ein Urtheil abgegeben.“
Abitur 1834/1882	freier lateinischer Aufsatz und Rückübersetzung eines deutschen Textes ins Latein („Extemporale“).	„Die schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen.“	„die sich findenden Fehler werden [...] nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet, und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen ein Urtheil abgegeben.“

Für das Leitziel einer aktiven Sprachbeherrschung ist die Schwerpunktsetzung auf die formal-sprachlichen Fähigkeiten, auf Sicherheit in der Grammatik, auf einen breiten Wortschatz, vielleicht sogar auf eine gewisse stilistische Gewandtheit gut nachvollziehbar. Doch seit der Mitte des 19. Jahrhunderts war Latein als Wissenschaftssprache nicht mehr existent und selbst die preußische Unterrichtsverwaltung hat seitdem den lateinischen Aufsatz und das Extemporale / Skriptum immer nur unter didaktischen Gesichtspunkten als besondere sprachliche Übung legitimieren können.¹² Und heute geht es um das Verständnis eines literarisch anspruchsvollen Textes und seine Transformation in die deutsche Sprache.

Braucht man deswegen überhaupt noch die „Fehlersuche“ als methodisches Leitfossil des Lateinunterrichtes? Es könnte sein, dass die Fehleranalyse unter diagnostischen Gesichts-

punkten aus der Spracharbeit nicht wegzudenken ist. Die Leistungsbewertung aber sollte sich endlich wieder von der Fehlerzählerei zum Zwecke der Beurteilung befreien. Denn bei der Übersetzung eines literarisch anspruchsvollen Textes stellen sich im Lateinunterricht zwei Herausforderungen, eine schulisch-didaktische und eine fachlich-übersetzungswissenschaftliche.

Schulischerseits sollte man von einer Multifunktionalität der Übersetzung ausgehen: Sie ist immer zugleich ein Kommunikationsinstrument im didaktischen Prozess, ein Arbeitsinstrument für Schüler*innen im Textverständnis, ein Kontroll- und Diagnoseinstrument für den Lehrer und immer zugleich auch ein kreatives Produkt von Sinn- und Sprachschöpfung. Bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen kommt es maßgeblich darauf an, welcher

¹² „Die Uebungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zur fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes. In den oberen Klassen wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten. Mag man nach verschiedener Ansicht darin bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Werthes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere eine von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werthe abgesehen, nicht mehr erreichbar [...] Daraus folgt aber nicht, daß die Uebungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache aufzuhören haben, sondern daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern [...] In der bezeichneten Begrenzung sind die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Theil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen beibehalten worden.“ Erläuterungen zum Lehrplan für das Gymnasium von 1882. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5-7 (1882), 251. – Zum Begriff: Der Süvernische Lehrplan von 1816 und das Abiturreglement von 1834 nannte die Hinübersetzung Extemporale, die Ordnung der Reifeprüfung von 1892 einfach „Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische“ und in der Diskussion um 1924/30 hieß es häufig Skriptum.

Fokus im didaktischen Prozess gewählt wird.¹³

In fachlich-wissenschaftlicher Hinsicht gibt es dagegen nicht die richtige oder falsche Übersetzung. Die Übersetzungstheorie geht davon aus, dass der Übersetzungsauftrag entscheidend ist und dass die Wahl der Äquivalenzkriterien für die Beurteilung einer Übersetzung wesentlich sind.¹⁴ Diese übersetzungswissenschaftlichen Reflexionen sind in den Prüfungsanforderungen nicht zu finden. Das Leitmerkmal „Textverständnis“ ist viel zu diffus, als dass man es als Bewertungskriterium für eine Übersetzungsleistung nehmen könnte. Ein Beispiel: *Ita fac, mi Lucili: vindicate tibi* – wo beginnt das „richtige“ Verständnis dieses Satzes, bei „befreie dich für dich selbst“ – oder bei „erfülle deine Verbindlichkeiten dir selbst gegenüber“ – oder bei „schütz dich selbst?“ Der Übersetzungsauftrag müsste zumindest klarstellen, ob man nur die Zielsprache (also die denotative Äquivalenz) im Blick hat oder die Ausgangssprache mit der Berücksichtigung, dass es hier um eine ursprünglich juristische Terminologie geht – denn es gibt ja auch die konnotative Äquivalenz als Güte Merkmal einer Übersetzung. Oder ist *militat omnis amans* – „make love not war“ falsch übersetzt? Es gibt das Kriterium einer formal-ästhetischen Äquivalenz und der Schüler oder die Schülerin hat hier eine recht passende Adaption des Lateinischen Diktums vorgenommen.

Es ist eine spannende fachlich-didaktische Frage, zu überlegen, wie die Bewertung von Übersetzungsleistungen über die detaillierte textlinguistisch orientierte Analyse, wie sie z. B. in die DAV-Matrix eingeflossen ist, hinaus möglich ist. Bei ihrer Beantwortung wird man sich daran orientieren müssen, welchem Zweck man die Übersetzung zuordnet. Soll sie eine möglichst genaue Erfassung des lateinischen Textes dokumentieren (*ut orator* im Sinne von HERKENDELL¹⁵), ist eine solche Analyse ein gutes Hilfsmittel, um die sprachlichen Teilleistungen der Schüler*innen zu beschreiben. Soll die Übersetzung aber z. B. darüber hinaus auch dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechen (*ut interpres*, s. o.), genügt diese Analy-

se nicht mehr. Denn spätestens ab hier gibt es viel kreativen Spielraum für die Schüler*innen und es gibt mehrere gute und schlechte Lösungen. Nicht zuletzt deswegen ist ja schon 1925 die Würdigung besonders gelungener Schülerleistungen in das preußische Abiturreglement aufgenommen worden.

Zumindest hierauf gehen die aktuellen EPA ausdrücklich ein:

„Zur Ermittlung der Prüfungsleistung ist sowohl das Herausheben besonders gelungener Lösungen als auch eine Feststellung der Verstöße unerlässlich. Kriterium für die Gewichtung der Verstöße ist der Grad der Sinnentstellung“¹⁶.

Eine Kombination von Fehlerzählen und Würdigung der kreativen Schülerleistungen scheint auch aktuell ein guter Weg zu sein, um kompetenzorientiert mit den Herausforderungen der Übersetzung umzugehen. Das Duisburger Korrekturmodell hat zum ersten Mal einen wissenschaftlichen Ansatz für die Bewertung dieser besonders guten Schüler*innenleistungen konzipiert.¹⁷

4. Was ist zu tun? Welche Rolle spielen Fehlerzählen und Fehlerquotient für das Übersetzen?

Die lateinische Fachdidaktik hat seit den 1970er Jahren die Entwicklung der Übersetzungswissenschaften nicht im gleichen Maße nachverfolgt. Man muss den in der Diskussion spätestens in den 1970er Jahren verloren gegangenen Faden wieder aufnehmen und eindeutig zwischen dem System der Beschreibung und Analyse einer Schüler*innenleistung und dann dem Bewertungsvorgang zu trennen.

Der erste Schritt wäre die Abschaffung des Fehlerquotienten! Er ist dem Lateinunterricht durch administrativen Akt willkürlich aufgepfropft worden. Er hat nichts mit Didaktik noch mit dem Fach noch mit Gerechtigkeit zu tun – denn Gerechtigkeit bedeutet nicht, alle gleich ungerecht zu behandeln. Er gehört daher ersatzlos abgeschafft! Man braucht ihn auch nicht. Der neue Lehrplan für das Gymnasium für Nordrhein-Westfalen von 2019 hat ihn konsequenterweise auch nicht mehr.

¹³ Grundlegend dazu DOEPNER ⁴2019, 119–140.

¹⁴ Literatur bei DOEPNER ⁴2019 sowie FREUND / MINDT 2020.

¹⁵ HERKENDELL 1995, 19–32 sowie HERKENDELL 2003, 4–13.

¹⁶ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 in der Fassung vom 10.02.2005), 15.

¹⁷ DOEPNER / HESSE / KEIP / KURCZYK 2017, 60–69; HENSEL 2017, 2–11.

Man sollte ihn ersatzlos auch im Abitur abschaffen. Als grundsätzliche Alternative steht ja das zur Verfügung, was auch andere Fächer mit Bildungsstandards offiziell machen: Sie definieren die bestmögliche Schülerleistung mit 100% und setzen die gute Leistung (11 Punkte) bei 80% der Gesamtleistung an.¹⁸ Wer dagegen in Latein 20 Fehler auf 100 Wörter macht, hat den Fehlerquotienten von 10% so weit durchschlagen, dass er bei der Note ungenügend landet – obgleich es durchaus möglich ist, dass er 80% des Textes – nämlich alle anderen Wörter – richtig verstanden hat ... Das Bewertungssystem der Fächer mit Bildungsstandards lässt sich im Übrigen hervorragend auf die Bewertung von Übersetzungsleistungen übertragen, z. B. in dem sogenannten *Duisburger Modell* oder in den österreichischen Korrekturmodell.¹⁹



Abb. aus: <https://pixabay.com/de/photos/tor-t%C3%BCr-eingang-pforte-hausfassade-991460/>

Der zweite Schritt müsste sein, das Ziel einer Übersetzung präzise zu definieren. Bei einer Übersetzung eines Vergiltextes im Abitur kann es nicht heißen „Übersetzen sie den Text“, denn das ist ja für Schüler*innen, außer man meinte, sie seien alle ein reinkarnierter Johann Heinrich Voss – und selbst der hat ja mit jeder Menge Hilfsmitteln, nicht nur einem Wörterbuch, seine Übersetzung hergestellt – nicht leistbar. Sondern es müsste z. B. schon im Übersetzungsauftrag klar sein, wer der Adressat*in einer denotativen Übersetzung ist – die Mitschüler*innen und damit die Jugendsprache von Mitkenner*innen der Antike oder z. B. ein*e Erwachsene*r ohne jede klassische Bildung, damit die Bandbreite dessen, was bei der kreativen Lösungsfinden möglich ist, deutlich wird. Aber das verlangte auch einen anderen

Unterricht – und ich bin mir sicher, es wäre ein schönerer Unterricht.

Der dritte Schritt wäre, die Kompetenzorientierung des Lateinunterrichtes endlich auch für die Übersetzungsleistung zu nutzen. Der Blick richtet sich dann nicht ausschließlich auf das ideale Lernziel, das ja immer nur verfehlt erreicht werden kann, sondern auf das, was die Schüler*innen tatsächlich geleistet haben. Also Können statt Fehler? Doch das wäre nur ein Trick der sprachlichen Ummantelung: ob ich zähle, was gekonnt wurde, oder ob ich zähle, was nicht geleistet wurde, es bleibt ein Zählen von Einzelheiten. Die Positivkorrektur ist nur ein anderes Verfahren der Negativkorrektur.²⁰ Das Entscheidende wäre, wie man das „Können“ bei einer Übersetzung neu definiert – und das kann nicht das Vermeiden von Fehlern durch Richtiges sein.

5. Ausblick in die Zukunft: Was könnten Schüler*innen mit ihren Übersetzungsfähigkeiten alles leisten? Neue Wege einer Übersetzungskultur

Was können die Schüler*innen in der kompetenzorientierten Auseinandersetzung mit einem literarischen lateinischen Text alles machen, außer ihn so zu übersetzen, dass sie versuchen, jedes sprachliche Zeichen des Lateins im Deutschen unterzubringen? „Die guten Menschen nützen sich gegenseitig: Denn sie trainieren ihre Tugenden und bewahren die Weisheit in ihrem Zustand“ – ist diese Beispielübersetzung aus einer Abiturprüfung das Vorbild für eine Übersetzung, die widerspiegelt kann, dass die Leser*innen/Schüler*innen den Text verstanden haben? Oder hätte man sich eher vom Wortlaut des Lateinischen lösen müssen, um zu zeigen, was SENECA wirklich gemeint hat?²¹

Alternativ sind noch viele andere, fachlich fundierte, wissenschaftspropädeutisch anspruchsvolle und didaktisch wertvolle Anwendungsmöglichkeiten von Übersetzungen im Lateinunterricht denkbar:

18 Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, 24.

19 S. o. Anmerkung 12 sowie grundsätzlich den AU 60/4+5 (2017).

20 CLASEN 1976, 47–75.

21 SENECA formuliert *Prosunt inter se boni: Exercent enim virtutes et sapientiam in suo statu continent* (Sen. epist. 109,1). Man könnte auch so übersetzen: „Good men are mutually helpful; for each gives practice to the other's virtues and thus maintains wisdom at its proper level“, GUMMERE, R. M. (Ed.): Seneca epistulae. Bd. 3 (Loebs classical 77). London 1925, 255.

- Vergleich von Übersetzungen aus verschiedenen Epochen,
- Analyse einer literarischen Übersetzung,
- Entwicklung eigener Kriterien für eine Übersetzung und Produktion einer Übersetzung, die dann daran gemessen wird,
- Vergleich von Übersetzungen in mehreren Sprachen (die *Loeb Classical Library* bietet hervorragende Beispiele für interessante Übersetzungslösungen),
- Anfertigung eines wissenschaftlich orientierten Kommentars mit Übersetzungsvorschlägen,
- Anfertigung einer kreativen Übersetzung mit Neufindung von Wortbedeutungen jenseits des engen Horizontes von Schulwörterbüchern,
- ...

Die Liste könnte noch weitergeführt werden. In allen genannten Fällen wäre eine detaillierte sprachliche Analyse der Schüler*innenleistungen auch möglich, vielleicht sogar notwendig, aber sie wäre nicht das einzige und wahrscheinlich schon gar nicht das entscheidende Instrument, um die Schüler*innenleistungen hier zu beschreiben und dann zu messen.

Es war einmal eine Zeit, in der nur Fehler gezählt wurden ... Ein Arbeitskreis des DAV-NRW arbeitet aktuell an der Weiterentwicklung von Klausurmodellen und Bewertungsverfahren. Kontakt über den DAV-NRW oder über den Autor.

Literatur und Internetquellen

AU 60/4+5 (2017): „Textverständnis überprüfen“

BAYER, K. (Hrsg.): Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. Donauwörth 1976.

BAYER, K.: Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativkorrektur. In: *Anregung* 21 (1975), 95–101 und in: BAYER, K. (Hrsg.), *Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht*. Donauwörth 1976, 38–46.

Beschlüsse der KMK zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein vom 06.02.1975 (sog. Normenbuch), veröffentlicht bei Luchterhand. Neuwied 1975.

Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.

CLASEN, A.: Probleme der Übersetzungsklausur, dargestellt an der Positiv-Korrektur. In:

BAYER, K. (Hrsg.), *Leistungsmessung*. Donauwörth 1976, 47–75.

DOEPNER, T. / KEIP, M.: *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 2019.

DOEPNER, T. / HESSE, G. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell. In: *AU* 60/4+5 (2017), 60–69.

DOEPNER, T.: Übersetzung. In: DOEPNER T. / KEIP, M. (Hrsg.): *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen 2019, 119–140.

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 in der Fassung vom 10.02.2005).

FISCHER, H.-J.: *Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichtes von 1945 bis 1973*. Paderborn 1974.

FREUND, S. / MINDT, N. (Hrsg.): *Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte*. Tübingen 2020.

HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. *Vertieftes Textverständnis als Leitziel der alten Sprache – Anspruch und Wirklichkeit*. In: *AU* 60 /4+5 (2017), 2–11.

HERKENDELL, H. E.: Überlegungen zu Textverstehen und Übersetzen. In: *AU* 38/1 (1995), 19–32,

HERKENDELL, H. E.: Textverständnis und Übersetzung. In: *AU* 46/3 (2003), 4–13.

KREFELD, H.: Die Klassenarbeiten im lateinischen Lektüreunterricht. In: *AU* 6/1 (1962), 62–77, Beilage nach Seite 100.

MAIER, F.: Probleme der Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. In: BAYER, K. (Hrsg.): *Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht*. Donauwörth 1976, 14–37.

MARX, K.: *Examinatio maturitatis 1835*. Verfügbar unter: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost19/Marx/mar_lat1.html (Zugriff: 11.05.2021).

NEIGEBAUER, J. F. (Hrsg.): *Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen*, Hamm 1826.

Ordnung der Entlassprüfungen an den Gymnasien. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 5–7 (1882), 365–414.

Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 15 (1926), 283–295.

„Wiederholungsfehler“, kennzeichnen.

Im Text markieren und als

Identifizieren von Wiederholungsfehlern.

„Folgefehler“, gekennzeichnen.

Primärfehlers. Im Text markieren und als

ergeben sich folgerichtig aufgrund des

Identifizieren von Folgefehlern: Sie

kennzeichnen

markieren; mit Korrekturzeichen

Identifizieren der Erstfehler: Im Text

sprachliche Textverständnis zu bewerten.

Die Fehleranalyse hilft, das inhaltlich-

3. Analyse fehlerhafter Lösungen



4. Fehlerbewertung

Alle Fehler gleich gewichten!

Jeder Erstfehler = ein halber Fehlerwert.

Pro Wort gibt es nur einen Fehlerwert (0,5

F).

Fehlerbremse! ca. 5 Wörter = 1 Fehler

Höchstfehlerzahl = Fehlerzahl von Note

„4“ mal 2. Begründung: Note „4“ = die

Hälfte der Leistung.

Beispielrechnung: Text hat 64 Wörter: 12%

= 8 Wörter (aufgerundet). Höchstfehlerzahl

16 Fehler.

Konventionen folgen, sind keine Fehler.

Sprachliche Abweichungen vom

lateinischen Text, die zielsprachlichen

Darstellung gleichzeitig falsch sind.

entschieden, ob Inhalt und sprachliche

Grundlage: Der EWH. Zusätzlich wird

Binäre Entscheidung: richtig oder falsch

sinnentstellend oder sinnkonform?

Beurteilung: Ist die Abweichung

Abweichungen vom lateinischen Text

Identifizierung der inhaltlich-sprachlichen

Textverständnis

2. Kontrolle des inhaltlich-sprachlichen

5. Würdigung besonders gelungener

Lösungen und Benotung

Besonders gelungene Schülerleistungen im

Text markieren.

Berücksichtigung in der Note, z. B. 1

Würdigung = 1/2 Fehlerwert gutschreiben.

WICHTIG: Festlegung im EWH!

Rückblick auf Schritt 1 und abschließende

Festlegung der Note

Kategorien der Würdigung:

Modulation z. B. von *disciplina, res*

adversa, nobiscum habere etc.

Transposition z. B. *Diathese, Abl, Abl*

Abs., Hypotaxe – Parataxe etc.

sowie notwendiger Satzergänzungen.

Satzkernelementen (Subjekte, Prädikate)

sprachliches Indiz: Erfassung von

und Ergebnis des Textes. Formal-

Handlungsentwicklung, Gedankengang

und/oder Themen, wesentliche

Stufe (B) = z. B. zentrale Personen

Zuordnung zu Notenbereichen

Ersteinordnung A-B-C = **vorläufige**

(C) Text nicht verstanden (= 5-6)

vorhanden, aber mit Fehlern (= 3-4)

(B) Textverständnis im Allgemeinen

richtig verstanden (= 1-2)

1. Das Textverständnis-ABC

Beispiel für EWH mit Fehlerbremse

nrk. Fehlerzahl	lateinischer Satz	Die Schüler/der Schüler übertrifft in etwa folgendermaßen:
2	Magnus armis et multis equis elephantisque per Alpes duxi.	„Ich habe einen großen Heereszug und viele Pferde und Elefanten über die Alpen geführt.“
1,5	Multos milites et multas bestias amisi.	„Einen großen Heereszug... habe ich Tiere (dabei) verloren.“
2,5	Romani autem nos et elephantos, quos nobiscum habuimus, timuerunt.	Die Römer aber fürchteten sich / Elefanten, die wir mit uns hatten.
1,5	Itaque Telia nobis praetulit. Opidis cepimus, hostes necavimus, Romanos proelio magno vicimus.	Daher stand uns Teilen offen. Wir nahmen Städte ein, töteten (die) Feinde und besiegten die Römer / (mit einer großen Schlacht / durch eine große Schlacht.
3	Urtem Romam autem, cuius moenia alta sunt, non petivimus, sed in patriam pervenimus.	Die Stadt Rom aber, deren Mauern hoch sind / die hohe Mauer hat, griffen wir nicht an / haben wir nicht angegriffen, sondern wir sind in unsere Heimat gekommen.
2	Nunc Romani prodere calamitatem texerunt, quod non iam pugnavit.	Nun können die Römer wegen dieser Niederlage keine fremden Länder mehr besetzen.
1,5	Gaudere, quod non iam pugnavit debemus.	Freut euch darüber, dass wir nun nicht mehr kämpfen müssen!
16		

Wichtig: Alles nur auf der Grundlage eines vorab erstellten EWH!

vorab erstellten EWH!

Lösungen und Benotung

5. Würdigung besonders gelungener

4. Fehlerbewertung

Folge-, Wiederholungsfehler

3. Analyse fehlerhafter Lösungen: Erst-,

Textverständnis

2. Kontrolle des sprachlich-inhaltlichen

1. Textverständnis-ABC

Die 5 Schritte der Klausurkontrolle:

Mein Buddybook:

*Kompetenzorientiertes
Korrigieren in Latein – Die
Korrektur*

nach dem

Duisburger Modell

Literatur zum Nachschlagen:

AU 2017 Heft 4+5, 60–69: DOERNER /

HESE / KEIP / KURCZYK, Würdigung und

Sinnverständnis. Kompetenzorientierte

Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell

Texterschließung in Leistungsüberprüfungen

Über den Sinn von Texterschließung in Leistungsüberprüfungen und mögliche Aufgabenstellungen

von **Marina Keip**

ZfsL Duisburg
marina.keip@t-online.de

Was ist Texterschließung? – Gedankenexperiment für Zeitungleser*innen

Falls Sie noch zu denjenigen gehören, die beim Frühstück die Zeitung lesen: Bitte reflektieren Sie kurz, mit welcher Strategie Sie die Zeitung durchblättern und Artikel lesen.

Vermutlich werden Sie, wie die Verfasserin, aus Zeitgründen die Zeitung „überfliegen“: Die Überschriften prüfen, ggf. Bilder und Unterschriften ansehen, dann auswählen, welche Artikel Sie detaillierter lesen möchten. Nur wenige wirklich für Sie interessante Texte lesen Sie en detail. Je nachdem, wie komplex der Artikel bzw. das Thema ist – z. B. ein Artikel aus dem Wirtschaftsteil – ist ein mehrmaliges und langsames Lesen erforderlich. Manche Artikel dagegen werden Sie gar nicht lesen, andere auch nur diagonal. Und dennoch: Gut informiert starten Sie in den Tag!

So ähnlich wie das oben beschriebene Verfahren bahnen Texterschließungsverfahren im Lateinunterricht wie beim Heranzoomen mit dem Mikroskop das Textverständnis stufenweise an, beginnend vom ersten Eindruck des Gesamttextes, über die Satzebene zur Wortebene. Freilich mit der zusätzlichen nicht zu unterschätzenden Schwierigkeit, dass der Text in einer Fremdsprache verfasst ist. Je nach Interesse lassen Sie es bei der ersten Erschließung – beim „Überfliegen“ – bewenden (kursorische Lektüre) oder Sie beschäftigen sich weiter mit dem Text. Ggf. übersetzt man den Text auch, um ihn noch detaillierter zu durchdringen. Sowohl Texterschließung als auch Übersetzung stehen dabei immer im Wechsel mit der Interpretation des Erfassten.

Im Lateinunterricht erhalten Schüler*innen je nach Intensität der Texterschließung einen ersten Überblick über den Inhalt eines Text(ab-

schnitt)s oder sie verstehen schon wesentliche Teile des Textes. Dieses erste Textverständnis ist die Basis für die weitere Erschließung des Textes. In diesem Prozess können sich alle Schüler*innen beteiligen, da es zunächst um Verstehensinseln z. B. einzelner Wendungen geht, nicht um die Entschlüsselung (und Übertragung in die Zielsprache) komplexester Satzgefüge. Im Unterricht ist Texterschließung in der Regel noch ertragreicher als in einer Klassenarbeit, da im Unterrichtsgespräch verschiedene Eindrücke von Schüler*innen gesammelt und ausgetauscht werden. An die Erschließung schließt sich immer eine Paraphrase

an, die das erste Verständnis sichert und ggf. die Basis für eine Übersetzung bildet. Der Vorteil liegt nicht nur in einer behutsamen Erschließung des Textes, an der sich alle Schüler*innen beteiligen können, sondern auch in einer Eingrenzung des Themas des Textes. Wenn bekannt ist, was

das Thema des Textes ist, wovon der Text handelt, werden viele „schräge“ Übersetzungen möglicherweise vermieden. Insbesondere bei der Dekodierung auf Wortebene fällt es leichter, die kontextgerechte Bedeutung eines polysemen Wortes zu finden, wenn der Kontext klar ist.

An die Paraphrase schließt sich, wenn ein noch detaillierteres Textverständnis gewünscht ist, eine Detailübersetzung an. Die Texterschließung kann direkt in eine Interpretation münden oder auch Teilaspekte einer Interpretation ermöglichen. In der Leistungssituation „Klassenarbeit“ entfällt natürlich die meist bei der Interpretation ertragreiche Interaktion.

Texterschließung in Leistungsüberprüfungen

Während die Erschließung im Unterricht ein selbstverständlicher Schritt auf dem Weg zum Textverständnis ist, spielte sie bisher in



<https://pixabay.com/de/photos/zeitung-stapel-zeitungen-lesen-568058/>



<https://pixabay.com/de/photos/lupe-vergr%C3%B6sserungsglas-450693/>

Leistungsüberprüfungen eher sporadisch eine Rolle. Im KLP S I¹ ist sie indes seit 2019 fest verankert. Der KLP eröffnet die Möglichkeit, einer Erschließung eine Übersetzung folgen zu lassen, aber auch eine ausschließliche Erschließung mit verschiedenen Arten der Dokumentation, z. B. in einer Paraphrase oder in einer Schülerzeichnung. Auch im Kontext des Kernlehrplans S II sind im Rahmen der aufgabengelenkten Interpretation, insbesondere bei der Möglichkeit der 1:1-Gewichtung einmal im Schuljahr,² analytische Aufgabenstellungen möglich.

Texterschließung und ihre Dokumentation ist für Leistungsüberprüfungen eine niederschwellige Ergänzung oder Alternative zur Übersetzung, da einzelne Operationen auch den Anforderungsbereichen I und II zugeordnet werden können, wohingegen die Übersetzung immer dem Anforderungsbereich III zuzuordnen ist. Weitere Vorteile gegenüber dem ad-hoc-Übersetzen, z. B. im Bereich der Semantik, wurden schon genannt.

Als Operatoren kommen im Anforderungsbereich I dabei vor allem „Herausschreiben“ oder „Markieren“ in Frage, weitere Operatoren, die dem Anforderungsbereich II zuzuordnen sind, wie „analysiere“, „begründe“, „gliedere“, leiten z. T. schon in den Bereich der Interpretation über³.

Im Gegensatz zum Unterricht, wo der Erschließung auch die Rolle zukommt, Erwartungen an den Text zu wecken, Spannung aufzubauen und dadurch zu motivieren, geht es in der Leistungsüberprüfung eher um Hinführung an das Textverständnis und um eine Erleichterung des Textverständnisses in einer Prüfungssituation. Daher sind auch nicht alle Schritte und alle Methoden der Texterschließung, die im Unterricht und in Gesprächssituationen Standard sind, für Leistungsüberprüfungen geeignet.

Neben der selbstverständlichen Anforderung an die Aufgabenformulierungen, dass sie

- a. den Schüler*innen aus dem Unterricht bekannt und geübt sein sollten,
- b. klar sein müssen,
- c. eindeutig lösbar sein müssen (ggf. durch eine Angabe der Mindestanzahl von Textzitat),

muss man natürlich auch sehr genau überlegen, wie die Schülerergebnisse am Ende bewertet werden sollen:

Es ergibt z. B. wenig Sinn, als Leistungsaufgabe Erwartungen an den Textinhalt formulieren zu lassen, wenn der Text in derselben Klassenarbeit noch übersetzt werden soll. Pfliffige Schüler*innen beantworten diese Frage nach der Übersetzung.

Reicht es, nur lateinische Textbelege herauszuschreiben zu lassen, oder müssen diese auch übersetzt werden?

Sind Ankreuzaufgaben (Multiple-Choice, Ja-Nein-Fragen) geeignet, wenn sie auch mit der Fifty-Fifty-Chance und Hilfe des Nachbarn erraten werden können? Oder müssen Textbelege und Begründungen erbracht werden?

Genauso wie für die Übersetzung ist es daher extrem wichtig, zunächst anhand eines Erwartungshorizonts die Eignung der Aufgaben und ihre potenzielle Bewertung gründlich.

Texterschließung muss immer sehr genau vom Lehrer*innen geplant werden!

Welche Aufgabentypen sind für die Leistungsüberprüfung geeignet?

Anders als beim oben beschriebenen Verfahren des Zeitungslesens – das entspräche fachmethodisch der Methode des Ganzheitlichen Lesens von 1964⁴ – wird Texterschließung im Lateinunterricht in der Regel anfangs von der Lehrkraft systematisch angeleitet, solange bis fortgeschrittene Schüler*innen selbstständig auf die Verfahren zurückgreifen können.

Die Anwendbarkeit der Methoden setzt voraus, dass der Text in sich kohärent ist und eine Thema-Rhema-Struktur hat. Dies ist insbesondere für Klassenarbeitstexte eine *Conditio sine qua non*.

Für die systematische Erschließung von lateinischen Texten wurden seit den 1980er-Jahren zahlreiche Methoden auf Basis der textlinguistischen Forschung⁵ entwickelt und erprobt. Auf der einen Seite stehen die zunächst an der Grammatik orientierten Verfahren, wie die „Glückliche Methode“, die auf der Valenz des Verbs beruht. Auf der anderen Seite stehen strukturelle Merkmale wie Textgattung, Gli-

1 MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein, 2019, 33.

2 MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein, 2014, 47.

3 SCHROK 2013, 11.

4 EMRICH 1967, 68–86.

5 KEIP 2019, 97–118; dort auch weitere Literaturhinweise.

derung, Syntax, Stil, die untersucht werden. Besonders für ein erstes inhaltliches Verständnis sind die Erkenntnisse der Textlinguistik ertragreich, die überwiegend die Semantik in den Blick nimmt.

Nicht bei jedem Text ist jedes Merkmal als Untersuchungsgegenstand für das erste Verständnis gleichermaßen geeignet, vielmehr muss die Lehrkraft sehr genau prüfen, was sich für den jeweiligen Text eignet. Lehrer*innen und Schüler*innen müssen daher von Anfang an ein zunehmendes Repertoire an Texterschließungsverfahren kennen, um darauf in Klassenarbeiten zurückgreifen zu können.

Die Texterschließung kann in eine erste Interpretation münden, z. B. kann sich bei der Gliederung die Frage des „Warum?“ anschließen, eine Analyse der Handlungsträger und ihrer Handlungen und ggf. Attribute kann in eine Charakterisierung der Protagonisten münden. Eine Analyse der Genera verbi kann die gefühlte Hilflosigkeit der Protagonisten erklären, eine der Tempora kann die Leser*innenlenkung des Autors offenbaren usw.

Liste von möglichen Verfahren:

Mögliche Texterschließungsaufgaben, die für Klassenarbeiten / Klausuren geeignet sind:

Viele der unten angegebenen Operationen können einzeln durchgeführt werden oder miteinander kombiniert werden.

Es empfiehlt sich aber, nicht mehr als drei verschiedene Merkmale (z. B. nur Handlungsträger, Handlungen und Konnektoren oder zwei Sachfelder und Handlungsträger*innen usw.) markieren oder herausschreiben zu lassen. Gerade in der Lehrbuchphase besteht sonst die Gefahr, dass der gesamte Text von den Schüler*innen – nur in anderer Reihenfolge – abgeschrieben werden muss.

Auch ist darauf zu achten, dass die Aufgabe nicht ausschließlich anhand des Sub lineae oder Ad lineam-Kommentars gelöst werden kann.

Die Aufgabe, die Einstiegssituation von „Wolf und Lamm“ (Phaedr. 1,1) zu erfassen, wäre zu trivial, wenn die Vokabeln „lupus“, „agnus“ „inferior“, „superior“ und „rivus“ angegeben wären.

Daher muss spätestens in der Phase der Originallektüre zusätzlich zur gezielten Wortschatzarbeit ein Wörterbuch zur Verfügung gestellt werden.

	<p>Für Klassenarbeiten geeignete Texterschließungsmethoden, die auf der Textlinguistik basieren</p> <p>AFB I und II: Herausschreiben, Markieren, Zusammenstellen, Sammeln, Benennen, Beschreiben, Analysieren, Gliedern, Begründen, ...</p>
	Textimmanent: Eher an der Semantik und/oder am Inhalt orientiert:
	Herausschreiben oder Markieren von Eigennamen, von Personen, von Handlungsträgern (ggf. auch Pronomina, Partizipien, Relativsätzen usw.) geographische Begriffen, Sachfeldern, Wiederholungen, Adjektiven, ...
	... von Handlungen, von (Hauptsatz-)Prädikaten, ...
	Eher an der Textgrammatik (und -semantik) orientiert:
	Herausschreiben oder Markieren von Subjekt, Handlungsträger, Prädikat (Personen-, Tempus-, Modus-, Diathesenprofil), Konnektoren,
	... von Attributen,
	Satzanalyse (Gliederung in Haupt- und Nebensatz, Prädikate, Subjekte) bei komplexen Satzgefügen,
	Markierung von Hyperbata (in der Dichtung),
	Beobachtung zu Merkmalen der Textgattung: (Erzähltext, wörtl. Rede, Gattungsmerkmale),
	Beobachtungen zur sprachlich-stilistischen Gestaltung: syntaktische Auffälligkeiten wie (rhetor.) Fragen, Ausrufe, Satzstruktur, Konnektoren, ...,
	Gliederung des Textes anhand der Struktur (z. B. Erzähltext – wörtl. Rede, Tempusprofil, ..., von Konnektoren, ...) mit Angabe von Textbelegen und Formulierung des Inhalts oder von Überschriften,
	Texterschließungsaufgaben mit unterstützendem Medium:
	Leitfragen, die mit lateinischen Textbelegen beantwortet und paraphrasiert werden, mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet und begründet werden, und/oder in eine Reihenfolge gebracht werden,
	ein Bild, eine Zeichnung, das (die) mit Textbelegen beschriftet wird oder anhand des Textes von Schüler*innen ergänzt wird,
	Texterschließung mithilfe einer Bildergeschichte, eines Comics (ggf. mit <i>storyboardthat.de</i> leicht selbst zu erstellen).

