

**Richtlinien und Lehrpläne  
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule  
in Nordrhein-Westfalen**

**Latein**

Ungültig

Ungültig

ISBN 3-89314-616-4

Heft 4710

Herausgegeben vom  
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag  
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen  
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90  
[www.ritterbach.de](http://www.ritterbach.de)

1. Auflage 1999

## Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

*Gabriele Behler*

(Gabriele Behler)

Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt  
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –  
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;  
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums  
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung  
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und  
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),  
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),  
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),  
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und  
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Ungültig

# Gesamtinhalt

	Seite
<b>Richtlinien</b>	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
<b>Lehrplan Latein</b>	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	7
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	14
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	32
4 Lernerfolgsüberprüfungen	76
5 Die Abiturprüfung	93
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	119

Ungültig



**Richtlinien**

Ungültig

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

# 1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

## 1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

## 1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“<sup>1)</sup>. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

---

<sup>1)</sup> KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

## **1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe**

### **1.3.1 Wissenschaftspropädeutik**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

#### **Grundlagenwissen**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

#### **Selbstständiges Lernen und Arbeiten**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

#### **Reflexions- und Urteilsfähigkeit**

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

### **Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten**

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

#### **1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit**

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

#### **Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.**

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

#### **Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.**

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.**

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.**

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

**Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.**

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

## **2 Rahmenbedingungen**

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

### **2.1 Gleichwertigkeit der Fächer**

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

### **2.2 Kursarten**

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

## 2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei Aufgabenfelder ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht



zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

## **2.4 Fachspezifische Bindungen**

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

## **3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe**

### **3.1 Fachspezifisches Lernen**

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

### 3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

### 3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

## **4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe**

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen<sup>2)</sup>.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

### **Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)**

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

### **Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)**

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

---

<sup>2)</sup> vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

## 5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

### **(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder**

- Schulinterne Lehrpläne  
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen  
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“  
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.  
  
Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.
- Vereinbarungen zur Leistungsbewertung  
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe  
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- Konzepte für das Schulleben  
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs  
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

### **(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren**

(Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

### **(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit**

### **(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr**

### **(7) Fortbildungsplanung**

### **(8) Planung zur Evaluation**

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Ungültig

**Lehrplan Latein**

Ungültig



Ungültig

# Inhalt

	Seite
<b>1 Aufgaben und Ziele des Faches</b>	<b>7</b>
1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	7
1.1.1 Die Bedeutung des Faches	7
1.1.1.1 Latein als Bestandteil der europäischen Zivilisation	7
1.1.1.2 Stellenwert und Leistungen des Faches Latein im Rahmen des Sprachunterrichts der gymnasialen Oberstufe	7
1.1.1.3 Oberstes Ziel: historische Kommunikation	8
1.1.2 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Lateinunterrichts in der gymnasialen Oberstufe	9
1.1.3 Die Kurstypen	11
1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern	12
<b>2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände</b>	<b>14</b>
2.1 Bereiche des Faches	14
2.1.1 Herleitung und didaktische Funktion	14
2.1.2 Charakterisierung der Bereiche des Faches	15
2.1.2.1 Lernbereich 1: Lateinische Sprache	15
2.1.2.2 Lernbereich 2: Lateinische Texte/Lateinische Literatur	16
2.1.2.3 Lernbereich 3: Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte	18
2.1.2.4 Lernbereich 4: Rezeption und Tradition	19
2.1.2.5 Lernbereich 5: Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens	19
2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen, Rahmenthemen, Kursthemen und fachübergreifenden Themen	20
2.2.1 Rahmenthemen	20
2.2.1.1 Bestimmung der Rahmenthemen	20
2.2.1.2 Beschreibung der Rahmenthemen	21
2.2.2 Kursthemen	24
2.2.3 Kleine Themen	27
2.3 Obligatorik und Freiraum	27
2.3.1 Obligatorische Regelung für die Planung von Kurssequenzen	27
2.3.1.1 A-Kurse und B-Kurse	27
2.3.1.2 C-Kurse:	28
2.3.2 Anforderungen an Schülerinnen und Schüler	29
2.3.3 Freiraum	31

<b>3</b>	<b>Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation</b>	<b>32</b>
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	32
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	33
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	34
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation im Fach	35
3.2.2.1	Texterschließung und Übersetzung	35
3.2.2.2	Interpretieren	41
3.2.2.3	Lektürebegleitender Sprachunterricht	44
3.2.2.4	Fachspezifische Methoden zum Lernbereich 3 „Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“	47
3.2.2.5	Fachspezifische Methoden zum Lernbereich 4 „Rezeption und Tradition“	48
3.2.2.6	Methoden selbstständigen Arbeitens: Facharbeit, Referat, Protokoll	49
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsformen	52
3.2.4	Die besondere Lernleistung	55
3.2.5	Materialien und Medien für den Lateinunterricht	56
3.2.5.1	Unterrichtsmaterialien für den Lateinunterricht	56
3.2.5.2	Medien im Lateinunterricht	59
3.3	Grund- und Leistungskurse	61
3.3.1	Fachspezifische Darstellung	61
3.3.2	Jahrgangsstufe 11	62
3.3.3	Einzelne Kurstypen	63
3.3.3.1	B-Kurse (Latein ab Jahrgangsstufe 9 als 2. oder 3. Fremdsprache an Gesamtschulen und 3. Fremdsprache an Gymnasien)	63
3.3.3.2	C-Kurse	64
3.3.3.3	Kombinierte Grund- und Leistungskurse	66
3.3.4	Binnendifferenzierung als didaktisches Prinzip	68
3.4	Sequenzbildung	69
3.4.1	A-Kurs	69
3.4.2	Kombinierter Grund- und Leistungskurs	72
<b>4</b>	<b>Lernerfolgsüberprüfungen</b>	<b>76</b>
4.1	Grundsätze	76
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	77
4.2.1	Allgemeine Hinweise	77
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	77
4.2.2.1	Grundsätzliches zur Konstruktion von Aufgaben	77
4.2.2.2	Hinweise zur Übersetzungsaufgabe	79
4.2.2.3	Hinweise zur Interpretationsaufgabe	81
4.2.2.4	Korrektur und Bewertung	85
4.2.2.5	Bewertung von Facharbeiten	88

4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	90
4.3.1	Allgemeine Hinweise	90
4.3.2	Arbeitsformen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	90
4.3.2.1	Beiträge zum Unterrichtsgespräch	90
4.3.2.2	Hausaufgaben	91
4.3.2.3	Referate	91
4.3.2.4	Protokolle	91
4.3.2.5	Schriftliche Übungen	92
4.3.2.6	Mitarbeit in Projekten und projektähnlichen Unterrichtsvorhaben	92
<b>5</b>	<b>Die Abiturprüfung</b>	<b>93</b>
5.1	Allgemeine Hinweise	93
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	94
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	95
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	96
5.3.1.1	Beschreibung und Begründung	96
5.3.1.2	Grundsätze für die Leistungsanforderungen und die Aufgabenauswahl	96
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	97
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen	98
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	99
5.3.4.1	Beispiel für einen Kurs A I	99
5.3.4.2	Beispiel für einen Kurs A II	105
5.3.4.3	Beispiel für einen Kurs C II	108
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	113
5.4.1	Allgemeine Hinweise	113
5.4.2	Fachspezifische Hinweise	113
5.4.2.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	113
5.4.2.2	Aufgabenstellung im zweiten Teil der mündlichen Prüfung	114
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	115
5.4.4	Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung (All-Kurs)	116
5.4.4.1	Erster Prüfungsteil	116
5.4.4.2	Erwartungshorizont zum ersten Prüfungsteil	117
5.4.4.3	Zweiter Prüfungsteil (Prüfungsgespräch)	117
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	118
<b>6</b>	<b>Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan</b>	<b>119</b>
6.1	Aufgaben der Fachkonferenzen gemäß Schulmitwirkungsgesetz	119
6.1.1	Inhalte und Methoden	119
6.1.2	Grundsätze zur Leistungsbewertung	119
6.2	Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit	120

Ungültig

# 1 Aufgaben und Ziele des Faches

## 1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

### 1.1.1 Die Bedeutung des Faches

#### 1.1.1.1 Latein als Bestandteil der europäischen Zivilisation

**Latein** ist die Sprache der **römischen Antike** und der **europäischen Tradition**. Nach ihrer Vollendung in der klassischen Epoche der römischen Literatur wurde sie in der Spätantike, im Mittelalter und in der Neuzeit in großen Teilen Europas als Literatur-, Schul-, Wissenschafts-, Rechts-, Verwaltungs- und Sakralsprache weiterverwendet. Redewendungen, Maximen, Dokumente, Inschriften und literarische Erzeugnisse in lateinischer Sprache gehören zum Grundbestand auch der Welt der Gegenwart. Die Erschließung lateinischer Texte erweitert das Weltverständnis und die Gegenwartserfahrung.

Der Wort- und Formenbestand der **romanischen Sprachen** geht auf das Lateinische zurück; er lässt sich von hier aus verstehen und erklären. Auch der Wortbestand des Englischen ist zum größeren Teil auf lateinische Wurzeln zurückzuführen. Die Bedeutung des Lateinischen als **Wissenschaftssprache** ist in manchen Bereichen ungebrochen. Seit Beginn der Neuzeit werden neue Gegenstände nicht nur der Wissenschaften, sondern auch des Alltagslebens weltweit mit lateinischen Begriffen bezeichnet (Neologismen). In vielen Bereichen wirkt also die lateinische Sprache bis in die Gegenwart fort und ist weiterhin produktiv.

Die **lateinische Literatur** hatte über den Bereich der romanischen Sprachen hinaus Modellcharakter. Sehr viele der nationalsprachlichen Literaturen Europas sind entstanden in produktiver Auseinandersetzung mit lateinischen Vorbildern.

Die Auseinandersetzung mit den lateinischen Texten, die in der sich entwickelnden Sprachenvielfalt Europas nicht mehr ohne weiteres verstanden werden konnten, führte zu einer sukzessiven Schärfung des methodischen Bewusstseins im Umgang mit fremdsprachlichen Texten. Die Altertumswissenschaften haben deshalb der Sprach- und Literaturmethodik bis in die Gegenwart entscheidende Impulse gegeben. Die Methoden der Interlinearversion, des Konstruierens, des Analysierens, der valenzgrammatikalischen Betrachtung und des textgrammatischen Zugangs sind in der Auseinandersetzung mit lateinischen Texten entstanden. Das Bedürfnis, lateinische Texte zu verstehen und ihnen gerecht zu werden, führte zur Entwicklung von generellen Methoden des Interpretierens.

#### 1.1.1.2 Stellenwert und Leistungen des Faches Latein im Rahmen des Sprachunterrichts der gymnasialen Oberstufe

Das Fach **Latein** reiht sich in die vielfältigen Möglichkeiten des sprachlichen Lernens und des Umgangs mit Texten ein. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gegenüber den modernen Fremdsprachen und dem Fach Deutsch verleihen dem Fach allerdings ein starkes Eigengepräge.

Im Mittelpunkt des Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe steht die Arbeit an lateinischen Texten. Generelles Ziel ist es, die Sinndimension der Texte zu erfassen und eine dialogische Auseinandersetzung mit den Themen und Gegenständen zu veranlassen. Die Textarbeit umfasst den Horizont der Antike, der Rezeptionsepochen und der Gegenwart; sie überführt die in den lateinischen Texten enthaltenen Wertungen und Stellungnahmen zu Menschheitsthemen in den Bewusstseinshorizont des heutigen Rezipienten. Die Vorgänge des Verstehens und der dialogischen Auseinandersetzung mit lateinischen Texten werden als **historische Kommunikation** bezeichnet.

Den Bedingungen der historischen Kommunikation entsprechend gilt – wie in der Sekundarstufe I – auch im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe das **Prinzip der Zweisprachigkeit**: Texterschließung, Interpretation und kreative Gestaltung vollziehen sich in der Regel in deutscher Sprache.