4. Klassenarbeit Latein Jg. 10 (Latein ab 9) in Anlehnung an Cursus N 2015 -

Lektion 23

Lernvoraussetzungen: Ausführliche Erarbeitung des Lektionstextes 23 „Die Flucht des Aeneas“; grammatisch neu: Perfekt Passiv

Aeneas in der Unterwelt

Aeneas, der seinen Vater aus dem brennenden Troja gerettet hatte, war es gelungen, mit seinen Gefährten das Land zu verlassen.

1	Postquam Troia deleta est, Aeneas per multas terras et maria errabat.	
2	Diu Carthagine apud Didonem reginam, quae eum valde adamaverat,	prope
3	vivebat. Quod dolorem eius sentiebat, eam relinquere nolebat.	(m.Akk.) – bei, in der Nähe von
4	A deis iussus Aeneas tandem classe sua ventis secundis in Italiam	Cumae –
5	portatus est. Prope Cumas Aeneas a Sibylla vate ad inferos ductus est. Ibi	Cumae Sibylla – Sibylle
6	inter mortuos Didonem vidit. Is autem a Didone neque aspectus neque	
7	auditus est. Itaque animo valde perturbatus est, et lacrimas non tenuit.	ad inferos – in die Unter- welt

Im Folgenden werden einige mögliche Aufgabenstellungen für die Erschließung des Textes vorgestellt (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

Hinweis: Die Aufgaben sind alternativ, nicht additiv gedacht!

Anregung: a) Lösen Sie die Aufgaben aus Schülerperspektive.

b) Bewerten Sie die Aufgaben im Hinblick auf ihre Eignung für eine Kursarbeit. (Funktionalität für das Textverständnis, Lösbarkeit, Möglichkeit der Bewertung, Arbeitsaufwand).

Gemäß Kernlehrplan SI (2019) können sich Aufgaben auch nur auf einen Teil des Textes beziehen. Es werden hier zwei verschiedene Modelle vorgestellt. Denkbar sind noch viele Alternativen, z. B. Erschließung und Übersetzung der ersten drei Zeilen, reine Erschließung der Zeilen 4–6 usw.

Hier:

Modell A: kürzere Erschließung des ganzen Textes mit anschließender Übersetzung des Gesamttextes.

Modell B: Teil I (Z. 1–3) ausführliche Erschließung, Teil II (Z. 4–7) kürzere Erschließung und anschließende Übersetzung.

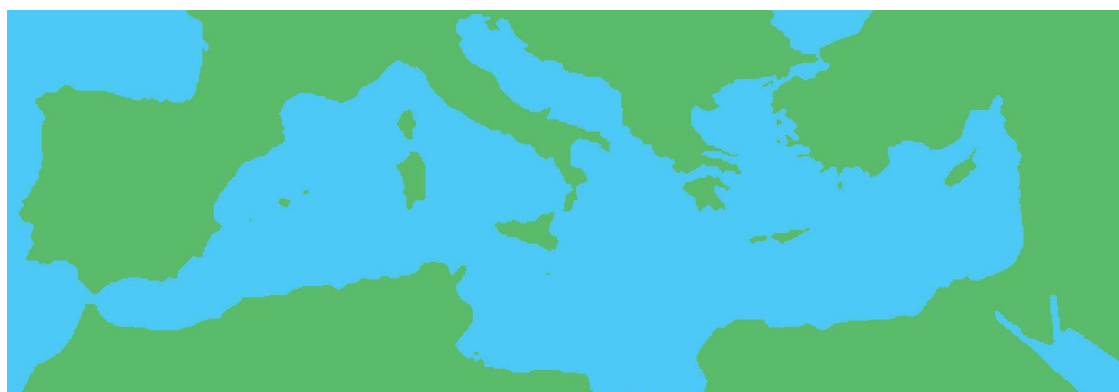
Vorschläge für Erschließungsaufgaben (es ist meist möglich, die Aufgaben auf den Gesamttext [Modell A] zu beziehen oder für die umfangreichere Erschließung nur des ersten Textteils [Modell B] noch zu erweitern oder zu kombinieren.)

Vor der Aufgabenformulierung steht eine kurze Analyse der Lehrer*innen, welche

Merkmale in dem Text Anker für eine Texterschließung bieten. In diesem – narrativen – Text z. B. sind Personen und Orte zentral und sinntragend. Ggf. könnte auch ein Tempusprofil (Imperfekt – Perfekt – wenngleich recht simpel) oder ein Diathesenprofil interessant sein. Hier böte sich auch die Verknüpfung zur vorher im Unterricht erarbeiteten Funktion des Passivs an. Eine Gliederung anhand von Konnektoren dagegen bietet sich hier nicht an.

1. a) Schreibe aus dem Text alle Eigennamen (auch Mehrfachnennungen und in der flektierten Form) und Ortsangaben heraus. b) Erläutere mit maximal drei Sätzen, worum es in dem Text geht.
2. a) Zeichne die im Text genannten Ortsangaben in die Karte ein (*gleichzeitig Wiederholung des Vorwissens*). b) Erläutere mit einem Satz den Handlungsverlauf des Textes.

Mittelmeerkarte:



Quelle: <https://pixabay.com/de/illustrations/mittelmeer-landkarte-geografie-1500703/>

3. a) Schreibe aus dem Text Teilsatz für Teilsatz die Ortsangaben, Eigennamen und Pronomina heraus und trage sie in die Tabelle ein.

Zeile	Ortsangaben	Aeneas und Pronomina	Andere Eigennamen und Pronomina
1			

- b) Gliedere den Text aufgrund deiner Beobachtungen in zwei Abschnitte.
- c) Gib den Abschnitten eine Überschrift.
- c) Begründe deine Gliederung.

4. (oder anspruchsvoller:) Gliedere den Text und begründe die Gliederung mit den Ortsangaben und den genannten Personen.

- a) Schreibe aus dem Text die Subjekte, weitere Personen und die Prädikate der Hauptsätze heraus. (mögliche Erweiterung, aber nicht so ergiebig, aller Teilsätze) (Weitere mögliche Erweiterung um folgende Spalten: Zeitangaben, auch NS oder Ortsangaben wie in Aufgabe 1 und 2)
- b) Gliedere den Text in Sinnabschnitte und gib Überschriften an.
- c) Beschreibe das Verhalten der Personen im Verlaufe des Textes.
- d) (Interpretationsaufgabe: Inwiefern stellt diese Geschichte eine Umkehrung zum Lektionstext dar?)
- e) (weitere mögliche Interpretationsaufgabe: Welche Begründungen für das Verhalten der Personen werden im Text genannt? Schreibe sie ebenfalls heraus und erläutere deine Beobachtungen.)

Subjekt	sonstige Person	Prädikat	Überschrift

- 6. a) Beschrifte die Personen mit Ausdrücken, die ihr Verhalten und ihre Einstellungen bezeichnen (Verbformen und Adverbien).
- b) Beschreibe die Veränderung der Gefühle im Verlaufe des Textes.



- 7.
 - a) Trage Handlungsträger und Prädikate Satz für Satz in die Tabelle ein.
 - b) Gib den Handlungsverlauf mit eigenen Worten wieder.
 - c) Markiere farbig die Prädikate, die im Passiv erscheinen.
 - d) Gliedere den Text aufgrund der Verbformen und finde geeignete Überschriften.
 - e) (eher Interpretation: Begründe die Verwendung des Passivs in Bezug auf den Inhalt. Oder: Charakterisiere die Personen aufgrund der Diathese).

8. Texterschließung mit Leitfragen: (Die Fragen beziehen sich auf den gesamten Text. Sie könnten auch auf einen Textteil reduziert werden.)

Beantworte jeweils mit mindestens einem lateinischen Textbeleg. Gib anschließend den Textinhalt mit eigenen Worten wieder: (auch hier sollte eine Auswahl getroffen werden)

- a) Wer ist die „Hauptperson“ der Geschichte?
- b) Welches Schicksal ereilte Aeneas nach der Zerstörung Trojas?
- c) An welchem Ort verbrachte Aeneas längere Zeit?

- d) Wie wird der Aufenthalt begründet?
- e) Wer veranlasste die Weiterreise?
- f) Wodurch wurde die Weiterreise ermöglicht?
- g) Was passierte nach der Ankunft in Italien?
- h) Warum verlief der Besuch in der Unterwelt für Aeneas nicht zufriedenstellend?
- i) Was war nach letzten Begegnung zwischen Dido und Aeneas passiert?

(Alternative): Ja/Nein-Fragen

(Alternative): Die Fragen und Antworten in die richtige Reihenfolge bringen

9. Bild – Text – Erschließung

- a) Beschrifte das Bild 3 mit ausführlicheren Textbelegen aus Z. 1–3.

10. Beschrifte die Bilder mit Textbelegen aus Zeile 1–3 (Alternative: des gesamten Textes) und bringe die Bilder in die richtige Reihenfolge.

Bildergeschichte erstellt mit storyboardthat.de



Literatur und Internetquellen

Karte: <https://pixabay.com/de/illustrations/mittelmeer-landkarte-geografie-1500703/>

Bildergeschichte: <https://www.storyboardthat.com/de/storyboard-sch%c3%b6pfer>

Bild: Der Abschied des Aeneas von Dido

GK 573

Bezeichnung: Der Abschied des Aeneas von Dido

Künstler: Guido Reni (1575–1642),

Maler/in

Datierung: um 1630

<https://altmeister.museum-kassel.de/33779/>

Literaturhinweise:

DOEPNER, T.: Erschließung und Interpretation poetischer Texte. In: AU 56/6 (2013), 42–47.

DOEPNER, T. / KEIP, M. / SUCHARSKI, A. (Hrsg.): Lektürereihe EXPLORA! Bamberg.

EMRICH, W.: Die Ganzheitsmethode im Lateinunterricht. In: AU 10/4 (1967), 68–86.

KEIP, M.: Systematischer Aufbau von Texterschließungskompetenz. In: AU 56/6 (2013), 28–33.

KEIP, M.: Texterschließung. In: DOEPNER, T. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik. Göttingen 2019, 97–118.

SCHIROK, E.: Vom Dekodieren zum Rekodieren. In: AU 56/6 (2013), 2–15.

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/latein/hinweise-und-materialien/> (Zugriff: 11.05.2021).

Anhang:

Mögliche Lösungen der Aufgaben:

Lösung 1 a) Eigennamen: *Aeneas, Dido, a Sibylla vate, (ad inferos), (inter mortuos) Didonem, a Didone*

Ortsangaben: *Troia, per multas terras et maria, Carthagine, apud Didonem reginam, in Italiam, prope Cumas, (ad inferos), (inter mortuos)*

b) Im Text wird die Reise des Aeneas nach der Zerstörung Karthagos beschrieben. Zunächst lebte er bei der Königin Dido in Karthago, danach reiste er nach Italien, wo er mit der Seherin Sibylle die Unterwelt besuchte.

Dort begegnete er erneut Dido.

2 a) Lösungen: *Troia, per multas terras et maria, Carthagine, in Italiam, prope Cumas, ad inferos*

b) Im Text wird die Seereise des Aeneas von Troja über Karthago nach Italien (Cumae) beschrieben.

Lösungen: 3 a)

Zeile	Ortsangaben	Aeneas und Pronomina	andere Eigennamen und Pronomina
1	<i>Troia</i>	<i>Aeneas</i>	
	<i>per multas terras et maria</i>		
2	<i>Carthagine</i>		<i>apud Didonem reginam</i>
			<i>quae</i>
3			<i>eius</i>
			<i>eam</i>
4	<i>in Italiam</i>	<i>Aeneas</i>	
5	<i>prope Cumas</i>	<i>Aeneas</i>	
	<i>ad inferos</i>		<i>a Sibylla vate</i>
	<i>Ibi</i>		
6	<i>inter mortuos</i>		<i>Didonem</i>
		<i>Is</i>	<i>a Didone</i>

b) Der erste Textabschnitt umfasst die Zeilen 1–3. Hier wird erzählt, wie Aeneas von Troja zur Königin Dido in Karthago kam. Im zweiten Textabschnitt (Z. 4–6) erfährt der Leser, was Aeneas in Italien widerfuhr. Er begegnete der Seherin Sibylle und bewegt sich zwischen den Toten in der Unterwelt. Auch Dido scheint dort zu sein.

c) Die Begründung ergibt sich aus den Ortsangaben: Zunächst Karthago, danach Italien.

Lösung 4) : Vor der Ankunft in Italien, in Italien

Oder: Bei Dido in Carthago, bei Dido in der Unterwelt

Lösung 5):

Subjekt	Sonstige Person	Prädikat	Überschrift
Aeneas		<i>errabat</i>	Die Irrfahrt des Aeneas und sein Aufenthalt in Karthago
	<i>apud Didonem reginam</i>	<i>vivebat</i>	
	<i>eam</i>	<i>(relinquere) nolebat</i>	
Aeneas		<i>portatus est</i>	Die Weiterfahrt nach Italien und der Besuch in der Unterwelt
Aeneas	<i>a Sibylla vate</i>	<i>ductus est</i>	
	<i>(inter mortuos)</i>		
	<i>Didonem</i>	<i>vidit</i>	
Is	<i>a Didone</i>	<i>neque aspectus</i>	
		<i>neque auditus est</i>	
		<i>perturbatus est</i>	
		<i>(lacrimas) non tenuit</i>	

Im 1. Textabschnitt wird beschrieben, wie sich Aeneas nach seiner langen Irrfahrt bei Dido eingerichtet hat und am liebsten dort bleiben möchte. Im 2. Abschnitt wird er (Passiv!) nach Italien berufen und dort zu einem Besuch in der Unterwelt eingeladen, wo er Dido zwischen den Toten sieht.

c Diese erkennt ihn nicht. Aeneas ist sehr traurig.

Im Lektionstext war Dido die Person, die verlassen wurde. Sie war in Aeneas verliebt. Als er sie verließ, war sie sehr traurig, wütend, enttäuscht über die Zurückweisung. In der Unterwelt begegnet er Dido erneut, doch jetzt erkennt sie ihn nicht. Vermutlich erkennt er, dass sie gestorben ist. Daraufhin ist jetzt Aeneas sehr verwirrt und traurig. Er weint, weil sie ihn nicht beachtet. Nun fühlt er sich zurückgewiesen.

Begründungen (direkt und indirekt). *Dido: quae eum valde adamaverat.*

Aeneas: quod dolorem eius sentiebat, a dies iussus, a Didone neque aspectus est.

Dido liebt Aeneas sehr, Aeneas weiß, dass sie ihn liebt, daher möchte er sie nicht verlassen. Doch die Götter befehlen ihm die Weiterreise. Als er Dido in der Unterwelt trifft und sie ihn nicht erkennt, merkt er, dass sie tot ist, was ihn sehr traurig macht.

Lösung: 6) *Aeneas: errabat, relinquere nolebat, (ventis secundis), (neque aspectus neque auditus est), animo valde perturbatus est, lacrimas non tenuit.*

Dido: eum valde adamaverat, dolorem eius.

b Zunächst ist erst froh, dass er nach langer Irrfahrt bei Dido gut aufgenommen wird. Sie liebt ihn sehr, er möchte sie nicht verlassen, um sie nicht zu verletzen. Auf Anweisung der Götter verlässt er sie aber doch. Als er sie in der Unterwelt sieht, muss er erkennen, dass sie gestorben ist. Das stürzt ihn in tiefe Betroffenheit, er weint.

Lösung: 7 e) Im ersten Textteil sind alle Personen aktiv. Nur von der Zerstörung Trojas wird im Passiv erzählt. Im zweiten Textteil wird überwiegend das Passiv verwendet, um zu zeigen, dass Aeneas nicht mehr Herr des Geschehens ist, sondern von den Göttern / vom Fatum gelenkt wird.

Lösung 9: „*quae eum valde adamaverat, Quod dolorem eius sentiebat, eam relinquere nolebat.*“

Die SoMi-Note als Chance



von Dr. **Susanne Aretz**

Neues Gymnasium Bochum

Kontakt: aretzsusanne@gmail.com

Schlüsselwörter: *Motivation, Schüler*innen-moderation, Lernprodukte, Portfolio, Vokabeltests, kooperativer Unterricht, Kriterien*

Zusammenfassung

Die Sonstige Mitarbeitsnote (SoMi-Note) soll eine Chance sein, eine Chance für die Schüler*innen und eine Chance für das Überleben der Alten Sprachen. Sie sollte – im Gegensatz zu den Noten für die Übersetzung in Klassenarbeiten – vor allem die Anforderungsbereiche I und II abdecken und zusätzlich personale Kompetenzen wie Ausdauer, Disziplin, Kooperation, Kreativität und methodische Kompetenzen belohnen. Dadurch, dass die SoMi-Note den Schüler*innen so eine Vielzahl an Erfolgserlebnissen gönnt, ihre Eigenverantwortung ernst nimmt und die individuellen Qualitäten wertschätzt, dient sie der Motivation.

Das Grundproblem der (Alten) Sprachen

Die Sprachen am Gymnasium und insbesondere die „Alten“ leiden an einem Problem: Sie werden immer anspruchsvoller im Laufe des Lehrbuchs. Bei Latein und Griechisch kommt erschwerend hinzu, dass in den Klassenarbeiten durch die Dominanz der Übersetzungstätigkeit fast ausschließlich der Anforderungsbereich (AFB) III abgeprüft wird.¹ Sprachen sind für die Masse der heutigen Gymnasialklientel eine ständige Überforderung. Die Konsequenz ist, dass die Schüler*innen abwählen, sobald es ihnen zu schwer wird und sobald sie abwählen können. Das spricht sich herum, so dass Sprachen immer weniger angewählt werden, es sei denn, man muss es.² Latein und Griechisch müssen jedenfalls nicht angewählt werden!

Als Lehrerin dieser beiden Sprachen kämpfe ich seit mehr als zwei Jahrzehnten um eine

zuverlässige Kursgröße von Schüler*innen, die die Fächer anwählen, und später darum, dass ich möglichst wenig verliere. Es ist ein ständiger Spagat zwischen den hohen Anforderungen, die wenige erfüllen können, und der Motivation aller. Viele Lehrer*innen haben diesen Kampf aufgegeben oder sind allein gelassen worden. Leider gibt es an diesen Schulen kein Griechisch mehr und Latein höchstens noch bis zum Latinum.³ Die wirklich interessierten und fähigen Schüler*innen haben so überhaupt keine Chance mehr, Griechisch zu lernen oder VERGIL und TACITUS zu lesen.

Es ist also für alle Lehrer*innen dieser Sprachen eine ständige Aufgabe, alle Schüler*innen so zu motivieren, dass sie anwählen und nicht abwählen. Für die Motivation spielen Noten eine nicht unerhebliche Rolle.

Motivation

Am schönsten ist es doch, wenn die Schüler*innen intrinsisch motiviert wie in einem Flow lernen! Aber leider ist das in der Schule so gut wie nicht beobachtbar. Die meisten Motivationstheoretiker*innen nehmen sogar an, dass der Mensch sein Tun immer an einem mehr oder weniger äußeren Zweck orientiert. Das leugnen auch nicht DECI und RYAN, sehen aber den Ursprung der Lernmotivation in der Erfüllung von drei Grundbedürfnissen, 1. im Erlebnis der eigenen Kompetenz, 2. im Erlebnis der Selbstwirksamkeit und Autonomie und 3. im Erlebnis der sozialen Eingebundenheit.⁴ Noten motivieren extrinsisch, können sogar intrinsische Motivation korrumpieren, aber es gibt sie nun einmal, und „Lernende werden immer danach fragen, welche Prüfungen am Ende auf sie warten“⁵. Trotzdem ist es wichtig, die drei Grundbedürfnisse im Blick zu haben.

Das dritte Grundbedürfnis muss überall, aber auf jeden Fall in jedem Latein – und Griechischkurs erfüllt werden: Eine gute und wertschätzende Lernatmosphäre und eine authentische Beziehung Lehrkraft – Schüler*innen.⁶ Neben teambildenden Maßnahmen wie ge-

¹ Vgl. z. B. KUHLMANN 2017, 7–8 oder AU 60/4+5 (2017).

² SCHOLZ / WEBER 2010, 37–38.

³ Nach Auskunft von: Auskunft-Schulstatistik@it.nrw.de und eigener Statistik über die Schulen mit Griechisch – auch als AG – in NRW.

⁴ Vgl. BOVET 2014, 289–290. Ansatz von DECI und RYAN.

⁵ Vgl. www.pruefungskultur.de.

⁶ HATTIE 2013, 141–143.

meinsamen Exkursionen in die benachbarten Museen, Ausgrabungsstätten, Theater etc. und dem kooperativen Unterricht sollte der Unterricht weniger eine Leistungs- und mehr eine Lernsituation mit viel persönlicher Rückmeldung sein.

Das zweite Grundbedürfnis, die Selbstwirksamkeit, wird gefördert durch das Einüben fachwissenschaftlicher Methodik (Umgang mit Texten, Kenntnisse in Texterschließungs-, Übersetzungs- und Interpretationsmethoden, Strukturieren des Wortschatzes z. B. durch Wortbildungsübungen, Umgang mit Lexika, Umgang mit Strukturgrammatiken, usw.), durch kooperative Lernmethoden, durch das Lernen durch Lehren (Schüler*innenmoderation, s. Abb.1), das Aufstellen gemeinsamer Beurteilungskriterien und eine durchgängige Feedbackkultur.

Das erste Grundbedürfnis: Das Erleben von Kompetenz. Während die Klassenarbeiten sich durch den hohen Übersetzungsanteil überwiegend im AFB III bewegen und ein Gewicht auf die Übersetzungskompetenz legen, kann die SoMi-Note andere Anforderungsbereiche und Kompetenzen abdecken. Das Schulgesetz, die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO) der Sekundarstufe I (SI), die APO der Gymnasialen Oberstufe (GOST) und die Kernlehrpläne (KLP) beider Fächer und Sekundarstufen eröffnen für die SoMi-Note folgende Chancen: Zunächst einmal muss man beide Noten in der SI angemessen und in der SII gleichwertig, aber im Hinblick auf die Gesamtentwicklung der Lernenden, berücksichtigen. Das heißt konkret, dass die Noten auf keinen Fall addiert und durch zwei geteilt werden. Die Fachkonferenz kann sogar in der Sek I ein anderes Verhältnis der beiden Noten beschließen. Die fachlichen Kompetenzbereiche sind Text, Sprache und Kultur. Die Kernlehrpläne geben dafür eine Vielzahl von Aufgabenformaten an, die im AFB I-III⁷ liegen. Darüber hinaus werden im Fachunterricht methodische, soziale und personale Kompetenzen gefordert, die transparent in die Beurteilung mit einfließen, wie z. B. Prozess- und Präsentationskriterien oder der Umgang mit dem Lexikon.⁸ Die SoMi-Note beurteilt wie die Klassenarbeit die Qualität der Leistung, berücksichtigt darüber hinaus aber auch die die Quantität und Kon-

tinuität. Leistungsbereitschaft, also der Wille und die Bemühung, kommen hierbei gut zur Geltung.

Jetzt höre ich schon den Einwand: „Wir dürfen doch nicht die Text- und Sprachkompetenz aufgeben, wofür unsere Fächer stehen!“

Damit wird die Text- und Sprachkompetenz keineswegs aus dem Unterricht verbannt. Während Klassenarbeiten aber punktuell vor allem die Übersetzungsfähigkeit testen, bilden SoMi-Noten eher den Prozess und das ganze Spektrum der Fachkompetenzen ab: Beispielsweise kann Niklas in der Drucksituation „Klassenarbeit“ die Konstruktion der Sätze nicht erschließen, während ihm durch syntaktische, grammatische und vor allem Vokabel-Hilfekarten (analog oder digital) oder durch die Zusammenarbeit mit anderen im Unterricht die Gelegenheit gegeben wird, seine Kreativität in der zielsprachlichen Wiedergabe zu entwickeln. Sophia dagegen, die beim Übersetzen ohne viel Hilfen zurechtkommt, könnte ihre Kreativität bei motivierenden Sprinteraufgaben entfalten bzw. ihre personalen und fachlichen Kompetenzen beim Lernen durch Lehren (Schüler*innenmoderation) verbessern.

Mögliche Chancen bei der SoMi-Note sind also die Quantität und Kontinuität, die ausgewogene Mischung der verschiedenen Anforderungsbereiche bei den fachlichen Kompetenzen, die methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen bei der Erarbeitung und Sicherung fachlicher Inhalte. Und das Schöne daran ist, dass, wenn diese Chancen von Lehrer*innen und Schüler*innen genutzt werden, auch die Klassenarbeiten besser werden.

⁷ KLP Griechisch Sek I, 26 und Sek II, 43–44, KLP Latein Sek I, 34–35 und Sek II 49–50.

⁸ SCHOLZ 2017, 25–29.

Der **schüler*innenmoderierte Unterricht** gehört im weitesten Sinne zum kooperativen Lernen beziehungsweise zum Lernen durch Lehren. Ziel dieses Unterrichts ist eine größtmögliche Schüleraktivierung und Binnendifferenzierung und dadurch eine größtmögliche Motivierung der Schüler*innen. Das Prinzip der Schüler*innenmoderation lässt sich eigentlich zu jeder Zeit und in jedem Unterrichtsfach durchführen: Ein*e Schüler*in moderiert ein Unterrichtsgespräch, indem er/ sie als Verantwortlicher für den Prozess nicht für den Inhalt das Unterrichtsgespräch moderiert, darauf achtet, dass Äußerungen gut begründet werden, dass Schüler*innen, die nicht einverstanden sind, zuerst gehört werden, dann diejenigen, die Fragen haben, und dass Fragen und Entscheidungen ans Plenum abgegeben werden.

Ein **Spezifikum des altsprachlichen Unterrichts** ist die Diskussion der Übersetzungsmöglichkeiten lateinischer und griechischer Sätze und damit im Grunde die Diskussion der möglichen Deutungen des Originaltextes in der deutschen Sprache. Durch das Sich-Rechenschaft-Geben über ihre Version lernen die Schüler*innen Grammatik und Vokabular der deutschen und der Alten Sprache und die Verwendung der metasprachlichen Termini. Außerdem werden sie geschult im genauen Lesen, Verstehen des Textes und Interpretieren des Sinns im kulturellen Kontext der Antike und Moderne. *Interpretari* bedeutet ja nichts anderes als Entscheidung über die genaue Bedeutung des antiken Textsinns für moderne Leser*innen. Die Kernlehrpläne der Alten Sprachen in NRW sprechen auch von Sprachbewusstheit und historischer Kommunikation als den wichtigsten Zielen des altsprachlichen Unterrichts. Beides passiert im Akt der Übersetzungssicherung.

Oftmals ist allerdings dieser Part das **Stiefkind aller Latein- und Griechischstunden**. In dieser Phase überwiegen meistens der Frontalunterricht, das Stellen von Suggestivfragen, die berühmten Ein-Wort-Antworten und deswegen vor allem die Langeweile, weil die meisten Schüler*innen bereits abgehängt worden sind bzw. geduldig über die von den Lehrenden hingehaltenen Stöckchen springen.

In genau dieser Phase soll jetzt die Schüler*innenmoderation eingesetzt werden, die für eine größtmögliche Aktivierung und Motivation sorgt.

Das Verfahren der Schüler*innenmoderation bei der Übersetzungssicherung:

Zufällig ausgewählte oder freiwillige Schüler*innen moderieren im Unterrichtsgespräch die Sicherung der Übersetzung. Ihre vornehmliche Aufgabe ist das Aufrufen sich meldender Schüler*innen, nicht das Verifizieren und Falsifizieren von Antworten. Deshalb kann prinzipiell jede*r Moderator*in sein. Die Lehrenden stellen sich bewusst entweder an den Rand oder setzen sich zu den Schüler*innen, nachdem sie die Methode als Vorbild eingeführt haben.

Ein*e Schüler*in wird ausgewählt, der*die die Übersetzungsdiskussion führt. Der Originaltext wird neben der Übersetzung für alle Schüler*innen während der Besprechung visualisiert, indem die dargebotene Übersetzung (mit allen möglichen Fehlern) von einer weiteren Person mitgetippt wird und mit Originaltext von Schüler*innen satzweise auf dem Whiteboard mit Beamer visualisiert werden. Es ist äußerst wichtig, dass die Schüler*innen sowohl den Originaltext als auch die Übersetzung sehen und hören. Die Schüler*innen halten Ampelkarten oder Daumen hoch (grün oder Daumen oben für Zustimmung, gelb oder Daumen Mitte für Fragen, rot oder Daumen unten für Fehler). Der*die Moderator*in nimmt zuerst diejenigen Schüler*innen, die die roten Karten oder die Daumen unten hochhalten, dran. Diese benennen die Fehler entsprechend der Fehlerkennzeichnung bei Klassenarbeiten (z. B. Numerusfehler bei ἀνθρώποι) und begründen ihren eigenen Vorschlag. Der*die Moderator*in muss dabei auf eine Begründung („Warum?“) und die Zustimmung des Plenums („Sind alle einverstanden?“) achten. Auch da müssen wieder alle die Daumen oder Karten hochhalten. Dann werden die Fehler korrigiert. Wenn jemand sich nicht zur dargebotenen Übersetzung äußert, sondern seine eigene Lösung präsentiert, muss der*die Moderator*in ihn darauf hinweisen, dass erst die visualisierte Version besprochen wird. Anschließend nimmt der*die Moderator*in diejenigen dran, die eine Frage haben, gibt die Fragen ans Plenum ab und achtet wieder auf Begründung und Einverständnis. Erst wenn alle „grüne Karten oder Daumen oben“ zeigen, wird zum nächsten Satz übergegangen. Falls alle Schüler*innen nicht weiterwissen, dürfen die Lehrenden, die während der Moderation sichtbar zwischen den Schüler*innen sitzen, sich melden und klären. Dieses Verfahren kann ab dem Anfangsunterricht in den Alten Sprachen eingesetzt werden. Eine spätere Einführung ist möglich, aber schwieriger. Es bietet sich an, das Verfahren sichtbar auf einem Plakat zu visualisieren.

Alle:

- Daumen oben oder grüne Karte = richtig
- Daumen Mitte oder gelbe Karte = Frage, weiß nicht
- Daumen unten oder rote Karte = falsch

Moderator*in:

- Wer möchte den lateinischen und deutschen Satz langsam vorlesen/ präsentieren?
- Sind alle einverstanden?
- Warum nicht? Begründe!
- Was sagen die anderen dazu? Wer kann helfen?

Abbildung 1: Exkurs Schüler*innenmoderation von Dr. Susanne ARETZ

Vereinbarungen der Fachkonferenz

Wir haben als Fachkonferenz vom Neuen Gymnasium Bochum folgende konkrete Maßnahmen vereinbart, die allerdings von jeder*m individuell ausgestaltet werden.

1. Wöchentliche Vokabelüberprüfungen.

Die Schüler*innen bekommen von mir als einzige Hausaufgabe in der Woche das Lernen von ca. 20 Vokabeln auf. Der Grund dafür ist, dass ich sie nicht mit der Übersetzung oder Übungen zu Hause alleine lassen oder die von den Eltern erledigten oder abgeschrieben Aufgaben kontrollieren möchte.⁹ Sie bekommen im Unterricht genügend Zeit, Übersetzungen und Übungen alleine oder in Partnerarbeit anzufertigen. Unterschiedliche Mnemotechniken, Rituale, Lernwege usw. müssen natürlich ständig eingeführt und wiederholt werden.¹⁰ Es ist wichtig, dass die Vokabeln im Kontext beigebracht und besprochen werden, bevor sie Hausaufgabe werden. Eine gute Schülerin meines Griechischkurses in der 8. Klasse, Muttersprache Deutsch, fragte mich letztens, was „sich rühmen“ bedeutet. Hier ist jetzt nicht der Ort, auf alle sprachsensiblen Erläuterungen des Wortschatzes einzugehen, aber für das Lernen ist das vorherige Begreifen der Sprachbedeutung von immenser Wichtigkeit, ebenso das genaue Eingehen auf die grammatischen Notationen in der linken Spalte.

Es handelt sich hier um eine Hausaufgabenüberprüfung,¹¹ bei der die reine Reproduktion, also der AFB I, abgefragt und die Fehlerzahl

notiert wird. Das kann jeder, auch ohne Eltern. Hat man jede Woche eine geringe Fehlerzahl, zeigt das ein kontinuierliches Bemühen, das sicherlich auch in den Klassenarbeiten fruchtbar gemacht werden kann, da die Übersetzung über die Semantik¹² erfolgt.

2. Portfolio. Im Unterricht der Alten Sprachen führen die Schüler*innen analog oder digital¹³ eine Mappe mit Reitern für verschiedene Abteilungen, für „Lehrbuch“ (Übersetzung und Aufgaben), „Grammatikheft“, „Vokabeltests und Klassenarbeiten“, „Sonstiges Material“ (Kopien der Lehrenden, selbst gesammelte Informationen, Lernprodukte). Das ist eine Art Portfolio, in das die Schüler*innen auch eigenes Material oder eigene Lernprodukte einbringen sollen.¹⁴ Dieses Portfolio kann freiwillig abgegeben werden. Hier zeigt sich die personale und methodische Kompetenz. Das genaue Führen eines Grammatikheftes mit den im Unterricht erarbeiteten gemeinsamen Grammatikregeln ermöglicht auch ein Durchdringen des Skeletts der Sprache. Eine kreative Materialsammlung motiviert.

3. Lernprodukte im weitesten Sinne in Einzel- oder Gruppenarbeit im offenen bzw. kooperativen Unterricht, die präsentiert werden. Das Spektrum reicht von normalen Aufgaben in allen Kompetenzbereichen¹⁵ bis zu kreativen Produkten aller Art und der szenischen Interpretation im weitesten Sinne.¹⁶ Die Schüler*innen können sich auch selbst individuelle Projekte stellen oder aber z. B. an Wettbewer-

9 In der Forschung wird ein mäßiges, kontinuierliches, durch die Lehrkraft kontrolliertes Hausaufgabenstellen empfohlen. „Es wäre möglicherweise effektiver, diese Variante unter den Augen der Lehrperson in der Schule umzusetzen.“, vgl. HATTIE 2013, 277.