Stärker als in den modernen Fremdsprachen geht im Fach Latein das Inhaltsverständnis über den Weg der **Sprach- und Textreflexion**. Voraussetzung für diese sind – zumeist bereits in der Sekundarstufe I erarbeitete – systematische Vokabel- und Grammatikkenntnisse. Mehr als in der Sekundarstufe I hat die sprachlich-grammatikalische Analyse dienende Funktion. Stilistische und literaturtheoretische Kenntnisse sind erforderlich. Durchgehend basiert die **Texterschließung** zudem auf Grundkenntnissen der Alltagswirklichkeit und Lebenskultur der Antike und der sie rezipierenden Epochen. Eine den Lateinunterricht besonders prägende methodische Maßnahme zum reflektierenden Umgang mit Sprache und Texten ist der **Textvergleich**.

Die Texterschließung der gymnasialen Oberstufe ist vor allem durch **mikroskopische Textarbeit** geprägt. Sie orientiert sich vor allem an drei Grundsätzen:

- ständiger Bezug auf den Inhalt
- Erkenntnisgewinn im hermeneutischen Zirkel
- Hinführung zur Interpretation.

### 1.1.1.3 Oberstes Ziel: historische Kommunikation

Die **historische Kommunikation** stellt das oberste Ziel des Lateinunterrichts dar. Durch sie erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass die Auseinandersetzung mit der in lateinischer Sprache überlieferten Vergangenheit zur Reflexion über die Gegenwart führen und dadurch Orientierung und Identitätsfindung bewirken oder fördern kann. Lexikalische Kenntnisse, grammatische Systemkenntnisse sowie literarisches, stilistisches und altertumskundliches Hintergrundwissen sind diesem Ziel zu- und untergeordnet.

Die sinnenstiftende und sinnstiftende Erkenntnis vergangener Epochen bleibt an die Gegenwartsperspektive gebunden. Sie ereignet sich im Wechselspiel von Nähe und Distanz. Die Spannung zwischen Vertrautheit und Fremdheit wird bewusst offen gehalten. Der Vergleich zwischen dem heute Bestehenden und dem Überlieferten lässt die faszinierende römische Kultur in ihrer Besonderheit lebendig wer-

den. Zugleich verdeutlicht er die prägende Kraft der griechisch-römischen Welt für die Sprachen und Kulturen Europas.

Das oberste Ziel des Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe, die historische Kommunikation, entfaltet sich in folgenden Teilzielen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen, aufbauend auf den Kenntnissen, die sie im Unterricht der Sekundarstufe I bzw. im Sprachunterricht der C-Kurse erworben haben, zur sprachlichen Analyse lateinischer Originaltexte fähig sein.
- Sie sollen das in der Sekundarstufe I und im Verlauf des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe erworbene historische Wissen in die Textarbeit einbeziehen, für das Textverständnis fruchtbar machen und in der Auseinandersetzung mit Texten erweitern können.
- Auf der Grundlage ihrer morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Kenntnisse sollen die Lernenden geeignete Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation anwenden und dadurch in der Lage sein, auch schwierige lateinische Texte (mit angemessenen Hilfen) zu verstehen, zu übersetzen sowie deren Struktur und Gehalt zu erfassen.
- Sie sollen durch die Auseinandersetzung mit lateinischen Texten eine allgemeine Übersetzungsfähigkeit erlangen, den reflektierenden Umgang mit Sprache und Texten erlernen und sich grundlegende Methoden der Textinterpretation aneignen.
- Durch Methoden der Texterschließung, der Übersetzung und der Interpretation sollen die Schülerinnen und Schüler den anthropologischen Gehalt der Texte erfassen und in der Auseinandersetzung mit ihm fähig sein, Kontinuität und Kontinuitätsbrüche der europäischen Tradition zu erkennen; sie sollen dadurch ihren individuellen Bewusstseinshorizont erweitern und ihre Fähigkeit zur Erfassung und kritischen Beurteilung der Gegenwart intensivieren.
- Durch reflektierten Umgang mit der lateinischen Sprache sollen die Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Verständnis für die Funktion und Struktur von Sprache überhaupt erwerben und sich so optimale Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen aneignen.
- Generell sollen die Lernenden die im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Arbeitshaltungen auf andere Gegenstände übertragen und in anderen Tätigkeitsbereichen wirksam werden lassen.

### **1.1.2 Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Lateinunterrichts in der gymnasialen Oberstufe**

Mit dem vorliegenden Lehrplan für das Fach Latein wird im Spannungsverhältnis von Kontinuität und notwendiger Neuerung die Lehrplanentwicklung seit 1981 fortgeschrieben. Die Schwerpunkte dieser Entwicklung werden im Folgenden benannt:

- **Stärkung selbstbestimmten und kooperativen Lernens**

Selbstbestimmtes Lernen stellt einen aktiven, konstruktiven, auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zielenden Prozess dar. Er schließt kooperatives



Lernen ein. Felder, auf denen selbstbestimmtes und kooperatives Lernen entwickelt werden kann, sind:

- reflektiertes und durch bewusste Strategien sowie Lern- und Arbeitstechniken gestütztes Erwerben und Erweitern von Sprachkenntnissen
- selbstständiges Erarbeiten von Sachthemen
- Einplanung langfristiger und komplexer Aufgabenstellungen, die das selbstständige Arbeiten fördern
- Mitgestaltung von Unterricht durch Schülerinnen und Schüler: Themen, Inhalte und Methoden werden im Rahmen curricularer Vorgaben in der Lerngruppe ausgehandelt; dabei erwerben junge Erwachsene die Kompetenz, Formen des Lehrens und Lernens zu variieren und kritisch zu bewerten.

● **Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der interkulturellen Kompetenz**

Der Lateinunterricht bezieht sich auf die geschichtliche Dimension des menschlichen Daseins. Er führt zur authentischen Begegnung mit schriftlichen und nichtschriftlichen Zeugnissen der Antike und ihrer Rezeptionsepochen; er verweist so auf Modelle für sinnstiftende Kommunikation in der Vergangenheit und macht sie für das Gelingen solcher Kommunikation in der Gegenwart fruchtbar. Er bietet den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, exemplarisch historisch-kulturelles Wissen zu erwerben, sich mit sprachlicher und kultureller Andersartigkeit auseinander zu setzen und durch Perspektivenwechsel sensibilisiert zu werden für Themen und Probleme von zeitübergreifender und globaler Bedeutung. Außer auf der Inhaltsebene können kommunikative und interkulturelle Lernprozesse im Lateinunterricht – insbesondere unter dem Aspekt der Schülerorientierung und der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung – vor allem in folgenden Bereichen gefördert werden:

- Forschungs- und Erkundungsprojekte, z. B. Teilnahme an Fremdsprachewettbewerben
- Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Studienfahrten oder Exkursionen
- Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern: Hierbei sollten die Bedeutung der lateinischen Sprache und der römischen Kultur und die landesspezifische Form ihrer Rezeption eine Rolle spielen. Ein Austausch mit entsprechender Thematik könnte auch durch den Einsatz von elektronischer Informationstechnologie realisiert werden.

● **Förderung des aktiven und kreativen Umgangs mit Texten**

Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik betonen die aktive Rolle des Rezipienten in Verstehensprozessen und unterstützen damit die Grundannahme, dass selbstbestimmtes Lernen ein vom Lernenden initiiertes, konstruktives und selbstständiges Prozess sei. Daher sind im Lateinunterricht die traditionellen analytischen und reflektierenden Methoden durch schüleraktivierende Verfahren zu ergänzen, in denen die kreativen, affektiven und produktiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefordert und gefördert werden und in denen Sprache als ästhetisches Ausdrucksmittel bewusst zu nutzen ist. Dies ist vor allem beim Interpretieren, beim wirkungsgerechten Übersetzen und bildnerischen oder szenischen Gestalten von Texten möglich.

- **Entfaltung von Medienkompetenz**

Schülerinnen und Schüler verfügen heute über spezifische Medienerfahrungen und -kompetenzen, die der Lateinunterricht – ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Fächern – nutzen sollte. Beachtung verdienen hier vor allem die Rezeption von antiken Themen durch Film und Fernsehen, aber auch Informationsbeschaffung und -austausch mit Hilfe der elektronischen Medien. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, das vielfältige Medienangebot intelligent und kritisch zu nutzen, und zwar nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv.

- **Wahrnehmung und Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen**

Neuere Forschungen betonen die Bedeutung der Muttersprache als Folie beim Fremdsprachenerwerb und die motivationsfördernden Effekte der Übertragung von Lern- und Kommunikationsstrategien von einer Sprache auf andere: diese language awareness ermöglicht es Sprachlernern, in einem offenen Bezug zu vorgegebenen Kategorien und Methoden der Sprachbeschreibung eigene Sprachlernerfahrungen aufzuarbeiten. Solche Ansätze gewinnen an Bedeutung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Kenntnisse in verschiedenen Schulsprachen und ggf. ihrer Auslandserfahrungen.

Für den erst in der Oberstufe beginnenden Lateinunterricht bedeutet dies die Nutzung der in der Sekundarstufe I angebahnten methodischen Kompetenzen des Entdeckens von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen dem Deutschen und anderen Sprachen sowie die Entfaltung der Fähigkeit zum Klassifizieren, Generalisieren und Abstrahieren von sprachlichen und kulturellen Phänomenen.

Zur Entwicklung von Kommunikations- und Lernstrategien, die auf andere Sprachen übertragen werden können, leistet der Lateinunterricht seinerseits einen wichtigen Beitrag: Er macht bei der Texterschließung mit differenzierten Methoden des entdeckenden Lernens bekannt; er stellt im Grammatikunterricht ein geeignetes Instrument zur Sprachbeschreibung bereit; sein kontrastierendes Verfahren bei der Sprachbetrachtung führt dazu, die Muttersprache und andere Fremdsprachen bewusst wahrzunehmen; er vermittelt einen Wortschatz, der den romanischen Sprachen und zum Teil dem Englischen zugrunde liegt und der (zusammen mit dem Griechischen) das Reservoir der internationalen Wissenschaftssprache bildet.

### 1.1.3 Die Kurstypen

Das Kurssystem für das Fach Latein gliedert sich in A-, B- und C-Kurse.

Die **A-Kurse** bauen auf Latein als 1. (ab Jahrgangsstufe 5) oder 2. (ab Jahrgangsstufe 7) Fremdsprache auf. Sie können als Leistungskurse (AI) oder als Grundkurse (AII) durchgeführt werden.

Die **B-Kurse** bauen auf Latein als 3. Fremdsprache (ab Jahrgangsstufe 9) oder als 2. Fremdsprache (ab Jahrgangsstufe 9, nur in Gesamtschulen) auf. Sie können als Leistungskurse (BI) oder als Grundkurse (BII) durchgeführt werden.

Die **C-Kurse** sind für Schülerinnen und Schüler bestimmt, die ab Jahrgangsstufe 11 Latein als neueinsetzende Fremdsprache lernen. Sie können als Leistungskurse (CI) oder als Grundkurse (CII) durchgeführt werden.

## 1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Zum **wissenschaftspropädeutischen Lernen** trägt der Lateinunterricht in vielfältiger Weise bei. Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Lateinunterricht ein fachliches und überfachliches **Grundlagenwissen**. Sie erweitern und vertiefen ihre **Allgemeinbildung**. Sie erschließen Grundlagentexte der europäischen Literatur-, Kultur- und Geistesgeschichte, erfassen prinzipielle Fragestellungen und setzen sich mit exemplarisch gültigen Antworten auseinander.

Das im Lateinunterricht praktizierte wissenschaftspropädeutische Lernen ist von **fachübergreifender Bedeutung**. Kenntnisse, Einsichten und Verhaltensweisen, die im Fach Latein gefördert werden, sowie Arbeitsweisen und methodische Zugriffe, die zur Anwendung kommen, lassen sich auch in anderen Fächern Gewinn bringend einsetzen. Seinerseits wird der Lateinunterricht durch die Bekanntschaft mit Lernstrategien, Arbeitsweisen, Methoden und themenbezogenen Einsichten anderer Fächer bereichert. Deswegen ist eine fachübergreifende Kooperation geboten. Durch sie wird die Einengung auf die Fachperspektive überwunden und eine ganzheitliche Erfassung der Wirklichkeit ermöglicht.