10 Kriterien für das Vokabellernen, die auch beim Elternabend vorgestellt werden sind z. B. folgende: Lerne laut, schriftlich, mehrmals, je nach Lerntyp mit Karteikartensystem, Phase 6 oder auch aus dem Vokabelheft, aus dem vor z. B. Klassenarbeiten die nicht gewussten Vokabeln auf ein Blatt notiert werden, lerne die zentrale Bedeutung, aber jede Kleinigkeit in der linken Spalte, bilde Eselsbrücken, leite Fremdworte ab, formuliere Geschichten, bediene Dich der Locustmethode, male Bilder oder bilde Pantomimen zu den Vokabeln, verteile Notizzettel mit Vokabeln in der Wohnung, lerne digital durch Quizlet, Kahoot!, Learningapps. Gute Anleitungen findet man dazu bei ZIEMER 2017 oder bei GROSS/BODEN/BODEN 2010. Kriterien für den Test: 10 Vokabeln, Hauptbedeutung reicht, alle Grammatikangaben, die fehlende Bedeutung ergibt 1 Fehler, die fehlenden Grammatikangaben jeweils 0,5; 2 verschiedene Gruppen. Die Überprüfung wird diktiert, noch in der Stunde während einer Arbeitsphase korrigiert und das Ergebnis rückgemeldet (Noten von 1-4: 0-1,5/ 2-3/3,5-4,5/5-6). Wenn ich merke, dass die Schüler*innen wegen verschiedener anderer Leistungsüberprüfungen nicht richtig gelernt haben, eröffne ich ihnen die Möglichkeit, das Heft dem*der Nachbar*in zu geben, der*die es korrigiert. Anschließend können die Schüler*innen freiwillig abgeben. Das Ergebnis wird dann durch mich korrigiert.

11 12-63 Nr. 3, RdErl. d. M. v. 05.05.15: Es sind in der Sek I maximal zwei Klassenarbeiten und Leistungsüberprüfungen zulässig. Hausaufgaben werden nicht benotet, aber anerkannt.

12 FLORIAN 2013.

13 Mein Gymnasium hat in der 5. Klasse eine iPad-Klasse Latein, die mit der App OneNote arbeitet: <https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-365/onenote/digital-note-taking-app>

14 Kriterien für das analoge Portfolio (Lehrbuchphase)SOS: Schrift (Lesbarkeit, Lineal, Berichtigung), Ordnung (Datum, Überschrift, Reihenfolge, Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Fehlendes wird selbstständig ergänzt), Stift (Füller, Hervorhebungen mit anderen Stiftfarben und Lineal). Freiwillige Ergänzungen sind willkommen! z. B. Ausschnitte aus Prospekten, Illustrierten etc., Skizzen und Zeichnungen o. Ä. Verwende für Deine Aufzeichnungen ein flexibles Ringbuch mit zwei Lochungen (DIN-A4). Insgesamt brauchst Du vier Reiter für vier Abteilungen und immer ausreichend linierte Blätter. (Aufzeichnungen in Bezug auf das Lehrbuch, Grammatikheft, Platz für Kopien (Stationenlernen etc.) oder selbst gesammeltes Material, Klassenarbeiten und Vokabeltests).

15 Vgl. KLP Griechisch Sek I, 26 und Sek II, 43–44, KLP Latein Sek I, 34f. und Sek II 49–50; Listen finden sich auch bei SCHOLZ/WEBER 2010, 105–106.

16 Z. B. Berichte, Collagen, Wandzeitungen, Flugblätter, Geschichten, Reportagen, Hörspiele, Fotostories, Videos, Prospekte, Zeitung, Bildergerichten, Comics, Lieder, Gedichte, Streitgespräche, Spiele, Mindmaps, Talkshow, Lückentexte, oder Aufgaben für Mitschüler*innen entwickeln, Fehlergeschichten, Rätsel, Quiz, Puzzle, Basteln von Modellen, Gestaltung von Ausstellungen, Schreiben von Leserbriefen, Interview usw.

ben¹⁷ teilnehmen. Auch das kann in die SoMi-Note einfließen.

Da die Schüler*innen die Aufgaben, die Produkte, die Präsentationsart nach Interesse wählen bzw. sogar sich selbst stellen, über Zeit und Hilfsmittel frei verfügen können und eventuell sogar die Sozialform selbst wählen können, wird hier ein Höchstmaß an Autonomie erlebt.

Die Leistungsbewertung in diesem sogenannten offenen Unterricht ist nicht ganz einfach: Heikle Punkte sind, dass die Schüler*innen sich durch die Prozessbeobachtung ständig benotet fühlen könnten und keine Trennung zwischen Lern- und Leistungssituationen wahrgenommen wird, dass man keine Kollektivnoten für Gruppenarbeiten vergeben darf, das Ermitteln des genauen individuellen Anteils der einzelnen Schüler*innen eventuell zu Ungerechtigkeiten führt und dass die Bewertung viel Zeit und Aufwand bedeutet.¹⁸ Das hehre Ziel – wie auch bei allen anderen SoMi-Teilnoten – ist die sogenannte „formative Leistungsbeurteilung“ statt der summativen, d. h. Bewertungen sollen kein Abschluss des Lernprozesses sein, sondern eher ein lernbegleitender Anreiz zur Verbesserung und Selbstreflexion¹⁹.

Was kann man konkret tun?

1. Kriterien für Prozess, Produkt und Präsentation mit den Schüler*innen gemeinsam erstellen und im Dialog ausfüllen.²⁰
2. Individuelle Lernberichte²¹ z. B. anhand des 5-Finger-Feedbacks²² schreiben lassen:
 Daumen: Was ist mir gut gelungen?,
 Zeigefinger: Was habe ich gelernt?,
 Mittelfinger: Was hat mir nicht gefallen?, Ringfinger: Was nehme ich mit/nehme ich mir vor?, Kleiner Finger: Was ist zu kurz gekommen? Handmitte:

Was möchte ich sonst noch anmerken?

3. Individuelle Aufgabenüberprüfungen im Anschluss an die Projektarbeit durchführen, z. B. kurze schriftliche oder mündliche Leistungsüberprüfungen (auch in der Gruppe) im Anschluss an das Projekt und zugeschnitten auf das Projekt.

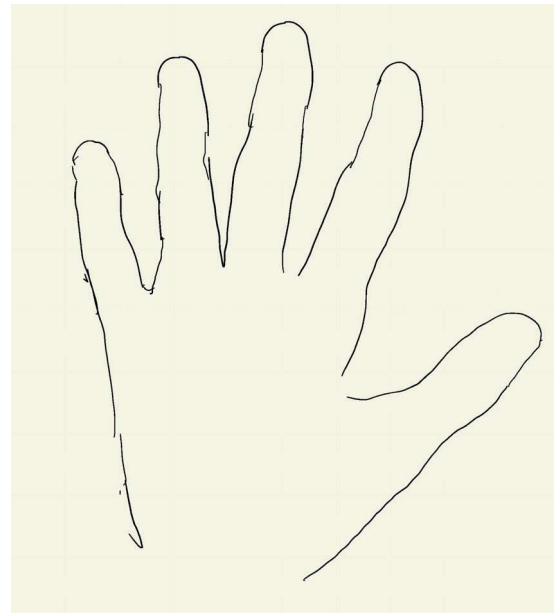


Abbildung 2: 5-Finger-Feedback

Am besten ist es natürlich, wenn den Dialogbögen, den individuellen Lernberichten oder Aufgabenüberprüfungen ein Beratungsgespräch zur Planung und eines zur Begleitung des Lernprozesses vorgeschaltet wird. Im Schulalltag bleibt dafür allerdings wenig Zeit.

Lernprodukte habe ich z. B. gerade im Distanzunterricht eingesetzt und den Schüler*innen meines Griechischkurses in der 8. Jahrgangsstufe damit eine Note ermöglicht, als sie keine Klassenarbeit mehr im zweiten Shutdown der Coronapandemie (11. Dezember 2020 bis 11. Januar 2021) schreiben konnten.²³ Ich habe ein Padlet mit verschiedenen kreativen Aufgaben nach Vorbild der Aufgaben aus

17 Sek I Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“ (<https://www.neues-gymnasium-bochum.de/cms/index.php/angebote/wettbewerbe-angebote/84-aus-der-welt-der-griechen>) oder <https://griechischlehrer-nrw.de/115-Wettbewerb/>), Sek II *Certamen Carolinum* (<https://certamen Carolinum>), beide Sekundarstufen BWFS Team (<https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de>). Weitere Ideen nicht nur zu schriftlichen Leistungsüberprüfungen finden sich übrigens unter www.pruefungskultur.de.

18 Vgl. WENGERT 2017, 345–346.

19 Vgl. KÜHNE 2017, 16 oder www.pruefungskultur.de oder SCHOLZ 2018.

20 Zahlreiche Anregungen findet man bei SCHOLZ / WEBER 2010, 97–157 oder bei WINTER 2018, 134–169, hier auch ein einfaches Beurteilungsraster für eine Projektarbeit 150. LOOS 2004, 9 schlägt vor, für Prozess, Produkt und Präsentation eine Note zu geben, sie mit der Anzahl der Gruppenmitglieder zu multiplizieren und ihnen erst einmal selbst den Vorschlag zur Aufteilung zu überlassen. Zumeist werden die Schüler*innen sich aber die gleiche Note geben wollen.

21 Ausführlich dazu WINTER 2018, 121–122.

22 <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/medienbildung/definitionen-von-medienkompetenz-und-methoden/methoden/feedback-hand/>.

23 Nach der APO SI § 6 darf man nach Beschluss der Fachkonferenz die Klassenarbeit einmal im Jahr durch eine andere, zumeist schriftliche Leistungsüberprüfung ersetzen.

dem Wettbewerb „Aus der Welt der Griechen“²⁴ generiert, z. B. Sokrates trifft Jesus – Dialog, Die 12 olympischen Götter oder die 12 Taten des Herakles – Kalender, Alexander der Große – Comic, Griechische Mythologie oder die Unterwelt – Spiel, Die olympischen Spiele antik und modern – Erklärvideo, etc. Diese wurden in einer gemeinsamen Videokonferenz geplant, in der die Schüler*innen auch eigene Vorstellungen einbringen konnten, dann in Einzel- bzw. Gruppenarbeit bearbeitet, in einer erneuten Videokonferenz präsentiert und inklusive Lernbericht beurteilt. Jetzt existiert von unserem Griechischkurs ein Griechischpadlet als Produkt des ganzen Kurses, auf das wir sehr stolz sind.

4. **Mitarbeit im Unterricht.** Mit einem Dialogbogen nach SCHOLZ²⁵ werden Lehrer*innen- und Schüler*innenwahrnehmung abgeglichen. Um den Schüler*innen nicht ständig

Leistungssituationen im Unterricht zu suggerieren und weiterhin eine angenehme wertschätzende Lernatmosphäre ohne dauernde Kompetenzüberprüfung zu schaffen, gebe ich die Dialogbögen den Schüler*innen vor den Quartalsnoten. Die Schüler*innen füllen zuerst den Bogen aus, ich danach.²⁶ Bei Abweichungen rede ich mit ihnen und vereinbare 1-2 Trainingspunkte für die Schüler*innen oder Beobachtungspunkte für mich.

Fazit

Wenn die SoMi-Note im Gegensatz zur Klassenarbeit prozessorientiert ist, die Schüler*innen bei der Bewertung, den Zielen, der Organisation mit einbezieht, die Stärken stärkt, keine Fehler zählt, freiwillige Leistungen anregt, dann schafft sie eine angenehme Lernsituation, motiviert die Schüler*innen und hält die Fächer am Leben.

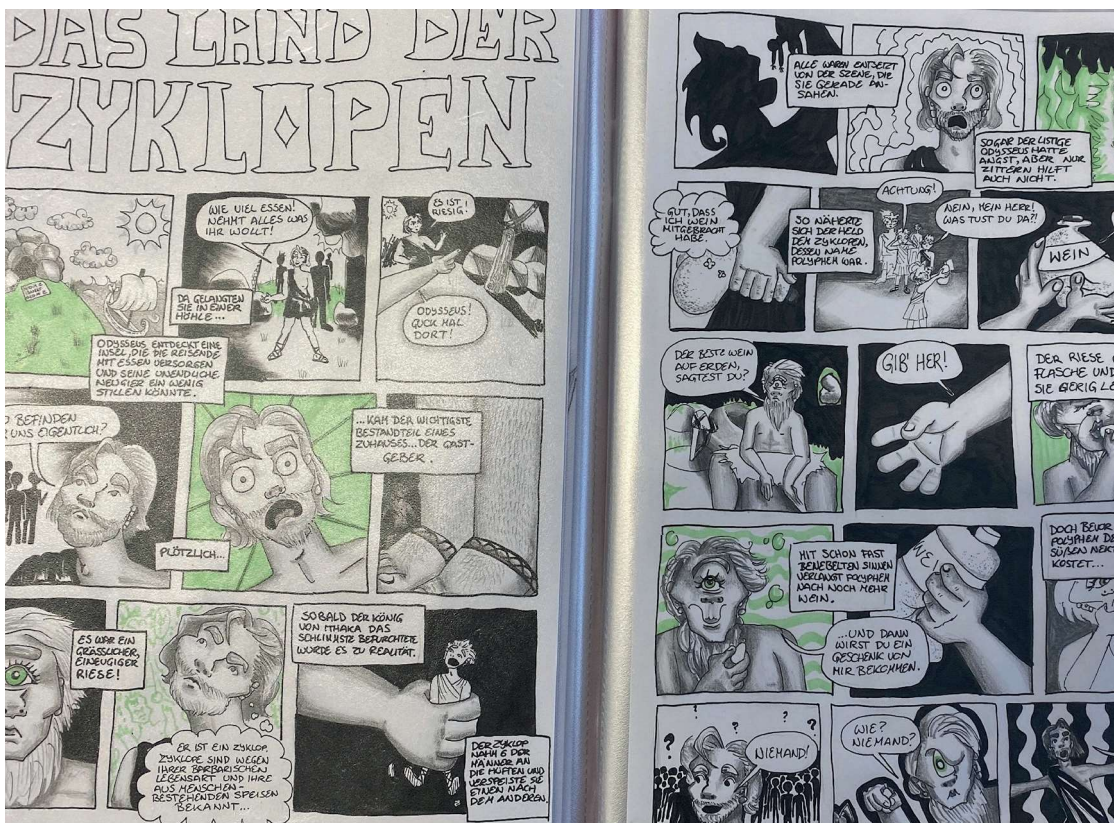


Abbildung 3: Ein Beispiel aus dem Padlet: Eine Seite aus dem umfangreichen Comic zu Homers Odyssee von Kamai KAPRIC, Neues Gymnasium Bochum, 8e

24 Informationen zu diesem jährlich stattfindenden landesweiten Wettbewerb für die Klassen 6–8 findet man unter <https://www.neues-gymnasium-bochum.de/cms/index.php/angebote/wettbewerbe-angebote/84-aus-der-welt-der-griechen> oder <https://griechischlehrer-nrw.de/115-Wettbewerb>.

25 SCHOLZ / WEBER 2010, 84–87; SCHOLZ 2017, 27–43 oder SCHOLZ 2018, 191–193. Ich habe ihn allerdings stark vereinfacht. Die Schüler*innen schreiben „ja-nein-vielleicht“ dahinter. Kriterien für die mündliche Mitarbeit: Ich beherrsche die meisten zu lernenden Vokabeln und viele Lern-techniken. Ich kann Formen und satzwertige Konstruktionen erkennen. Ich kann die Unterrichtstexte (mit folgenden Methoden: ...) vorerschließen. Ich kann die Unterrichtstexte sinngemäß und sprachlich richtig übersetzen. Ich kann die Bedeutung der im Unterricht gelesenen Texte verstehen, erklären und bewerten. Ich beherrsche verschiedene Lern- und Arbeitstechniken [...]. Ich arbeite selbstständig, zeige Leistungsbereitschaft und Kritikfähigkeit. Ich arbeite gern mit meinen Mitschüler*innen zusammen.

26 KUHLMANN / SCHOLZ 2017, 34–35.

Literatur und Internetquellen

- BOVET, G.: Lernmotivation. In: BOVET, G. / HUWENDIEK, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 7/2014, 280–301.
- BRÜNING, L. / SAUM, T.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Essen 2009.
- FLORIAN, L.: Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. In: Pegasus-Online XIII 1/2 (2013), 1–15. Verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2013_1_2/pegasus_2013-1_florian_bildschirm.pdf (Zugriff am 11.05.2021).
- GROSS, H. / BODEN, N. / BODEN, B.: Von Kopf bis Fuß auf Lernen eingestellt – ein munteres Lernhandbuch. Berlin 4/2010.
- HATTIE, J.: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von BEYWL, W. und ZIERER, K.. Baltmannsweiler 2013.
- SCHOLZ, I.: Diagnose und Differenzierung. In: KEIP, M. / DOEPNER, T.: Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2010, 175–189.
- MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I G9 in Nordrhein-Westfalen. Griechisch. Düsseldorf 2020, 23–26.
- MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. Griechisch. Düsseldorf 2014, 39–44.
- MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I G9 in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019, 32–35.
- MSB NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2014, 45–51.
- KORN, M. / KUHLMANN, P. / SCHOLZ, I.: Das EPA-Grundproblem. In: KUHLMANN, P.: Perspektiven für den Lateinunterricht II, Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 19./20.11.2015. Bamberg 2017, 7–12.
- KUHLMANN, P. / SCHOLZ, I.: Mündliche Schülerleistungen im Lateinunterricht. In: KUHLMANN, P.: Perspektiven für den Lateinunterricht II, Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 19./20.11.2015. Bamberg 2017, 27–43.
- KÜHNE, J.: Theorie der Leistungsbeurteilung. In: KUHLMANN, P.: Perspektiven für den Lateinunterricht II, Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 19./20.11.2015. Bamberg 2017, 13–20.
- LOBE, M.: Alternative Formen der Leistungsüberprüfung. In: KUHLMANN, P.: Perspektiven für den Lateinunterricht II, Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 19./20.11.2015. Bamberg 2017, 21–26.
- LOOS, H.: Bewertung mündlicher Mitarbeit im Lateinunterricht. In: AU 6 (2004), 8–10.
- POPP, M.: Offener Unterricht. In: BOVET, G. / HUWENDIEK, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 7/2014, 107–133.
- RENKL, A.: Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim Kooperativen Lernen. Wiesbaden 2013.
- SCHOLZ, I.: Diagnose und Förderung. In: BOVET, G. / HUWENDIEK, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 7/2014, 304–320.
- SCHOLZ, I.: Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In: KORN, M.: Latein Methodik. Berlin 2018, 185–194.
- SCHOLZ I. / WEBER, K.-C.: Denn sie wissen, was sie können. – Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht. Göttingen 2010/11.
- WENGERT, H.-G.: Leistungsbeurteilung in der Schule. In: BOVET, G. / HUWENDIEK, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 7/2014, 321–347.
- WINTER, F.: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim 2018.
- ZIEMER, S.: Vokabellernen leicht gemacht – an 12 Stationen hilfreiche Strategien. In: Raabits März 2017 [zum Vokabellernen trainieren (1. /2. Lernjahr)].
<https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de>.
<https://certamencarolinum.de/index.php>.
<https://griechischlehrer-nrw.de/115-Wettbewerb>.
<https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/medienbildung/definitionen-von-medienkompetenz-und-methoden/methoden/feedback-hand/>.
<https://www.neues-gymnasium-bochum.de/cms/index.php/angebote/wettbewerbe-angebote/84-aus-der-welt-der-griechen>.
https://padlet.com/susanne_aretz1/zosf2fi2e-037gafd.
<https://www.pruefungskultur.de>.
<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=5180>.

„So kann ich das nachvollziehen!“

Produktionsorientierte
Leistungsbewertung: Entwicklung
eines Beurteilungsrasters als
Reflexion, Rückmeldung und
Schüler*innenbeurteilung in der
Sek. II

von **Andrea Niekamp**

Helmholtz-Gymnasium Bielefeld
nkp@helmholtz-bi.de

Schlüsselwörter: Beurteilungsraster, produktionsorientiertes Arbeiten, stärkenorientierte Beurteilung, lateinische Rede

1. Qualitätensuche statt Fehlerjagd

Lehrkräfte unterrichten heute zunehmend in schüler*innenorientierten, individuellen Lernsettings. Hier arbeiten die Schüler*innen weitgehend selbstgesteuert und gestalten ihren individuellen Lernprozess mit. Lehrkräfte, die so unterrichten wollen, merken aber auch: Alle Versuche der Etablierung einer neuen Lernkultur an Schulen stoßen an Grenzen, wenn nicht auch das System der Prüfung und Beurteilung der Schüler*innenleistungen reformiert wird.

Die traditionelle Negativkorrektur mit Noten nimmt nicht in den Blick, was an einer Arbeit gelungen war. Zudem verfügen Noten über eine mangelhafte Valenz in Bezug auf Feedback, Motivation und überfachliche Kompetenzen.¹ Dabei ist gerade Rückmeldung für die Schüler*innen in ihrem Lernprozess fundamental wichtig. Die Qualitätensuche hingegen liefert Ansatzpunkte für Kompetenzdiagnostik und macht die Entwicklung von Förderstrategien möglich.

Dieser Beitrag soll jedoch kein Plädoyer für die grundsätzliche Abschaffung von Negativkorrektur und Noten sein. Leistungsbewertung ist verpflichtend im Schulgesetz festgeschrieben und Leistungen sollen „durch Noten

bewertet“² werden.

Die Gesetzgebung lässt jedoch auch Spielräume offen, „dass schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen“³ können. Es sollen daher Möglichkeiten einer fehlerfreundlichen Lernkultur als Alternative zur leider immer noch zu häufig praktizierten Fehlerjagd⁴ aufgezeigt werden. „Die einseitige Orientierung der Leistungsbewertung auf die Fehler ist in die Kritik geraten und etwas zurückgegangen, zugunsten einer stärkeren Beachtung des Gelungenen und des vorhandenen Könnens.“⁵

Zudem erfolgt im Rahmen der traditionellen Notengebung eine Fokussierung des Interesses auf individuelle Leistungen, stattdessen sollte Schule und Unterricht mehr Möglichkeiten schaffen, Leistungen gemeinsam, d. h. in Gruppen bzw. Teams ähnlich wie in der Wirtschaft zu erbringen.⁶

Für eine stärkenorientierte Würdigung von Gruppenergebnissen einer produktionsorientierten Unterrichtssequenz eignen sich besonders Beurteilungsraster. Deren Einsatz soll im Folgenden vorgestellt werden. Als Ergänzung wird auch die Möglichkeit einer Notenfindung für das Gruppen- bzw. Einzelergebnis angeboten.

2. Definition und Eingrenzung des Themas

Worum handelt es sich bei einem Beurteilungsraster nun genau? Es soll der Erweiterung der „Notengewinnung im Hinblick auf organisatorische, soziale und mediale Kompetenzen“⁷ dienen. Wie genau dies Ziel erreicht werden kann, soll am Beispiel der Beurteilung eines Gruppenprodukts in Form einer lateinischen Rede erläutert werden:

Unterrichtsgegenstände sind der Beginn der ersten Catilinarie CICEROS (Cic. Cat. 1,1,2: *O tempora, o mores*) sowie Anleitungen zum Aufbau einer antiken Rede (ad Her. 1,3–4) und CICEROS „Regieanweisungen“ (Cic. de orat. 1 und 3 in Auswahl) für den Redevortrag.



1 WINTER 2015a, 67.
2 Schulgesetz NRW §48.
3 Schulgesetz NRW §48.
4 Vgl. WEINGARDT 2004, 126–128
5 WINTER 2015a, 13.
6 Vgl. WINTER 2015a, 229–230.
7 NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 39.

Durch die Konzeption eines Beurteilungsrasters soll sichergestellt werden, dass die Lehrkraft nicht aufgrund eines bloßen Eindrucks die Kompetenzstufungen der einzelnen Schüler*innen zu ermitteln versucht, sondern dies an konkreten Aufgaben mit konkreten Anforderungsbereichen festmacht. Denn gerade szenische Darstellungen sind schwierig zu bewerten, da die Beurteilung darstellerischer Leistungen „stark subjektiv geprägt ist.“⁸

Die Problematik von Kompetenz- und Beurteilungsrastern liegt allerdings teilweise darin, dass sie sich als beliebtes Bewertungsinstrument „geradezu epidemisch“⁹ und oft ohne klare theoretische Fundierung verbreiten.

Häufig wird auch kaum zwischen standardbezogenen, frei formulierten oder einfachen Beurteilungsrastern unterschieden. Auch ist ihr genauer Nutzen bisher kaum erforscht. Daher soll im Weiteren dargestellt werden, wie die Konzeption eines Beurteilungsrasters mithilfe verschiedener Kriterien und Dimensionen die Möglichkeit zu einem differenzierten Urteil eröffnet. Der Frage, ob dem Beurteilungsraster eine Notengebung folgen soll oder nicht (Gruppennote? Einzelnote? Einbindung des ganzen Kurses in die Beurteilung?) soll am Ende ebenfalls Raum gegeben werden.

Die folgenden Beobachtungen werden sich ausschließlich auf das Redeprodukt beschränken. Eine Untersuchung überfachlicher bzw. allgemeiner Kompetenzen, die den Arbeitsprozess der Gruppen betreffen (organisatorische, soziale und kommunikative), können hier nicht berücksichtigt werden (z. B. Lerntagebuch). Gleiches gilt für die Diagnosefunktion von Beurteilungsrastern mit dem Zweck der individuellen Förderung und der Optimierung des nachfolgenden Unterrichts.

3. Allgemeingültige Kriterien und Fragestellungen für die Konzeption von Beurteilungsrastern

Auch wenn es in diesem Artikel um Beurteilungsraster für die Darstellung einer lateinischen Rede geht, so kann diese Art der Leistungsbeurteilung auch leicht auf andere

Schüler*innenprodukte aller Jahrgangsstufen übertragen werden, wenn

dem Raster folgende Kriterien und Fragestellungen zu Grunde gelegt werden:

- ❖ vorab zu klären: wer / wie / was / wozu?
- ❖ erste Spalte des Rasters: Lern- und Leistungsbereich, untergliedert in verschiedene Kategorien (z. B. schauspielerische Leistung) und spezifizierte Unterkategorien (z. B. Textvortrag)
- ❖ zweite Spalte: eventuell Gewichtung nach Punkten
- ❖ dritte bis fünfte Spalte: verschiedene Niveaustufen (aufsteigend nach Komplexität), als Text formuliert oder als Punkte

Abbildung 1: Kriterien und Fragestellungen

3.1 Die vier „W-Fragen“

Die Lehrkraft muss sich zunächst einmal über den Zweck klar werden, den das jeweilige Raster erfüllen soll. Hierbei ist die Beantwortung folgender Fragestellungen hilfreich, die WINTER (in Anlehnung an STIGGINS) folgendermaßen formuliert hat:¹⁰

3.1.1 „Was“ soll gelernt und beurteilt werden?

Exemplarisch soll hier die Darbietung eines lateinischen Redeauszugs die Zielkategorie bzw. der Gegenstand der Beurteilung sein. Es geht in erster Linie also um „die Fähigkeit, fachliche Produkte zu erstellen.“¹¹ Dies wiederum lässt Rückschlüsse auf hauptsächlich kognitive Kompetenzen zu, wie sie in den Kernlehrplänen Latein ausgewiesen sind, insbesondere der Textvortrag und der Nachweis des Zusammenhangs von Form und Funktion (Textkompetenz), das sinnstiftende Lesen (Sprachkompetenz) und die Darstellung von Kenntnissen der antiken Kultur sowie die Nutzung dieser Kenntnisse zur Interpretation (Kulturkompetenz). Da die Schüler*innen ihr Ergebnis in Form einer gefilmten Rede präsentieren sollen, wird außerdem die überfachliche mediale Kompetenz beobachtet. Hinzu kommen die schauspielerische Leistung, die Rollenbiografie sowie die Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen.

3.1.2 „Wer“ soll die Rückmeldung erhalten?

Im vorliegenden Fall wird das Gruppen-

8 PARADIES / WESTER / GREVING 2011, 72.

9 WINTER 2015a, 46; 134 spricht er von einer regelrechten „Rasteritis“.

10 Vgl. WINTER 2015a, 24–30; auch HATTIE 2014, 154 rekurriert auf den Nutzen der „Was“-/„Wie“-/„Warum“-Fragen. Ähnlich PARADIES / WESTER / GREVING 2011, 33.

11 WINTER 2015a, 25.

ergebnis beurteilt, andernfalls „würde die Projektarbeit an sich gefährdet, wenn nicht der gemeinschaftliche Erfolg, sondern die individuelle Leistungsbewertung das Verhalten bestimmt.“¹² Dies muss den Schüler*innen von Anfang an transparent gemacht werden, sodass sich jedes Gruppenmitglied seiner Verantwortung für das Gruppenergebnis bewusst ist und einsieht, dass durch ein gelungenes Gruppenergebnis auch eine gute Einzelbewertung garantiert wird. Die Rückmeldung erfolgt in Form eines Beurteilungsrasters¹³, das an PARADIES' Bewertungsbogen für „Szenische Interpretation“ und „Darstellendes Spiel“¹⁴ angelehnt ist. Bei der Konstruktion sollte beachtet werden, dass die Auflistung der Merkmalsbereiche und Indikatoren nicht mehr als ein DIN A4-Blatt füllt, an den zentralen Zielen der Unterrichtssequenz ausgerichtet ist und nur solche Indikatoren verwendet werden, die Thema des Unterrichts waren.¹⁵ Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Notwendigkeit der Vorausverständigung über Bewertungskategorien¹⁶. Denn nur, wenn diese den Schüler*innen transparent gemacht worden sind, wissen sie, wie sie die vor ihnen liegende Aufgabe bewältigen sollen. „Kriterien aber, die nur die Lehrkraft verwendet, ohne dass die Schüler sie kennen, verstoßen letztlich gegen den Grundsatz der Fairness.“¹⁷ Dazu zählt auch eine Gewichtung¹⁸ der einzelnen Kriterien, um deren Relevanz einschätzen zu können.

3.1.3 „Wie“ soll die Leistung erbracht und beurteilt werden?

Die Leistung soll in einer „gegliederten und meist auch gestuften Zuordnung (...) zu vorab definierten Bewertungsgesichtspunkten und Kriterien“¹⁹ beurteilt werden. Die Schüler*innen benötigen folglich im Vorfeld Zielvereinbarungen, Gruppengröße, die Textgrundlage, eine detaillierte Aufgabenstellung, inhaltliche und formale Aspekte, zulässige Hilfsmittel, einen festgelegten zeitlichen Rahmen sowie die

Bewertungskriterien.²⁰ Diese Kriterien sollten nicht zu allgemein formuliert werden, dafür aber mit besonderem Augenmerk auf Sprachsensibilität, d. h. adressatengerecht in einer schüler*innenorientierten Ausdrucksweise.

Es ist also eine Vorstrukturierung durch die Lehrkraft erforderlich, um die Arbeit der Gruppen vorzuentlasten und verbindlich zu machen. Den Schüler*innen kann hierbei ein gewisses Mitspracherecht²¹ bei der Auswahl der Kriterien und deren Gewichtung eingeräumt werden, es muss jedoch klar sein, dass sie in dieser Hinsicht keine gleichberechtigten Partner*innen der Lehrkraft sein können und Letztere die Verantwortung für die Benotung trägt. Ein größeres Maß an Eigenständigkeit wird den Gruppen jedoch dadurch eingeräumt, dass diese – ähnlich wie im „offenen Unterricht“ – den Lernort, die Zeiteinteilung und den Arbeitsablauf individuell selbst bestimmen können.²² Und nicht zuletzt bedarf es einer freundlichen Lernatmosphäre, eines guten Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Bereitschaft zum eigenverantwortlichen Arbeiten.

3.1.4 „Wozu“ sollen die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung genutzt werden?

Die Beurteilung einer präsentierten Rede nützt den Beurteilten in vielerlei Hinsicht: Zum einen schult sie die Präsentationsfähigkeiten²³ – auch fächerübergreifend oder in außerschulischem Kontext ein wichtiger Kompetenzaufbau – und zum anderen legen die Schüler*innen Rechenschaft über ihren Arbeitsprozess ab. Aus motivationspsychologischer Sicht kommt hinzu, dass die Lernenden beim Vorführen der Reden (auch als Film) „erleben, dass sie etwas erarbeitet haben, das für andere interessant und nützlich ist, und sie wissen sich eingebunden in eine soziale Gemeinschaft, die sich für sie und ihre Entwick-

12 NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 35.

13 WINTER 2015a, 135–145 stellt sieben verschiedene Beispiele eines Beurteilungsrasters vor. Das Prinzip der Stufungen wurde hieraus übernommen.

14 Vgl. PARADIES / WESTER / GREVING ⁶2011, 141.

15 Vgl. PARADIES / WESTER / GREVING ⁶2011, 158.

16 Zur Transparenz für „sonstige Leistungen“ vgl. PARADIES / WESTER / GREVING ⁶2011, 58–74

17 JÜRGENS / SACHER 2008, 115.

18 Vgl. NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 38.

19 WINTER 2015a, 28.

20 Vgl. SCHOLZ / WEBER ²2011, 109.

21 Wie das aussehen kann, zeigen NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 38.

22 Vgl. PFEIFFER 1999, 5.

23 Vgl. WINTER 2015a, 194. Er spricht hier von „Auftrittskompetenz“.

lung interessiert.²⁴ Und trotz des Primats der fachlichen Information – des Kennenlernens unterschiedlicher Kriterien für eine antike Rede – findet diese Art der Präsentation auch ihre Berechtigung in guter Unterhaltung.²⁵ Die

Schüler*innen erhalten durch die Beurteilung genaue Qualitätskriterien, damit sie ihre Arbeit und Produkte selbst einschätzen können, sowie eine Dokumentation über ihre Kompetenzen und darüber, was sie gelernt haben.

<p>WAS?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ fachliches Wissen ❖ Fertigkeiten (z. B. Textvorträge) ❖ Fähigkeit zur Produkterstellung ❖ Rollenbiographie (Reduktion der Rolle auf das Wesentliche, Intention des Autors) ❖ schauspielerische Leistung (Körpersprache, Mimik, Gestik, sprachlicher Duktus) ❖ äußere Rahmenbedingungen (Bühne, Kostüm) 	<p>WER?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Schüler*innen als Team
<p>WIE?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Raster mit gestufter Zuordnung von Leistungen zu vorab definierten und transparent gemachten Beurteilungskriterien ❖ nützliche und ermutigende Rückmeldung ❖ Beurteilung des Produkts ❖ Gewichtung der Kriterien 	<p>WOZU?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Vermittlung von Qualitätskriterien (auch zur Selbstbewertung der Schüler*innen) ❖ Rückmeldung für die Schüler*innen ❖ Planung und Bewertung ❖ Kommunikation über Qualitäten und Kompetenzen

Abbildung 2: Die vier Fragen zur Bewertung eines lateinischen Redeprodukts durch ein Beurteilungsraster

4. Beispiel für ein Beurteilungsraster

In das Beurteilungsraster sind die oben erörterten vier „W-Fragen“ sowie die weiteren in Abbildung 1 genannten Kriterien eingeflossen. Dieses Raster muss den Schüler*innen zu Beginn der Arbeitsphase vorgestellt werden, damit es hinterher die Grundlage der Beurteilung für das Redeprodukt bilden kann. Trotz der relativ allgemein gehaltenen Formulierungen sind die fachspezifischen Anforderungen der einzelnen Lern- und Leistungsbereiche den Schüler*innen genau bekannt, da diese im vorausgegangenen Unterricht gemeinsam erarbeitet worden sind. Die Grundlage dazu bilden die Analyse der Quantitäten der Silben bzw. Wortakzente des lateinischen Textes sowie die Rede-„Partitur“²⁶ nach den Vorgaben der *Rhetorica ad Herennium* und *CICEROS De oratore*.²⁷ Ein möglicher Erwartungshorizont könnte folgendermaßen aussehen:²⁸

Die Bereiche Bühnenbild, Kostüme, Licht und Ton bleiben ohne genaue Vorgaben, um die Kreativität der Gruppen nicht zu beeinträchtigen. Die Gruppen müssen aber ihre Entscheidungen auf Grundlage ihrer eigenen Recherchen begründen können. Resultierend

Regieanweisungen zu Cic. Cat. 1,1,2

	<p>O tempora, o mores! Senatus ' haec intellegit. Consul ' videt; hic ' tamen vivit. Vivit? Immo vero etiam ' in senatum venit, fit publici consilii particeps, notat et designat oculis ' ad caedem unum quemque nostrum.</p>
Stimme :	Von Anfang an Vehemenz (forte). Danach Absenken der Lautstärke (mezzoforte) und maximale Steigerung zu den letzten fünf Wörtern (fortissimo), um die Klimax zu verdeutlichen (vivit – in senatum venit – fit particeps – designat ad caedem).
Gestik :	Ausladende, alle Senatoren umgreifende Armbewegung (senatus). Theatralischer Schlag an die Brust (consul). Rechter Arm zeigt auf Catilina (hic). Aufstampfen des Fußes (ad caedem).
Mimik :	Entrüsteter Gesichtsausdruck. Stirn in Falten. Fokussieren des Gegners mit dem Blick.
	Nos autem fortes viri ' satis facere rei publicae videmur, si ' istius furorem ac tela ' vitemus.
Stimme :	Kurze Sprechpause vor Beginn der 2. Periode. Ausdruck des Gegensatzes (Nos fortes viri – istius furorem) durch Kontrast in der Lautstärke (mezzoforte - fortissimo).
Gestik :	Resigniertes Kopfschütteln, leichtes Tippen der Hand an den Kopf (Nos fortes viri). Ruckartige Wendung zu Catilina. Hochreißen beider Arme in die Luft (istius furorem ac tela).
Mimik :	Ungläubige Miene, gesenkter Blick. Fixieren des Gegners (istius).
	Ad mortem te, Catilina, ' duci iussu consulis ' iam pridem oportebat, in te ' conferri pestem, ' quam tu in nos omnes ' iam diu machinaris.
Stimme :	Sprechpause vor Beginn der 3. Periode. Durchgehend hohe Lautstärke (fortissimo) und erhöhtes Sprechtempo. Keine Lesepause zwischen mortem und te (Tod und Catilina gehören zusammen). übertriebene Betonung des p-Anlautes (pestem).
Gestik :	Hochreißen beider Arme in die Luft (iam pridem). Aufstampfen des Fußes (pestem).
Mimik :	Fingerzeig auf Catilina (tu), dann auf die anwesenden Senatoren (in nos omnes). Empörter, wütender Gesichtsausdruck. Hochziehen der Augenbrauen (quam ... machinaris).

^{*} = kurze Sprechpausen zur Orientierung der Hörer*innen. Besonders sinntragende und daher entsprechend betonte Wörter sind unterstrichen.

Abbildung 3: möglicher Erwartungshorizont

24 WINTER 2015a, 196. Winter spricht vom Lohn der Arbeit in der „Währung“ Applaus, Anerkennung, interessiertem Nachfragen u. a.
 25 Vgl. WINTER 2015a, 198–199. Hier führt WINTER noch weitere Zwecke der Beurteilung von Präsentationen an. Diese sind aber für das Beispiel eines lateinischen Redevortrags von marginaler Bedeutung.
 26 FUCHS 2012, Lösungsvorschläge zu Kap. 11 (o. S.).
 27 Cic. de orat. 3,37; 40; 48–49 in Auswahl; 213–217 i. A.; 220; 221–223 i. A.; Cic. de orat. 1,147–150; 157 in Auswahl
 28 Der Erwartungshorizont orientiert sich im Aufbau an den Lösungsvorschlägen von FUCHS 2012.

aus all diesen Vorüberlegungen ist folgendes mündliche Begründung der Lehrkraft folgen, Beurteilungsraster vorstellbar: wie es zu dem jeweiligen Bewertungsergebnis

LERN- UND LEISTUNGSBEREICH	PUNKTE MAX.	PUNKTE REAL	STUFE 1	STUFE 2	STUFE 3	STUFE 4
ROLLENBIOGRAFIEN UND -MONOLOGE (SPRACH- UND TEXTKOMPETENZ)						
Der lateinische Text ist grundsätzlich verstanden.	4	3	Der Text ist ansatzweise verstanden. (1 P.)	Der Text ist überwiegend verstanden. (2 P.)	Der Text ist größtenteils verstanden. (3 P.)	Der Text ist voll verstanden. (4 P.)
Die Intention des Redners wird getroffen.	4	3	Die Intention ist kaum erkennbar. (1 P.)	Die Intention ist teilweise erkennbar. (2 P.)	Die Intention ist gut erkennbar. (3 P.)	Die Intention ist sehr gut erkennbar. (4 P.)
SCHAUSPIELERISCHE LEISTUNG (SPRACH-/TEXT-/KULTUR-/PRÄSENTATIONSKOMPETENZ)						
Der lateinische Text wird auswendig und korrekt akzentuiert vorgetragen.	12	6	Der Text ist abgelesen und mit vielen Lesefehlern vorgetragen. (3 P.)	Der Text ist teilweise auswendig und mit einigen Lesefehlern vorgetragen. (6 P.)	Der Text ist auswendig und mit wenigen Lesefehlern vorgetragen. (9 P.)	Der Text ist auswendig und ohne Lesefehler vorgetragen. (12 P.)
Gestik: Die Körpersprache orientiert sich am Inhalt der Rede.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Gestik und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Gestik orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Gestik orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Gestik orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
Mimik: Der Gesichtsausdruck orientiert sich am Inhalt der Rede.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Mimik und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Mimik orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Mimik orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Mimik orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
Sprache: Redegeschwindigkeit, Lautstärke und Tonhöhe geben Aufschluss über Gefühle und Stimmungen.	8	6	Es ist kein Zusammenhang zwischen Sprache und Inhalt der Rede erkennbar. (2 P.)	Die Sprache orientiert sich teilweise am Inhalt der Rede. (4 P.)	Die Sprache orientiert sich in weiten Teilen am Inhalt der Rede. (6 P.)	Die Sprache orientiert sich passgenau am Inhalt der Rede. (8 P.)
GESTALTUNG DER ÄUSSEREN RAHMENBEDINGUNGEN (KULTUR- UND MEDIENKOMPETENZ)						
Kreative Konzeption von Kostümen und Bühnenbild	4	4	Es gibt keine Kostüme. Das Bühnenbild passt nicht zur historischen Redesituation. (1 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild passen nicht zur historischen Redesituation. (2 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild passen zur Redesituation. (3 P.)	Die Kostüme und das Bühnenbild sind perfekt auf die Redesituation abgestimmt. (4 P.)
Kompetenz im Umgang mit Licht und Ton	4	4	Die Rede ist schlecht hör- und sichtbar. (1 P.)	Die Rede ist überwiegend verständlich hör- und sichtbar. (2 P.)	Der Einsatz von Licht und Ton ist passend. (3 P.)	Der Einsatz von Licht und Ton ist perfekt eingesetzt. (4 P.)
	52	38				

Abbildung 4: Beurteilungsraster mit antizipierter Gruppenleistung

Bleibt letztendlich die Frage der Benotung. Auch wenn der Primat der stärkenorientierten Beurteilung gelten soll, so steht die Lehrkraft doch oftmals vor der Notwendigkeit, eine Umrechnung der Bewertungskategorien in Noten(-punkte) vorzunehmen.²⁹ In Anlehnung an die Vorgaben für die Bewertung der Interpretationsaufgabe in Abiturklausuren und an NEUMANN/KRICHBAUMER³⁰ ergibt sich daraus folgende Möglichkeit:

gekommen ist.

Gemäß den Zielsetzungen eines handlungsorientierten Unterrichts führen die Ergebnisse dieser Art der Leistungsbewertung so im Idealfall dazu, den Lernenden „einen aktiven und lustvollen Zugang zur Welt des Lesens [zu] verschaffen, [...] einen experimentierenden Umgang mit Textelementen an[zubieten] [...] und [zu] der Entfaltung der inneren Vorstellungskraft.“³¹

Punkte	0-11	12-15	16-20	21-24	25-26	27-29	30-31	32-33	34-36	37-38	39-40	41-43	44-45	46-47	48-50	51-52
Note	6	5 = mangelhaft			4 = ausreichend			3 = befriedigend			2 = gut			1 = sehr gut		
Notenpunkte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Abbildung 5: Umrechnung der Bewertungskategorien in Noten(-punkte)

Bei der Umwandlung der Gruppennote in (verschiedene) Einzelnoten aller beteiligten Schüler*innen muss auch der Prozess der Gruppenarbeit beurteilt werden. Hierbei sind Beobachtungen durch die Lehrkraft während des Unterrichts sowie von den Gruppen erstellte Lerntagebücher hilfreich, die Aufschluss über das individuelle Arbeitsverhalten der Gruppenmitglieder geben.

Ob mit oder ohne Note – es muss auf jeden Fall zusätzlich zum Beurteilungsraster eine

²⁹ WINTER 2015b, ppt-Folie 42 bemängelt allerdings den „entdifferenzierend[en]“ Gebrauch der Raster, „indem sie hauptsächlich auf Noten zu laufen und Summen bilden.“ Auch SCHOLZ / WEBER, 202 plädieren für eine „behutsame Vorgehensweise“ bei der Benotung. Zu schulrechtlichen Problemen bei der Einbeziehung des ganzen Kurses in die Benotung vgl. NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 35.

³⁰ NEUMANN / KRICHBAUMER 2004, 37.

³¹ HAAS / MENZEL / SPINNER 1994, 52.

Literatur und Internetquellen

- FUCHS, J., Die Lust an der Rede. Ein Rhetorik- und Übersetzungskurs zu Ciceros erster Catilinarie. Lehrerkommentar (DVD). Bamberg 2012.
- HAAS, G. / MENZEL, W. / SPINNER, K.H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: AU 3+4 (1994), 37–52.
- HATTIE, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von BEYWL, W. / ZIERER, W.“ Baltmannsweiler 2014.
- JÜRGENS, E. / SACHER, W.: Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart 2008.
- NEUMANN, G. / KRICHBAUMER, M.: Bewertung von Schülerleistungen im Projektunterricht. In: AU 6/2004, 34–45.
- PARADIES, L. / WESTER, F. / GREVING, J.: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2011.
- PFEIFFER, M.: Produktive Lernprozesse im Altsprachlichen Unterricht. In: AU 6 (1999), 2–7.
- SCHOLZ, I. / WEBER, K.-C.: Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht. Göttingen 2011.
- Schulgesetz NRW, §48. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=0&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=492426 (Zugriff am 07.02.2021).
- WEINGARDT, M.: Fehler zeichnen uns aus. Bad Heilbrunn 2004.
- WINTER, F.: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim / Basel 2015.
- WINTER, F.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Lerndialog statt Noten (Fortbildung des Schulamtes für die Stadt Bielefeld / Inklusion Schule am 18.11.2015 in Bielefeld).

Zum Umgang mit und Bewertung von kreativen Lernprodukten in der Praxis des Lateinunterrichts

Digitale Lernprodukte fruchtbar machen und kriteriengeleitet bewerten – ein Praxisbeitrag:

von **Alexander Ramos Lopes**

Konrad-Adenauer-Gymnasium Kleve

alexander.lopes@adenauer-gymnasium.de

Schlüsselwörter: Leistungsbewertung, kreatives Arbeiten, Kreativierungsverfahren, handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Visualisierung, Kreativierung, Ressourcenorientierung, Subjektorientierung, kriteriengeleitete Bewertung, Bewertungsbögen, Bewertungsraster, Motivation, Objektivierung, Operationalisierung, Transparenz

1. Zeit für kreatives Arbeiten – dank Corona?

Die Coronapandemie dürfte vielerorts nicht nur dazu geführt haben, dass der Lateinunterricht einen Digitalisierungsschub erfahren und auch tatsächlich realisiert hat. Viele Kolleg*innen sind in den vergangenen Monaten vermutlich dazu angeregt worden, das *ma-lum* des Distanzlernens aus der Perspektive der Ressourcenorientierung dahingehend zu wenden, ungewöhnliche, kreative und aktivierende Unterrichtsformate neu zu denken und pragmatisch umzusetzen. Dazu gehörten wohl auch offenere Unterrichtsarrangements und Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen vor den heimischen Bildschirmen beleben und aus der Lethargie und Tristesse eines digitalen *patiens* herausholen sollten.

Doch jedes noch so interessante und inhaltlich tiefeschürfende Radiofeature oder Lernvideo aus Schüler*innenhand muss schlussendlich doch ganz „klassisch“ vonseiten der beteiligten Lehrkraft beurteilt und bewertet werden. Zu der Frage, wie genau nun aber die Bewertung von kreativen Lernprodukten im Fach Latein eigentlich realisiert werden soll und auch gelingen kann, hat die lateini-

sche Fachdidaktik bisher wenig pragmatische Konzepte hervorgebracht, die im Unterrichtsalltag helfen würden. Diese partielle Leerstelle wünscht sich dieser – ausdrücklich aus der Praxis erwachsene und für diese gedachte – Beitrag anzufüllen und zwar durch die Darstellung und Reflexion eines konkreten Praxisbeispiels aus der Qualifikationsphase 1 zur Erstellung und Bewertung eben solcher Lernprodukte von Schüler*innen im digitalen Raum.

2. Ein Praxisbeispiel in 6 Schritten: Vorüberlegungen

Während der Coronapandemie, deren Rahmenbedingungen man wohl gerne als *res adversae* für den Schulunterricht beschreiben darf, erwuchs bei dem Autor dieses Beitrags die zunächst unbegründete und nicht validierte Idee, ob nicht vielleicht „das Beste“ aus der Lage gemacht werden könne, indem die Schüler*innen genuin kreativ zu ihrem aktuellen Autor SENECA arbeiteten. Die Schüler*innen des niederrheinischen Q1-Kurses sollten ein offenes, freies und auf Kreativität und Selbstwirksamkeit abzielendes Unterrichtsformat erproben und hierbei in eine vertiefende Auseinandersetzung mit der senecanischen Biographie eintauchen. Unter Berücksichtigung einschlägiger Hinweise aus anderen Fachwissenschaften¹ zur Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit visualisierender und kreativierender Analyse- und Interpretationsverfahren im Umgang mit Literatur schien auch das Fach Latein von der Erarbeitung kreativer Lernprodukte profitieren zu können.

2.1 Schritt 1: Transparenz schaffen und auf Ressourcen setzen

Das Konzept, eine inhaltliche Vertiefung durch die Erstellung kreativer Lernprodukte zu erreichen, ist sicher eines, das vor allem in der **Mitte einer Unterrichtsreihe** gewinnbringend einzusetzen ist, wenn gewisse Lernin-



¹ Vgl. die Grundlagen bei BERKEMEIER 2009, 156–170 und BERKEMEIER / GEIGENFEIND 2014, 30–37 zu Visualisierungsverfahren und Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge. Vgl. HAAS 1997 und SPINNER 2001, 96–107; SPINNER 2006, 6–16 sowie WALDMANN 2017 und WALDMANN 2018 zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, der sicher auch im Fach Latein noch prominentere Anwendung finden könnte.

halte bereits grundständig erarbeitet worden sind und die Schüler*innen folglich auf einen Grundstock an Vorwissen bauen können. In einer Senecareihe könnte folgende Sequenzierung sinnvoll sein (Abb. 1):

nung des Prozesses der Kreativierung, könnte man den Schüler*innen zuvorderst das **Konzept** des offenen Arbeitens für die nächsten zwei Wochen transparent vorstellen.

Einführungsstunde:	
Stunde 1	„Seneca – <i>Quis erat quandoque vivebat?</i> “ – Literaturbasierte Erarbeitung der Biographie SENECAS (Kulturkompetenz)
Sequenz 1: Philosophie als praktische Lebensberatung – Umgang mit der Zeit (Sen. epist. 1)	
Stunde 2	„Seneca – <i>Carpe Diem!</i> “ – Einstieg in Epistel 1 (Sen. epist. 1) zum Umgang mit Zeit (Sprach- und Textkompetenz)
Stunde 3	„ <i>Dum differtur vita, transcurrit: Senecas Kürze und Prägnanz</i> “ – Textarbeit an Epistel 1 (Sprach- und Textkompetenz)
Stunde 4	„ <i>Sera parsimonia in fundo est: Am Boden des Fasses ist Sparen zu spät!</i> “ – Existenzieller Transfer des „carpe diem“-Motivs (Text- und Kulturkompetenz)
Stunde 5	„ <i>Παιδαγωγός Lucilii? Seneca zwischen Pädagogik und Dogmatik</i> “ – Reflexion der Form und Ästhetik des senecanischen Kunstbriefes (Text- und Kulturkompetenz)
Sequenz 2 (Schanier): Kreative Produktionsorientierung	
Stunden 6–10	Vertiefung: Seneca lebendig machen! Schritt 1+2: Vorbereitung: Kriterientransparenz und Materialabstimmung Schritt 3: Dezentrales Arbeiten in digitalen Gruppen Schritt 4+5: Präsentations- und Nachbereitungssitzung: Produktpräsentation, Feedback und Bewertung , Metareflexion und Evaluation (Sprach, Text- und Kulturkompetenz)
Sequenz 3: Philosophie als praktische Lebensberatung – Umgang mit Krankheit und Tod: SENECA als Ratgeber für die Coronapandemie? (Sen. epist. 54)	
Stunden 11–16	...

Abbildung 1: Reihenplanung in der Q1 bis zur Lernproduktentwicklung

Gerade weil Kreativierungsverfahren im Rahmen des Literaturunterrichts immer auf eine erste „Materialbasis“ zurückgreifen können müssen, sollten die Schüler*innen bereits einen ersten Primärtext gelesen (vgl. Stunden 2–5), etwa die klassische Epistel zum Zeitgebrauch, und im Idealfall auch erste Sekundärliteratur gesichtet haben (vgl. Stunde 1+5), wenn in der zweiten Sequenz kreativ vertieft werden soll.

So können die Schüler*innen im Rahmen der Lernproduktentwicklung sowohl auf einen lateinischen Text als auch auf Sekundärliteratur zugreifen. Dieses Ausgangsmaterial kann dann um weiteres Material angereichert werden (vgl. Schritt 2). In der Stunde 6 der Reihe, einer ersten Vorbereitungssitzung zur Anbah-

Die Schüler*innen sollten sodann in dieser Stunde **eigenständige Ideen** entwickeln dürfen, in welcher medialen Realisierungsform sie den Zuhörer*innen SENECA und seine Biographie, wozu sie an dieser Stelle der Unterrichtsreihe bereits grundständig gearbeitet haben, näherbringen wollen. Denkbar wäre – so im Kurs des Autors geschehen –, dass die Schüler*innen zur produktionsorientierten Verlebendigung der „Figur Seneca“ folgende zwei Formate auswählen und für sich als Zielformate festhalten:

- 📌 die hyperlinkgestützte PowerPoint-Präsentation als virtueller Rundgang,
- 📌 die Radiosendung/Wissenschaftspodcast als Audioprodukt.

2.2 Schritt 2: Den Arbeitsauftrag maßvoll ausschärfen

Gemeinsam kann aus den Ideen der Lerngruppe in einem zweiten Schritt dann ein konkreter, von Operatoren geleiteter Arbeitsauftrag für die einzelnen Gruppen ausformuliert werden, mit dem die Schüler*innen in Teams in den zweiwöchigen Arbeitsprozess starten.

- ✚ „Erstellen Sie eine virtuell begehbare Biographie Senecas als hyperlinkgestützte Power-Point-Präsentation (virtuellen Rundgang).“
- ✚ „Erstellen Sie eine Radiosendung im Kontext eines fiktiven Programmradios zur Biographie Senecas.“

Die strukturelle Offenheit dieser Aufträge mag in ihrer Unbestimmtheit auf den ersten Blick kühn erscheinen, doch ist ein solches Vorgehen beinahe die Grundbedingung dafür, dass die Arbeit der Schüler*innen in einer echten Kreativierung der Unterrichtsinhalte münden kann. Es handelt sich also um Arbeitsaufträge, die nach der Weisung „So genau wie nötig und so frei wie möglich“ formuliert sein sollten.

Im Sinne des ersten Teils dieser Aussage sollte allerdings Einigkeit über die Frage hergestellt werden, welches Text- bzw. Informationskorpus die Grundlage für die Arbeit bilden soll. Im konkreten Fall könnten dies folgende sein:

- ✚ **Primärtexte: Epistel 1 der *Epistulae morales***
(Additum: Synopsen der Episteln 16, 61; Auszüge aus *De brevitae vitae*, 1–3)
- ✚ **Sekundärtexte: Auszüge aus „Latein kreativ“² und „Seneca – Leben und Werk“³** (Additum: Auszüge aus „Seneca – philosophus et magister“⁴)
- ✚ **Weitere Quellen (v.a. Internetquellen):** Nur nach Absprache mit der Lehrkraft! (Beispiel: das bei vielen Schüler*innen beliebte „Gottwein“⁵)

Als Addita können je nach Kursart (GK/LK) und Kursstärke mehrere Primärtexte hinzugegeben werden, die über das bisher gelesene

Textkorpus hinausreichen und dann als Synopse bereitgestellt werden.

Auch bei der Auswahl der Sekundärliteratur bestehen diese Differenzierungsmöglichkeiten. Je stärker der Kurs, desto weiter kann sich an genuin wissenschaftliche Texte angenähert werden. Im konkreten Fall waren für die Schülerschaft des Autors die didaktisierten Hintergrundtexte HENNEBÖHLS ausreichend, wobei der Lehrkraft im Vorfeld die kritische Prüfung der Güte dieser und anderer didaktisierter Texte obliegt. In der oben erwähnten, vorbereitenden Unterrichtsstunde kann sich auch ein Exkurs oder gar eine Neudurchnahme der zentralen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und der Nutzung verlässlicher Quellen im Sinne der Wissenschaftspropädeutik als ein sehr hilfreicher Zwischenschritt erweisen, gerade wenn dies in die Bewertung der Produkte eingehen soll (vgl. die Bewertungsbögen unter Schritt 5). Alle Quellen, die die Schüler*innen im Internet oder analog recherchieren und die über das verabredete Korpus hinausreichen, sollten nur nach Rücksprache mit der Lehrkraft genutzt werden, um sicherzustellen, dass diese als belastbare Quellen angesehen werden können.

2.3 Schritt 3: Die Schüler*innen einbinden und Bewertungskriterien generieren

Neben der Vereinbarung der Materialgrundlage sollten die (formalästhetischen) Güte- und Bewertungskriterien der anvisierten Lernprodukte gemeinsam mit den Schüler*innen und vor Beginn der nachfolgenden dezentralen Arbeitsphase entworfen und in entsprechenden Bewertungsbögen festgehalten werden.

Während sich bei den Kriterien zur inhaltlichen Richtigkeit der Lernprodukte schnell Einigkeit erzielen lassen sollte, gestaltet sich die Entwicklung derjenigen Kriterien, die die Ästhetik der Lernprodukte betreffen, diffiziler. Aber nicht zuletzt deswegen, weil ein ästhetisches Urteil nur über den gemeinsamen, ja öffentlichen Austausch zu entwickeln ist, so dass es Anspruch auf allgemeine Zustimmung erheben kann, sollten die Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe auch hierbei dezidiert

2 Vgl. HENNEBÖHL 2016, 6–11.

3 Vgl. MAURACH 2013, 7–56.

4 Vgl. BAIER / MANUWALD / ZIMMERMANN 2005.

5 Vgl. <https://www.gottwein.de/latbio/sen01.php> (Zugriff am: 01.04.2021).

mit einbezogen werden. Im wechselseitigen Austausch können die Schüler*innen einerseits durch gemeinsame Rezeption und Analyse von Beispielen (z. B. einschlägige Radio- oder Podcastformate) und andererseits durch kluge Fragen der Lehrkraft dazu angeregt werden, die typischen Formmerkmale und die spezifische Ästhetik der von ihnen gewählten Medienprodukte selbst zu bestimmen und in Bewertungskategorien zu überführen. Entsprechende Fragen können folgende sein:

- ✚ „Was darf aus Ihrer Sicht auf keinen Fall bei einer Radiosendung fehlen?“
- ✚ „Was ist Ihre Lieblingssendung und warum hören Sie diese so gerne?“
- ✚ „Was sind typische Sprachhandlungen (= Sprüche) der Moderatorin, um...?“

Auf diese Weise können die Schüler*innen lernen, wie in einem Diskursraum sehr wohl Kriterien für die Bewertung der ästhetischen Qualität von Produkten und in einem weiteren Sinne auch von Kunstwerken im Allgemeinen destilliert und überprüfbar fixiert werden können. Konkret hatten die Q1-Schüler*innen dieses Beitrags selbst einen Audiomitschnitt der Radiosendung „1Live Talk“⁶, einem lockeren Interviewformat, mitgebracht, aus dem heraus sich die Diskussion um prototypische Frage-, Antwort- und Replikenschemata in Radiogesprächen entwickelte.

Dass abschließend eine sprachliche Detailausformulierung der Bewertungsbögen durch die Lehrkraft notwendig sein kann, ist luzide und darf nicht als Vorwand genutzt werden, um die Schüler*innen von einer Mitwirkung bei der Erstellung derjenigen Kriterien auszuschließen, an denen sie gemessen werden sollen. Schließlich bergen Bewertungsbögen, die in kooperativer Arbeit von Lehrer*innen und Schüler*innen entstanden sind, den großen Mehrwert, dass die abschließende Benotung eher nachvollzogen und subjektiv als gerecht angenommen werden kann, wenn der Bewertete zuvor als Bewertender fungiert hat. Wer seine eigene Messlatte entwickelt, erlebt die spätere Bewertung des eigenen Lernproduktes mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Willkürentscheidung.

2.4 Schritt 4: Die dezentrale Arbeitsphase als „Loslassen der Schüler*innen“

Mit dem Arbeitsauftrag und der vereinbarten Materialbasis an der Hand sowie mit den Leitplanken der Bewertung vor Augen werden die Schüler*innen in die Weiten der (digitalen) Werkstattarbeit entlassen. Natürlich sollte die Lehrkraft auch hier Präsenz zeigen, indem sie Hilfsangebote unterbreitet und für alle Rückfragen auch außerhalb der Kurszeit zur Verfügung steht. Dennoch ist diese Phase eine, in der wir die Schüler*innen unbedingt loslassen müssen. Diese Zeit gilt es – ganz ähnlich wie das quälende Schweigen von Schüler*innen in mancher Unterrichtssituation – „auszuhalten“.⁷ Den Schüler*innen ist hier viel, ja vielleicht auch bewusst „zu viel“ zuzutrauen.

2.5 Schritt 5: Die Präsentations- und Beurteilungsphase (Plenum)

Auf die Erarbeitungsphase folgt eine klassische Präsentationsphase der Produkte, sei es analog oder digital. Wichtig ist hier eine (gerne auch aus anderen Fächern) adaptierte, wertschätzende Feedbackkultur, die die Wertigkeit des Schüler*innenproduktes als kreatives „Geschenk“ an die anderen hochhält. Im Zweifel muss hier die Lehrkraft selbst das Positive des Lernproduktes herausstreichen, wenn dies durch einen übermäßig kritischen Kurs unterbleibt. Denkbar und wünschenswert wäre natürlich auch eine abschließende Evaluationsphase im Sinne einer Metakommunikation über das kreative Arbeiten an sich (vgl. den Schülerkommentar am Ende des Beitrags).

2.6 Schritt 6: Die Bewertungsphase anhand der Bewertungsbögen

Nun erfolgt der wohl kritischste Schritt, der zugleich den Ausgangspunkt und das zentrale Anliegen dieses Beitrags bildet: Die *Bewertung*, die im Übrigen von dem idealiter schüler*innenmoderierten Peer-Feedback als Ausformung der *Beurteilung* transparent zu trennen ist. Gleichwohl folgt im Alltag der Qualifikationsphase notwendigerweise auch eine mit Notenpunkten korrelierende Bewer-

⁶ Vgl. die Sendungshomepage: <https://www1.wdr.de/radio/1live/talk148.html> (Zugriff am: 01.04.2021).

⁷ Indes können Sie sich als Leser*in dieses Beitrag analog zu der Zeit des Abwartens in der beschriebenen Unterrichtssequenz die Zeit nehmen, die Grundannahmen dieses Beitrags didaktisch zu reflektieren. Springen Sie dazu zu Kapitel 3.

tung, die nur die Lehrkraft vornehmen kann. Hatte man den Schüler*innen vorab die „Zügel locker gelassen“, muss dieses „Mehr an Freiheit“ nun durch ein ebenso engagiertes „Mehr an Objektivierbarkeitsbemühungen“ aufseiten der Lehrkraft wieder „eingefangen“, d. h. ausgeglichen werden. Die aus Transparenzgründen vorab mit den Schüler*innen besprochenen Bewertungsbögen für die antizipierten Formate der Lernprodukte kommen nun zum Einsatz.

Die Bewertungsbögen, die im Kontext des Unterrichtsprojekts dieses Beitrags verwendet worden sind, seien im Folgenden kurz vorgestellt und Ihnen unter den beigefügten QR-Codes zur Verfügung gestellt. Tatsächlich fußt die Gestaltung dieser Bögen kaum auf konkreten Gestaltungshinweisen aus der lateinischen Fachdidaktik, sondern lehnt sich vielmehr an Gestaltungsprinzipien an, die uns aus anderen Fachbereichen wie dem Kursfach „Literatur in der gymnasialen Oberstufe“ bekannt sind:

Tabelle 1: Bewertungsbogen für einen virtuellen Rundgang (visuelles Produkt)

Anmerkung: Abrufbar unter:



Tabelle 2: Bewertungsbogen für einen Radiobeitrag (Audioprodukt)⁸

Anmerkung: Abrufbar unter:



Die beiden abgebildeten Bewertungsbögen haben grundsätzlich **zwei distinktive Funktionen**. Sie dienen natürlich zuvorderst einer transparenten und kriteriengeleiteten Bewertung der Lernprodukte der Schüler*innen, zum anderen dienen sie der Lehrkraft aber auch zur kritischen Selbstdisziplinierung und Objektivierung des eigenen Beurteilungsprozesses. Die Lehrkraft legt sich mit ihrer Hilfe a priori selbst Rechenschaft über die eigenen Erwartungen an das Schüler*innenprodukt ab.

Die beiden Bögen selbst umfassen jeweils **drei Dimensionen der Bewertung**. Die erste Dimension, die zu gut 25% in die Bewertung des Gesamtproduktes eingeht und gerade dem Aufgabentypus der kreativen Produktionsorientierung Rechnung trägt, ist die Dimension der *formalästhetischen Umsetzung*. Je nach antizipiertem Lernprodukt sollten hier die distinktiven Form- und Qualitätsmerkmale des medialen Produktes aufgeschlüsselt und operationalisiert werden, denn so werden sie objektivierbar und bewertbar. Bei dem Beispiel einer „Radiosendung“ sollte etwa abgebildet werden, inwieweit es den Schüler*innen gelungen ist, typische Formmerkmale der „Textgattung Radiosendung“ zu realisieren, also z. B. tonale Elemente wie das Intro oder auch integrative Bausteine wie das „Interview“ oder den „Countdown von Funfacts“ (*siehe Kriterium α*), (3), „*Adäquatheit der Strukturierung*“).

Die zweite Dimension, die im Sinne eines Primats der Fachlichkeit auch bei kreativen Aufgabenstellungen zu mehr als 50% in die Gesamtwertung eingehen sollte, findet sich in der Mitte der beiden Bewertungsbögen. Es ist dies die Dimension der *inhaltlichen Richtigkeit*, mit welcher im konkreten Fall in verschiedenen Unterkategorien überprüft werden kann, ob und in welchem Maße das Lernprodukt den Unterrichtsinhalt – hier die Biographie SENECAS – korrekt vermittelt und verknüpfend interpretiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass im Vorfeld verabredet worden ist, welche inhaltlichen Elemente gefordert werden und welche Quellen obligatorisch und fakultativ genutzt werden sollen (vgl. Schritt 2). In unserem Beispielkurs muss also im Bewertungsprozess zum einen kritisch geprüft werden, ob die Aussagen und Ideen

⁸ Die in der linken Spalte des Bewertungsbogens angeführten Kriterien sind den Bewertungskriterien des Kursfaches „Literatur in der gymnasialen Oberstufe“ lose entnommen: Vgl. den KLP NRW Literatur 2014, 24. Zugrunde gelegt wird hier ein erweiterter „Textbegriff“, der alles Zeichenhafte (so z. B. auch die Biographie einer antiken Persönlichkeit) als „Text“ auffasst.

aus Epistel 1 eingewoben worden sind. In dem Radioprodukt ließen die Schüler*innen SENECA beispielsweise das einschlägige *Ita fac* (Sen. epist. 1,1) mit erhobenem Zeigefinger rezitieren. Das wäre mustergültig. Zum anderen muss die Lehrkraft aber auch prüfen, wie mit den verabredeten Texten HENNEBÖHLS, MAURACHS und BAIERS / MANUWALDS / ZIMMERMANNs umgegangen worden ist. Die Lernprodukte sind mit den verabredeten Quellen kritisch abzugleichen, um den Schüler*innen zu spiegeln, inwieweit sie hinreichend Bezug auf die Sekundärtexte genommen, nicht zulässige Quellen verwendet oder im schlimmsten Fall Ahistorisches oder Kontrafaktisches transportiert haben.

Schließlich umfasst der Bewertungsbogen auch die aus der klassischen Leistungsbewertung bekannte Dimension der *sprachlichen Richtigkeit* (in anderen Zusammenhängen: Darstellungsleistung), die jedoch zu nicht mehr als einem Fünftel in die Gesamtnote eingehen sollte. Hier kann es je nach Art und Menge des Umfangs lateinischer Zitate sinnvoll sein, zwischen deutscher und lateinischer Sprachrichtigkeit zu unterscheiden. Denn gerade beim Umgang mit lateinischen Zitaten gibt es nichts Unangenehmeres, als unsauber zu zitieren oder sogar grammatisch falsche Zitate zu verwenden. Dann nämlich verschreibt sich die kreative Arbeit nicht mehr dem Primat der Fachlichkeit. Außerdem sollte in dieser Bewertungsdimension unbedingt der Aspekt der „Redlichkeit“ im Umgang mit wissenschaftlichen Quellen und Internetquellen auftauchen, um die vorab vereinbarten Regeln im Umgang mit jenen Quellen auch kritisch am Produkt nachzuhalten.