Fachübergreifendes Lernen setzt vor allem dort ein, wo fächerverbindende Aspekte thematisch erfasst und die Themen im Organisationszusammenhang mit anderen Fächern angegangen werden. Die Rahmen- und Kursthemen in Kapitel 2.2.2 enthalten vielfältige Möglichkeiten für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten. Ein solches Arbeiten liegt in zwei Themen- oder Gegenstandsbereichen besonders nahe:

- 1) Bei Themen, die sich aus dem Postulat des Grundlagenwissens und der vertieften Allgemeinbildung ergeben.
- 2) Bei Themen, die im Zusammenhang mit dem Bildungsziel der persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit stehen.

Als Beispiele seien genannt: Sprach- und Literaturtheorie, Rede und Rhetorik; Mythos und Religion; Staatstheorie und Staatswirklichkeit; Humanismus, Humanität und Menschenrechte; literarische Rezeption und Traditionen der bildenden Kunst und der Musik.

Hier bieten die lateinischen Texte die Chancen einer um die (oft unverzichtbare) historische Dimension erweiterten Betrachtung und einer Reduktion der angesprochenen Probleme auf grundsätzliche Aspekte und Fragestellungen.

Zur Vorbereitung auf das Leben in einem zusammenwachsenden Europa und einer international verflochtenen Welt eignen sich vor allem die folgenden Themenfelder, zu denen der Lateinunterricht von seinen Gegenständen her seinen besonderen Beitrag leisten kann:

- Gesellschaftliche Nahbeziehungen
- Ökologische und soziale Alltagsprobleme
- Der Mensch als politisches Wesen
- Humanität, Menschenrechte
- Internationale Verständigung
- Europa
- Frieden.

Als Formen der Kooperation kommen Absprachen mit affinen Fächern, gemeinsame Fächerprofile der Schulen, themenbezogene Studien- und Projekttag, unterrichtsbegleitende Projektarbeit, fachübergreifende Exkursionen und Museumsbesuche sowie Facharbeiten in Frage. Die Modalitäten der Zusammenarbeit werden von den Schulen festgelegt. Besonders gut eignen sich für fachübergreifendes Lernen projektunterrichtliche Arbeitsweisen.

Ungültig

## 2 Bereiche des Faches, Themen, Gegenstände

### 2.1 Bereiche des Faches

#### 2.1.1 Herleitung und didaktische Funktion

Die **Bereiche des Faches** benennen und akzentuieren die Segmente fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten, die für das Gelingen einer **historischen Kommunikation** (siehe Kapitel 1.1.1.3) erforderlich sind.

Zum Verstehen der Texte müssen die Schülerinnen und Schüler über die **sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten** verfügen, die eine Texterschließung, Übersetzung und Interpretation ermöglichen. Die Gesamtheit sprachlicher und metasprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten konstituiert den Bereich „Lateinische Sprache“.

Der Analysearbeit liegen in der gymnasialen Oberstufe (abgesehen von der Grundphase der C-Kurse) **lateinische Originaltexte** zu Grunde. Diese entstammen allen Epochen der europäischen Latinität, vorzüglich der römischen Antike. Überwiegend handelt es sich dabei um literarisch gestaltete Texte. Zu ihrer Erschließung und Deutung bedarf es der Kenntnis literarischer Gestaltungsprinzipien sowie der Fähigkeit, deren Funktion im jeweiligen Kontext zu erkennen. Diese (und affine) Lernziele werden im Bereich „Lateinische Texte/lateinische Literatur“ zusammengefasst.

Unerlässlich für den Verstehensprozess und für die anschließende Reflexion bzw. kritische Evaluation ist eine Kenntnis des **historisch-kulturellen Umfeldes** der Textentstehung und der Erst-Rezeption. Die Texte führen ihrerseits zu neuen historischen Einsichten und Erkenntnissen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten im Bereich „kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“ stellen eine weitere Voraussetzung und einen zusätzlichen notwendigen intentionalen Bezugsrahmen der Textarbeit dar.

Eine Dialogsituation zwischen dem modernen Rezipienten und dem historischen lateinischen Text bzw. dem dargestellten Sachverhalt entsteht durch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich über das Verstehen hinaus in die erneute **Rezeption** einzulassen, anthropologische Konstanten zu entdecken und die Nachwirkungen in der europäischen Literatur- und Geistesgeschichte zu beachten. Verantwortete Textrezeption und Einsicht in die **Tradition** lateinischer Texte sind deswegen konstitutive Bestandteile des Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe. Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten auf diesen Gebieten konstituieren den Bereich „Rezeption und Tradition“.

In allen Bereichen des Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe sind fachspezifische **Methodenkenntnisse** erforderlich. Im Vordergrund stehen Methoden der Texterschließung und Übersetzung sowie der Interpretation; darüber hinaus werden im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe – auch in Zusammenarbeit mit anderen Fächern – Grundzüge einer Methode der Erschließung außerliterarischer

Zeugnisse angewandt. Auch Prinzipien einer methodischen fachübergreifenden Arbeit müssen unterrichtlich erlernt und praktiziert werden. „Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens“ stellen deshalb einen weiteren Bereich des Faches Latein dar.

Demnach ergeben sich folgende „Bereiche des Faches“:

- 1) **Lateinische Sprache**
- 2) **Lateinische Texte/Lateinische Literatur**
- 3) **Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte**
- 4) **Rezeption und Tradition**
- 5) **Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens**

Die Bereiche repräsentieren in ihrer Gesamtheit das Fach Latein in der gymnasialen Oberstufe. Sie sind durchgehende Unterrichtsprinzipien und, als Zugriffsweisen, konstitutive Elemente jeder umfangreicheren Unterrichtseinheit. In der Regel führt nur ihre gemeinsame und gleichzeitige Beachtung zu einer erfolgreichen historischen Kommunikation mit den lateinischen Texten. Deswegen müssen die fünf Bereiche in der Unterrichtsplanung durchgehend als Bezugshorizont und Zielhintergrund gegenwärtig sein.

Die Bereiche benennen nicht nur die fachspezifischen Zugriffsweisen: sie ordnen und gliedern auch die Lerninhalte. In der Hierarchie der Lerninhalte stellen sie die oberste Ebene dar. Mit zunehmender Konkretetheit (von den Bereichen über die Rahmenthemen zu den Kursthemen, Reihenthemen) lässt sich ihnen eine Vielzahl von Einzelthemen und Gegenständen zuordnen.

## 2.1.2 Charakterisierung der Bereiche des Faches

In den folgenden Abschnitten werden die „Bereiche des Faches“ im Einzelnen charakterisiert. Aus praktischen Gründen werden sie dabei als **Lernbereiche** bezeichnet.

### 2.1.2.1 Lernbereich 1: Lateinische Sprache

Im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe sollte der Lernbereich „Sprache“ gegenüber dem Lernbereich „Lateinische Texte/Lateinische Literatur“ eine dienende Funktion haben, noch mehr als in der Sekundarstufe I. Bei Kursen mit fortgeführtem Latein (A- und B-Kursen) kann der Unterricht darauf aufbauen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I eine prinzipielle Kenntnis von der lateinischen Sprache als System erworben haben. Die Vertiefung, Erweiterung und Präzisierung des Systemaspekts wird sich in der Regel am Vorkommen sprachsystematisch relevanter Phänomene in den jeweils behandelten Texten orientieren. Hierbei sollten Möglichkeiten des induktiven Vorgehens und des selbstständigen Erschließens genutzt werden. Einblicke in linguistische Grundtheorien sollten zu der Erkenntnis führen, dass es verschiedene Grammatikmodelle gibt, die verschiedenartige Ansprüche erfüllen. Schülerinnen und Schüler sollten einerseits erken-

nen, dass und inwiefern das ihnen geläufige grammatische System erweiterungsfähig ist, andererseits aber auch, dass dieses System nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtkomplex „lateinische Sprache“ (langue) beschreibt, nämlich eine bestimmte Sprachnorm (gewissermaßen eine idealtypische langue), von der in konkreten Texten (parole) auch abgewichen werden kann.

### 2.1.2.2 Lernbereich 2: Lateinische Texte/Lateinische Literatur

Lernziele des Faches werden in erster Linie durch den Umgang mit überlieferten lateinischen Texten erreicht. Hierbei stehen literarische Texte aus der Epoche, in der die lateinische Sprache ihre klassische Form gewonnen und geschichtliche Wirkung begründet hat, also aus der Zeit der ausgehenden römischen Republik, der Zeit des Augustus und der frühen Kaiserzeit, im Vordergrund; unter dem Gesichtspunkt der Rezeption haben aber auch Texte aus den späteren Epochen der europäischen Latinität und – im Hinblick auf den Bereich „Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“ – nichtliterarische Texte (Inschriften, Urkunden, wissenschaftliche Prosa) besondere Bedeutung für die historische Kommunikation. Dieses breite Spektrum von möglichen Unterrichtsgegenständen zielt nicht auf eine äußerliche Vollständigkeit; vielmehr ermöglicht es den Vergleich unter der Fragestellung, wie sich geformte literarische Sprache von der Alltagssprache unterscheidet und wodurch sich Texte und die durch sie präsenten Autoren, Intentionen, Inhalte, Formprinzipien und literarischen Gattungen als „klassisch“ ausgezeichnet und zur Nachahmung und Auseinandersetzung herausgefordert haben, und eröffnet so dem Unterricht anspruchsvolle rezeptionsgeschichtliche und literaturästhetische Perspektiven.

So ergeben sich für den Bereich „Lateinische Texte/Lateinische Literatur“ folgende – sich ihrerseits überschneidende und bedingende – Teilbereiche, aus denen sich entsprechende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler ableiten lassen:

**Texterschließung und Übersetzung:** Die sprachrichtige Übersetzung eines Textes ist die Grundlage für seine sachgerechte Interpretation und abschließende wirkungsadäquate deutsche Wiedergabe. Deshalb müssen die Schülerinnen und Schüler die im Sprach- und Lektüreunterricht der Sekundarstufe I erlernten Methoden, Zugang zu einem Text zu gewinnen und zu einer tragfähigen Arbeitsübersetzung zu kommen, sicherer und gezielter anwenden lernen (vgl. Lehrplan Latein Gymnasium, Sekundarstufe I, 3.2.3, Seite 133ff.). Welche Erschließungsmethode jeweils gewählt wird, hängt von der individuellen Form eines Textes und der Komplexität seiner Sätze ab; es muss aber stets berücksichtigt werden, dass der Text als ein Ganzes die Funktion und Bedeutung seiner Teile bestimmt und darüber hinaus Inhalt, Form und Wirkung des Textes von Voraussetzungen abhängen, die er selbst nicht thematisiert, dass also die Arbeitsübersetzung nicht der Endpunkt des Verstehensprozesses sein kann.

**Stilistik:** Die sprachliche Form eines Textes wird nicht allein durch die in der Grammatik systematisierten Normen des allgemeinen Sprachgebrauchs bestimmt, sondern auch durch den Stil, der den Autor auszeichnet, und durch die besondere

Art und Weise, wie er sich der Sprache zur Verdeutlichung seiner Intention bedient. So genügt es nicht, dass die Schülerinnen und Schüler die traditionellen Stilmittel im Text wiedererkennen, sondern sie müssen ihren Einsatz und ihre Wirkung im besonderen Fall beschreiben und bewerten sowie über den Rahmen der definierten Stilmittel hinaus die Wirkung der Wortwahl, des Satzbaus und der Komposition eines Textes beachten lernen.

**Literaturwissenschaftliche Strukturanalyse:** Die individuelle Gestalt eines literarischen Textes ist in der Regel aus den Konventionen seiner Gattung entwickelt. Seinen literarischen Rang und seine wirkungsgeschichtliche Bedeutung gewinnt ein Text aber erst durch die besondere Art und Weise, in der sein Autor mit den Konventionen der Gattung umgeht. Die Schülerinnen und Schüler müssen deshalb die Inhalte und die wichtigsten Formprinzipien der literarischen Gattungen, denen die im Unterricht gelesenen lateinischen Texte angehören, kennen, aber auch lernen, deren individuelle Verwendung bei der Textkonstitution zu sehen und zu beurteilen.

**Literaturgeschichte:** Um einen Text in die Geschichte seiner Gattung einordnen und seinen Stellenwert als deren Vertreter bestimmen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler als Raster über Grundkenntnisse der römischen Literaturgeschichte verfügen. Zu vermeiden ist allerdings eine Überfrachtung mit literaturhistorischen Details, die in keiner Beziehung zum gegebenen Text stehen; sinnvoll ist vielmehr ein literatursoziologischer Ansatz, der den Lebenszusammenhang sichtbar macht, aus dem der Text hervorgeht, und der die Stellung des Autors in der Gesellschaft seiner Zeit verdeutlicht.

**Interpretation:** Während Texterschließung und Arbeitsübersetzung das unmittelbare Erfassen des Textinhaltes zum Ziel haben, nutzt die Interpretation die stilistischen, gattungsbezogenen und literaturgeschichtlichen Kenntnisse, um die Frage nach der Intention des Autors und nach den Bedingungen, denen der vorliegende Inhalt seine Wahl zum Gegenstand des Textes und seine sprachliche Form verdankt, zu beantworten, und führt so zu einem Textverständnis, das eine wertende Auseinandersetzung und eine wirkungsadäquate Übersetzung ermöglicht.

**Wertende Auseinandersetzung:** Die Schritte, die zum Verstehen eines Textes führen, müssen die Schülerinnen und Schüler als Verfahren, dessen Ergebnisse intersubjektiv überprüfbar sind, erlernen. Sie sollten aber darüber hinaus erkennen, dass das Auslegungsgeschehen den Sinn, den der Autor dem Text unter den Bedingungen seiner Zeit gegeben hat, und die Sinnerwartung, mit der der gegenwärtige Interpret dem Text entgegentritt, schrittweise vermittelt und so den Gegenwartsbezug des Textes herstellt, der das allgemein Gültige hervortreten lässt und zur wertenden Auseinandersetzung herausfordert.



### 2.1.2.3 Lernbereich 3: Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte

**Lateinische Texte** erschließen sich nur dann adäquat, wenn das komplexe Gefüge von historischen und kulturellen Bezügen, in das die Texte eingebettet sind, mit einbezogen wird. Das bedeutet einerseits, dass ein angemessenes Textverständnis immer die Kenntnis mannigfacher kulturhistorischer Gegebenheiten voraussetzt, andererseits aber auch, dass für die Erschließung kultureller und historischer Hintergründe wiederum Texte sehr wichtige Quellen sind. Die Aneignung von Kenntnissen im Bereich der Geschichte und der Kultur ist also nicht nur ein notwendiges Instrument zur Texterschließung, sondern auch ein Ziel der Textinterpretation.

Der Lernbereich 3, dessen Grundlage im Lateinunterricht der Sekundarstufe I geschaffen worden ist, wird in der gymnasialen Oberstufe ausgebaut und vertieft. Da jedoch nicht nur das Weiterwirken der römischen Kultur in Europa, sondern auch die Rezeptionsleistungen der Römer selbst verstärkt thematisiert werden, wird in der Oberstufe die griechische Kultur stärker in den Unterricht mit einbezogen. Durch die historisch-kulturkundliche Forschung ist eine zunehmende Vielfalt von Dokumenten und Materialien greifbar geworden, die eine Rekonstruktion vergangener Lebenswelten ermöglichen. Dies muss für den Unterricht nutzbar gemacht werden.

Außerliterarische Zeugnisse illustrieren und ergänzen die literarischen Texte nicht nur, sondern mitunter korrigieren sie auch das durch Literatur vermittelte Bild der Lebenswirklichkeit in der jeweiligen Epoche. Nicht zuletzt ermöglichen sie es, auch die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen in den Blick zu nehmen, unter denen einem Autor literarisches Schaffen überhaupt möglich war. Außerdem lassen sich durch außerliterarische Zeugnisse auch kulturelle Bereiche der jeweiligen Epoche erschließen, die zwar unter Umständen die zeitgenössischen Autoren deutlich geprägt haben mögen, die aber dennoch von literarischen Texten kaum behandelt werden.

Die Beschäftigung mit außertextlichen Zeugnissen der durch lateinische Texte repräsentierten Kulturepochen hängt zwar zu einem großen Teil mit der Textarbeit zusammen, ist aber auch bis zu einem gewissen Grad als eigenständiges Feld anzusehen. Dieses Feld gewinnt in dem Maße an Bedeutung, als Schülerinnen und Schüler über die Massenmedien und bei Exkursionen und Reisen zunehmend mit Werken der antiken Architektur und Kunst und mit deren Rezeption sowie mit Gegenständen aus dem antiken Alltagsleben konfrontiert werden können. Aufgabe des Lateinunterrichts sollte es dabei sein, das Interesse an solchen Begegnungen zu wecken und zu intensivieren und Kategorien zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe gewonnene Erfahrungen und Eindrücke geordnet und individuell verarbeitet werden können.

#### **2.1.2.4 Lernbereich 4: Rezeption und Tradition**

Rezeption und Tradition als Kategorien der literarischen Wirkung sind für das Fach Latein in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Einerseits als faktisches Aufnehmen und Weitergeben sowohl durch die Einwirkung der Literatur der Griechen auf die Römer als auch durch die Neuentdeckung und Nachahmung der griechischen literarischen Vergangenheit durch die römische Literatur, zudem als entsprechender Vorgang von Rom her in Richtung der europäischen Literatur- und Geistesgeschichte, nicht selten auch als ein in den Textaussagen fassbares Inne- und Bewusstwerden der Empfänger- und Vermittlerposition antiken Gedankengutes. Um das Problem von Rezeption und Tradition handelt es sich andererseits aber auch im lateinischen Literaturunterricht, wenn die fortwirkende Bedeutsamkeit lateinischer Autoren, Texte und Themen jeweils im Unterricht selbst befragt und erkannt wird. Besonders in dieser Hinsicht kommt beiden Begriffen ein zentraler Rang für die Legitimierung von Lateinunterricht insbesondere in der gymnasialen Oberstufe zu. Den Schülerinnen und Schülern soll hier, nachdem sie in der Sekundarstufe I bereits Einblicke und Einsichten in das Fortwirken der lateinischen Sprache, Literatur und Kultur gewonnen haben, eine systematische Auseinandersetzung und eine intensivere Durchdringung des Vorgangs und der Erscheinungen von Rezeption und Tradition und so ein tieferes Verständnis für die Zusammenhänge des Fortwirkens lateinischer Literatur, ihrer Gattungen, Inhalte, Stoffe und Motive, ermöglicht werden.

#### **2.1.2.5 Lernbereich 5: Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens**

Erfolg in Studium und Beruf setzt in besonderem Maße die Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten voraus. Der Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe baut auch hier auf den in der Sekundarstufe I geschaffenen Voraussetzungen auf und entwickelt sie weiter.

Im Folgenden werden wichtige fachspezifische Methoden genannt. Anregungen zu ihrer Umsetzung finden sich in Kapitel 3. Die fachspezifischen Methoden selbstständigen Arbeitens sind dabei grundsätzlich in einem engen Zusammenhang mit den allgemeinen Methoden wissenschaftlichen Vorgehens (Induktion, Deduktion, Analogiebildung etc.) zu sehen und von diesen nicht zu trennen.

- 1) Allgemeine sprachliche Methoden:
  - (kontextuelle und systembezogene) Erschließung von Wortformen, Wortbedeutungen, Phrasen
  - Beobachten von Wortbedeutungen und Bedeutungsverschiebungen in der lateinischen Sprache (*colere*, *cultus*), in den romanischen Sprachen und bei den lateinischen Lehn- und Fremdwörtern in der deutschen Sprache (*religio*, Religion)
  - Anwenden einer fachspezifischen Metasprache
- 2) Erschließen und Übersetzen:
  - Erschließen und Übersetzen lateinischer Texte
  - selbstständige Anwendung von Übersetzungsmethoden
  - Übersetzungsvergleich

### 3) Interpretation:

- Interpretationsansätze finden, eingeübte Methoden selbstständig anwenden
- textimmanente und textübergreifende Interpretation, textgrammatisches Arbeiten (Gliederung, Konnektoren, Kohärenz, Proformen, Kernbegriffe, Wort- und Sachfelder, Tempusprofil, Themenerschließung)
- Aufweisen stilistischer Mittel und ihrer Funktion
- bei Dichtung: metrische Analyse
- Aufweisen der Rezeption und/oder Tradition
- Aufweisen von Kontinuität und/oder Diskontinuität
- Aktualisieren
- Pro- und Contra-Standpunkte nennen, werten
- Interpretation schriftlich und mündlich erstellen bzw. vortragen

### 4) Informationsbeschaffung und -weitergabe:

- Thema selbstständig auswählen und planen
- (kulturelle, historische, literaturgeschichtliche) Informationen ökonomisch und sachgerecht beschaffen, ordnen, gliedern
- sachgerechter Umgang mit Grammatik, Lexikon, Sachbuch und anderen fachspezifischen und allgemeinen Hilfsmitteln
- selbstständige Überprüfung unterschiedlicher Lösungsansätze und Begründung der eigenen Entscheidung
- sprachlich angemessene Darstellung der Ergebnisse, schriftlich oder in freiem Vortrag
- planvoller Einsatz von Medien, evtl. Visualisierung der Ergebnisse

Besonders gefordert wird die selbstständige Anwendung der hier genannten Methoden bei der Erstellung eines Protokolls, eines Referats oder einer Facharbeit sowie bei projektorientiertem Arbeiten und bei Gruppenarbeit.

## 2.2 Zuordnung der Themen und Gegenstände zu den Bereichen, Rahmenthemen, Kursthemen und fachübergreifenden Themen

### 2.2.1 Rahmenthemen

#### 2.2.1.1 Bestimmung der Rahmenthemen

Die **Rahmenthemen** sind das Bindeglied zwischen den **Bereichen des Faches** und den **Kursthemen**. In ihrer Gesamtheit stellen sie eine Übersicht über die relevanten Inhalte der lateinischen Literatur dar. In Verbindung mit den Bereichen dienen sie der Orientierung bei der Auswahl konkreter Kursthemen, Autoren und Gegenstände. Beispiele von Kursthemen werden im Folgenden genannt. Es steht den Fachlehrerinnen und Fachlehrern frei, eigene Wege der Entfaltung der Rahmenthemen zu gehen und neue, nicht unten aufgeführte Kursthemen zu formulieren.

Folgende Rahmenthemen werden zugrunde gelegt:

- (1) Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung**
- (2) Beeinflussen, Überreden, Überzeugen – Rede und Rhetorik**
- (3) Geschehen und Geschichte – Lateinische Geschichtsschreibung**
- (4) Staatstheorie und Staatswirklichkeit – Die Auseinandersetzung mit Staat und Politik in lateinischen Texten**
- (5) Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion**
- (6) Mensch, Kultur, Gesellschaft – Erfahrene Lebenswirklichkeit im Spiegel von Texten**
- (7) Überlieferung und Gegenwart – Formen, Fragen und Sichtweisen lateinischer Texte in ihrer zeitübergreifenden Bedeutung**

Zu den Bereichen des Faches stehen die Rahmenthemen in komplexem Bezug. Zunächst stellen sie eine Entfaltung des Bereichs 2 (Lateinische Texte/Lateinische Literatur) dar. Manche Rahmenthemen weisen darüber hinaus eine besondere Affinität zu je einem weiteren Bereich auf. Dies sollte jedoch nicht zur Einseitigkeit führen: im Rahmen eines jeden Rahmenthemas sind alle mit den Bereichen festgelegten Unterrichtsprinzipien zu berücksichtigen.