Alle drei Bewertungsdimensionen werden in den beiden Bewertungsbögen in mehrere Un-

terdimensionen (~ den Zeilen) untergliedert. Jedes dieser Teilbewertungskriterien aus der linken Spalte kann dann entlang des Korridors der nachfolgenden fünf Spalten dem Grade ihrer Erfüllung nach analog zum Notenspektrum möglichst konkret ausbuchstabiert werden. Auf diese Weise kann die Erwartungshaltung an eine „sehr gute“ oder „ausreichende“ Erfüllung des jeweiligen Bewertungskriteriums konkretisiert und für die Schüler*innen, die diesen Bogen erhalten, nachvollziehbar dargestellt werden. Hierbei ist es vonnöten, konkrete Teilleistungen präzise, aber doch offen genug auszuformulieren, um den Schüler*innen eine transparente, aber auch adaptive Rückmeldung und Bewertung an die Hand zu geben, die der Erfahrung des Autors nach als nachvollziehbar angenommen werden.

Beispielhaft kann an den folgenden vier Umsetzungen von Schüler*innen aus dem Q1-Kurs klar gezeigt werden, was als gelungene oder weniger gelungene Umsetzungsversuche in zwei verschiedenen Lernproduktformaten zu bewerten wäre (Abb. 2):

Lernprodukt	Intelligente Umsetzung...	Verbesserungswürdige Umsetzung...
Radioshow	<p>...eines existenziellen Transfers: Eine Countdownshow mit dem Spezialgast SENECA, der seine „Top 10 der schlimmsten Zeitfresser der Postmoderne: Wo verlieren Sie, liebe Zuschauer*innen, wertvolle Lebenszeit?“ vorstellt.</p> <p>→ kreative Aktualisierung des Verständnisses SENECAS als stoisch beeinflusster Gegenwartskritiker.</p>	<p>...eines existenziellen Transfers: Eine Countdownshow mit dem Spezialgast SENECA, der seine „Lieblingsgerichte des Jahres 2021“ vorstellt.</p> <p>→ Beliebigkeit, hedonistische Gegenwartsorientierung, kein Autorenbezug, keine sinnstiftende, existenzielle historische Kommunikation erkennbar.</p>
Virtueller Rundgang	<p>...einer Vernetzung: Ein Link in der Präsentation führt von SENECAS Rolle im Kaiserhaus Neros zu seiner Schrift „De ira“, von seiner Verbindung zu Kaiser Claudius zu seinem Werk „Apocolocyntosis“.</p> <p>→ Herstellung von Kausalverknüpfungen als Dokumentation der intensiven Auseinandersetzung in den Köpfen der Schüler*innen.</p>	<p>...einer Vernetzung: Ein Link in der Präsentation führt von Jahreszahlen zu Ereignissen in SENECAS Leben bzw. von Jahreszahlen zu den einzelnen Schriften.</p> <p>→ Technische Spielerei, kein wirklicher Mehrwert im Sinne des vernetzenden Lernens, keine vertiefende Auseinandersetzung erkennbar.</p>

Abbildung 2: Beispiele für „gute“ und „schlechte“ Lernprodukte

Die oben vorgeschlagenen Kriterienkataloge stellen freilich nur pragmatische Einzelbeispiele dar, die den Diskurs anreichern möchten. Es wird kein Anspruch auf Urheberschaft, Vollständigkeit oder exakte Gewichtung der Bewertungskriterien erhoben. Auch handelt es sich natürlich um Erwartungshorizonte für zwei spezifische Lernproduktformate: den „virtuellen Rundgang“ und die „Radiosendung“. Des Weiteren sind die Bögen in einer konkreten Unterrichtssituation eines ebenso konkreten Kurses verortet und können nur hierfür Gültigkeit beanspruchen. Für alle anderen Kontexte und Medienprodukte müssten wiederum präzise zugeschnittene Bewertungskataloge erarbeitet werden. Erkennbar ist aber nichtsdestoweniger, dass die Bewertung der kreativen Lernprodukte durchaus an Kriterien gekoppelt und gut begründbar geschehen kann. Es muss eben keine Willkürentscheidung sein.

3. Didaktische Reflexion

3.1 *Cui bono?*

Am Ende dieses Beitrags wollen wir uns noch die Zeit für eine zumindest kurze didaktische Reflexion unserer Ideen nehmen. Was spricht letztlich dafür, auch noch in der Sekundarstufe II offene Unterrichtssituationen zu arrangieren, die auf kreative Lernprodukte der Schüler*innen hinauslaufen?

Neben der Sinnhaftigkeit eines subjektorientierten Unterrichts und seines Beitrags zur kritischen Medienreflexion im Sinne des Medienkompetenzrahmens NRW⁹ leisten Lernarrangements, die auf kreative Lernprodukte abzielen, auch einen Beitrag zu genuin latein-didaktischen Zielvorstellungen gelungenen Unterrichts:

Aus der Ressourcen- und Produktionsorientierung erwachsen zum einen Möglichkeiten, die vielbeschworene **historische Kommunikation**¹⁰ für die Schüler*innen plastischer und damit ganzheitlicher erlebbar zu machen. Wenn die Schüler*innen etwa *SENECA* in eine moderne Radiosendung entführen und ihn die aktuelle Coronalage mit Verweisen zu Epistel 1 diskutieren lassen, dann avanciert die Idee der historischen Kommunikation zur echten

Erfahrung und verbleibt nicht nur auf der kognitiven Erfahrungsebene. Damit wird die historische Kommunikation nachhaltiger in die Erfahrungswelt der Schüler*innen eingeschrieben. Die Schüler*innen kommunizieren auf synästhetische Art und Weise mit *SENECA* und der Antike und erleben den Lateinunterricht als existenziell, weil er sie durch ihre Eigenätigkeit angeht. Vielleicht werden sie sich in Jahrzehnten nur noch an Weniges aus dem Lateinunterricht erinnern, aber vielleicht doch noch an ihre Radiosendung mit *SENECA*.

Zum anderen können die Schüler*innen exemplarisch durch eigene Anschauung erkennen, wie eng die **Unterrichtsfelder des Faches Latein vernetzt** sind. Eine hyperlink-gestützte Präsentation realisiert auf technische Weise das Ideal der Vernetzung von Wissen. Die Schüler*innen des besagten Kurses erkannten erst in dieser Phase der Unterrichtsreihe, dass *SENECAS* Biographie Auswirkungen auf seine Literatur und *vice versa* gehabt haben muss. Der Effekt der *Apocolocyntosis* erschließt sich viel eher und eindringlicher, wenn ein Hyperlink von einem Konterfei des Claudius eben dorthin führt. Die diffizile Verschränkung von Sprache, Text und historisch-pragmatischem Panorama kann durch die kreative Gestaltungsaufgabe klarer in Erscheinung treten.

Schließlich wird auch der im Fach Latein so exemplarisch zur Schau gestellte **Zusammenhang von Form und Inhalt** für unsere Schüler*innen umso deutlicher, wenn sie selbst durch die Erstellung kreativer Lernprodukte die Unterrichtsinhalte in eine ästhetische, gestaltete Form gießen dürfen. Dass die senecanischen Sentenzen eingängig sind und die Zeiten überdauert haben, hatten die Schüler*innen des Q1-Kurses bereits gelesen, doch wohl kaum verstanden. Bei der Erstellung ihrer Lernprodukte hingegen war zu beobachten, dass sie ganz intuitiv Sentenzen als griffige „Schlagzeilen“, „Überschriften“ oder „fetzige Kommentare“ in ihre Lernprodukte eingebaut hatten. In der Reflexion erläuterten die Schüler*innen, dass sie erst jetzt begriffen hätte, was eine Sentenz „mit einem macht“ (Schülerzitat!): eine Erkenntnis, die wertvoller sein dürfte als so manche Stilübung.



⁹ Vgl. Medienberatung NRW (2018). Verfügbar unter https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (Zugriff: 10.05.2021).

¹⁰ Vgl. ihre Stellung als oberstes Ziel und übergreifende fachliche Kompetenz des Faches in: Kernlehrplan NRW Latein 2014, 17. Vgl. für die besondere Eignung philosophischer Text zur Erreichung dieses Ziels: KUHLMANN 2010, 144–145.

3.2 Quid obstat?

Den Ideen und konkreten Realisierungsvorschlägen dieses Beitrages können nun sicher viele Einwände entgegengehalten werden. Das Feld der kreativen Produktionsorientierung und der Bewertung derselben ist nicht allein ein weites, sondern auch ein schwieriges und insbesondere für den „klassischen Lateinunterricht“ sicher auch eines, das mit bestimmten, historisch erwachsenen Berührungspunkten verbunden ist. Gerät bei kreativer Produktionsorientierung im Lateinunterricht womöglich doch die *gravitas* der Altphilologie ins Wanken?

Dieser Beitrag versucht dagegen zu argumentieren und weiß doch um die vielen Hürden und Bedenken: Immerhin kostet allein die Erstellung der oben vorgestellten Bewertungsbögen in der Tat Zeit und Nerven, doch inmitten einer funktionierenden Lateinfachschafft könnten solche Bewertungsbögen sukzessive erstellt und implementiert werden. Dieser Beitrag spricht für die Erschließung neuer Möglichkeitsräume in der Leistungsbewertung, nicht für eine Verkehrung ihrer Vorzeichen.

Zu den **äußeren Umsetzungsschwierigkeiten** zählt aber nichtsdestoweniger der Einwand, dass offene Arbeitsimpulse nur dann wirklich fruchtbare Ergebnisse zeitigen dürften, wenn auf eine *bestimmte* Klientel gebaut werden kann, wenn eben *bestimmte* technische und motivationale Voraussetzungen vorliegen und wenn *bestimmte* infrastrukturelle Rahmenbedingungen im schulischen Raum zu den Gelingensbedingungen zählen.

Einen Versuch sollten wir aber dennoch wagen, denn das in Aussicht stehende Mehr an Selbstwirksamkeitserleben ist vielversprechend. So hatten sich bei der kreativen Lernproduktentwicklung des besagten Q1-Kurses erstmalig einige Schüler*innen wirklich engagiert eingebracht. Es handelte sich dabei vor allem um jene Schüler*innen, die bei klassischer Übersetzungsarbeit kaum Beiträge leisteten. Und selbst wenn die Beiträge dieser Schüler*innen eher auf der Ebene der technischen Umsetzung erfolgten, so waren doch auch diese Schüler*innen später in der Lage zu erläutern, was etwa eine Sentenz sei. Die Definition einer Sentenz war bereits in den ersten

Stunden der Reihe über einen Sekundärtext kognitiv vermittelt worden, aber offenbar erst nach der kreativen Auseinandersetzung damit in das Verständnis dieser Schüler*innen überführt worden.

Die **ureigenen Probleme** bei der Bewertung der oben vorgestellten Lernprodukte kreisen indes um die Grundantinomie von genuiner Subjekt- bzw. Schüler*innenorientierung einerseits und dem institutionellen Bewertungszwang andererseits, der im Fach Latein besonders ausgeprägt zu sein scheint. Diese Antinomie ist zwar nicht aufzulösen, aber ähnlich wie wir uns bei der Bewertung von Klausuren größte Mühe bei der Erstellung diffiziler Erwartungshorizonte geben, so sollten auch kreative Lernprodukte in dieser Hinsicht ernster genommen werden. Durch die in diesem Beitrag geforderte „Disziplinierung“ des eigenen Bewertens mag es gelingen, den Schüler*innen zu vermitteln, dass die Lehrkraft ein partiell ästhetisches Urteil ihres Produkts vornimmt, das zwar subjektiv bleibt, aber im Sinne KANTS Anspruch auf allgemeine Zustimmung erheben darf.¹¹

„Der entscheidende Punkt ist jedoch, dass beim kreativen Arbeiten die eigenen Interessen mit dem Lernstoff verbunden werden können [...]“
(Marc v. B.)

Abbildung 3: Schülerkommentar aus der eigenen, qualitativen Evaluation der kreativen Produktionsorientierung im Lateinunterricht der Q1

3.3 Quid restat?

Nicht zuletzt ist es die zwar anekdotische, aber dennoch überwältigend positive Rückmeldung der eigenen Schüler*innenschaft im Evaluationsprozess (vgl. Abb. 3), die den Autor zu folgendem Petitum veranlasst: Trauen wir unseren Schüler*innen mit ihren ungeahnten Ressourcen als *digital natives* viel, ja sehr viel zu und objektivieren wir gleichzeitig unsere Erwartungshaltung auch im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ bei der Bewertung kreativer Schüler*innenprodukte mithilfe strenger und detailliert ausformulierter Kriterienkataloge. Dann kann auch im Fach Latein die Bewertung von kreativer Produktionsorientierung gelingen und vielleicht zusehends zu



¹¹ Vgl. hierzu KANTS Grundgedanken eines ästhetischen Urteils, das er in der „Kritik der Urteilskraft“ derart auffasst, dass es gleichsam subjektiv und mit dem Anspruch auf allgemeine Zustimmung versehen sein sollte: Vgl. KANT 2006, 95–99.

einem ernstzunehmenden und fruchtbaren Teil, vielleicht gar zu einer Konstante der Unterrichtskultur werden.

Literatur und Internetquellen

BAIER, T. / MANUWALD, G. / ZIMMERMANN, B. (Hrsg.): Seneca: philosophus et magister. Freiburg im Breisgau / Berlin 2005.

BERKEMEIER, A.: Visualisierend präsentieren als eine Form des Informationsmanagements. In: KRELLE, M. / SPIEGEL, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler 2009, 156–170.

BERKEMEIER, A. / GEIGENFEIND, A.: Vom Text zur Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge. In: Praxis Deutsch 244 (2014), 30–37.

HAAS, G.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichtes“ für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 1997.

HENNEBÖHL, R.: Seneca. Philosophische Schriften. Bad Driburg 2016, 6–11.

JOSTING, P.: Intermedialität. In: BAURMANN, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Seelze 2017, 238–241.

KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Beilage. Erste Einleitung in die „Kritik der Urteilskraft“. Mit Einleitungen und Bibliographie. Hrsg. v. H. F. KLEMMME. Mit Sachanmerkungen von P. GIORDANETTI. Hamburg 2006.

KUHLMANN, P.: Lateinische Literaturdidaktik. Bamberg 2010.

MAURACH, G.: Seneca – Leben und Werk. Darmstadt 2013, 7–56.

Medienberatung NRW (2018): Medienkompetenzrahmen NRW. Verfügbar unter: https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (Zugriff am 01.04.2021).

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 1999. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/Richtlinien-

[GOST-1999.pdf](#) (Zugriff am 01.04.2021).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Modularer Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Literatur. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/184/KLP_GOST_Literatur.pdf (Zugriff am 01.04.2021).

SPINNER, K. H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht (1993). In: SPINNER, K. H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2001, 96–107.

SPINNER, K. H.: Literarisches Lernen (Basisartikel). In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.

WALDMANN, G.: Produktiver Umgang mit dem Drama: Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler ⁸2017.

WALDMANN, G.: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler ¹¹2018.

Westdeutscher Rundfunk: 1Live Talk. Verfügbar unter: <https://www1.wdr.de/radio/1live/talk148.html> (Zugriff am: 01.04.2021).



I: Ovid, Metamorphosen

III: Vergil, Aeneis



II: Ovid, Ars amatoria

IV: Seneca, phil. Schriften

V: Ovid, Amores

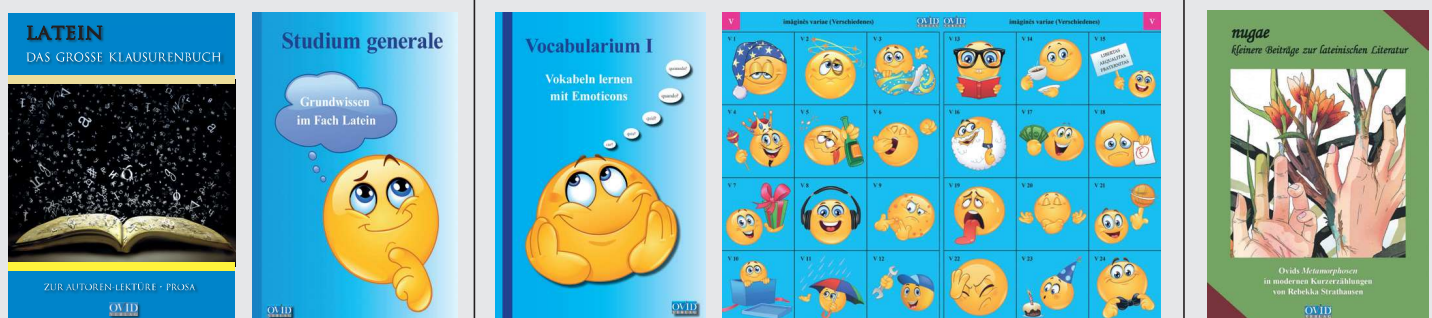


VI: Apuleius, Amor und Psyche

VII: Catull

ergänzend zu den Metamorphosen

Reihe „Latein Kreativ“ – alle Textbände: 15,- €; Lehrerkommentare: 25,-/30,- €



Lernhilfen Grammatik

Lernhilfe Wortschatzerwerb

Reihe „nugae“



Lehrbuch Statio (für Latein III)

Essaybände von Prof. Fr. Maier

Digitale Vokabeltests

von **Gloria Becker**

Neues Gymnasium Bochum

gloria.b@web.de

Schlüsselwörter: Test, Distanzunterricht, Moodle, Kahoot, Quiz, Wettbewerb, Lernerfolgskontrolle

Ein Vokabeltest, der den Schüler*innen Spaß macht und sich von selbst korrigiert. Ist das Fiktion oder Wirklichkeit? Ich versuche, diesen Traum wahr werden zu lassen, und stelle hier zwei Möglichkeiten für digitale Tests im Lateinunterricht vor.

1. Tests in Moodle

Die Lernplattform Moodle bietet als eine von vielen Funktionen „Tests“ an. Geschlossene Aufgabenformate wie Vokabelabfragen oder Formübungen eignen sich besonders gut für einen Moodle-Test. Um die Tests im Unterricht in der Schule einzusetzen, müssen die Schüler*innen über ein Endgerät mit Internetverbindung verfügen. Hier sind iPads, eigene Handys oder Computer im Informatikraum denkbar. Im Distanzunterricht eignen sich die Tests vor allem zur Selbsteinschätzung und zu Übungszwecken.

Legt man in Moodle einen neuen Test an, kann für jede Frage ein Fragetypus gewählt werden. Moodle bietet hier Multiple Choice Formate, Kurzantworten, Freitextfragen und

vieles mehr (vgl. Abb. 1).

Für einen Vokabeltest ist das Format „Kurzantwort“ gut geeignet. Der*dem Schüler*in wird eine zuvor eingegebene lateinische Vokabel angezeigt und er*sie muss die deutsche Bedeutung eintippen. Moodle erkennt zuverlässig, ob die Eingabe korrekt ist, und vergibt einen Punkt.

Diese simple Eingabeform birgt allerdings auch Tücken. Die von der*dem Schüler*in eingegebene Antwort wird zeichengenau mit der Vorgabe abgeglichen, sodass jeder noch so kleine Tippfehler geahndet wird.

Besitzt eine Vokabel (wie so oft) mehrere Bedeutungen, wird die Überprüfung mittels Kurzantwort deutlich komplizierter, da beim Anlegen der Frage alle richtigen Antwortmöglichkeiten bedacht werden müssen. Hier ein konkretes Beispiel: Lautet die zu lernende Vokabelangabe „accipere – annehmen, empfangen“, muss man mindestens folgende vier Antwortmöglichkeiten hinterlegen: 1. annehmen, empfangen; 2. empfangen, annehmen; 3. annehmen; 4. empfangen. Komplizierter wird die Eingabe, wenn neben der Wortbedeutung weitere Informationen wie etwa Stammformen abgefragt werden sollen. Für diese Angaben empfiehlt es sich, eine eigene Frage anzulegen.

Sind alle Vokabeln eines Tests sorgfältig eingegeben, wird man für seine Mühe reich

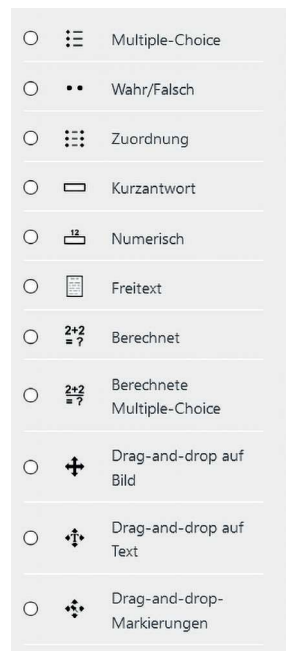


Abb. 1: Fragetypen in Moodle

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Bewertung/10,00	/1,00	/1,00	/1,00	/1,00	/1,00	/1,00	/1,00
10,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00
0,00	✗ -	✗ 0,00	✗ 0,00	✗ -	✗ 0,00	✗ -	✗ 0,00
8,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00
0,00	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -	✗ -
5,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00
6,44 (9)	0,56 (9)	0,44 (9)	0,56 (9)	0,78 (9)	0,78 (9)	0,78 (9)	0,33 (9)

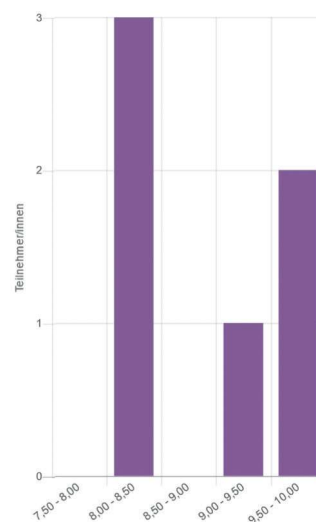


Abb. 2: Ausschnitte aus der Bewertung eines Tests.

belohnt: Der Test wird von *Moodle* automatisch ausgewertet. Der*die Schüler*in erhält unmittelbar nach dem Test das individuelle Ergebnis. Die erreichte Punktzahl ist sogar im Vorfeld durch ein differenziertes „Feedback“ erweiterbar. Als Lehrer*in erhält man nicht nur die Ergebnisse der Schüler*innen, sondern auch eine umfangreiche Statistik zum Kurs und zu jeder einzelnen Frage (vgl. Abb. 2). Diese kann neben der Bewertung von Leistungen auch sehr gut zur Diagnostik eingesetzt werden.

Alle Fragen werden bei *Moodle* in einem Fragenkatalog abgespeichert und lassen sich in anderen Tests wiederverwenden. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, Fragen zu exportieren und Kolleg*innen zur Verfügung zu stellen.

2. Tests mit *kahoot!*

Das Quizspiel *kahoot!* ist bei Schüler*innen äußerst beliebt. Die Geräte der Schüler*innen sind durch das Internet verbunden und es entsteht ein Wettbewerb, der auch als Lernerfolgskontrolle geeignet ist. Die*der Lehrer*in

Faktoren bedacht werden. Als Grundvoraussetzung müssen die Schüler*innen im Spiel identifizierbar sein und keine Spitznamen verwenden.

Bei der Konstruktion der Fragen und Antworten sollte darauf geachtet werden, dass die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht trivial sind. Als Testfragen eignen sich neben Vokabel- auch Grammatikfragen, wie z. B.: „Welches der Adjektive steht in Kongruenz zu *voce?*“ (1) *magno*, (2) *magni*, (3) *magnae*, (4) *magna*. Dennoch bleibt eine Ratewahrscheinlichkeit von 0,25. *Kahoot!* bietet auch die Möglichkeit einer ja/nein-Frage, die sich z. B. bei der Unterscheidung von ähnlichen Wörtern anbietet. Dieser Fragetyp besitzt dann allerdings sogar eine Ratewahrscheinlichkeit von 0,5.

Ferner muss man wissen, dass das Spiel *kahoot!* schnelle Antworten höher bepunktet, damit es eine*n eindeutige*n Sieger*in gibt. Dieser Zeitfaktor ist für eine Lernerfolgskontrolle zu vernachlässigen. In der abschließenden Statistik von *kahoot!* ist aber auch die Anzahl der korrekten Antworten übersichtlich dargestellt.

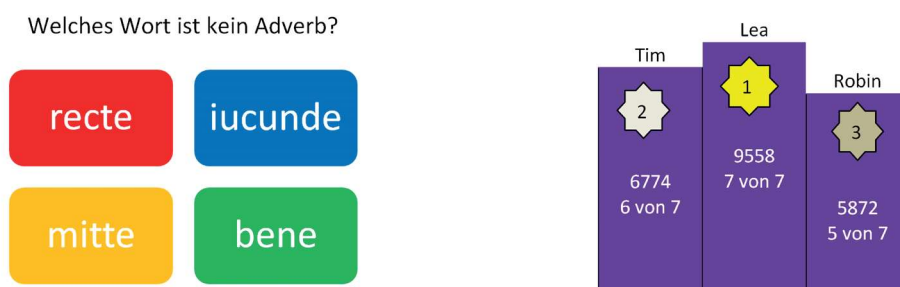


Abb. 3: Eine Frage auf der Leinwand (links) und das Podium am Ende (rechts).

präsentiert Fragen, die für alle im Klassenraum sichtbar sind. Dazu werden im Multiple Choice Format vier Antwortmöglichkeiten (rot, gelb, grün blau) angeboten.

Die Schüler*innen wählen auf ihrem Gerät (z. B. Handy) die richtige Farbe aus und sehen unmittelbar nach jeder Frage, wie viele Punkte sie erworben haben und welchen Rang innerhalb der Klasse sie erreicht haben. Am Ende des Spiels findet eine digitale Siegerehrung statt, bei der die besten Spieler auf einem Podium präsentiert werden. Zusätzlich erhält die*der Lehrer*in nach dem abgeschlossenen Quiz eine Statistik für jede*n Teilnehmer*in.

Meiner Meinung nach eignet sich *kahoot!* als digitale Lernerfolgskontrolle, wenn einige

Bestenliste	Richtige Antworten	Punkte
1 Lea	7	9558
2 Tim	6	6774
3 Robin	5	5872
4 Anne	5	5793
5 Merit	4	4489

Abb. 5: Statistik mit den Ergebnissen.

Fazit

Digitale Tests bereichern den Unterricht auf verschiedene Weise. Im Distanzunterricht sind die Tests ein gutes Format, um den Leistungsstand zu diagnostizieren – sei es als Erhebung für Lehrer*innen oder als Selbstkontrolle für Schüler*innen. Im Präsenzunterricht können digitale Tests zur Leistungsbewertung eingesetzt werden. Von den Lehrer*innen erfordern digitale Vokabeltests eine gewisse Einarbeitung in die entsprechenden Programme und eine sorgfältige Konstruktion der Fragen. Bei Schüler*innen sind digitale Tests deutlich

beliebter als die klassischen Formen mit Papier und Stift. Insbesondere der Wettbewerbscharakter fördert bei vielen Schüler*innen die Motivation. Die Spannung und Freude über das Podium eines *kahoot!* Spiels lässt sich mit einem gewöhnlichen Vokabeltest nicht erreichen.

Die technischen Voraussetzungen wie digitale Endgeräte bei den Schüler*innen und eine stabile Internetverbindung sind vermutlich die größten Hürden im Schulalltag. Sind diese Hürden genommen, kann auch der Traum wahr werden: Die Auswertung des Tests geschieht von selbst!

Die erste Dichterin der Antike – jetzt in Reclams Universal-Bibliothek!

Diese erste vollständige Edition nach den spektakulären neuen Papyrusfunden, neu übersetzt und herausgegeben von Anton Bierl, führt alle Lied-Fragmente zusammen und vermittelt deren verlorenen Kontext. Ausführliche Anmerkungen und ein Nachwort erhellen, was man über Sappho, ihre Lebenswelt auf Lesbos um das Jahr 600 v. Chr und den Kreis ihrer Mädchen weiß.

448 S. · € 14,80
ISBN 978-3-15-014084-0

Sappho
Lieder
Griechisch / Deutsch

Reclam

NEU

» Informieren Sie sich über die Bestellvorteile für Lehrer*innen und Referendar*innen unter www.reclam.de/lehrerservice

Leistungsbewertung im Fach Latein im Distanz- lernen

Welche Chancen und Herausforderungen bietet der Distanzunterricht für die Leistungsbewertung im Lateinunterricht?

von **Christian Reindl**

Theodor-Heuss-Gymnasium, Essen
cmreindl@gmx.de

Schlüsselwörter: Leistungsbewertung, Distanzunterricht, SoMiNo, Feedback, Rechtsrahmen Leistungsbewertung

1. Rechtsrahmen der Leistungsbewertung (LBW)

Die rechtlich verbindlichen Grundsätze der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz (§ 48 SchulG¹) sowie in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (§ 6 APO-SI²) und für die Gymnasiale Oberstufe (§ 13ff. APO-GOST³) dargestellt; wichtig für das Fach Latein sind dabei auch die Bestimmungen zum Erwerb von Kleinem Latinum und Latinum.⁴ Neben Runderlassen tritt im Schuljahr 2020/21 noch die Distanzlernverordnung⁵ hinzu. Die **Distanzlern-VO** bietet im §6 die Legitimation der LBW im Distanzunterricht: Schüler*innenleistungen im Distanzunterricht sind dem Bereich „sonstige Leistungen“ zuzuordnen; „Schriftliche Arbeiten“ dürfen auf Inhalten des Distanzunterrichts aufbauen.

Dazu treten noch die verbindlichen Vorgaben der derzeit in NRW für das Fach Latein

gültigen Kernlehrpläne: KLP GE Sek I (2008), KLP GY Sek I (G 8)(2008), KLP GY Sek I (G9) (2019), KLP GY/GE Sek II (2014). Außerdem muss in jeder Schule die Fachschaft Latein die Gewichtung der schriftlichen und sonstigen Leistungen in der Sek I (im schulinternen Curriculum) festlegen⁶ und diese Gewichtung für den Zeitraum im Distanzlernen ggf. anpassen. Ebenso wichtig ist, dass Lernende und Eltern zu Beginn des Schuljahres über die Grundsätze der LBW *hinreichend* informiert und ihnen ggf. Anpassungen im Distanzlernen transparent gemacht werden.

Als faktische Realisierungen der LBW lassen sich Formen der **summativen** (Leistungsmessungen in Form von Kursarbeiten und Klausuren, „schriftliche Übungen“ etc.) und der **formativen Evaluation** (lernprozessbegleitendes Feedback⁷ z. B. bei der Besprechung von Übersetzungen oder Übungsaufgaben, Rückmeldungen zum Lernstand am Anfang und Ende einer Lektion oder Sequenz, Ermutigung und Förderung etc.) verstehen. Gedanklich lässt sich die Unterscheidung der beiden Formen von LBW an den Lernzeiten festmachen: in Lernzeiten tritt die Benotung in den Hintergrund und das Feedback, das zum Weiterarbeiten anregt, in den Vordergrund.⁸

2. Möglichkeiten von LBW im Distanzlernen

In der gesehenen und erlebten Unterrichtswirklichkeit der letzten Wochen und Monate oszilliert Distanzlernen zwischen den zwei Polen „Asynchron“ und „Synchron“, die v. a.



- 1 <https://bass.schul-welt.de/6043.htm> (Zugriff: 23.01.2021): Im §48 (Grundsätze der LBW) des SchulG von NRW lassen sich Schüler*innenleistungen den Bereichen „Schriftliche Arbeiten“ (schulgesetzlich vorgegebene Anzahl und Art von Kursarbeiten, Klausuren) und „Sonstige Leistungen im Unterricht“ zuordnen. Beide Bereiche sollen bei der LBW angemessene Berücksichtigung finden.
- 2 <https://bass.schul-welt.de/12691.htm> (Zugriff: 23.01.2021). In der APO-SI §6 gibt es eine erste allgemeine Ausfüllung der knappen Vorgaben des Schulgesetzes. Wichtig sind auch die Ergänzungen unter 6.1.2: „Schriftliche Klassenarbeiten werden soweit wie möglich gleichmäßig auf die Schulhalbjahre verteilt, vorher rechtzeitig angekündigt, innerhalb von drei Wochen korrigiert, benotet, zurückgegeben und besprochen. Sie werden den Schülerinnen und Schülern zur Information der Eltern mit nach Hause gegeben. Erst danach darf in demselben Fach eine neue Klassenarbeit geschrieben werden.“ Dazu treten noch die Richtlinien für die Sek I des Gymnasiums aus dem Jahr 1993: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/Richtlinien-Gymnasium-1993.pdf (Zugriff: 23.01.2021).
- 3 <https://bass.schul-welt.de/9607.htm> (Zugriff: 23.01.2021). Im 3. Abschnitt der APO-GOST treten noch Projekte und besondere Lernleistungen in den Kreis der LBW hinzu.
- 4 Siehe Merkblatt zum Erwerb des Latinums: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Merkblatt-zum-Erwerb-des-Latinums.pdf>.
- 5 <https://bass.schul-welt.de/19282.htm> (Zugriff: 23.01.2021).
- 6 Siehe SchulG §70, Absatz 4.2.
- 7 Zu HATTIES Feedback-Begriff siehe HATTIE, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang BEYWL und Klaus ZIERER, 32015, 206–211, sowie BEYWL, W. / ZIERER, K.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers. Durchgesehener Nachdruck der 1. Auflage, Baltmannsweiler 2014, 131–135.
- 8 Ein anderes Beispiel ist die Hausaufgabenreglung in der Sek I: Hausaufgaben dürfen nicht benotet werden, müssen aber eine Rückmeldung erfahren. Siehe NRW-Runderlass vom 05.05.2015, 5–6: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Sammlung/Runderlass-vom-05_05_2015.pdf (Zugriff: 11.05.2021).



Abb aus: https://cdn.pixabay.com/photo/2016/06/09/10/00/smartphone-1445489__340.jpg

durch technische und medienpädagogische Dispositionen bestimmt werden, sich im laufenden Prozess aber auch ändern können.⁹ Die Rückmeldungen zur Benotung und den „Sonstigen Leistungen“ bewegen sich in einem Spannungsfeld mit folgenden Extrempunkten: mündlich – schriftlich, individuell formuliert – automatisiert / standardisiert, Vertrauen / Freiheit – Kontrolle / Struktur, Ideal – Pragmatismus.

2.1 Benotung:

Online-Kursarbeiten oder -Klausuren sind in der Distanzlern-VO nicht explizit vorgesehen. Diese verhindern wohl die technischen, noch nicht überwindbaren Herausforderungen der Gewährleistung einer eindeutig zuordbaren selbstständigen Einzelleistung. *Take-Home-Exams* wie an einigen Universitäten sind dementsprechend nicht vorgesehen.