Vor allem fungieren die Rahmenthemen als **Steuerungsinstrument**. Sie haben die Aufgabe, die gleichgewichtigen Prinzipien der Wahlfreiheit und der Verbindlichkeit in Einklang zu bringen. Im Unterschied zu den durchgehend verbindlichen Bereichen und Zielen des Faches eröffnet der Katalog der Rahmenthemen eine erhebliche Wahlfreiheit: von den sieben Rahmenthemen können, nach Maßgabe der obligatorischen Festlegungen, von 11/I bis 13/I fünf ausgewählt werden.

### **2.2.1.2 Beschreibung der Rahmenthemen**

#### **(1) Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung**

Die dem Rahmenthema (1) zugeordneten Themen und Texte sollen den Schülerinnen und Schülern Einsicht in poetische Gestaltung ermöglichen. Bei der Interpretation stehen also formal-ästhetische Aspekte im Vordergrund. Die Behandlung der Texte soll Verständnis für Poesie wecken und fördern und in Methoden der Interpretation von Dichtung einführen bzw. sie vertiefen. Dabei ist der Aspekt des Kunstcharakters römischer Dichtung von dem des Dichters und seines Gesellschaftsbezuges nicht zu trennen. Somit zielen die unten vorgestellten Kursthemen auch darauf ab, das literarische und gesellschaftliche Selbstverständnis römischer Dichter und ihre Deutung von Mensch und Welt zu verstehen und den Zusammenhang von dichterischer Aussage und jeweiliger Form zu erfassen.

#### **(2) Beeinflussen, Überreden, Überzeugen – Rede und Rhetorik**

Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sollen durch die Erarbeitung repräsentativer Texte aus der rhetorischen Praxis und Theorie der Römer die Struktur und Funktion von Reden und rhetorisierten Prosa sowie Grundbegriffe der (von den

Griechen entwickelten) rhetorischen Theorie kennen lernen. Sie sollen durch die Auseinandersetzung mit diesen Texten und mit vergleichbaren Ergänzungstexten moderner rhetorischer Literatur, insbesondere mit politischen Reden, die Macht des Wortes in ihrer förderlichen, aber auch zerstörerischen Wirkung erfahren. Sie sollen dabei Einsicht in den Zusammenhang von beabsichtigter Wirkung und sprachlicher Gestaltung gewinnen. Auf diese Weise sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in der heutigen Gesellschaft, in der die Menschen in vielfältigen Formen der Beeinflussung ausgesetzt sind, dem gehörten und gedruckten Wort kritisch gegenüberzutreten, und lernen, Sprache verantwortungsbewusst zu gebrauchen.

### **(3) Geschehen und Geschichte – Lateinische Geschichtsschreibung**

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Erarbeitung bedeutsamer Texte der lateinischen historiographischen Literatur relevante Ereignisse, wichtige Personen, politische und soziale Strukturen, Entwicklungen und Krisen der römischen Geschichte und der anderer Völker kennen lernen und sich mit den Darstellungsweisen, Deutungen und Wertungen auseinander setzen.

Dabei sollen sie im Rahmen von Textanalyse und Interpretation auf die speziellen Fragestellungen verschiedener Historiker eingehen und sich mit der von ihnen vertretenen Geschichtsauffassung auseinander setzen. Das bedeutet: Sie sollen die Grundkräfte und Gesetzmäßigkeiten, die nach der Vorstellung dieser Historiker in der Geschichte wirksam sind, und die Rolle, die sie den Menschen in der Geschichte zuschreiben, kennen lernen, kritisch betrachten und in Beziehung zur eigenen Gegenwart setzen.

### **(4) Staatstheorie und Staatswirklichkeit – Die Auseinandersetzung über Staat und Politik in lateinischen Texten**

Der römische Staat und die Reflexion über den Staat spielen in den überlieferten lateinischen Texten eine zentrale Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand bedeutsamer Texte wichtige Phänomene, Strukturen und Entwicklungen der politisch-sozialen Geschichte Roms und des Imperium Romanum kennen lernen, sich mit den Mitteln der politischen Auseinandersetzung bei den Römern sowie mit ihren Leitbegriffen und Wertorientierungen vertraut machen und sich mit Staatsdenken und Staatstheorie lateinischer Autoren auseinander setzen. Sie sollen durch die Interpretation dieser Texte (und entsprechender Ergänzungstexte) die Fähigkeit zur Analyse politischer Krisensituationen der (römischen) Geschichte und der dabei entwickelten Lösungsversuche entwickeln, daraus Verständnis für das politisch-soziale Denken und Handeln fremder Völker und Gesellschaftssysteme gewinnen, kritische Distanz zu gegenwartsverhaftetem Denken entwickeln und zur Einsicht in die Relativität politischer Wertsysteme gelangen.

## **(5) Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion**

Die Schülerinnen und Schüler sollen wichtige philosophische Grundbegriffe, Probleme und Theorien, die ihnen in der lateinischen Literatur begegnen, kennen lernen. Dabei sollen sie die philosophische und theologische Reflexion als einen das europäische Denken charakterisierenden, zeitgebundenen, aber immer wiederkehrenden Versuch begreifen, Antworten auf die existentiellen Lebensfragen zu gewinnen. Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sollen erkennen, dass lateinische philosophische Autoren stets griechisches Gedankengut rezipiert und ihrerseits an Europa tradiert haben. Sie sollen zu einer kritischen Einschätzung der verschiedenen philosophischen Richtungen, Ideologien und religiösen Überzeugungen gelangen und deren Bedingtheit erfassen.

## **(6) Mensch, Kultur, Gesellschaft – Erfahrene Lebenswirklichkeit im Spiegel von Texten**

Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand ausgewählter Texte und anderer Zeugnisse das reale Leben in Rom und im Römischen Reich kennen lernen bzw. ihr aus der Sekundarstufe I gewonnenes Wissen vertiefen. Das Rahmenthema erstreckt sich auf die materielle und geistige Kultur. Es kann synchron oder diachron behandelt und mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten konkretisiert werden.

Stärker als in der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler in der problembewussten Auseinandersetzung mit den Texten und Zeugnissen, die oft handlungsorientiertes Arbeiten nahe legt, Einsicht in eine zeitlich entfernte kulturelle Wirklichkeit gewinnen und ihre eigene Kultur reflektieren.

## **(7) Überlieferung und Gegenwart – Formen, Fragen und Sichtweisen lateinischer Texte in ihrer zeitübergreifenden Bedeutung**

Ziel der Beschäftigung mit diesem Rahmenthema ist es, den Schülerinnen und Schülern die historischen und literarischen Prozesse der Aufnahme und Weitergabe in ihren verschiedenen Formen konzentriert erfahrbar zu machen. Dabei sind die genannten Kategorien für das Fach Latein in besonderer Weise bedeutsam. Denn die römisch-lateinische Kultur ist ohne die griechischen Vorbilder nicht denkbar, und die europäische Geistesgeschichte lässt sich größtenteils als ein Prozess der produktiven Aneignung von Bildungsgütern und der Überformung auf dem Weg über das Lateinische begreifen. Da dieser Vorgang bis heute andauert, ergibt sich schon von daher eine Aktualisierung der in den Texten angesprochenen Probleme und Lösungsversuche. Alle hierfür geeigneten Texte kann man zwar einem der übrigen Rahmenthemen zuordnen, sie werden aber bei diesem Rahmenthema unter dem Aspekt der Rezeption und Tradition behandelt.

## 2.2.2 Kursthemen

**Begriffsbestimmung:** Die Rahmenthemen werden in Kursthemen entfaltet. Jedes Kursthema ist inhaltlich und intentional einem Rahmenthema zugeordnet. Unter dieser Voraussetzung können auch neue Kursthemen formuliert werden. Der folgende Katalog stellt eine offene Reihe dar, die hier aufgelisteten Kursthemen haben also lediglich Anregungscharakter; eine Zuordnung von anderen Autoren zu hier genannten Kursthemen ist ebenfalls möglich.

In den A- und B-Kursen wird entsprechend den obligatorischen Regelungen für jedes Halbjahr ein Kursthema formuliert. Kursthemen sind hier also Halbjahresthemen. In den CI-Kursen werden, der Kürze der Zeit und der gebotenen Variation entsprechend, statt der Halbjahresthemen drei Quartalsthemen festgelegt.

Die Kursthemen werden ihrerseits in Reihenthemen und Stundenthemen entfaltet.

### **Rahmenthema (1): Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung**

- 1) Persönliches Lebensgefühl in poetischer Gestaltung (Horaz)
- 2) Menschliche Existenz in der Dichtung Vergils
- 3) Dichtung und politisches Engagement (Vergil; Horaz)
- 4) Mensch und Natur in der Ausdrucksform der Elegie (Tibull; Propertius)
- 5) Erlebnis und Kunstgestalt – Politik, Liebe, Freundschaft, Natur im Erleben und in der Dichtung Catulls
- 6) Dauer und Wandel – Ovids Metamorphosen (und deren Rezeption)
- 7) Selbstverständnis des Dichters und Theorie der Dichtkunst (Horaz)
- 8) Gesellschaftskritik in der Verssatire (Catull; Appendix Vergiliana; Horaz; Martial; Iuvenal)

### **Rahmenthema (2): Beeinflussen, Überreden, Überzeugen – Rede und Rhetorik**

- 1) Rhetorik und Politik (Cicero)
- 2) Bildung und oratorische Praxis – in Dienst genommen (Cicero, Pro Archia)
- 3) Politische Rede im Wandel der Zeiten (Caesar; Cicero; Tacitus; Rezeptionsepochen; Neuere Geschichte; Gegenwart)
- 4) Orator perfectus – das rhetorische Bildungsideal Ciceros in der Rezeption Quintilians
- 5) Verfall der Beredtsamkeit – ein Symptom des Niedergangs (Tacitus; Quintilian)

### **Rahmenthema (3): Geschehen und Geschichte – Lateinische Geschichtsschreibung**

- 1) Eine Gestalt des Übergangs: M. Porcius Cato (Livius)
- 2) Krisen – Zeiten des Aufbruchs und Umbruchs in der Darstellung der römischen Historiographie (Sallust; Tacitus)
- 3) Die „Catilinae Coniuratio“ als historische Schrift
- 4) Römische Frühzeit – Mythos, Geschichte und politische Ideologie (Livius)
- 5) Livius als Künster der virtus Romana
- 6) Die römische Auffassung vom Wesen und der Aufgabe der Geschichtsschreibung (Cicero; Sallust; Livius)
- 7) Rom in der Auseinandersetzung mit Karthago (Livius; Nepos)
- 8) Kultur und Barbarei? – Rom und die Völker des Nordens (Caesar; Tacitus)
- 9) Christliches Leben in der Spätantike in Auseinandersetzung mit der heidnischen griechisch-römischen Kultur (Augustinus, Confessiones)

### **Rahmenthema (4): Staatstheorie und Staatswirklichkeit – Die Auseinandersetzung über Staat und Politik in lateinischen Texten**

- 1) Staat und Staatsformen in philosophischer Reflexion (Cicero; Augustinus; Thomas Morus; Erasmus; Hobbes)
- 2) Weltstaat und Gottesstaat (Augustinus)
- 3) Ideologie des augusteischen Prinzipats (Augustus; Horaz; Tacitus)
- 4) Romidee und Romkritik (Vergil; Horaz; Properz)
- 5) Verhaltensweisen im tyrannischen Staat – virtus in einer unfreien Zeit (Tacitus, Agricola und Annalen)
- 6) Politische Betätigung und individuelle Existenz im republikanischen Rom – Politikverdrossenheit oder accedere ad rem publicam ? (Cicero; Catull; Lukrez; Seneca)
- 7) Politische Persönlichkeiten in ihrer literarischen Selbstdarstellung (Caesar; Augustus)

### **Rahmenthema (5): Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion**

- 1) Ethische Normen und Lebenspraxis (Cicero, De officiis)
- 2) Sinnfragen der römischen Philosophie und Religion (Glück, Schicksal, Tod, Unsterblichkeit)
- 3) humanitas – Humanität – Humanismus: Gesellschaftliche Voraussetzungen und Entwicklungen der Bildungsidee in der römischen Antike und in einzelnen Rezeptionsepochen
- 4) Aufklärung in Rom und in einzelnen Renaissancen (Lukrez u. a.)
- 5) Der Weise und die Welt – philosophische Durchdringung des Alltags (Seneca)
- 6) beate vivere – philosophische Prinzipien im Spiegel der römischen Poesie (Lukrez; Elegiker; Horaz)



**Rahmenthema (6): Mensch, Kultur, Gesellschaft – Erfahrene Lebenswirklichkeit im Spiegel von Texten**

- 1) Alltag in der Kaiserzeit (Plinius; Petron)
- 2) Gesellschaftskritik in der Prosasatire (Petron)
- 3) Frauen im antiken Rom zwischen Einbindung in überkommene Ordnungen und Emanzipation
- 4) Alltagskritik in der römischen philosophischen Literatur (Seneca)
- 5) Sklaven in der römischen Antike
- 6) Stadtleben und Gesellschaft, Beruf und Freizeit in der römischen Antike
- 7) Christliches Leben in der Spätantike – die Christen in der Auseinandersetzung mit der heidnischen Kultur der Antike (Augustinus; Minucius Felix)
- 8) Antiker Alltag im Spiegel von Inschriften und Dokumenten
- 9) Literaturbetrieb im alten Rom
- 10) Alltagsleben im Spiegel der römischen Poesie (Catull; Horaz, Episteln und Satiren; Martial)

**Rahmenthema (7): Überlieferung und Gegenwart – Formen, Fragen und Sichtweisen lateinischer Texte in ihrer zeitübergreifenden Bedeutung**

- 1) Wandel des Hellasbildes im republikanischen Rom – Griechenland als geistige Wirkungsmacht (Cicero; Catull; Vergil; Horaz)
- 2) Die Christen in der Auseinandersetzung mit der heidnischen Kultur der griechisch-römischen Antike
- 3) Rezeption der antiken Sprache und Kultur in der karolingischen Renaissance
- 4) Weltverzicht und Lebensfreude (Abaelard)
- 5) Entdeckungsliteratur – die Eroberung Amerikas im Spiegel lateinischer Textdokumente
- 6) Moderne im Gewand der lateinischen Sprache – ein Humanist äußert sich zu Zeitfragen (Erasmus)
- 7) Die Region (Heimat) im Spiegel lateinischer Textdokumente
- 8) Glück – das summum bonum – (Antike, Christentum, christliches Epikureertum; Haupttext: Erasmus, Epicureus)
- 9) Gerechter Krieg und gerechter Frieden – Leitgedanken der europäischen Geschichte im Spiegel lateinischer Texte (vor allem: Erasmus, Institutio principis und Querela pacis)
- 10) Staatsformen im Vergleich: Der beste Staat – damals und heute
- 11) Menschenrechte im Spiegel lateinischer Texte
- 12) Umweltprobleme in der Antike und in heutiger Zeit (Vitruv; Seneca; Iuvenal; Martial)
- 13) Wir und die Fremden – ein Grundproblem gesellschaftlichen Zusammenlebens im Spiegel antiker und moderner Texte

### 2.2.3 Kleine Themen

Die Kursthemen werden in der Regel den Zeitrahmen eines Halbjahres ausfüllen. Jedoch widerspricht es nicht den Prinzipien geplanten Unterrichts und sequentieller Kontinuität (siehe oben), wenn zu einem geeigneten Zeitpunkt in die laufende Lektüre oder an deren Ende die Bearbeitung eines kleinen Themas (4 – 6 Stunden) eingeschoben wird. Dazu bieten sich z. B. kürzere Kursabschnitte an, die infolge von Studienfahrten, Ferien u. Ä. entstehen. Es empfiehlt sich, bei der Kursplanung solche Intervalle für die Aufnahme von kleinen Themen offen zu halten.

Der Gewinn solcher Stundeneinheiten kann sowohl von der Sache her als auch aus motivationspsychologischen Gründen beträchtlich sein. Einmal dienen sie der Erweiterung und Vertiefung des Kursthemas, weiterhin ermöglichen sie es, an begrenzten Inhalten Probleme aufzuzeigen, für die in der geplanten Oberstufensequenz ein eigenes Halbjahresthema nicht vorgesehen ist, oder auch einen Lernbereich (an einem Kursthema) ausdrücklich zu thematisieren.

Auch aktuelle Anlässe (z. B. ein Gedenkjahr) können anhand geeigneter Texte gewürdigt werden. Schließlich ist für die Vorbereitung einer Klausur oder einer Studienfahrt der Einschub einer besonderen Texteinheit wünschenswert oder sogar erforderlich. In diesem Zusammenhang können – namentlich im Rückgriff auf örtliche Gegebenheiten – archäologische Beiträge eine nützliche Ergänzung darstellen (z. B. Museumsbesuche in Bonn, Haltern, Kalkriese, Köln, Mainz, Trier, Xanten).

Grundsätzlich können kleine Themen auch als projektförmige Unterrichtsvorhaben, Projektthemen auch als kleine Themen behandelt werden. Eine offene Liste möglicher Themen findet sich daher in Kapitel 3.2.3.

## 2.3 Obligatorik und Freiraum

### 2.3.1 Obligatorische Regelung für die Planung von Kurssequenzen

#### 2.3.1.1 A-Kurse und B-Kurse

Für jedes Kurshalbjahr von 11/I bis 13/I wird ein Kursthema formuliert. Jedes **Kursthema** ist einem der genannten sieben **Rahmenthemen** (vgl. 2.2.1) zuzuordnen; dabei darf kein Rahmenthema mehr als einmal ausgewählt werden. Das Kursthema wird in Teilthemen an Texten von einem oder ggf. zwei „zentralen Autoren“ oder an Texten mehrerer Autoren entfaltet.

Bei allen Rahmenthemen und Kursthemen müssen stets alle fünf Bereiche des Faches (vgl. 2.1) als Bezugshorizont gegenwärtig sein. Darüber hinaus soll aber jeder Bereich mindestens einmal im Verlauf des Oberstufendurchgangs in angemessenem Umfang ausdrücklich thematisiert werden. Die Tatsache, dass manche Rahmenthemen eine solche Thematisierung in besonderer Weise nahe legen, sollte dabei genutzt werden.

Ein Autor darf in höchstens einem Halbjahr „zentraler Autor“ sein, Cicero in höchstens zwei Halbjahren.

In einem Halbjahr sollen die gelesenen Texte überwiegend zur nachklassischen Latinität (Spätantike bis Neuzeit) gehören; in den anderen Halbjahren sind unterschiedliche Epochen der klassischen römischen Literatur (2. Jh. v. Chr. bis 2. Jh. n. Chr.) zu berücksichtigen.

Poesie und Prosa müssen in Grund- und Leistungskursen jeweils mindestens in einem Kurshalbjahr zentral vertreten sein. Zusätzlich sind in 11/I (Latein als zweite Fremdsprache) poetische Texte zu lesen, wenn die Lektüre poetischer Texte nicht in der Sekundarstufe I erfolgt ist (vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Latein SI/Gymn., Seite 120). In Grundkursen (B-Kursen), die nicht über die Jahrgangsstufe 12/II hinaus fortgeführt werden, sollen poetische Texte angemessen zur Geltung kommen.

### **2.3.1.2 C-Kurse:**

**CI:** Der Aufbau der Kurssequenz ist so zu gestalten, dass mindestens die beiden letzten Kurshalbjahre (13/I und 13/II) für kontinuierliche Lektüre lateinischer Originaltexte zur Verfügung stehen.

Für diese beiden Halbjahre werden drei Quartalsthemen formuliert. Von den drei Quartalsthemen der CI-Kurse sind zwei jeweils unterschiedlichen Rahmenthemen zuzuordnen. Bei allen Rahmenthemen und Quartalsthemen müssen stets alle fünf Bereiche des Faches als Bezugshorizont gegenwärtig sein. Jedes Thema wird in Teilthemen entfaltet an Texten von einem oder ggf. zwei „zentralen Autoren“ oder an Texten mehrerer Autoren.

Es müssen insgesamt mindestens zwei verschiedene Autoren behandelt werden. In mindestens einem Quartal müssen überwiegend Texte gelesen werden, die der römischen Literatur (2. Jh. v. Chr. bis 2. Jh. n. Chr.) zuzuordnen sind.

In mindestens einem Quartal müssen überwiegend poetische Texte gelesen werden.

**CII:** Der Aufbau der Kurssequenz ist so zu gestalten, dass spätestens in der Mitte der Jahrgangsstufe 13/I mit kontinuierlicher Lektüre lateinischer Originaltexte begonnen wird.

Die kontinuierliche Lektüre wird unter ein oder zwei Quartalsthemen gestellt. Die Quartalsthemen sind einem Rahmenthema oder zwei verschiedenen Rahmenthemen zuzuordnen. Es sollen überwiegend Texte gelesen werden, die der römischen Literatur (2. Jh. v. Chr. bis 2. Jh. n. Chr.) zuzuordnen sind. Die Behandlung von zwei verschiedenen Autoren ist wünschenswert.

Bei allen Rahmenthemen und Quartalsthemen müssen stets alle fünf Bereiche des Faches als Bezugshorizont gegenwärtig sein.

### 2.3.2 Anforderungen an Schülerinnen und Schüler

Am Ende der Jahrgangsstufe 11 sollen die Schülerinnen und Schüler, die Latein ab Jahrgangsstufe 7 belegt haben, insoweit zur historischen Kommunikation befähigt sein, als sie über die für das Latinum geforderten Qualifikationen verfügen und somit in der Lage sind, „lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich anspruchsvollerer Stellen (bezogen auf Autoren wie Cicero, Sallust, Livius oder auf vergleichbare andere Autoren) mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs in Inhalt, Aufbau und Aussage zu erfassen und dieses Verständnis durch eine sachlich richtige und treffende Übersetzung ins Deutsche nachzuweisen. Hierzu werden Sicherheit in der für die Texterschließung notwendigen Formenlehre und Syntax, ein ausreichender Wortschatz und die erforderlichen Kenntnisse aus dem Bereiche der römischen Geschichte, Philosophie und Literatur vorausgesetzt.“ (BASS 19–33 Nr.3)

Im Einzelnen sind es folgende Qualifikationen, die z. T. schon in der Sekundarstufe I vorbereitet sind:

#### **LB 1 („Lateinische Sprache“)**

- Kenntnis eines Grund- und Aufbauwortschatzes (ca. 1700 Vokabeln)
- Vertrautheit mit der zur Texterschließung notwendigen Formenlehre und den syntaktischen Strukturen
- Kenntnis der grundlegenden Fachtermini.

#### **LB 2 („Lateinische Texte/Lateinische Literatur“)**

- Kenntnis einiger repräsentativer Werke der lateinischen Literatur im Original (darunter verpflichtend ein Werk Caesars oder Ciceros und poetische Texte in nennenswertem Umfang; siehe Richtlinien und Lehrpläne Latein SI/Gymnasium)
- Fähigkeit, inhaltlich anspruchsvollere Stellen sachlich und sprachlich angemessen ins Deutsche zu übertragen
- Fähigkeit, Inhalt und Aufbau von Texten zu erfassen
- Fähigkeit, die Bedeutung von sprachlichen, metrischen, stilistischen und kompositorischen Gestaltungsmitteln für den Textzusammenhang zu beschreiben und sie in Beziehung zur Aussageabsicht des Autors zu setzen.

#### **LB 3 („Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“)**

- Grundkenntnisse über die wichtigsten Stationen der römischen Geschichte
- Kenntnisse wesentlicher Aspekte römischer Zivilisation und Kultur
- Kenntnis politischer und ethischer Leitbegriffe der Römer
- Kenntnis einiger Begriffe der antiken Rhetorik und Stilistik.