Alternativen zur Kursarbeit:

1. Laut APO SI §6, Abs. 8, kann eine Klassenarbeit durch eine in der Regel schriftliche, in Ausnahmefällen gleichwertige nicht schriftliche Leistungsüberprüfungen ersetzt werden, also z. B. durch eine **mündliche Prüfung per Videokonferenz**.

Einschätzung: Reizvoll, aber für die meisten Lateinlernenden und Lateinlehrkräfte in der

Sek I wohl (noch) Neuland, abgesehen von mündlichen Vokabelabfragen oder Vokabelspielen.

2. Laut der NRW-Broschüre zum **Distanzlernen**¹⁰ (Kapitel 3.5) seien „in den Unterrichtsvorgaben vorgesehene und für den Distanzunterricht geeignete Formen der Leistungsüberprüfung möglich“. Zudem wird darin empfohlen, mit den Lernenden ein Gespräch über den Entstehungsprozess bzw. über den Lernweg eines Schüler*innenprodukts zu führen, „das in die Leistungsbewertung einbezogen werden kann“ (unter Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen).

Dies könnte die rein *mündliche* Präsentation eines Referats, einer Übersetzung oder einer Interpretationsaufgabe im Rahmen eines Telefongesprächs oder einer Videokonferenz sein, aber auch medial unterstützt z. B. als Podcast oder Erklärvideo.¹¹ Dies könnten aber auch analoge oder digitale *schriftliche* Ausarbeitungen sein (z. B. Portfolios, Lerntagebücher, Projektarbeiten oder andere kollaborative Schreibaufträge wie Blog-Einträge).

Einschätzung: Pragmatisch betrachtet erscheinen v. a. digitale Lernprodukte sinnvoll, weil diese sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren, motivierend wirken und die Medien- und Methodenkompetenz fordern und fördern.¹² Lernende könnten mit einem Präsentations-Tool (*Powerpoint, Keynote*) z. B.

⁹ Nicht zu verschweigen ist der rechtliche Aspekt, wenn die Erziehungsberechtigten zur Nutzung von Videokonferenzen, aber auch Apps wie *Padlet* noch ihre schriftliche Einverständniserklärung vorlegen müssen.

¹⁰ Siehe im Folgenden: <https://xn--broschren-v9a.nrw/distanzunterricht/home/#!/leistungsueberpruefung-und-leistungsbewertung> (Zugriff: 11.05.2021).

¹¹ Zu digitalen Möglichkeiten siehe jetzt DOEPNER, T. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Latein. Einsatzmöglichkeiten für Texterschließung, Übersetzung und Interpretation. Berlin 2020.

¹² Siehe dazu z. B. das Handlungsfeld „Bedienen und Anwenden“ im Medienkompetenzrahmen NRW: <https://medienkompetenzrahmen.nrw> (Zugriff: 17.02.2021).

die Hintergründe für die Perserkriege vorstellen und erläutern (*Cursus*, Lektion 27). Ebenso gut kann und muss die deutsche Übersetzung nicht nur abgelesen, sondern am lateinischen Text erläutert werden („Auf wen beziehen sich *hic* und *ille* in diesem Text? Fass die Textstelle mit eigenen Worten zusammen!“). Selbst Kurz-Sätze wie Didos emotional-appellatives „*Muta mentem!*“ gegenüber Aeneas (*Cursus*, Lektion 23) zwingen die Lernenden zum Reflektieren über passende und unpassende Übersetzungsvarianten („Ändere deinen Sinn, ändere dein Denken!“) und zum Finden einer wirkungsgerechten Übersetzung („Überleg’s dir nochmal! Mach es nicht!“); v. a. durch die digitale Verschriftlichung scheint eine Zusammenschau mehrerer Varianten schneller möglich und für eine gemeinsame Reflexion ergiebiger, u. a. weil dadurch Etappen des Verstehensprozesses abgebildet und auch andere richtige Lösungen honoriert werden können. Kurzum: Das Sprechen über eine Textstelle und somit das Reflektieren über Sprache kann somit noch mehr in den Fokus des Lateinunterrichts rücken.

2.2 Feedback:

Unmittelbar mit den in der NRW-Broschüre zum Distanzlernen vorgestellten Möglichkeiten zur LBW ist nicht nur eine Benotung, sondern auch eine Form von Rückmeldung impliziert. Etwas weiter in derselben Broschüre wird dem Feedback ein eigenes Kapitel (4.4) eingeräumt:

Geschlossene Aufgabentypen (z. B. interaktive Übungen) dürfen mit automatisiertem Feedback oder einer Musterlösung zur Selbstkontrolle (z. B. ein Erklärvideo zum Skandieren und Interpretieren von zwei Versen) versehen werden. Dies muss aber altersangemessen sein und eine weitere Lernprogression ermöglichen; z. B. bietet man eine Musterlösung zur Texterschließungsaufgabe („Hyperbata bestimmen“, „Subjekte und Prädikate markieren“, aber die Übersetzung wird individuell korrigiert und mit einem wertschätzenden Feedback flankiert.

Einschätzung: vorteilhaft, denn eine Lehrkraft / ein Team erstellt einmalig interaktive Übungen, durch die automatisierte Rückmeldung entfällt die Korrektur. Wenn man ein LMS wie z. B. *Moodle* benutzt, kann man dort *Hot-Potatoes*- oder *H5P*-Übungen hochladen

oder *Moodle*-interne Übungen erstellen und jederzeit kontrollieren, ob und mit welchem Erfolg die Lernenden aus der eigenen Lerngruppe diese Aufgaben bearbeitet haben. Entsprechende Übungen z. B. auf *LearningApps* kann man als Datei (*SCORM*) exportieren und in sein LMS (z. B. als Lernpaket) hochladen, um die Bearbeitung einem bestimmten Lernenden zuzuordnen. Rückmeldungen zur Übersetzungsleistung sind wichtig, aber sie könnten abwechselnd z. B. im Rahmen einer Videokonferenz exemplarisch an einer oder zwei Schüler*innenübersetzungen durchgeführt werden und dann wieder individuell. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Übersetzung teilweise als Zuordnungsübung machen zu lassen (Cat. 5,1–3), teilweise eine schriftliche Übersetzung einzufordern (Cat. 5,4–6).

Bei offenen Aufgabentypen bietet sich neben dem Lehrer*innen-Feedback aber auch das Peer-Feedback an: Schreiben z. B. Lernende ihre Übersetzungen oder Ergebnisse zu Interpretationsaufgaben in eine digitale Pinnwand (z. B. *Padlet*), die Mitschüler*innen korrigieren und kommentieren diese (mündlich oder mit schriftlichem Kommentar) wertschätzend.

Einschätzung: Reizvoll, denn dadurch stärken die Lernenden auch ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Wichtig ist hierbei, mit der Lerngruppe gemeinsam zu vereinbaren, wie ein **hilfreiches Feedback** aussieht (kein globales Lob „alles gut“ oder globaler Tadel „alles schlecht“, sondern konkretes Benennen des Gelingen und des Verbesserungswürdigen). Konkret schreiben die Mitschüler*innen z. B. ihre Fragen zu einer bestimmten Übersetzung oder bieten eine Übersetzungsvariante an als Kommentar zu einem *Padlet*-Eintrag. Oder sie bewerten, welche vorgegebenen Aspekte bei einem kreativen Schreibauftrag (z. B. *PLINIUS*‘ Delphin-Geschichte als Reportage umschreiben) besonders gelungen sind, welche verbessert werden müssten.



Abb. aus: https://cdn.pixabay.com/photo/2020/02/18/11/02/rating-4859132__340.png

Wenn ein längerfristiges Lernprodukt analysiert wird (z. B. eine Facharbeit, eine Projektarbeit), ist ein individuelles begleitendes Lehrer*innenfeedback wertvoll. Hierbei treten in den Vordergrund der Aspekt der Prozessorientierung und die Beurteilung, ob von den Lernenden Verbesserungsvorschläge produktiv umgesetzt wurden.

Einschätzung: Interessant, denn dadurch rückt ein anderes Bewertungskriterium in den Fokus (Adaptionsfähigkeit).

Zusätzlich vorstellbar ist auch noch exemplarisches Feedback, d. h. die Lehrkraft stellt z. B. die häufigsten Fehler bei einer konkreten Übersetzungsaufgabe zusammen und gibt Hilfen zum richtigen Übersetzen; oder die Lehrkraft stellt die besten Bearbeitungen von Interpretationsaufgaben der gesamten Lerngruppe zur Verfügung.

Einschätzung: Fehler werden so zu Lernansätzen umgemünzt und Lernprodukte mehr wertgeschätzt.

Schließlich sollte auch das Schüler*innen-Feedback (z. B. per *Edkimo*, *ONCOO*) ins Auge gefasst werden, um die eigene Unterrichtsqualität im Distanzlernen zu evaluieren, Verbesserungspotenziale aufzudecken und fruchtbar zu machen (Was gelingt im Distanzunterricht konkret gut, was weniger? Welche Hilfe, welche zusätzlichen Lernangebote wünschst du dir?).

Einschätzung: Zur fortschreitenden Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität ein wertvolles Instrument, aber auch im Sinne des Prozesses der eigenen Professionalisierung durch das Akzeptieren der Schüler*innenperspektive.

3. Schlussfolgerungen

Praktikabel erscheint im Distanzlernen eine an die individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe angepasste **Verbindung von pädagogischen und pragmatischen Überlegungen** in Bezug auf die Kompetenzbereiche im Lateinunterricht:

Sprachkompetenz: z. B. interaktive Übungen mit automatisiertem Feedback zum Vokabelüben (*Quizlet*, *LearningApps*, *Kahoot!*); Wortschatz- und Grammatikportfolios mit individuellem Feedback; (halb)geschlossene Grammatikübungen mit Musterlösung, aber

auch die Möglichkeit, synchron oder asynchron Fragen (LMS-Chat, Videokonferenz) zu allen Übungen zu stellen.

Textkompetenz: z. B. fotografierte handschriftliche Übersetzung oder Interpretation mit Lehrer*innenfeedback, digitalisierte Ergebnisse z. B. auf *Padlet* oder einem *Etherpad* mit Lehrer*innen- oder Peer-Feedback.

Kulturkompetenz: s. o.

Kurzum: Weder das tägliche Einsammeln von 100 Schüler*innenbearbeitungen zur Korrektur noch der Verzicht auf das Einsammeln von Schüler*innenbearbeitungen erscheinen sinnvoll. Sinnvoll und praktikabel zugleich erscheint vielmehr ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Vertrauen und Kontrolle im Lernprozess, aber auch ein festgelegter Modus, nach dem Lernende Fragen stellen und Hilfen einholen können. Dennoch besteht v. a. die Frage, ob Schüler*innenleistungen im Distanzunterricht (außerhalb einer Videokonferenz) immer auch eigenständige Leistungen sind, da der Entstehungsprozess – auch bei handschriftlichen Produkten – oftmals unklar bleibt. Einerseits müssen wir den Lernenden hier wohl einen Vertrauensvorschuss gewähren, andererseits bietet es sich an, z. B. im Rahmen einer mündlichen Präsentation die Entstehung nachzuvollziehen und die Eigenständigkeit durch Nachfragen zu überprüfen („Verteidigung des Produkts“¹³).

Insgesamt sollte das Distanzlernen aber auch als Chance wahrgenommen werden, den Fokus der LBW von der Benotung von Kursarbeiten hin zum prozessorientierten Feedback zu verschieben.

Literatur und Internetquellen:

BEYWL, W. / ZIERER, K.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers. Durchgesehener Nachdruck der 1. Auflage. Baltmannsweiler 2014.

DOEPNER, T. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Die wichtigsten Tools für alle Handlungssituationen im Unterricht. Latein. Einsatzmöglichkeiten für Texterschließung, Übersetzung und Interpretation. Berlin 2020.

HATTIE, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von W. BEYWL und K. ZIERER. Baltmannsweiler ³2015.

13 Zur Diskussion über eine zeitgemäße Prüfungskultur siehe z. B.: <https://pruefungskultur.de> (Zugriff: 29.03.2021).

Et scholae et vitae

Das Schulfach Latein aus der
Perspektive einer Schulleiterin

von **Dr. Wibke Harnischmacher**

Mercator-Gymnasium Duisburg

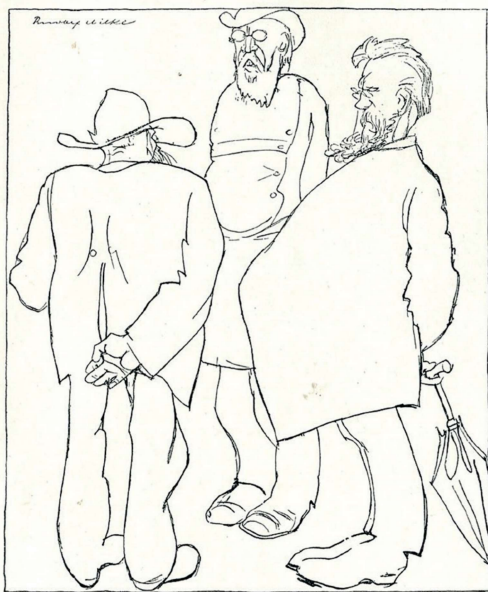
Kontakt: schulleitung@mercator-gym.de

Schlüsselwörter: Schulleitung, Unterrichtsentwicklung, *Simplicissimus*, Fachschaftsarbeit, Sprachenberatung, Schulentwicklung

1. „Heute hatte ich einen wundervollen Traum: ich gab Cicero einen Fünfer im Latein“

... so legte es der Zeichner Rudolf WILKE einem von drei plaudernd dastehenden, diesem imaginierten ‚Erfolg‘ (wie es scheint) wenig abgeneigten ‚Gymnasiallehrern‘ in den Mund,

Gymnasiallehrer



(R. Wilke, 1907)

„Heute hatte ich einen wundervollen Traum: ich gab Cicero einen Fünfer im Latein.“

Abbildung 1: [https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Gymnasiallehrer_\(1\).jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Gymnasiallehrer_(1).jpg) (Zugriff: 05.04.2021)

die er 1907 als Karikatur ihrer selbst (und gleichen Titels) in der Satire-Zeitschrift *Simplicissimus* veröffentlicht.

Zwei Aspekte muten an der Karikatur seltsam aktuell an: die hierbei unterstellte Genugtuung eines Lehrenden über den Akt drakonischer Notengebung und die Nennung gerade

des Faches Latein in diesem Kontext. Beide Aspekte taugen offenbar nach wie vor als Topoi der kollektiven Gedächtnislandschaft eines jeden Menschen, der durch eine entsprechende ‚harte‘ Schule gegangen ist (oder jemanden kennt, der diese mit knapper Not zu überleben vermochte).

‚schwer (und) von gestern‘

Latein gilt in seinen Anforderungen als ‚schweres‘ Fach, hat es hinsichtlich seiner Auswahl (im Vergleich zum Spanischen etwa als 2. Fremdsprache oder insbesondere bei der Fremdsprachenbelegung in der Oberstufe) anders als wenige Jahre zuvor zunehmend schwerer, macht es sich vielleicht auch bisweilen schwer, wenn Lernende, Eltern, schlimmstenfalls sogar Lehrende selbst zu dem Ergebnis kommen, im zunehmenden Maß von (vor) gestern‘ zu sein: *Requiescas in pace!*

Demgegenüber steht die temperamentvolle Lebendigkeit, mit der das Schulfach Latein bei Elternsprechtagen, Zeugniskonferenzen und – ach! – Tagen der Zeugnisausgabe heiße Emotionen freizusetzen vermag: solche Freudentränen – „Er hat mir ja doch noch die 4 gegeben!“ – solch fürsorgend-grollende Elternanrufe, man werde die Kommunikation mit der Schule nur noch dem Familienanwalt überlassen! Vergleichbares gibt es sonst nur noch im Fach Mathematik (*cum grano salis*: An dem Schicksalsfach Mathematik kommt ja niemand bis zum Schluss vorbei, wohingegen bei der Fachwahl Latein der Zorn der Götter selbstverschuldet herausgefordert wurde.)

Schulleitung und Latein

Gleich, welche Schulform: Zu den Vorzügen der Schulleitungstätigkeit gehört es, täglich in Kontakt mit den unterschiedlichsten Sichtweisen schulischer Akteur*innen zu kommen, auch wenn sie selbst den Kontakt zueinander zu verlieren drohen. Ein gerüttelt Maß an *tranquillitas animi* ist unbestreitbar von Vorteil in dieser Kontaktsportart, ebenso (nämlich dann, wenn es richtig rund geht, und man jedes Mal, wenn man nichtsahnend die Bürotür öffnet, gleich mehreren lautstark diskutierenden Parteien gegenüber steht), ein Sinn für



Situationskomik sowie eine gewisse Vorliebe für das Lösen von Kriminalfällen: Was ist passiert? Wer ist Täter? Wer ist nur Zeuge? Wo ist die ‚Leiche‘ versteckt? Gibt es gar noch mehr davon? Je schneller erkennungsdienstliche Antworten hierzu vorliegen, desto besser für ein happy end oder vielmehr einen happy restart der Kommunikation.

Schule ist stets ein Gesamtkunstwerk von Lernenden, deren Eltern / Erziehungsberechtigten, den Lehrenden, der Schulaufsicht qua gesetzter Rahmenbedingungen, dem Stadtteil hinsichtlich seiner sozioökonomischen Bedingungen, dem Schulträger, aber auch dem Erdkreis (nicht nur, besonders jedoch sicherlich in Zeiten einer Pandemie).

Unter welchen Voraussetzungen ist gerade das Fach Latein ein entscheidender Eckstein für dieses Gesamtkunstwerk? Was ist das Proprium des Lateinischen, wenn es zumeist ‚nur‘ als zweite Fremdsprache die Jahrgangsstufen 7 bis 11, und damit die für alle beteiligten Seiten ‚wilden‘ Jahre der Pubertät, begleitet, um in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen den angenommenen Auftrag für ihre Bildung, ihre Erziehung, ihre bestmögliche individuelle Förderung zu erfüllen und dafür einzustehen?

Meiner Ansicht nach entscheidet sich dies an drei wichtigen Wegmarken: den Prinzipien der Leistungsbewertung, an der Sorgfalt, mit der die Beratung vor der Wahl der Sprache durchgeführt und angenommen wird, und an der Abstimmung in der jeweiligen Fachschaft. Diese Wegmarken seien im Folgenden näher untersucht.

Die Leistungsbewertung

SchulG NRW § 48 führt überblicksartig deren Grundsätze und Funktionen auf: Die Leistungsbewertung gibt allen am Unterricht Beteiligten Aufschluss über Lernerfolg und garantiert Rückmeldung über Leistungsstärken und -schwächen – auch im Vergleich der*des Einzelnen mit ihrer*seiner Lerngruppe. Sie ist wichtiges Diagnoseinstrument für die zielgerichtete weitere Förderung einzelner Schüler*innen. Die Lernenden selbst soll sie idealiter anspornen und die eigene Selbstwirksamkeit erfahrbar machen, so dass das eigene Leistungsvermögen immer zutreffender von ihnen selbst eingeschätzt werden kann. Nicht zuletzt ist Leistungsbewertung Exzellenzkrite-

rium für die an schulisches Arbeiten anknüpfenden gesellschaftlichen Subsysteme Bildung und Wirtschaft.

Was hieraus müsste unseren drei *Simplicissimus*-Lehrern besonders ans Herz gelegt werden? Zweifellos im Anfang eine potenzialorientiertere Haltung zu ihrem Schülersubjekt CICERO. Wie soll es sonst gelingen, mit Lernenden und Eltern / Erziehungsberechtigten an Lösungswegen zu arbeiten, wenn nicht auf Grundlage einer tragfähigen, vertrauensvollen Arbeitsbeziehung?

Gelingt der Aufbau einer positiven Fehlerkultur

(Fehler im Sinne von Gelegenheiten, durch sie zu lernen), ist ein Hauptproblem insbesondere späterer Lateinlern-Jahrgänge vielfach gebannt: die irrtümliche Ansicht, nichts hinzuschreiben sei allemal besser als etwas Falsches zu Papier zu bringen (*mutatis mutandis* in mündlichen Formen der Leistungsmessung einfach für immer zu verstummen).

Ein guter Weg hierhin kann der Umstieg auf ein transparentes System der Positivkorrektur sein; das sog. ‚Duisburger Modell‘ hat sich an unserer Schule auch aus diesem Grunde durchaus bewährt. Sollen weniger Fehler als individueller Lernzuwachs und spezifische Stärken im Mittelpunkt stehen, so setzt dies freilich ebenso voraus, dass Leistungsbewertung auch in zusätzlicher Form (be)greifbar wird: idealerweise (der Aufwand ist je nach System freilich immens) eine Übersicht als individueller Förderplan, der zu Elternsprechtagen eine Beratungsgrundlage und einen für alle verbindlichen Fahrplan darstellt.

Schlussendlich möchte man den drei stilisierten Pädagogen von 1907 zurufen: Was haben die missglückten Leistungen ‚eures‘ CICERO eigentlich mit der Art und Weise des erteilten Fachunterrichts zu tun?

Gibt die Leistungsbewertung Einblick in den Lernerfolg von Schüler*innen, so gilt dies vielfach ebenso für den Lehrerfolg der*des Unterrichtenden selbst: Liegen Kurse dauerhaft ‚unter dem Schnitt‘, demotiviert das auf Dauer natürlich auch Lehrer*innen, was spätestens bei der Unterrichtsverteilung zum neuen



Schuljahr auch zum stark emotional besetzten Thema im Gespräch mit der Schulleitung wird. Für eine konstruktive Weiterarbeit (die sich nicht mit schicksalsergebener Schuldzuweisung zufrieden gibt) tut Ursachenforschung Not – insbesondere auch unter Einbeziehung des Feedbacks von Lernenden und ggf. ihrer Eltern / Erziehungsberechtigten, da nur so die Verantwortlichkeit aller am Lern-Lehr-Prozess Beteiligten eingefordert und ernstgenommen wird. Kollegiale Hospitationen und individuelle Fortbildungsangebote geben auch hier die Chance, aus der vermeintlich verfahrenen Situation als Gesamtsystem zu lernen und gestärkt hervorzugehen.

Wenn dies jedoch gelingen soll, gilt es, eine weitere zentrale Voraussetzung dafür in den Blick zu nehmen.

Die Sprachenberatung

Es gibt bestimmte Sportarten, wie z. B. der Marathonlauf, die nicht für jede*n den optimalen Bewegungsanreiz bieten, auch wenn sie zweifelsohne an sich gesund sind. Latein ist ein Wahlfach und auch hier müssen Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich ganz bewusst dafür zu entscheiden. Diese einfache Wahrheit wird in der Schule leider nicht häufig genug thematisiert oder zumindest nicht rechtzeitig, so dass ein Gegensteuern (durch Nachhilfe, frühestmögliche Abwahl des Faches, schlimmstenfalls Wiederholung einer Jahrgangsstufe) nur noch schwer möglich ist.

Zu einer ernst genommenen Sprachenberatung gehört mehr als eine ‚klassische‘ Informationsveranstaltung für Eltern/Erziehungsberechtigte (hier herrscht ähnlich wie unter Schüler*innen nur bei dem Aufmerksamkeit, was die bereits festgelegte Meinung stützt) und mehr als Probeunterricht (die Fachwahl erfolgt dann insbesondere bei jüngeren Schüler*innen, die mit der Entscheidung zu Hause alleine gelassen werden, zumeist aufgrund von ‚Nettigkeit‘ der Lehrpersonen). Eine Erweiterung der Perspektive gelingt manchmal schon dadurch, dass bereits in der Sprache aktive Schüler*innen Gelegenheit haben zu erzählen, wie sie Unterricht und Lernen wahrnehmen.

Idealerweise bezieht die Sprachenberatung aber auch die Einschätzungen der bisherigen Hauptfachkolleg*innen mit ein, spannt den Bogen zu Lerntypen und zu besonderen För-

derbedarfen (der Vorteil, den das Fach Latein gerade im Kontext mit der Diagnose ‚LRS‘ zu liefern vermag, wird leider noch immer viel zu häufig unterschätzt). Ist eine Schule (wie in unserem Fall als sog. ‚Talentschule NRW‘ in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen) auch mit Universitätspraktiker*innen vernetzt, ergeben sich noch feinere Diagnose-Instrumente (ein mit Alter und Zielsetzung ‚mitwachsender‘ C-Test, der auch Lernzuwächse im Deutschen eigens zu illustrieren vermag), die es unbedingt zu nutzen gilt.

Die aktive Einbindung der Eltern (etwa als Bestandteil der Sprachenberatung den Elternsprechtag zu nutzen) kann Lernerfolg sehr viel wahrscheinlicher machen und hilft ein unnötiges ‚Wundlaufen‘ des Gesamtsystems Schule zu vermeiden.

Der Gymnasiallehrer der *Simplicissimus*-Ära dürfte es vermutlich etwas anders formulieren: ‚Warte, Cicero, bis Deine Eltern davon erfahren!‘ Aus Schulleitungsperspektive ist das unabdingbar, freilich nicht in dieser wenig pädagogischen Gesinnung.

Die Fachschaftsarbeit

Das Instrument der kollegialen Hospitationen ist bereits erwähnt worden. Ihr Vorhandensein als gelebte Praxis dürfte (so sie denn fachaffin und strukturiert erfolgt) ein Indikator für ein bereits weit fortgeschrittenes, vertrauensvolles und aufeinander bezogenes Arbeiten und vor allem für ein deutliches Interesse an der eigenen professionellen Progression sein.

Worin stimmen sich die Mitglieder der Fachschaft und in der Jahrgangsstufenarbeit sonst noch ab? In einer ersten Stufe vielleicht nur im Austausch von Unterrichtsmaterialien und der gemeinsamen Konzeption von Lernerfolgsüberprüfungen. Dazu gehören allerdings auch eine aktiv hergestellte Einigkeit im unterrichtlichen Vorgehen und insbesondere eine konsequente Trennung von Lern-, Diagnose-, Übungs- und Leistungssituationen. Die gemeinsame Kreativität der Fachschaft ist ferner gefragt, wenn neue Formen des Lernens und der Leistungserbringung in analogen und digitalen Unterrichtsphasen gefunden werden sollen.

Mit einer Eingrenzung der vielbeschwo-



nen pädagogischen Freiheit nach § 5 ADO hat dies wenig zu tun. Denn das bedeutet nicht das Recht auf individuelle Nicht-Kooperation. Die Grundlage des täglichen Arbeitens muss vielmehr für alle an Schule Beteiligten offen gelegt und greifbar sein, die Richtung des gemeinsamen Weges auch kontrovers diskutiert werden.

Als Fazit dieser Überlegungen bleibt, dass folgender häufig nur als impliziter Wissensschatz vorhandener Gedanke viel offensiver als bislang zu thematisieren ist:

mutatas dicere formas

Die Grundvoraussetzung, dass das Fach Latein seine Vorzüge in vollem Maße ausspielt, entscheidet sich an der Frage, inwiefern es sich die Ideale des jeweiligen Schulprogramms resp. Leitbilds einer Schule zu eigen macht.

Die heutige Bildungslandschaft kann bekanntlich nicht mehr von ‚dem‘ Gymnasium oder auch ‚der‘ Schulform Gesamtschule sprechen. Hat letztere insbesondere in ländlichen Regionen mit bildungsaffinen Familien mit Eigenheimbesitz bisweilen wenigstens Versatzstücke klassisch ‚humanistischer‘ Bildungsideale für sich adaptiert und behutsam modernisiert, ist das Gymnasium in der Ruhrgebietsgroßstadt an Standorttyp 5 froh, wenn durch den Lateinunterricht den Schüler*innen Bildungsaufstieg gelingt durch ein deutliches Plus an Sprachkompetenz im Deutschen, die Variabilität von Sprachregistern und vertieftes kulturelles Allgemeinwissen. Irgendwo in diesem holzschnittartigen Parallelogramm gilt es, die eigene Schule mit ihrem ureigenen Bildungs-, Erziehungs- und Förderungsauftrag zu verorten und nach diesem Kompass das Wirken des gesamten Fächerkanons auszurichten.

Wenn das gelingt, ist Latein mehr als die ‚Stil(blüten)übung‘ mit CICERO, die der Kari-

katurist noch vor Augen hatte – es strotzt vor Lebendigkeit, Attraktivität und ist auch aus Schulleitungssicht die reinste Freude!

Epilog

Unser Ringen mit der Corona-Pandemie und die Auswirkungen verschiedener schulischer (Teil-)Lockdownzeiten wurde in den obigen Ausführungen nahezu gänzlich bewusst ausgespart. Es ist verfrüht, über die Folgen etwas Valides schreiben zu können. Das ‚Bauchgefühl‘, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur organisatorisch sehr vom persönlichen analogen Lernen abhängt, gilt es, grundständig per Evaluation zu untersuchen, um nicht auch hierin wieder in alte Muster des ‚Was soll man da noch machen?‘ zu verfallen.

Zweifellos stellt sich auch unserem Fach die Aufgabe, sich wieder einmal selbst neu zu erfinden: in der Weiterentwicklung digitaler Unterrichtskonzepte, in seinen Lehrgegenständen (Mehr Tragödie? Mehr Medizin? Oder doch mehr Trost der Philosophie?).

Wie so oft bedeuten große Chancen auch großen Aufwand. Der Rückgriff auf die Ressourcen Zeit und Mensch gelingt an vielen Schulen nicht mehr selbstverständlich und komplikationslos. Fachschaften und Schulen dürfen nicht alleine gelassen werden: Lehrer*innenaus- und -fortbildung, Schulaufsicht und Bildungsministerium haben die Aufgabe und die Instrumente, gute Vorsorge für die Zukunft zu treffen.



Miszelle: *Scripturae Sacrae affectus*

Anmerkungen eines Philologen zu
einer *Epistula Apostolica* von 2020

von Prof. Dr. Alfons Weische

Prof. emeritus Universität Münster

Vorbemerkung: Zu den vielen aufmerksamen Leser*innen des LGNRW zählt auch der 1932 geborene Münsteraner Hochschullehrer Prof. Dr. Alfons WEISCHE, seit Jahrzehnten treues Mitglied des DAV NRW. Neben seinem Engagement für lebendiges Latein in der *Latinitati Vivae Provehendae Associatio (L.V.P.A.)* und im *Circulus Monasteriensis* verdienen seine wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiet der lateinischen Sprachwissenschaft und der Wortforschung Beachtung. In diesem Sinne legen auch die folgenden Überlegungen ein beredtes Zeugnis von WEISCHE bis ins hohe Alter ungebrochenem Einsatz für die lateinische Sprache ab:

Dr. Matthias LAARMANN hat in seinem Beitrag zum zielsprachengerechten Übersetzen (LGNRW Heft 2, 2020, 52) die *Epistula Apostolica* „*Scripturae Sacrae affectus*“¹⁾ erwähnt. Mancher Leser des LGNRW dürfte dadurch angeregt sein, sich mit der lateinischen Fassung des päpstlichen Schreibens zu beschäftigen. Daher könnte es angebracht sein, einige Beobachtungen zur lateinischen Form des päpstlichen Schreibens mitzuteilen. Ich beschränke mich dabei auf den Anfang des Textes.

Die *Epistula Apostolica* ist am 30. September 2020, dem sechzehnhundertsten Todestag des hl. HIERONYMUS veröffentlicht worden. Ihre Anfangsworte sind aus einer erst vor wenigen Jahrzehnten verfassten *collecta*, dem Gebet zwischen Gloria und den Lesungen, vom Fest des hl. HIERONYMUS entnommen. Ihr Text findet sich als „Anmerkung 1“ der *Epistula Apostolica* und enthält den Druckfehler *inveniet* statt *inveniat*. Hier heißt es: *Deus, qui beato Hieronymo presbytero suavem et vivum Scripturae Sacrae affectum tribuisti*. Wir finden hier die klanglich schönere Folge *Scripturae Sacrae* statt des geläufigen *Sacra Scriptura*. Im

nachklassischen Latein (etwa bei SENECA) findet sich *affectus* in der Bedeutung ‚liebvolle Zuneigung‘, und zwar in Verbindung mit *erga*. Bei der Abfassung der *collecta* war aber sicher das italienische ‚affetto‘ in dieser Bedeutung maßgebend. Dass in der deutschen Fassung *affectus* mit „leidenschaftliche Liebe“ wiedergegeben wird, ist wohl durch die Bedeutung des deutschen Wortes ‚Affekt‘ bedingt. Die Härte des Genetivus obiectivus *Scripturae Sacrae* ist in der *collecta* dadurch gemildert, dass dieser Ausdruck zwischen den Attributen und *affectum* seinen Platz hat.

In der *Epistula Apostolica* selbst wird der Sinn von *Scripturae Sacrae affectus* zugleich noch einmal zum Ausdruck gebracht durch *viva et suavis dilectio Verbi Dei scripti*; dabei ist die Abfolge der Attribute vom Sinn und vom Klang her besser als in der *collecta*. Der Bedeutung von italienisch *vivo* und lateinisch *viva* entspricht wohl nicht die Übersetzung „auf-richtige“ (... Liebe) in der deutschen Fassung.

Die feierliche Eröffnung des Schreibens war für den Verfasser des lateinischen Textes eine besondere Herausforderung. Unverständlich ist der Ausdruck *moderatoris spiritus*, das dem italienischen ‚guida spirituale‘ entspricht. – In dem Ausdruck *post mille sescentis annis* sind die Wendungen ‚vorangestelltes *post* mit Akkusativ‘ und ‚nachgestelltes *post* mit Ablativ‘ vermischt worden. – Nach der feierlichen Eröffnung beginnt das erste größere Kapitel mit der Überschrift *Exordium*. Dort steht gleich zu Anfang *Bethlehem* als Lokativ statt *in oppido Bethlehem*.

Diese Beispiele für Unstimmigkeiten im lateinischen Ausdruck mögen niemanden davon abhalten, diese *Epistula Apostolica* zu lesen, gerade heute, wo (07.02.2021) die neue *BasisBibel* vorgestellt wurde.

1 Text des apostolischen Schreibens: http://www.vatican.va/content/francesco/la/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20200930_scripturae-sacrae-affectus.html

Wöchentliche Vokabeltests? Auf jeden Fall

Ein Plädoyer für Lerndisziplin

von **Dr. Thomas Doepner**

Bezirksregierung Düsseldorf, Schulabteilung

Kontakt: th.doepner@t-online.de

Schlüsselwörter: *formative Evaluation, Wortgleichungen, Wortschatzarbeit, Vokabeltests, Schüler*innenfeedback*

Jede Woche einen Vokabeltest, auch wenn es nur einfache Wortgleichungen (*petere*: streben) sind – was würde wohl SENECA dazu sagen? Er würde sagen: Aber sicher! Oder kennst du einen Menschen, der nicht täglich Fieber misst oder den Blutdruck? Wer meint, dass man dadurch gesünder bleibt, dass man wöchentlich, auch mehrmals, in der Schule auf Corona testen lässt, der darf vor Vokabeltests nicht zurückschrecken. Wieviel wichtiger ist doch der geistige Mensch!