#### **LB 4 („Rezeption und Tradition“)**

- Einblick in das Fortwirken der lateinischen Sprache und Kenntnis einiger Beispiele
- Kenntnis des Sachverhalts der Rezeption von Formen und Themen in lateinischer Literatur und Kenntnis einiger Beispiele
- Einsicht, dass Rezeption eine notwendige menschliche Grundhaltung ist, dass man sich aber mit Tradition kritisch auseinandersetzen muss.

### **LB 5 („Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens“)**

- Beherrschung grundlegender Methoden der Texterschließung, Übersetzung und Interpretation
- Fähigkeit, aus Fachbüchern und anderen Hilfsmitteln Informationen ökonomisch und sachgerecht zu beschaffen, zu ordnen, zu gliedern und angemessen darzustellen
- Fähigkeit, Unterrichtsergebnisse in angemessener sprachlicher Form darzustellen, sowie ein Protokoll und ein Referat anzufertigen bzw. vorzutragen.

Die hier genannten Qualifikationen (zu ihrer Entfaltung vgl. Kapitel 3) gelten an allen Stellen, an denen die Anwartschaft auf das Latinum erworben wird. Erweitert werden sie in der Qualifikationsphase in den Kursen, die über die Anwartschaft auf das Latinum hinausführen.

Im Einzelnen sind dabei folgende Qualifikationen anzustreben:

#### **LB 1**

- Wortschatz (im GK 2000 Vokabeln, im LK 2400 Vokabeln)
- Kenntnis grundlegender Kategorien der Textgrammatik.

#### **LB 2**

- Kenntnis wichtiger, von den Römern weiterentwickelter oder neu geprägter literarischer Genera mit ihren Merkmalen und ihrer Funktion
- Einsicht in die wechselseitigen Beziehungen zwischen literarischem Text und Situation des Autors und seiner Zeit.

#### **LB 3**

- Einsicht in die Bedeutung zentraler Kategorien römischen Denkens
- Kenntnis grundlegender lateinischer philosophischer Begriffe und Einblick in die für die römische Weltanschauung wichtigen philosophischen Lehrsysteme (Stoa, Epikureismus)
- Kenntnis unterschiedlicher Deutungsversuche menschlicher Existenz in lateinischer Dichtung.

#### **LB 4**

- Einblick in Rezeptionsepochen anhand repräsentativer Texte
- Einsicht in das Fortwirken römischer Wertvorstellungen und Grundbegriffe
- Fähigkeit, Formen, Motive und Fragestellungen der lateinischen Literatur in der europäischen Literatur und Kunst wiederzuerkennen
- Fähigkeit, die eigene Rezeptionssituation zu reflektieren und für die Interpretation zu nutzen.

#### **LB 5**

- Fähigkeit, die fachspezifischen Methoden bei der Lösung komplexer Probleme und fachübergreifender Fragestellungen selbstständig anzuwenden (z. B. Facharbeit, Projekt)
- Fähigkeit, umfangreiche Unterrichtsvorhaben selbstständig und im Team zu planen, durchzuführen und zu dokumentieren bzw. zu präsentieren.

In der Abiturprüfung sind diese Fähigkeiten durch die Übersetzung und Interpretation eines sprachlich und gedanklich anspruchsvollen lateinischen Textes nachzuweisen.

Reduktionen gegenüber den oben aufgelisteten Qualifikationen müssen in CII-Kursen vorgenommen werden, da diese Kurse nur zum Kleinen Latinum führen (vgl. APO-GOST, Anlage 15). In den Bereichen Sprachwissen (ca. 800 Vokabeln) und Sprachreflexion ist Konzentration auf das unverzichtbare Elementarwissen geboten, der Lektüreunterricht muss sich auf eine Grundlegung der Texterschließung und Interpretation beschränken, es können nur einzelne Phänomene der römischen Geschichte und Kultur sowie nur exemplarisch Aspekte von Rezeption und Tradition behandelt werden.

### **2.3.3 Freiraum**

Für die Jahrgangsstufe 13/II wird im Lehrplan kein Rahmenthema festgeschrieben; sie steht für Vertiefung und Strukturierung zur Verfügung.

Die drei Steuerungsebenen (Lernbereiche, Rahmenthemen und Kursthemen) sind durch abnehmende Verbindlichkeit charakterisiert. Je niedriger die Ebene ist, desto größer ist die Möglichkeit für die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler, eigene Entscheidungen zu treffen und zu realisieren.

Den Lehrkräften (und den Schülerinnen und Schülern) bleibt es überlassen, an welcher Stelle, in welchem Umfang und in welcher Reihenfolge die einzelnen Lernbereiche im Laufe einer Kurssequenz ausdrücklich zum Thema gemacht werden.

## 3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

### 3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist die Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsorganisation soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
  - der Entwicklung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens
  - der Entwicklung von wissenschaftlichen Verhaltensweisen
  - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht ist also so anzulegen, dass diese Ziele erreicht werden können.

Die Prinzipien, denen hierbei gefolgt werden soll, sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Hierbei ist sicherzustellen, dass auf der einen Seite eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht wird; dazu gehören Theorien, Fakten, Methoden und Prozesswissen. Auf der anderen Seite muss eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext hergestellt werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die individuelle Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv lernen
- Schülerinnen und Schüler kooperativ lernen
- Vorwissen abgesichert, aufgegriffen und Lernfortschritt ermöglicht wird
- die Aufgabenstellungen komplex sind
- die Aufgabenstellungen auch auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik, verbunden mit dialogischen, problembezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, sind die inhaltlichen Bezugspunkte für die Lernorganisation (vgl. Richtlinien Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

Konstitutiv für den Lateinunterricht sind der **Begriff der historischen Kommunikation** und der **erweiterte Textbegriff**: Der Lateinunterricht leitet die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich mit dem Selbstverständnis und der geschichtlichen Wirkung einer Vergangenheit, die unsere Gegenwart entscheidend mitbestimmt hat,

auseinander zu setzen; er leistet so einen wichtigen Beitrag zu ihrem eigenen Selbstverständnis, zu ihrer Orientierung in der Gegenwart und zur Entwicklung von Toleranz und interkultureller Handlungsfähigkeit (vgl. Kapitel 1.1). Die lateinischen Texte verweisen in je besonderer Weise auf die außersprachliche Wirklichkeit, die zu unserer Gegenwart in Beziehung steht, und fordern durch ihren Inhalt und ihre sprachliche Form zur Erschließung, Übersetzung und Interpretation heraus. Das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit gebietet es dabei, handlungs-, projekt- und schülerorientiert zu arbeiten. So vermittelt und fördert der Lateinunterricht folgende Fähigkeiten:

- selbstbestimmtes und kooperatives Lernen
- Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Kompetenz
- aktiven und kreativen Umgang mit Texten
- Medienkompetenz
- Wahrnehmung und Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen.

### 3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

**Schülerorientierung** bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, im Unterricht an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.

**Gegenstandsorientierung** bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Wissens- und Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe verlaufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Wissen möglich wird.

**Methodenorientierung** bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernmethoden, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden die Verknüpfung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements beschrieben, die geeignet sind, dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Lernens zu dienen und eine Vernetzung des Wissens zu ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler aktiv tätig sein



lassen, sind hier von besonderer Bedeutung. Es geht um Arbeitsformen, die **produktives Tun** fördern (z. B. Planungs- und Strukturierungsaufgaben, Materialaufbereitung, Referate, Facharbeit, Protokolle), es geht um eine Stärkung des **kommunikativen Handelns** (z. B. Gruppengespräche, Vorträge, Präsentation, Debatten) und um **forschende Arbeitsformen**. Solche Arbeitsformen sollen planvoll in den Unterricht einbezogen werden.

### 3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Eingangsvoraussetzungen für die Jahrgangsstufe 11 sind

- bei Latein ab Jahrgangsstufe 5: die Anwartschaft auf das Latinum (vgl. 2.3.2)
- bei Latein ab Jahrgangsstufe 7: 1 Jahr Lektüre von lateinischen Originaltexten, darunter Cäsar oder Cicero und ggf. Dichtung in nennenswertem Umfang
- bei Latein ab Jahrgangsstufe 9: Abschluss der Grundphase.

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein. Die Inhalte werden nach den Prinzipien des steigenden Schwierigkeitsgrades sowie der Variation und Komplementarität ausgewählt (siehe unten). Aktivierung des Vorwissens, immanente Wiederholung und Verdeutlichung der Lernprogression gehören zu den durchgehenden methodischen Prinzipien des Lateinunterrichts. Sie werden durch bewusste Rückgriffe auf bereits erlernte Methoden und Inhalte sowie durch eine zunehmende Theorie-reflexion erreicht.

Vor allem in schülerbezogenen, projektunterrichtlichen und produktorientierten Arbeitsformen tut sich ein weites Feld selbstständigen Arbeitens auf. Die Lerninhalte werden so ausgewählt, dass sie ein solches Arbeiten ermöglichen. Die Texte und Themen müssen dazu den Schülerinnen und Schülern mit Hilfen zugänglich gemacht werden. Die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten wird im Lateinunterricht an geeigneten Texten sukzessiv erworben; der selbstständige Umgang mit den entsprechenden Hilfsmitteln (siehe Kapitel 3.2.5, „Materialien und Medien“) wird im Verlauf der gymnasialen Oberstufe gelernt. Texte, deren Erschließung und Übersetzung ein zu hohes Maß an Hilfen erfordert, sind für den Unterricht ungeeignet. Im Halbjahr 13/II tritt als Vorbereitung auf das Abitur das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ganz in den Vordergrund. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat hier überwiegend noch Kontroll- und Beratungsfunktion.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl behilflich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich werden.

- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen progressiv aufbauen und sichern.

Im Fach Latein werden Repräsentativität und Reduktion der Stoffhäufung durch die halbjährlich wechselnde Konzentration auf ein Rahmenthema, ein Kursthema und einen zentralen Autor erreicht. Die Texte, die im Unterricht gelesen werden, sind repräsentativ für einen Lernbereich, für grundsätzliche ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten, für eine Epoche, für eine Gattung oder für eine bedeutsame Thematik. Der exemplarische Charakter der Gegenstände spiegelt sich in den Formulierungen von Kursthemen, Unterthemen und Stundenthemen wider.

### 3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation im Fach

#### 3.2.2.1 Texterschließung und Übersetzung

Der Vorgang der verstehenden Aneignung und Weitergabe fremdsprachlicher Texte setzt sich aus einem Prozess der Dekodierung (Texterschließung) und einem Prozess der Rekodierung (Übersetzung) zusammen. In der Phase der Dekodierung wird der fremdsprachliche Text mit dem Ziel der Sinnerfassung analysiert, die Rekodierungsphase nimmt die Möglichkeiten der Sinnwiedergabe in der Zielsprache in den Blick. In der Praxis durchdringen und überschneiden sich Dekodieren und Rekodieren vielfältig: der Erschließungsprozess führt bereits zu treffenden Einzelformulierungen und zur Erfassung syntaktischer Zusammenhänge, die für die Übersetzung maßgebend sind; der Übersetzungsvorgang beleuchtet seinerseits sinntragende Einzelfaktoren, die in der vorausgegangenen Erschließung verborgen geblieben sind. Vorstufen des Übersetzens sind vor allem die üblichen Formen der Ergebnissicherung, mit denen der Texterschließungsprozess abgeschlossen wird: Inhaltsangabe und Paraphrase. Bei manchen Vorgehensweisen – vor allem der kursorischen Lektüre – können sie bereits Alternativen zum exakten Übersetzen bilden.