Ein wöchentlicher Vokabeltest erfüllt die zentrale Funktion einer formalen Evaluation – nach HATTIE eine der größten Lernerfolgskriterien. Vokabeln lernt man nicht dadurch, dass man sich einmal im Jahr auf das große Wortschatzabprüfstestfest vorbereitet. Man lernt Vokabeln täglich, stündlich, am besten immer, auch im Bus. Es ist besser investierte Lebenszeit als manches Andere. Was spricht dagegen, das mit Prüfungen auch zu begleiten?

Sollte man die Tests auch bewerten? Aber sicher. Sie finden Eingang in die SoMi-Note. Es ist Würdigung einer Ausdauerleistung. Diese Tests sind nicht zu schwer, sie erfüllen den Anforderungsbereich I bis II. Sie sind für jeden was, sie sind gerecht, auch für die Schwachen, Fleißigen. Und Bewertung ist ein Ansporn. „Die Peitsche, die nicht schmerzt,“ (um frei mit FRANZISKUS VON ASSISI zu denken) „treibt Bruder Esel nicht voran“.

Wie sollten diese Tests aussehen? Einfach. Blutdruckmessung ist keine Blutbildanalyse. Zehn Vokabeln, 1 Fehler sehr gut, 6 Fehler ungenügend, und bei 0 Fehlern gibt es die „Eins Plus“. Gegenstand sind Wortgleichungen, weitere Absprachen mit Lerngruppen (Genus, Genitiv, Konjugation etc.) sind denkbar. Wichtig ist es, den Umfang der Lernleistung

zu klären, eine Lektion am Anfang, mehrere in fortgeschrittenen Lernjahren.

Einfache Vokabelgleichungen im wöchentlichen Vokabeltest sind auch für den*die Lehrer*in sehr pragmatisch: Sie sind kurz, knackig, prägnant, man korrigiert sie in der Springstunde oder auf dem Heimweg in der S-Bahn.

Wie effektiv sind diese Tests für das Lernen? Sehr. Das Lernen erfolgt im Unterricht und im Selbststudium. Der Test sorgt für Motivation, Feedback, Kontrolle.

Aber darf man wöchentlich testen? Aber sicher, denn diese sog. Vokabeltests sind ja gar keine Tests im Sinne der Lehrpläne, sondern es sind nur kurze Überprüfungen der Dauerhausaufgabe „Vokabellernen“. Eine solche Überprüfung dauert fünf Minuten, kurz, knackig, erfrischend. Nicht verboten, auch nicht täglich. An apple a day keeps the doctor away – der Test am Morgen die klausurbedingten Sorgen.

Keine Schule ohne Rituale! Gerade Latein braucht diese Rituale – die lateinische Begrüßung am Morgen, der wöchentliche sog. Vokabeltest, die Mythosgeschichte etc.

Fachlich-didaktisch sind dauernde Vokabeltests unerlässlich. Keine Sprache ohne Wörter – die Wortschatzarbeit ist die Dauerhausaufgabe des Sprachenlernens. In Latein in besonderem Maße – ist der Sprachumsatz im Unterricht doch vielleicht ein Zehntel des Sprachumsatzes im Englischunterricht. Die Vokabelgleichungen sind die *condicio sine qua non*. Jedes Wörterbuch baut darauf auf. Darauf erst folgen die feineren Verständnisse der Semantik (*petere*: angreifen, bitten, hingehen...).

Die Rückmeldungen zum Abitur thematisieren immer die wöchentlichen Vokabeltests. Für den einen war das, was ihn in der Mittelstufe, der Phase des kollektiven Nicht-Lernens, bei der Stange gehalten hat, die Aussicht, jede Woche seinen Titel *princeps verba dicendi* zu behalten. Im anderen Falle war es die Note „sieben“, die es im Vokabeltest gab, mitsamt der Begründung „das sei so faul, dafür gäbe es gar keine Note mehr“. Stolz auf Latein waren beide, ein ehrliches Fach.

Wöchentliche Vokabeltests mit einfachen Wortgleichungen – nein danke!

Ein Plädoyer gegen stupides
Abfragen und für intelligentes Üben

von Dr. **Stephanie Kurczyk**

ZfSL Krefeld

Stephanie.Kurczyk@zfsllkrefeld.onmicrosoft.com

Schlüsselwörter: Wortgleichungen, Vokabeltests, Wortschatzarbeit, Aufgabenformate

Es ist die erste große Pause. Drei Schüler*innen sitzen auf dem Flur, mit geröteten Wangen sind sie in ihre Lateinbücher vertieft. „Was macht Ihr denn da?“ „Wir lernen für unseren wöchentlichen Vokabeltest gleich in Latein!“ Ist doch schön, wenn sie Vokabeln lernen, könnte man denken.

Jedoch verleiten wir Schüler*innen durch solche wöchentlichen Tests dazu, aus Listen einfache Wortgleichungen auswendig zu lernen, statt Vokabeln im Kontext abzuspeichern. Wir belohnen das kurzfristige Lernen statt das langfristige Abspeichern. Mit dem immer gleichen Aufbau solcher Tests kommen wir vor allem denjenigen entgegen, die fleißig sind und gut auswendig lernen können, Mara, Max, Luise. – Julius aber schreibt immer seine 5, er wird nicht dadurch besser, dass er das jede Woche tut.

Die Erfahrung zeigt, dass viele Probleme bei Übersetzungen letztlich auf fehlende Vokabelkenntnisse zurückzuführen sind. Diesem Phänomen sollten wir jedoch aktiv und gezielt im Unterricht entgegenwirken. Mein Plädoyer: Investieren wir die Unterrichtszeit lieber in Wortschatzarbeit, statt Schüler*innen lateinische Vokabeln zu diktieren, deren deutsche Bedeutungen sie dann auf irgendwelche herausgerissenen Zettel schreiben.

Reflektierte, interaktive Wortschatzarbeit im Unterricht kann einen großen Beitrag dazu leisten, dass alle Schüler*innen ihre Vokabelkenntnisse erweitern. Der Wortschatz kann textimmanent beim Übersetzungsvergleich reflektiert werden, indem wir laut über mögliche Wortbedeutungen in dem jeweiligen Kontext nachdenken. Die Erstellung von Sachfeldern (z. B. als Mindmaps) sorgt für Vernetzung, auch in den Köpfen der Schüler*innen. Digitale Tools wie z. B. *Quizlet* oder *Kahoot!* bieten die Möglichkeit, im Unterricht Bedeu-

tungen auch einmal schnell abzufragen und damit eine spielerische Herangehensweise zu verbinden. Statt des wöchentlichen Vokabeltests können wir mit den Schüler*innen in jeder Woche eine andere Methode erproben und reflektieren, später können sie selbstständig Methode und Sozialform für die Wortschatzarbeit wählen und umsetzen.

Wortschatzarbeit sollte mehrdimensional sein, vernetzendes Nachdenken und Reden über Bedeutungen gehören unbedingt dazu. Verbunden mit Methodenreflexion und Förderung von Selbstständigkeit liegt darin die Chance, allen Schüler*innen eine Erweiterung ihres Wortschatzes zu ermöglichen. Wahrscheinlich findet dann auch Julius eine Methode, die ihm liegt.

Als Ergänzung zu einer solchen systematischen, in den Unterricht integrierten Wortschatzarbeit kann ein Test hier und da durchaus einen sinnvollen Beitrag zum Lernen leisten, allerdings nur, wenn er durch Kontextualisierung und Variation gekennzeichnet ist. Statt des immer gleichen Abfragens von Wortgleichungen sollten auch die Tests wechselnde Aufgabenformate haben. Unsere Lehrbücher sind voll von Aufgaben, die eigentlich Testformate sind. Lassen wir uns von diesem Angebot inspirieren und bauen wir solche Formate auch in Tests ein! Irrläufer finden, die passende Bedeutung eines Wortes je nach Kontext bestimmen, eine Mindmap zu einem Sachfeld erstellen – warum nicht auch einmal in einem Test? So können wir mithilfe gut durchdachter Aufgabenformate ein langfristiges und vernetzendes Lernen anregen. Auch bezüglich der Korrektur liegt für mich darin ein Vorteil: Lieber korrigiere ich solche Tests, als Wortgleichungen auf knitttrigen, herausgerissenen Zetteln abzuhaken.

Auch ich sehe gern Schüler*innen eifrig in ihre Lateinbücher vertieft - wenn sie sich von den Texten faszinieren lassen, weil es in ihnen vieles zu entschlüsseln, zu interpretieren und auch kritisch zu hinterfragen gilt. Ja, dafür brauchen sie natürlich Vokabelkenntnisse. Aber die erwerben und festigen sie nicht durch das Testen, sondern durch das vernetzende Üben. Und dazu ist der Unterricht da.

Die Erde ist ein Sänger. Odysseen

Via Nova Kunstfest Corvey 2021

Das VIA NOVA KUNSTFEST CORVEY 2021 findet an drei Wochenenden vom 27.08. bis 26.09.2021 statt. Für die Ernennung zum UNESCO-Welterbe haben auch die einzigartigen Wandmalereien im karolingischen Westwerk des ehemaligen Benediktinerklosters entscheidend beigetragen. Eines der Motive zitiert eine Szenerie aus HOMERS Odyssee: Odysseus im Kampf mit der Skylla. Was macht der antike Odysseus in einer christlichen Kirche, und wie kommt die Odyssee an den Weserstrand?

Dieser Frage werden unter anderen die Schauspieler Edgar SELGE, Boris ALJINOVIC, Corinna HARFOUCH, Jens HARZER, Musiker, unter ihnen Carolin WIDMANN, Akademie für Alte Musik Berlin, Mitglieder der Berliner Philharmoniker, Autoren wie Navid KERMANI, Esther KINSKY, Christoph RANSMAYR und die Wissenschaftler Harald LEPPIN, Jonas GRETHLEIN und Konrad Paul Liessmann nachgehen. Es gibt einen Schnupperkurs Altgriechisch für Jugendliche, ein Kammerballett mit Mitgliedern des *Royal Danish Ballet Kopenhagen* als Uraufführung und einen Theaterabend „Odyssee over Europe“ des griechischen Regisseurs Karazisis AKILLAS, ebenfalls eine Arbeit speziell für das Kunstfest.

Der Mythos „Odyssee“, der auf Unsicher-

heit, Gefahren, aber auch auf den zielgerichteten Weg in eine ferne, gewandelte Zukunft gegründet ist, bestimmt das Bildprogramm im Johannischor von Corvey. „Die Erde ist ein Sänger. Odysseen“ ist eine Paraphrase des klassischen Textes – sie ermöglicht, elementaren gegenwärtigen Erfahrungen künstlerisch Ausdruck zu verleihen.

Vielstimmig sind die musikalischen Darbietungen, die von einer Laterna Magica-Performance, klassischer neuer Musik, Renaissance- und Barockmusik über Jazz zu folkloristischer Avantgarde reichen. Zwei abendfüllende Konzerte widmen sich speziell dem Mythos der Odyssee. In den Vorträgen, Gesprächen und Führungen im Westwerk akzentuieren Wissenschaftler den Kulturtransfer von der Antike ins Christentum, beleuchten den vielgewandten Odysseus und betrachten HOMERS Erzählkunst.

Das ausführliche Programm erscheint Anfang Juni und kann unter www.schloss-corvey.de bestellt werden. Kartenwünsche können unter veranstaltungen@corvey.de vorgemerkt werden. Das Kartenbüro erreichen Sie unter: 05231-570150.

Künstlerische Leitung: Brigitte LABS-EHLERT, Tel. 05284 94 39 473.

Via Nova Kunstfest Corvey
Schloß Corvey
37671 Höxter



Rezensionen

Hellmut Flashar, *Platon – Philosophieren im Dialog*, Wien, Passagen Verlag, 2021, 224 Seiten, 25,60 EUR, ISBN: 978-3-70920-452-8.

von Dr. Susanne Aretz
Neues Gymnasium Bochum
aretzsusanne@gmail.com

Kurz hintereinander erschienen im Frühling 2021 zwei Monographien über PLATON: Hellmut FLASHAR, *Platon – Philosophieren im Dialog*, Wien, Passagen Verlag (224 S.) und Thomas Alexander SZLÉZAK: *Platon – Meisterdenker der Antike*, C. H. Beck, München (779 S.). Der Umfang der Monographien zeigt schon, dass sie unterschiedliche Zwecke verfolgen und PLATON auf ihre eigene Weise gerecht werden wollen. FLASHAR will, wie auch in seinen vorhergehenden Bänden zur antiken Philosophie im Passagen Verlag, nämlich in „Lust und Pflicht. Wege zum geglückten Leben“ (2019) und „Hellenistische Philosophie“ (2020), eine Einführung und eine Übersicht für interessierte Laien bieten. Auch macht er schon im Titel deutlich, dass Philosophieren nach PLATON eher im Dialog gelingt als durch umfangreiche Schreibkunst.

In hohem Alter steigt der berühmte Gräzist noch einmal in die Höhle hinab und macht mit einer eleganten populärwissenschaftlichen Einführung in PLATONS Leben und Werk mit vielen aktuellen Bezügen Lust auf eine genauere Beschäftigung mit den originalen Dialogen im philosophischen Gespräch.

Es ist schon eine große Kunst, auf knapp 200 Seiten sokratisch-aporetische Tugenddialoge, PLATONS Auffassung von Rhetorik, Sprachphilosophie, Ideenlehre, Seelenlehre, Anamnesistheorie, Liebesverständnis, seine esoterische Lehre, die Dialektik, die Staatsphilosophie mit der Errichtung eines idealen und realen Staates verständlich, umfänglich und interessant darzustellen. Da der Anspruch die „Sofortverständlichkeit“ des „platonischen Philosophierens“ durch einen „Überblick über alle Schriften Platons“ ist (11), werden alle nach allgemeinem Anspruch für echt gehaltenen Dialoge in der heute üblichen chronologischen Reihenfolge behandelt: *Laches*, *Charmides*, *Ion*, *Hippias Minor*, *Euthyphron*, *Protagoras*, *Apologie*, *Kriton*, *Gorgias*, *Menon*,

Lysis, *Euthydemos*, *Kratylos*, *Menexenos*, *Symposion*, *Phaidon*, *Politeia*, *Phaidros*, *Parmenides*, *Theaitet*, *Sophistes*, *Politikos*, *Philebos*, *Timaios*, *Kritias*, *Nomoi*. Dazwischen werden immer wieder die Lebensstationen PLATONS, wie die aus dem siebten Brief bekannten Sizilienreisen, die Gründung der Akademie, die ungeschriebene Lehre in der Akademie und PLATONS Tod eingeschoben. Das Ganze wird durch ein Kapitel über die Stufen der Platonrezeption abgeschlossen.

Am eindrucksvollsten sind die Kapitel zum *Symposion* und den *Nomoi*. FLASHAR zeigt PLATON eben nicht als aristokratischen, weltfremden Ideenphilosophen, sondern richtet den Fokus auf den realisierbaren, zweitbesten Staat bzw. auf die Verbindung der irdischen und platonischen Liebe im Auftritt des Alkiabiades:

„Mit dem Schluss des platonischen *Symposions* wird das Lesepublikum wieder in die konkrete Lebenswirklichkeit versetzt, die unter Eros noch etwas ganz anderes versteht als die vorausgegangenen Redner, die Eros als Gott gepriesen haben. Und die Person des Sokrates in dieser Welt der Erscheinungen wird plastisch vorgeführt als der weiseste und zugleich trinkfesteste, als der liebesfähigste und zugleich nüchternste Mann.“ (76)

Die Bemerkungen PLATONS zu Bildung und Ausbildung in den *Nomoi* bewertet FLASHAR angesichts der heutigen Kompetenz- und Outputorientierung im Gegensatz zur Bildung im Humboldtschen Sinne als höchstbrillant:

„Ganz fundamental unterscheidet Platon hier Bildung von Ausbildung. Während Kenntnisse im Handwerk, Fertigkeiten im Reiten zur Ausbildung gehören, wird die Bildung als ein Prozess angesehen, der den ganzen Menschen von Kindheit an als einen Weg zu Recht und Vernunft lebenslang prägt. Danach kann ein Mensch mit sehr guter Fachausbildung durchaus ungebildet sein. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der die Verwirklichung der Tugenden (im Sinn Platons) zum Inhalt hat. ‚Diese Erziehung [...] dürfte allein Bildung genannt werden, aber eine Fähigkeit, die Vernunft und Recht nicht berücksichtigt, [...] ist es nicht wert, Bildung genannt zu werden (644A).‘ Dass diese fundamentale Unterscheidung unserem heutigen Bildungswesen nicht mehr im vollen Umfang zugrunde liegt, muss man konstatieren.“ (157)

Die Vielzahl der aktuellen Bezüge führt den Leser*innen ebenfalls die Bedeutung PLATONS



für das Hier und Jetzt vor Augen: Der Kugelmenschenmythos des ARISTOPHANES kann nach FLASHAR z. B. fruchtbar gemacht werden für den aktuellen Genderdiskurs und für die Diskussion der Ehe für alle. Die Rezeption des Höhlengleichnisses spannt FLASHAR mal eben von ARISTOTELES in CICEROS *De natura deorum* über Friedrich DÜRRENMATTS Erzählung „Der Winterkrieg in Tibet“ (1981) bis zum Roman des Literaturnobelpreisträgers José SARAMAGO „A Caverna“ (2000). Er sieht in der Schöpfungsgeschichte des *Timaios* Parallelen zum Alten Testament, für die Rezeption des Atlantismythos nennt er stellvertretend Francis BACONS „*Nova Atlantis*“ (1626), moderne Filme und den Namen einer Raumstation. Platon wird für FLASHAR ganz aktuell in dem Roman von Rebecca NEWBERGER GOLDSTEIN „Plato at the Googleplex“ (2014): PLATON diskutiert dort mit einer Mitarbeiterin über die Möglichkeiten einer ethischen Suchmaschine und sagt: „Wenn wir unsere Werkzeuge nicht verstehen, besteht die Gefahr, dass wir die Werkzeuge unserer Werkzeuge werden“ (195).

FLASHAR zeigt PLATON als einen lebendigen Menschen, der früh aufstand (vgl. die interessanten Ausführungen zur Nachtuhr PLATONS, 47–48), Wein maßvoll trank oder von Frauen weniger verstand. Und es wird jedem deutlich, dass die offene und kompromisslose Diskussion in der Akademie und den Dialogen die platonische Philosophie unsterblich machte.



Ekkehard Martens (Hrsg.): *Platon. Theätet. Griechisch / Deutsch (RUB 14014)*, Stuttgart, Reclam, 2020, 320 Seiten, 7,80 EUR, ISBN 978-3-15-014014-7.

von André Hümb
 Albert-Einstein-Gymnasium
 Duisburg-Rumeln
 andre.huembs@aegnetz.de

In der Reihe Reclams Universal-Bibliothek erschien im September 2020 nach beinahe fünfunddreißig Jahren eine Überarbeitung der Ausgabe *Platon – Theätet* (E. MARTENS [Hrsg.]: *Platon. Theätet. Gr./dt.* [RUB 6338], Stuttgart, Reclam, 1986, 270 Seiten), damals wie heute übersetzt und herausgegeben von Ekkehard MARTENS. Die Erweiterung des Umfangs verdankt das traditionell orangene Büchlein dem sehr lesenswerten Nachwort, das den *Theätet* unter anderem sowohl als Klassiker der Er-

kenntnistheorie (Was ist Wissen? Und wie verhält es sich zu Wahrheit bzw. Irrtum?) als auch der Didaktik (vgl. 298) verstanden wissen will.

Bevor sich die Leser*innen allerdings dem Nachwort, das sich nach M. in die vier Schlüsselfragen „Wozu sollen wir wissen, was Wissen ist?“ (vgl. 287–294), „Wie können wir wissen, was Wissen ist?“ (vgl. 294–300), „Was wissen wir vom Wissen?“ (vgl. 301–318) sowie schließlich „Schluss-Aporie und Weiterdenken“ (vgl. 318–319) gliedert, widmen sollte, gilt es die textliche Darstellung, die Übersetzung, ihre Anmerkungen wie auch die Literaturhinweise kurz zu würdigen.

Der vorliegende griechische Text folgt im Wesentlichen der Ausgabe „*Platon: Œuvres Complètes. Texte établi et traduit par Auguste Diès, Bd. 8. T. 1. (Collection Budé) Paris: Les Belles Lettres, 1965*“ und liefert textimmanente Ziffern und Buchstaben gemäß der Stephanus-Ausgabe (Paris 1578). Er erscheint in sehr lesbarer Form, allerdings reihengemäß ohne kritischen Apparat. Herausfordernde Textpassagen erleichtert M. mit Hilfe sehr treffender Anmerkungen, wie z. B. Anmerkung 20 (273) zum $\omega\varsigma$ im *homo-mensura*-Satz des PROTAGORAS, mit dessen Übersetzung als „dass“ er sich gegen die Übersetzung SCHLEIERMACHERS stellt und zur gleichen Übersetzung wie Otto APELT in der „*Meiner*-Ausgabe“ gelangt. Gegenüber traditionelleren SCHLEIERMACHER-Ausgaben überzeugt diese Übersetzung insgesamt aufgrund ihrer unpräzisen und klaren Lesbarkeit. Mit Blick auf das vermeintlich intendierte, jüngere Publikum der Universal-Bibliothek Reclams mag der Herausgeber mögliche Konzessionen bei der Gestaltung einer zeitgemäßen Übersetzung gerne hinnehmen, da diese inhaltlich wohl getroffen sind.

Für Leser*innen, die angeregt durch die erwähnten Anmerkungen Lust verspüren, dem einen oder anderen philologisch-philosophischen Aspekt detaillierter nachzugehen, bietet der Herausgeber eine gleichermaßen reichhaltige wie zeitgemäße Literaturliste.

Mindestens ebenso empfehlenswert ist die Gliederung des Dialoges zu Beginn der Anmerkungen (vgl. 270), die allzu neugierigen Leser*innen einen schnellen und unkomplizierten Überblick verschafft.

Bereits an dieser Stelle lässt sich also die Lektüre dieser Neuauflage sehr empfehlen.

Doch sollten sich Leser*innen nicht mit der

lohnenden Lektüre der platonischen Schrift begnügen, sondern sich vielmehr nun dem Nachwort widmen, das weitere „philosophische Kopfnüsse“ beinhaltet und aufgrund seiner Struktur, seines philosophischen Gehaltes sowie weiterer Verweise auf mögliche Anknüpfungspunkte auch wirklich als Nachwort zu verstehen ist. Der Herausgeber vermag es in diesem Nachwort nämlich, seine Lesart wesentlicher Passagen des *Theätet* angemessen und präzise zu formulieren, dabei aber niemals zu elaboriert oder zu illuminiert zu formulieren. Zugleich übersteigt insgesamt der philosophische Gehalt des Nachwortes die – im Sinne PLATONS kritisierte – naiv philosophische Redepraxis (vgl. 287) deutlich und fördert im Geiste sokratischer Mäeutik die Erkenntnisfähigkeit der Leser*innen, der wiederum zur nochmaligen Lektüre des Originaltextes angeregt wird. Auf diese Weise entspinnt sich ein zirkuläres Lesen, das sich anhand der Schlüsselfragen von M. als entdeckend und philosophisch erhellend darstellt. Ausgefallen erscheint diesbezüglich die Betrachtung des Wissens als Lehr-Lern-Prozess im gemeinsamen Dialog (297), die anhand der Begriffe σοφώτερον, σοφία und ἐπιστήμη sowie dem Bezug zu Gilbert RYLES „Philosophie des Lernens“ (vgl. G. RYLE [Hrsg.]: *Der Begriff des Geistes* [RUB 8331], Stuttgart, Reclam, 1969, 435–436) Wissen und Lernen in einen modernen (wie antiken) Erfahrungsbereich (Schüler-Lehrer-Setting) stellt und somit die Nähe zur modernen Didaktik erkennen lässt (298).

Trotz der Mühe und der vielfach anregenden Denkanstöße des Autors verbleibt der spätplatonische Dialog aporetisch und so könnte mancher „Sophist“ fragen: τι νέα;

Tatsächlich, eine Bestimmung oder gar eine allgemeingültige Definition der ἐπιστήμη wissen wir abschließend ebenso wenig wie die Gesprächsteilnehmer; allerdings können wir dank dieser Neuauflage des *Theätet* umrisshaft lernen, was Wissen sein kann, wie wir etwas vom Wissen wissen können und wozu wir dieses Streben überhaupt auf uns nehmen sollten.

Entsprechend ist es die σωφροσύνη (vgl. 266–267) als Wissen von unserem Nichtwissen am Ende des Dialoges, die auch bei modernen Leser*innen einen infiniten Prozess sokratischen Rechenschaftstrebens und Weiterdenkens erweckt, und dies wäre vielleicht

ohne die Mühe des Herausgebers für uns nicht zu Tage getreten.

Dafür sei Ekkehard MARTENS gedankt und dies Büchlein ehrlichst empfohlen.

Gero P. Weishaupt, *Aquisgranum. Descriptio urbis Caroli Magni. Der erste Stadtführer über Aachen auf Latein*, Berlin, Vergangenheitsverlag, 2020, 168 Seiten, 15,00 EUR, ISBN: 978-3-86408-262-7.

Johannes Maximilian Nießen

Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen
niessen@ph-heidelberg.de



Aquisgranum est nomen descriptionis Latinae urbis Aquensis, quae Rev.^{mus} P. Gero P. WEISHAUP, Dr. iur. can., composuit, qui multis est notissimus auctor nuntiorum Latinorum, qui a *Vatican News* frequenter divulgantur.

Haec descriptio lectores sex in cursibus ad praeclarissima monumenta urbis Aquensis ducit. Maxima quidem parte descriptionis agitur de urbe antiqua imprimisque de ecclesia cathedrali Beatae Mariae virgini dedicata, quae olim fuit pars palatii imperialis Karoli Magni imperatoris. Reliqui cursus ad alias partes urbis ad valla circulosve sitas, ad varios vicus urbis et denique ad vicum non procul ab urbe situm nomine Monasterium ad Indam (vulgo: Kornelimünster) pertinent. Ut omittam omnia loca artificialia atque architectonica de quibus agitur, auctor adhuc de pluribus testimoniis Latinis agere potuisset – sive de inscriptione a carmine S. PROSPERI TIRONIS AQUITANI derivata, quae in ecclesia cathedrali inveniri potest, sive de inscriptionibus Romanis ex Varneno apud Monasterium ad Indam.

Variae imagines, vocabularium in apparatu sub linea glossariumque hoc volumen perficiunt. Speramus altera in editione indiculum descriptionis cum numeris paginarum datum iri lapsusque orthographicos typographicosve omnino purgatum iri.

Praefatio huius descriptionis et ad tempora antiqua respicit in loquendo de testimoniis Aquisgrani Romani. Textus huius descriptionis Latinae et in schola inter lectiones textus EGINHARDI *Vitae Karoli Magni* adhiberi possunt.

Mit *Aquisgranum* hat der Priester und Kirchenrechtler Dr. Gero P. WEISHAUP, der

vielen als Autor der *Nuntii Latini* bei *Vatican News* wohlbekannt sein dürfte, einen lateinischen Stadtführer über die Stadt Aachen vorgelegt.

In sechs Stadtrundgängen führt das Büchlein zu den wichtigsten Sehenswürdigkeiten Aachens. Der größte Teil der Darstellung widmet sich dabei der Altstadt und insbesondere der Aachener Marienkirche als Teil der ehemaligen Kaiserpfalz Karls des Großen. Die übrigen Stadtrundgänge betreffen Bezirke am inneren und äußeren Innenstadtring, weitere Viertel sowie das unweit von Aachen gelegene Städtchen Kornelimünster. Neben kunsthistorisch und architektonisch bedeutsamen Orten hätten durchaus noch weitere lateinische Sprachzeugnisse wie die auf einem Gedicht von PROSPER TIRO AQUITANUS basierende Dominschrift¹ oder die römischen Inschriften aus Kornelimünster/Varnenum besprochen werden können.

Fotos und Vokabelangaben im Fußnotenapparat begleiten und ein Glossar beschließen das Bändchen. Für eine zweite Auflage sollten allerdings das Inhaltsverzeichnis um die zugehörigen Seitenzahlen ergänzt sowie die ortho- und typographischen Fehler bereinigt werden.

Der Zusammenhang zur Antike wird durch die Besprechung des römischen Aachen in einer *Praefatio* deutlich. Im Lateinunterricht könnten die Texte dieses lateinischen Stadtführers zudem gewinnbringend in Ergänzung zur Übergangslektüre von EINHARDS *Vita Karoli Magni* eingesetzt werden.

Harald Meller / Michael Schefzik: Die Welt der Himmelsscheibe von Nebra - neue Horizonte, Halle (Saale), WBG/Theiss, 2020, 240 Seiten, 28,00 EUR, ISBN 978-3-948618-08-7.

Von Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, Köln

Mykene – Kreta – Karnak – Assur.

Diese Namen kennt jede*r, die*der ein wenig in alter Geschichte Bescheid weiß oder sich für sie interessiert. Anders sieht es höchstwahrscheinlich bei folgender Reihe aus:

Dieskau – Pömmelte – Leubingen – Nebra.

Diese Namen wird der oben genannte Perso-

nenkreis wohl jetzt mehr in den Blick nehmen müssen; dann wird ihm klar werden, dass neben der kretisch-minoischen Kultur auch das frühbronzezeitliche Mitteldeutschland mit der zwischen 2200 und etwa 1550 v. Chr. verbreiteten Aunjetitzer Kultur eine gewichtige, bisher unbekannte oder kaum beachtete Rolle in der Geschichte Europas spielte. In den letzten Jahren ist die erst 1999 gefundene Himmelscheibe von Nebra dafür das bekannteste Symbol geworden. Sie hat dem hier besprochenen Buch den Titel gegeben und auch den Mittelpunkt, um den es kreist, auf die es sich aber nicht beschränkt. Vielmehr ist die Scheibe in weite, geographische, historische, kulturelle und ideologische Bezüge eingebettet. Dies zeigen die vielen Artikel, die Aspekte und Themen zwischen Mitteldeutschland, der Ostsee, Südengland, Wales, Spanien, dem Ostmittelmerraum, Ägypten und Mesopotamien aufdecken und behandeln. Sie betten die Funde und die aus ihnen zu erschließende Kultur in die spätneolithische und bronzezeitliche Geschichte Europas, des Mittelmeerraumes und des Vorderen Orients ein.

Schon beim ersten Durchsehen fallen die hervorragenden rund 60 ganzseitigen Farbbildungen auf, die von über 90 weiteren farbigen Abbildungen in kleinerem Format ergänzt werden. Eine doppelseitige Darstellung auf den Seiten 22–23, ein sogenannter „Zeitunnel“, zeigt in konzentrisch und in 100-Jahrschritten angeordneten Kreisen zwischen dem frühen 3. Jahrtausend bis etwa 1400 v. Chr. die wichtigsten Funde, Herrscher und Monumente. Auf den drei folgenden Seiten sind auf Karten die wichtigen archäologischen Kulturgruppen, politischen Einheiten und Fundorte des behandelten Zeitraums zusammengestellt.

Die Himmelsscheibe von Nebra – sie ist auf den Seiten 31 und 78 groß mit der Vorderseite, auf Seite 32 mit der Rückseite abgebildet – „ist einer der bedeutendsten archäologischen Funde des 20. Jhs. Es handelt sich um die älteste konkrete Himmelsdarstellung der Welt“ (78). Ihre eigentliche Bedeutung liegt

„in dem seltenen Einblick, den sie uns in die religiöse Vorstellungswelt der Bronzezeit und in die Entwicklung früher Herrschaftsformen gewährt. Sie demonstriert, dass wir die Menschen in unserer fernen Vergangenheit, von denen

¹ DI 31, Aachen Dom (1992), Nr. 6† (Helga GIERSEPPEN), online abrufbar unter: <http://www.inschriften.net/aachen-dom/inschrift/nr/di031-0006.html#content> (Zugriff am: 28.12.2020) = S. Properi Aquitani Epigrammatum ex sententiis S. Augustini liber unus, 36, in: MPL 51 (1846), 509 B-C.

uns rund 180 Generationen trennen, erheblich unterschätzen. Auch in der Bronzezeit blickten Menschen forschend in den Himmel und entwickelten daraufhin ein rationales, auf Beobachtungen gegründetes Weltbild, ...“ (79).

Die Anordnung der Bildelemente „gibt komplexe himmelsmechanische Regeln mehrfach verschlüsselt wieder, ...“ (81), sie ist „erster mitteleuropäischer Lunisolarkalender“ (82), sie diene „als Memogramm, also als bildlicher Schriftersatz, ...“ (82) und enthält die Vorstellung eines „Kuppelweltbildes, wie wir es bisher erst 1000 Jahre später aus der Antike kannten, ...“ (83). Das Schiff am Rand der Scheibe lässt eine „Verbindung mit ähnlichen altägyptischen Vorstellungen“ (84) naheliegend erscheinen. Die Himmelscheibe bot schließlich auch die Möglichkeit zur Legitimation von Herrschaft durch Religion und Herkunft und den „Bezug zum Himmel und den Gestirnen.“ (85) Sie war nämlich auch „das mächtige Wissenssymbol der Fürsten“ (76). Die Scheibe, deren Herstellung wahrscheinlich in die 2. Hälfte des 18. Jhs. v. Chr. gehört, wurde um 1600 zusammen mit einem um diese Zeit entstandenen Beifund (s. Abb. 8 auf Seite 84), bestehend aus zwei Schwertern, zwei Beilen, einem Meißel und zwei Armspiralen, in der Erde deponiert. Das Gold der Scheibe stammt aus Cornwall, genauer vom Flüsschen Carnon, das Kupfer aus dem Salzburger Land.

Es kann nicht Aufgabe einer Rezension sein, die über 30, in sieben Themenfelder eingeteilten, Beiträge der verschiedenen Autor*innen, die zu diesem Band beigetragen haben, einzeln vorzustellen; eine kurze Übersicht ist aber sinnvoll. Harald MELLER (= M.) spricht in seiner Einführung, der ein Geleitwort des Bundespräsidenten und Grußworte des Ministerpräsidenten und des Direktors des British Museum vorausgehen, von „der rasanten Entwicklung der Archäogenetik“ (30), die auf Seite 48ff. weiter ausgeführt wird. Es geht um Grabanlagen mit Waffen und Goldschmuck als Beigaben – hier sind auch die „Maske des Agamemnon“ (75) und auf Seite 72 ein verziertes goldenes Brustblech, ebenfalls aus Mykene, abgebildet –, im Abschnitt über „Das Reich der Himmelscheibe“ (78ff.) geht es um die für die Aunjetitzer Kultur, die aus der Glockenbecher- und Schnurkeramikultur zusammengewachsen ist, mit den für sie typischen Fürstengrabhügeln (Leubingen in

Thüringen, Helmsdorf und Bornhöck in Sachsen-Anhalt); der Abschnitt über Staaten und Armeen (114ff.) wirft u. a. einen Blick auf das Militärwesen der mykenischen Palaststaaten. Ein weltberühmter und ein kaum bekannter Ort, beide aber sakrale Orte, nämlich Stonehenge (in Südwestengland) und Pömmelte (südöstlich von Magdeburg), das mit seinem Ringheiligtum (allerdings „nur“ aus Holz) mit der „Rituallandschaft von Stonehenge“ (131) zu vergleichen ist, werden nebeneinandergestellt, noch dazu wo es sich bei den Erbauern dieser Anlagen „um die gleichen Glockenbecherleute gehandelt hat.“ (131). Der Abschnitt „Schätze aus Flüssen, Meeren und Bergen“ (148ff.) behandelt u. a. den „Bernsteinaustausch im frühen 2. Jt. v. Chr.“ und „Glasperlen als Fernhandelsgut der Bronzezeit“. „Neue Horizonte“ schließlich behandelt im Wesentlichen Kontakte verschiedener Art zwischen Mitteleuropa und dem Mittelmeerraum und dem vorderasiatischen Raum.

So unterschiedlich die Themen auch sind, zieht sich doch wie eine Leitlinie eine Beobachtung durch das Buch, die man mit Globalisierung oder Vernetzung bezeichnen könnte, wie Harald MELLER und Michael SCHEFZIK schon in ihrem Vorwort formulieren:

„... die Frühbronzezeit Europas ist gekennzeichnet durch weitverzweigte Netzwerke, in denen Waren, Technologien und Ideen europaweit verbreitet wurden und in die auch immer wieder der Vordere Orient und das Alte Ägypten einbezogen waren. Die Aunjetitzer Kultur Mitteldeutschlands war integraler Bestandteil, ja sogar eine der Drehscheiben dieses Austauschsystems.“ (21)

Oder wie es Heidi KÖPP-JUNK in ihrem Beitrag sagt:

„Globalisierung ist kein Phänomen der Neuzeit – bereits im 2. Jt. v. Chr. herrschte ein reger Reiseverkehr nebst Austausch von Waren und Ideen im gesamten Mittelmeerraum.“ (185)

Eine „Vernetzung der damaligen Welt“ (183) gab es schon seit dem 4. Jt. Es gab Beziehungen bis nach Afghanistan, und in Dänemark wurden Glasperlen gefunden, die aus Mesopotamien stammten – rund 5000 km entfernt! Oben war auch schon die Rede von Bernstein, der „ein sehr seltenes Luxusgut war, das lediglich den Spitzen der Gesellschaft zur Verfügung stand“ (162); es gab „Bernsteinwege“, „Glaswege“ und „Metallwege“ (167). Die Waren (Schmuck) aus Wessex gelangten „bis nach

Mykene“ (62), auch Bernstein gelangte dort hin, wie eine Karte auf Seite 162 zeigt.

Passend zu diesem Themenbereich enthält der Band einen Abschnitt über „Reiseimpressionen aus der Welt der Bronzezeit“ (229ff.). Zwei Reisen mit dem Ausgangspunkt „Irgendwo bei Dieskau“ (im heutigen Sachsen-Anhalt) nach Babylon beziehungsweise Ägypten in den Jahren 1759 und 1641 v. Chr. werden, „als Comic illustriert“ (33), mit anschaulichen Zeichnungen von Max FLÜGEL dargestellt.

Ein weiteres Thema, das sich durch die Beiträge zieht, ist die Feststellung von M. in seiner Einleitung, dass mit der Aunjetitzer Kultur in Mitteldeutschland mit der Region um Dieskau, „die vielleicht sogar eine Art Zentralgewalt beheimatete, ...“ (116)

„ein neues Gebilde von derart komplexer Ordnung [entstand], dass man es aufgrund der starken Hierarchisierung, eines möglichen Gewaltmonopols, klarer Grenzen des Territoriums und langer Stabilität nach der Definition des Soziologen Max Weber sogar als Staat bezeichnen könnte ...“ (30).

In einem Artikel spricht er davon, dass man „von einem Staat und Königtum“ (85) sprechen könne, wobei er auf Beiträge wie „Das Fürstengrab von Leubingen als Zeugnis der Legitimation von Herrschaft“ (87ff.) (mit einer Abbildung der Grabkammer auf Seite 90)

sowie „Staaten und Armeen“ (112–118) verweist. Auch Goldarmringe können–nach dem Beispiel des Vorderen Orients– „in der mitteleuropäischen Frühbronzezeit ... mit göttlich legitimer Herrschaft in Verbindung gebracht werden“ (107).

Das besprochene Buch ist der Begleitband zur Sonderausstellung im Landesmuseum für Vorgeschichte Halle (Saale), die „Bedingt durch die Corona-Pandemie ...“ (21), verschoben worden ist. Sie soll nach notwendigerweise veränderter Planung vom 4. Juni 2021 bis zum 9. Januar 2022 stattfinden. Danach soll sie in London zu sehen sein, denn die Ausstellung ist ein Kooperationsprojekt mit dem British Museum. Da das Buch „den Interessierten nicht länger als notwendig vorenthalten“ (21) werden soll, ist es schon im Dezember 2020 erschienen.

Mit diesem Buch / Katalog ist dem Verlag aufgrund der hervorragenden Qualität, den zahlreichen Bildern und guten informativen Texten ein bemerkenswertes Werk gelungen, das noch dazu durch einen erstaunlich günstigen Preis besticht. Lediglich im Katalogteil ist einmal zum Bild 87 (Modell Stonehenge) auf Seite 210 der Satzbau durcheinandergeraten. Ansonsten: **Alles perfekt!**

Information zu den landesweiten Wettbewerben der Alten Sprachen

An dieser Stelle möchten wir Sie auf die drei altsprachlichen Wettbewerbe hinweisen, zu denen man sich nach den Sommerferien bis zu den Weihnachtsferien anmelden kann. Sie sind auch hervorragend im Unterricht einsetzbar:

Der Wettbewerb „**Aus der Welt der Griechen**“ startet immer nach den Sommerferien. Er richtet sich an Schüler*innen der 6. – 8. Klassen. Es gibt drei Aufgaben, die keine Kenntnisse voraussetzen, sondern Kreativität und Interesse verlangen. Im letzten Jahr konnten die Schüler*innen zwischen folgenden drei Aufgaben wählen: Stadtführer zum antiken Athen (mind. 6 Seiten), Die Olympischen Spiele (Erklärvideo, max. 3 min.), Eine Szene aus dem Mythos zu Herakles (Origami). Bei diesem Wettbewerb kann man Bücherschecks, römische und griechische Münzen und eine mehrtägige Athenreise gewinnen. Ein Beispiel für eine prämierte Arbeit findet man unter <https://youtu.be/z3y-3BRpIbA>. Die Wettbewerbsaufgaben können z. B. als alternative Klassenarbeit oder Motivationsprojekte im Distanzunterricht (s. hier in diesem Heft „Die SoMi-Note als Chance“) eingesetzt werden. Die Internetadresse lautet: <https://griechisch-lehrer-nrw.de/115-Wettbewerb>. Ansprechpartnerin ist Dr. Susanne ARETZ (aretzsusanne@gmail.com).

Zum **Bundeswettbewerb Fremdsprachen** kann man sich bis zum 6. Oktober 2021 anmelden. Er bietet zwei Teilnahmemöglichkeiten: Team oder Solo.

Im Teamwettbewerb erstellen Gruppen von drei bis zehn Personen der Klassenstufen 6 bis 10 ein höchstens zehnminütiges Video, das bis zum 15. Februar 2022 eingereicht werden soll. Der Phantasie der Gruppen sind hier keine Grenzen gesetzt. Man kann Spielfilme, Theaterstücke, Hörspiele, Zeitreisen, Stop-Motion-Filme etc. einreichen. Der gesprochene Text sollte allerdings größtenteils in (einfachem) Latein oder Griechisch sein. Der Teamwettbewerb eignet sich besonders gut zur Motivation von Mittelstufenklassen.

Der Solowettbewerb für die Klassenstufen 8

bis 10 besteht aus einer Klausur am 20. Januar 2022 mit ganz unterschiedlichen Aufgabenstellungen: Übersetzungstext, Hörverstehen und Sach- bzw. Sprachwissensaufgaben. Die meisten Aufgaben beziehen sich hierbei auf ein vorgegebenes Thema (2019 z. B. „Alltag im antiken Rom“), so dass man sich gut auf die Klausur vorbereiten kann. Schon vor der Klausur wird ein zweiminütiges Video zu einem vorgegebenen Thema (z. B. „Präsentiere ein Gebäude im Alten Rom“) eingereicht. Auch dies mit möglichst viel gesprochenem (leichtem) Latein oder Griechisch. Dieser Solowettbewerb eignet sich hervorragend zur Förderung guter und sehr guter Schüler*innen.

Als Preise gibt es im Team- und im Solowettbewerb wertvolle Geld- oder Sachpreise (Bücher, Münzen) und die Teilnahme am bundesweiten Sprachenfest (Team) oder Sprachturnier (Solo) zu gewinnen.

Darüber hinaus gibt es noch den Solo+ Wettbewerb, der sich an exzellente Schüler*innen der Stufen 10 bis 12 richtet, die hier mit mindestens zwei Sprachen (alt und modern) teilnehmen können. Als Preis winkt hier u. a. die Möglichkeit der Aufnahme in die Studienstiftung des deutschen Volkes.

Alle weiteren Informationen und Anmelde-möglichkeiten findet man unter <https://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/>

Der **Landeschülerwettbewerb Alte Sprachen NRW - Certamen Carolinum** richtet sich an Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe in den Fächern Altgriechisch und Latein. Der Wettbewerb wird über drei Runden ausgetragen: eine Facharbeitsrunde, eine Klausurenrunde sowie ein Endrundenvortrag auf Grundlage eines originalsprachlichen Textes mit anschließendem Colloquium.

Unter dem Titel „Das Leben nicht auf später verschieben“ ging ein Endrundenvortrag 2020 ausgehend von SENECAS Schrift *De brevitae vitae* der Frage nach, ob SENECAS Lehre uns aus den Zwängen der heutigen Geschäftigkeit befreien kann. Im laufenden Wettbewerbsdurchgang 2021 fand sich unter den Facharbeitsthemen ein Vergleich zwischen PLATONS Höhlengleichnis und der gegenwärtigen Situation im Corona-Lockdown.

Die Ausschreibungsunterlagen werden immer im Herbst veröffentlicht. Einsendeschluss der Facharbeiten ist im Frühjahr. Durch diese Terminierung ist es Teilnehmer*innen der Jahrgangsstufe Q1 in der Regel möglich, ihre Wettbewerbsarbeit zugleich als Facharbeit in ihrer Schule einzureichen. Die Betreuung der Wettbewerbsteilnehmer*innen durch ihre Fachlehrer*innen bietet Möglichkeiten zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und trägt zur Begabtenförderung bei. Hauptpreis des Wettbewerbs ist die Aufnahme in

die Anfangsförderung der Studienstiftung des deutschen Volkes; zudem gibt es attraktive Geld- oder Reisepreise. Der*die beste Teilnehmer*in aus der Q1 kann sich für die Teilnahme am internationalen Latein-Wettbewerb *Certamen Ciceronianum* in Arpino (Italien) weiterqualifizieren.

Die Internetadresse des *Certamen Carolinum* lautet: <https://certamencarolinum.de/index.php>; Ansprechpartner ist der Koordinator des Wettbewerbs, Herr OStR Alexander WEBER (info@certamencarolinum.de).

Einladung zur Landestagung des Deutschen Altphilologenverbandes Nordrhein-Westfalen – Hybridveranstaltung in Dortmund

Zur Landestagung des DAV NRW sind alle Mitglieder und diejenigen, die es werden wollen, herzlich eingeladen. In erster Linie ging es dabei immer um die Mitgliederversammlung mit der Entlastung der Kassenwarte und der Wahl des Vorstandes. Da wir uns in einer Pandemie befinden und allen die Möglichkeit geben möchten, an der Mitgliederversammlung teilzunehmen, wird die offizielle Mitgliederversammlung im nächsten Jahr nachgeholt. Stattdessen soll über die Arbeit des Vorstandes berichtet werden und ein Austausch über Wünsche der Mitglieder stattfinden.

Wir haben beschlossen, Ihnen trotz allem eine zweitägige Landestagung mit Übernachtung und Präsenz anzubieten und hoffen, dass das Angebot von vielen von Ihnen wahrgenommen wird. Um Abstandsregeln komfortabel einhalten zu können und beiden Landesteilen eine bequeme Anfahrt zu ermöglichen, findet die Tagung dieses Mal im *Radisson Blu* in Dortmund statt. Der Aufenthalt dort bietet Ihnen eine kleine Auszeit vom Tagesgeschäft. Nach über einem Jahr Pandemie ist die Sehnsucht nach echten Begegnungen sehr groß. Gerade der informelle Austausch mit Fachkolleg*innen in den Pausen und am Abend macht den Zauber von Tagungen aus. Auch die Diskussionen mit den Referent*innen über die Vorträge sind im Plenum vor Ort viel ergiebiger. Wie alle zwei Jahre stellen natürlich auch die Verlage ihre Neuheiten vor. Es wäre schön, wenn sich viele von Ihnen für die analoge Form der Tagung entscheiden könnten.

Inhaltlich haben wir ein reichhaltiges Programm zusammengestellt: Die Vorträge stehen unter dem Motto „Lebensweltbezug in Antiken Texten.“ Es wird ein Bogen von CICEROS Rhetorik über die Briefliteratur zur Komödie des TERENCE geschlagen. Auch Griechisches ist dabei. Oft ist es möglich, zwischen zwei Vorträgen zu wählen.

Zudem gibt es auch wieder Nachrichten über das Abitur und aus der Fachaufsicht.

Referent*innen: Prof. Dr. Markus SCHAUER (Bamberg), Prof. Dr. Karl-Wilhelm WEEBER (Bochum), Prof. Dr. Meike RÜHL (Osnabrück), Dr. Jörg FÜNDLING (Aachen), Prof. Dr. Katharina WESSELMANN (Kiel), Dr. Martin HOLTERMANN (Heidelberg), Prof. Dr. Nicola HÖMKE (Rostock), Stefan ANTRECHT (Bochum).

Leitung: Dr. Susanne ARETZ, Dr. Matthias LAARMANN, Johannes Maximilian NIESSEN, Dr. Thomas DOEPNER, Marina KEIP, Dr. Anja WIEBER, Heinz-Jürgen Schulz-KOPPE.

Donnerstag und Freitag, 28. und 29. Oktober 2021

Ort:

Radisson Blu

An der Buschmühle 1

44139 Dortmund oder per Zoom

Programm der Landestagung 2021 in Dortmund

Ort: Radisson Blu in Dortmund, An der Buschmühle 1, 44139 Dortmund

Donnerstag, der 28. Oktober 2021

Uhrzeiten	1. Schiene	2. Schiene
Bis 10.00	Ankommen und Kaffee	
10.00–10.15	Begrüßung	
10.15–11.15	Prof. M. SCHAUER: „Latein lebt!“ Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft einer unsterblichen Weltsprache?	
11.15–11.45	Kaffee	
11.45–12.45	Prof. Dr. K.-W. WEEBER: Die Jugend von heute. CICERO in pro Caelio über die Generationenkonflikte, Jugendsünden und Erziehungsmethoden	Prof. M. RÜHL (Osnabrück): „Die Jungs vertragen sich, lernen und machen Sport.“ Bildung und Erziehung im Hause CICERO am Beispiel der Briefe
Bis 14.00	Mittagessen	
14.15–15.15	Dr. J. FÜNDLING: Knigge in der Antike. Unterschätzt und facettenreich: Quellenmaterialien und neue Forschungsperspektiven zur Ära des ANTONINUS PIUS (138–161)	S. ANTRECHT: Rhetorik in lateinischen und griechischen Texten
15.15–15.45	Kaffee	
15.45–Ende	Bericht des Vorstandes, Fragen der Mitglieder	

Freitag, der 29. Oktober 2021

Uhrzeiten	1. Schiene	2. Schiene
09.00–10.00	Prof. Dr. K. WESSELMANN, Happy Endings bei TERENZ. Gewalt, Legitimation und Lateinunterricht	
10.00–10.30	Kaffee	
10.30–11.30	Neues von der Schulaufsicht	
11.30–12.30	Dr. M. HOLTERMANN: Persönlichkeitsbildung durch Mythen	Prof. N. HÖMKE: „Wir brauchen hier mehr Bier!“ -Römischer Alltag in Briefen vom Hadrianswall
Bis 14.00	Mittagessen	
14.15–15.15	Planungsperspektiven	

Anmeldung zur DAV NRW Landestagung vom 28.10.2021 – 29.10.2021 in Dortmund

Name, Vorname: _____

Schule und Dienstort: _____

Privatanschrift: _____

Telefon (privat): _____

E-Mail: _____

Bitte kreuzen Sie Ihre Buchungswünsche an:

Ich nehme teil (ohne Übernachtung):

- an der gesamten Tagung (122.00 EUR)
- am 28.10.2021 (66.00 EUR)
- am 29.10.2021 (56.00 EUR)
- digital (35.00 EUR)



Für Nicht-DAV-Mitglieder erhöht sich der Teilnahmebeitrag um 20.00 EUR (8.00 EUR für Referendar*innen/Studierende), was dem Jahresbeitrag einer DAV-NRW-Mitgliedschaft entspricht (https://davnrw.de/index.php?option=com_fabrik&view=form&fabrik=2&random=0&Itemid=4).

Der DAV NRW hat Hotelzimmer im

Radisson Blu in Dortmund (An der Buschmühle 1, Dortmund, 44139, Deutschland, [+49 231 10860](tel:+4923110860), info.dortmund@radissonblu.com)

bis zum 16.08.21 reserviert. Wenn Sie eine Übernachtung wünschen, melden Sie sich dort bitte selbst an.

Durch Teilnahme an der DAV-NRW-Landestagung können Lehrer*innen an Schulen in Nordrhein-Westfalen ihre dienstrechtliche Verpflichtung zur Fortbildung erfüllen.

Lehrkräften, die an der DAV-Landestagung teilnehmen wollen, kann hierzu Sonderurlaub von bis zu zwei Arbeitstagen gewährt werden (§ 4 SURV).

Fortbildungskosten können im Rahmen der Werbungskosten steuerlich geltend gemacht werden.

Name, Vorname: _____

Ich bin bereits Mitglied im DAV-Landesverband: _____

Ich erteile dem DAV – Landesverband NRW eine einmalige Einzugsermächtigung für den gemäß meiner Anmeldung anfallenden Tagungsbeitrag in Höhe von _____ EUR.

Bank: _____

IBAN: _____ BIC: _____

Datum, Unterschrift: _____

Damit wir diese Hybridveranstaltung verlässlich planen können, sollten Sie sich bis zum 16.08.2021 verbindlich angemeldet haben. Bitte senden Sie Ihre Anmeldung per Post oder E-Mail an:

Oliver Klewer Am Strasserfeld 35 40627 Düsseldorf E-Mail: Oliver.Klewer@googlemail.com

Impressum

Die Zeitschrift „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ (LGNRW) ist das Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW des Deutschen Altphilologenverbandes und setzt das seit 1952 erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologen-Verbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen“ fort. Die in „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <https://www.davnrw.de/>

Herausgeberin: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes in Nordrhein-Westfalen <https://www.davnrw.de/>, StD' Dr. Susanne Aretz, Zu den Kämpen 12d, 44791 Bochum, aretzsusanne@gmail.com.

Gastherausgeber des Themenhefts „Leistungsbewertung“:

StD' Marina Keip, marina.keip@t-online.de,
StD' Dr. Stephanie Kurczyk, stephanie.kurczyk@zfskrefeld.onmicrosoft.com,
LSRD Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die Redaktion von „Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen“ gliedert sich in folgende Bereiche:

1. **Hauptredaktion:** StD Dr. Matthias Laarmann, matthias.laarmann@web.de,
StR Johannes Maximilian Nießen, M.Ed., niessen@ph-heidelberg.de,
2. **Rezensionen, Anzeigenverwaltung:** StR i.R. Heinz-Jürgen Schulz-Koppe, schulzkoppe@gmail.com,
3. **Hochschule:** StR i.H. Dr. Jochen Sauer, jochen.sauer@uni-bielefeld.de,
4. **Didaktik:** StD' Marina Keip, marina.keip@t-online.de,
5. **Latein außerhalb des tagesunterrichtlichen Gymnasiums:** OStR' Dr. Anja Wieber, anja.wieber@wkdo.info,
6. **Lehrerbildung und „Gedankensplitter“:** StD' Dr. Stephanie Kurczyk, stephanie.kurczyk@zfskrefeld.onmicrosoft.com,
7. **Schulpolitik:** LRS Dr. Thomas Doepner, th.doepner@t-online.de.

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-NRW-Vorstandes wieder.
© Die Artikel dieser Ausgabe sind freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bezugsgebühr: Von den Mitgliedern des DAV-NRW wird eine Bezugsgebühr nicht enthoben.

Zuschriften und Beiträge sind zu richten an: vorstand@davnrw.de.

Layout und Satz: Clemens Liedtke, M.A., mail@clemensliedtke.de. **Titelfoto:** Pixabay
Die jeweiligen Autor*innen dieser Ausgabe sind für die Auswahl der Bilder und der entsprechenden Bildrechte selbst verantwortlich.

ISSN: 44791 Bochum, NRW, Deutschland/Germany

Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Print) 2700-3531
Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen ISSN (Online) 2700-3566

DOI: 10.4119/lgnrw-3983

Kassenwarte (zuständig für Ein- und Austritte, Adressänderungen sowie Anmeldungen zur DAV-NRW-Tagung):

Kassenwart Nordrhein:
Dipl.-Theol. Oliver Klewer, OStR
vorstand@davnrw.de
oliver.klewer@gmail.com
Am Strasserfeld 35
40627 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 21024996

Bankverbindung DAV-NRW:
Sparkasse Sprockhövel
IBAN: DE 29 4525 1515 0001 0125 41
BIC: SPSHDE3XXX

Kassenwart Westfalen:
Dr. Jochen Sauer, StR i.H.
vorstand@davnrw.de
jochen.sauer@uni-bielefeld.de
Auf der Feldbrede 60
33611 Bielefeld

Bankverbindung DAV-NRW:
Volksbank Gelsenkirchen-Buer eG
IBAN: DE11 4226 0001 0123 1644 00
BIC: GENODEM1GBU

Folgende Rezensionsexemplare können bei der Redaktion von LGNRW (vorstand@davnrw.de oder schulkoppe@gmail.com) gegen Zusage einer Besprechung angefordert werden:

Buchner-Verlag:

Henning HORSTMANN (Bearb.), Der Konjunktiv im Lateinunterricht. Wege einer sprachbildenden Einführung, Wiederholung und Vertiefung. Print-Ausgabe mit Materialien auf CD (Reihe didaxis), Bamberg 2020, 48 Seiten mit CD-Rom, 23,80 EUR, ISBN: 978-3-938952-20-7.

Luise RISSMANN, Eva VON SCHEVEN (Bearb.), adeo 500. Illustrierter Grundwortschatz nach Sachgruppen, Bamberg 2020, 12,90 EUR, ISBN: 978-3-7661-5274-9.

Frank SCHWIEGER (Bearb.), ROMA A. Reise in die Römerzeit, Bamberg 2020, 9,50 EUR, ISBN: 978-3-661-40019-8.

Clement UTZ, Anja KAMMERER (Hrsg.), Prima. Bd. 1 (Lektion 1–14), 2. Aufl. Bamberg 2021, 22,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40501-8; und: Band 2 (Lektion 15–28), Bamberg 2021, 27,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40502-5.

Clement UTZ, Anja KAMMERER (Hrsg.), Prima, Textband, Bamberg 2021, 25,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40500-1; Begleitband, Bamberg 2021, 24,80 EUR, ISBN: 978-3-661-40550-6.

(Anm.: gleicher Inhalt wie in den Teilbänden, nur anders sortiert)

Dorothea WALZ (Bearb.), prima nova. Latein lernen. Textarbeit 1: Ein Goldstück in Pompeji. Mit Lösungsheft, Bamberg 2015.

Ovid-Verlag:

Rudolf HENNEBÖHL: Apuleius, Amor und Psyche, Lehrerkommentar (Latein kreativ Band IV), Bad Driburg, 30 EUR, ISBN: 978-3-93892-20-7.

Reclam-Verlag:

Mario GIEBEL (Hrsg.), Seneca, Briefe an Lucilius, übersetzt von Heinz GUNERMANN, Franz LORETTO, Rainer RAUTHE, Stuttgart 2020, 36 EUR, ISBN: 978-3-15-011285-4.

Gerhard KRÜGER (Hrsg.), Cicero, Reden gegen Verres. Lateinisch / Deutsch. Mit Anmerkungen und Nachwort von Gerhard KRÜGER und Marion GIEBEL (RUB 19648), Stuttgart 2020, 26 EUR, ISBN: 978-3-15-019648-9.

Sprachtrainings-Paket Latein, 4 Bände, Stuttgart 2020, 18 EUR, ISBN: 978-3-15-030072-5.

Kurt STEINMANN (Hrsg.), Aischylos, Der gefesselte Prometheus. Griechisch / Deutsch. Nachwort von Anton Bierl (RUB 14034), Stuttgart 2020, 4 EUR, ISBN: 978-3-15-014034-5.

Vandenhoeck & Ruprecht:

Beate BOSSMANN (Hrsg.), Plinius, Eine kurze Briefauswahl (explica! Binnendifferenzierte Lektüre zum Falten), Göttingen 2020, 12 EUR, ISBN: 978-3-525-70290-1.

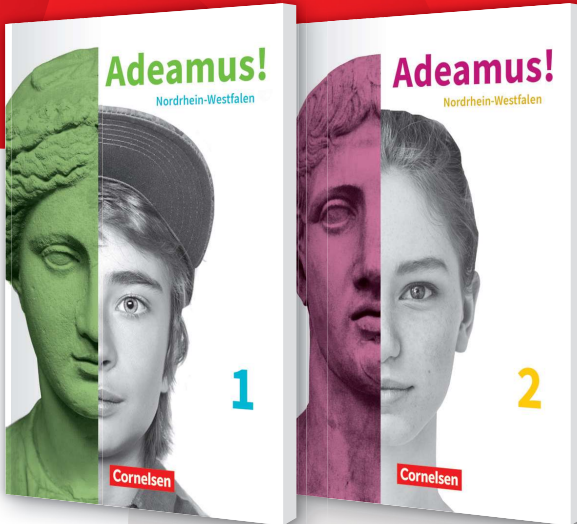
Sonstige:

Jochen SAUER, Peter SCHILDHAUER, Anne SCHRÖDER (Hrsg.), Standards – Margins – New Horizons: Teaching Language and Literature in the 21st Century (Praxis-Forschung/Lehrer*innen Bildung (PFLB), Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Jahrgang 2, Heft 4), Bielefeld, Bie-Journals, 2020, ISSN: 2629-5628. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/download/287/158>.

Vereinigung ehemaliger Schüler des Friedrichs-Gymnasiums zu Herford e. V. (Hrsg.): Weltbildung durch Sprache. Symposion im Gedenken an Dr. Herbert Disep (1925-2016) (Der Friederizianer. Sonderheft Nr. 5), Herford 2020.

Der Komplett-Lehrgang für NRW Adeamus! zum neuen Kernlehrplan

4 Jahre Lateinunterricht – 100 % lehrplankonform



Der neue Latein-Lehrplan in NRW stellt einen Paradigmenwechsel dar, doch seien Sie unbesorgt: Speziell dafür haben wir die NRW-Ausgabe von *Adeamus!* entwickelt. Meistern Sie mit ihr erfolgreich den früheren Einstieg in die Originallektüre und die durch den Lehrplan reduzierte Grammatik.

- **Lektüre-Erlebnisse**

Adeamus! bildet spannende Originaltexte und die Übergangslektüre (ab Band 2) zu allen Themen und antiken Autoren des Kernlehrplans ab. Komplett bis Klasse 10!

- **Einfacher Spracherwerb**

Die Grammatik und den Wortschatz erarbeiten Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern direkt anhand der Lektüre.

- **Übersetzbar für alle**

Eine konsequente Vorentlastung der Originaltexte gibt es nur bei *Adeamus!*. Dadurch wird die Schönheit authentischer Texte für alle erfahrbar.

- **Jederzeit schaffbar**

Dank alternativer „Wege durch die Lektion“ mit unterschiedlichem Zeitaufwand und Vorschlägen zum Kürzen der Lesetexte schaffen Sie immer Ihr Pensum.

- **Sprachsensibel unterrichten**

Materialien zur gezielten Sprachbildung stehen Ihnen im Buch und auf separaten Kopiervorlagen zur Verfügung – herausgegeben von Professor Kipf.

- **Planung nach Ihren Vorstellungen**

Gestalten Sie Ihre Stunde individuell mit dem digitalen Unterrichtsmanager Plus.

Nur bei *Adeamus!* – Lesetexte zur Bearbeitung auf LateinLex.de

Ein super Service: Auf LateinLex.de finden Sie aufbereitete Lesetexte aus dem Lehrwerk für binnendifferenziertes Arbeiten und erstellen eigene Arbeitsblätter.

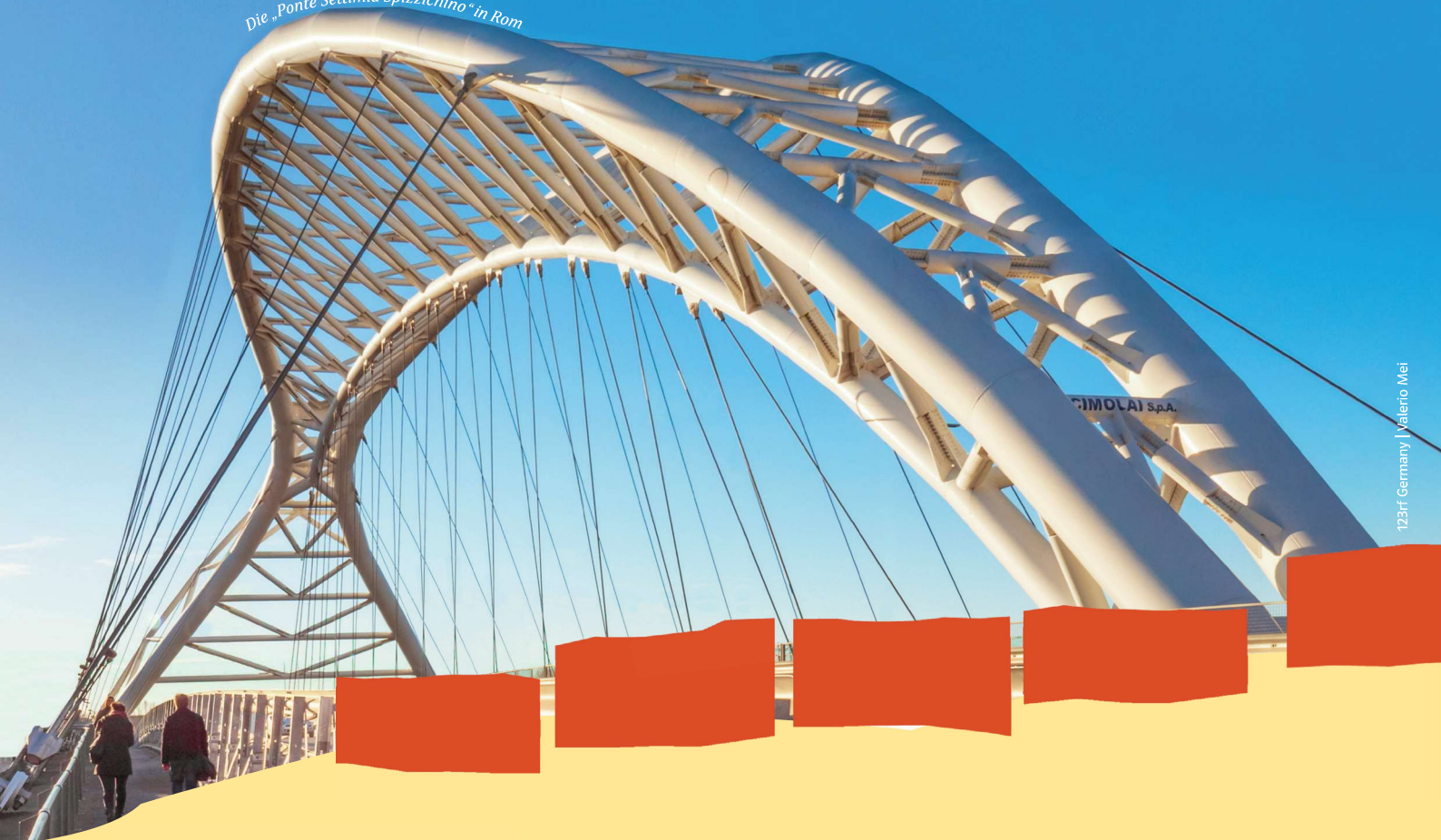
Jetzt bestellen unter [cornelsen.de/adeamus](https://www.cornelsen.de/adeamus)

Cornelsen

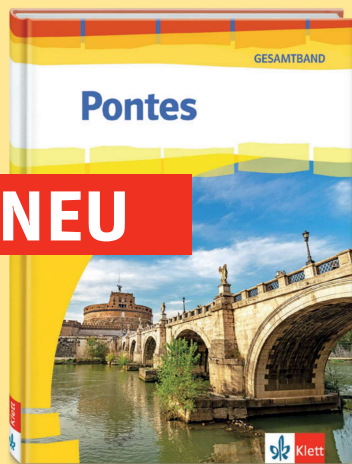
Potenziale entfalten

Neue Brücken bauen. In Latein.

Die „Ponte Settimia Spizzichino“ in Rom



12311 Germany | Valerio Mei



Ihr neuer Pontes Gesamtband

Mit unserem neuen Lateinlehrwerk bauen Sie moderne Brücken zur antiken Welt – und unterrichten im G9 passgenau zum Kernlehrplan. Pontes bietet:

- motivierende Lektions- und spannende Sachinfotexte
- Materialien zur Vermittlung wichtiger Medienkompetenzen
- ausführliche Praeparationes zur Vorentlastung
- Differenzierungsangebote direkt in den Lektionen
- viele multimediale Angebote

Alle Texte und Vokabeln des neuen Pontes sind in der beliebten Lehr- und Lernsoftware *Navigium* eingebunden.

www.klett.de/pontes