#### Texterschließung

Wie in der Sekundarstufe I kommt es bei der Texterschließung in der gymnasialen Oberstufe darauf an, die Prinzipien einer motivierenden, sachgerechten und effizienten Textarbeit zu beachten. Diese beruhen

- 1) auf dem neuen Textbegriff
- 2) auf den Erkenntnissen zur Natur des Verstehensprozesses
- 3) auf den praktischen Erfordernissen eines schülergerechten Unterrichts, vor allem dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach individuellen Entfaltungsmöglichkeiten

Der **neue Textbegriff** legt eine Beachtung nicht nur der satz-, sondern auch der textkonstitutiven Faktoren nahe. Nach Maßgabe der Textstruktur und unterrichtspraktischer Erwägungen sollten in der Texterschließung textsemantische und text-

syntaktische Merkmale eine Rolle spielen. Vor allem kommen folgende satzübergreifende Operationen in Frage:

- Identifizieren der Proformen und Feststellen ihres Bezugs
- Nachvollzug der logischen Beziehungen aufgrund satzübergreifender Verknüpfungspartikeln
- Aufsuchen der im Text vorrangig verwirklichten Wortfelder (Isotopie-Ebenen)
- Isolieren und Zusammenstellen der Sequenzen inhaltlich und strukturell zentraler Formulierungen (z. B. der Formulierungen für die Maßnahmen Ariovists, Caes. Gall. 1,44; für die reinen Staatsformen und ihre möglichen Entartungen, Cic. rep. 1,44; für das richtige oder falsche Verhalten in Entscheidungssituationen, Sall. Cat. 51)
- Prüfen der Anordnung innerhalb der erkannten Sequenzen zentraler Formulierungen
- Entdecken und Auswerten äußerer und textimmanenter Gliederungsmerkmale (z. B. der Abschnittsgliederung oder der Entfaltung eines Oberbegriffes in Teilbegriffe)
- Herausstellen der handelnden Personen und der von ihnen ausgesagten Tätigkeiten
- Vergleich einzelner Textabschnitte hinsichtlich des Tempus-, Modus-, Personen- und Situationswechsels
- Aufsuchen satzübergreifender Stilmittel
- Entdecken und Auswerten gattungsspezifischer Kompositionsfaktoren
- Erkennen und Auswerten der sprachlichen und stilistischen Mittel, die den Text in seiner Gesamtheit prägen.

Die Erfassung satzübergreifender Faktoren fördert das Inhalts- und Strukturverständnis. Sie kann häufig Interpretationswege vorbereiten. Zudem ermöglicht sie eine variationsreiche, auch handlungs- und produktorientierte Unterrichtsführung (z. B. Bearbeitung von Textfolien in arbeitsteiligen Gruppen und Vorstellen der Ergebnisse anhand der Textfolie; Erstellen eines Strukturmusters). Eine wichtige Funktion der satzübergreifenden Erschließungsarbeit liegt auch in der Entlastung der Detailerschließung und Übersetzung.

Neben dem neuen Textbegriff ist die **Natur des Verstehensprozesses** zu beachten. Nach neueren Erkenntnissen sind vor allem drei Merkmale des Verstehensprozesses für die unterrichtliche Texterschließung von grundlegender Bedeutung:

- 1) Der Prozess des Verständniskennens gelingt besonders gut, wenn unterschiedliche Eingangskanäle angesprochen werden. Deshalb sollten in der Phase der Textpräsentation sowohl die visuelle Textaufnahme als auch das hörende Erfassen zur Geltung kommen. In der Regel werden die Lehrerin bzw. der Lehrer oder vorbereitete Kursmitglieder den Text an einer geeigneten Stelle (z. B. nach der visuellen Textaufnahme) sinngestaltend vorlesen oder vortragen. Nicht selten kann ein Text durch mehrmaligen Lesevortrag inhaltlich weitestgehend erfasst werden.
- 2) Das Verstehen verläuft nicht linear, sondern geht von ganzheitlichen Vorwürfen aus (Analyse-durch-Synthese-Modell). Diese Erkenntnis sollte unterrichtlich umgesetzt werden. Wenn ein lateinischer Text ohne häusliche Vorbereitung erschlossen wird, sollte nach der Textpräsentation (s. o.) Raum für

die Artikulierung ganzheitlicher Vorerwartungen gegeben werden. Auch eine systematische satzübergreifende Vorderschließung (auf der Grundlage der oben genannten Operationen) wird den Erkenntnissen über die Entwicklung des Detailverständnisses aus vorausgehenden Ganzheitsvorstellungen gerecht.

3) Der Verstehensprozess kann in sich vielfältige Teilprozesse enthalten, die sich im Regelfall überlagern und durchdringen, ggf. auch je nach der Textstruktur und den individuellen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler dominant gesetzt werden können. Zu den Teilprozessen gehören insbesondere:

- direktes Erfassen auf dem Weg des Hörverstehens
- Übertragen des Weltverständnisses und daraus gewonnener allgemeiner Inhaltskategorien auf einen vorliegenden Text (Zeit, Ort, Einstellung und Verhalten der Personen, Phasen eines der logischen Erfassung zugänglichen Handlungsablaufs)
- Exzerpieren des Wesentlichen
- vorgängiges Betrachten von Verstehensinseln
- gliederndes Lesen und Erfassen der Sinneinheiten
- Kombinieren auf der Grundlage der syntaktische Verhältnisse, insbesondere der Verbformen und Konjunktionen (vor allem Doppelkonjunktionen)
- Kombinieren auf der Grundlage der tragenden Inhaltsfaktoren (so genanntes semantisches Kombinieren)
- Isolieren der Kernsätze mit den satznotwendigen Bestandteilen und sukzessives Hinzusetzen der übrigen Satzglieder
- Semantisierung einzelner Begriffe oder Wendungen.

Die Unterrichtsmethode muss der Komplexität des Verstehensprozesses gerecht werden. Die Reduktion auf wenige oder gar einen einzigen Teilprozess – etwa den des Konstruierens – wäre nicht sach- und nicht schülergerecht.

Nicht nur die Vielzahl möglicher Verstehensprozesse, sondern auch die **Entfaltungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler** fordern methodische Variation. In der gymnasialen Oberstufe ist von einem Interesse an selbstständiger Anwendung und Erprobung von Erkenntniswegen auszugehen. Das entspricht auch den generellen Zielsetzungen, die in den Richtlinien formuliert werden, vor allem dem Ziel der persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung. Stark lenkende Verfahrensweisen verbieten sich. Sach- und schülergerecht sind vielmehr Unterrichtsformen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbsttätig, in Gruppen oder allein, Operationen am Text durchführen, ihre Ergebnisse vorstellen und sich der Kritik der Lerngruppe stellen. Die so gewonnenen Erkenntnisse führen zu einem einheitlichen Textverständnis. Solche Verfahren sind in allen Bereichen der Textarbeit möglich. Bewährt hat es sich, die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage der transphrastischen Analyse ein Inhaltsverständnis erarbeiten und anschließend Abschnitte des Gesamttextes arbeitsteilig übersetzen zu lassen. Auch vorbereitende Hausaufgaben und die Methode des Lernens durch Lehren geben den Schülerinnen und Schülern breiten Spielraum, individuelle Erkenntniswege aufzusuchen.

Ein durchgehendes Unterrichtsprinzip sollte die **Methodenreflexion** sein, zumal sie durch die Originaltexte selbst nahe gelegt wird. Sie entspricht dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Eigenständigkeit und Transparenz Ein geeignetes Mittel, Methodenreflexion in Gang zu setzen, ist das Verfahren des Lernens

durch Lehren. Auf diesem Weg können die jeweiligen Gruppen von Lehrerschülern den Kursmitgliedern ihre Erschließungsprobleme und die von ihnen gewählten Methoden zu deren Lösung vermitteln.

### **Aufbau der Methodenkompetenz**

Die Grundlagen der zur Texterschließung erforderlichen methodischen Fähigkeiten sind bei A- und B-Kursen im Unterricht der Sekundarstufe I gelegt worden. Vor dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe haben die Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten in elementaren Bereichen erworben. Sie kennen zumindest die Konstruktionsmethode und die Methode der ganzheitlichen Vorerschließung und können sie – bis zu einem gewissen Grad auch selbstständig – anwenden. In den C-Kursen werden die grundlegenden methodischen Fähigkeiten bis zum Ende der Jahrgangsstufe 11 erworben.

In der gymnasialen Oberstufe wird die erworbene Methodenkenntnis sukzessiv ausgebaut.

- 1) Auf die bekannten Methoden wird bewusst zurückgegriffen. Sie erweisen ihre Gültigkeit an schwierigeren Texten als in der Sekundarstufe I. Der sukzessiv komplizierter werdende Anwendungsbereich führt zu einer modifizierten und differenzierten Anwendungsweise der erlernten Methoden.
- 2) Das Methodenrepertoire wird erweitert. In der Erschließung schwierigerer – vor allem auch poetischer – Texte lernen die Schülerinnen und Schüler gegenüber den üblichen Wegen der Sekundarstufe I neue Formen der Texterschließung (siehe oben) und der Satzerschließung (so ggf. die gradatim-Methode, das lineare Dekodieren, die analytische Methode und unterschiedliche Methoden der Satzstrukturierung) kennen und anwenden.
- 3) Die sprachtheoretischen Grundlagen der Methoden werden zunehmend bewusst. Dabei treten der neue Textbegriff (siehe oben) und neue satzgrammatische Ansätze in den Blick.
- 4) Zunehmend lernen es die Schülerinnen und Schüler, die Methoden selbstständig anzuwenden und in eine Methodenreflexion einzutreten.

### **Übersetzung**

Die Übersetzung steht mit der Texterschließung und der Interpretation in engem Bezug. Zum Nachweis eines differenzierten Textverständnisses, das den komplizierten syntaktischen und semantischen Strukturen der Originaltexte gerecht wird, ist die Übersetzung in der gymnasialen Oberstufe zwingend erforderlich.

Sach- und schülergemäßes Übersetzen orientiert sich in der gymnasialen Oberstufe vor allem an drei Prinzipien:

- 1) der sinngerechten Wiedergabe
- 2) der adressatengerechten Wiedergabe
- 3) der wirkungsgerechten Wiedergabe

Übersetzen hat zunächst die Funktion der **Dokumentation des Sinnverständnisses**. Das erste Erfordernis des Übersetzens ist deshalb eine sinngerechte Wiedergabe. Die häufigsten Schwierigkeiten, die sich in der Sekundarstufe I und in neu einsetzenden Kursen (ab 11) dem sinngerechten Übersetzen entgegenstellen, die Bindung an muttersprachliche Begriffsvorstellungen, die anfängliche Neigung zu Begriffsgleichsetzungen sowie die Überbetonung des Strukturverständnisses, sollten in den A- und B-Kursen überwunden sein. Man darf davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler es zum Abschluss der Sekundarstufe I gelernt haben, den Textsinn in den Mittelpunkt der Übersetzungsgararbeit zu stellen. Andererseits sehen sich die Schülerinnen und Schüler bei der Übersetzung von Originaltexten vor neue und schwierigere Anforderungen gestellt. Semantisierungsprobleme spielen eine wesentlich größere Rolle als in der Lehrbucharbeit. Die erlernten Grundbedeutungen reichen als Übersetzungsformulierungen nicht mehr aus. An zentralen Stellen ist der Sinn vielmehr erst durch methodengerechte Beachtung der semantischen Einzelfaktoren, der syntaktischen und semantischen Beziehungen und der Kontextverhältnisse erschließbar (Beispiele: Was bedeutet *fidem peractae mortis implevit*, Plin. epist. 3,14,2; *quae scribis, unde veniant, scio*, Sen. epist. 16,2? Wie ist der Begriff *otior*, Hor. s. 1,6,128, semantisch zu füllen?). Vielfach müssen dazu auch Lexika und andere Hilfsmittel herangezogen werden. Allzu weit reichende oder die Deutung einengende Formulierungen verhindern eine selbstständige intensive Auseinandersetzung mit den Texten.

Übersetzen hat nicht nur die Aufgabe, ein differenziertes Sinnverständnis zu dokumentieren. Es dient zusätzlich der Vermittlung und Weitergabe des Textsinns an heutige Adressaten und hat deswegen eine **kommunikative Funktion**. Diese ist bei arbeitsteiligen Verfahrensweisen, bei Referaten, Hausarbeiten, fachübergreifenden Unterrichtsphasen und projektunterrichtlichen Vorgehensweisen besonders zu beachten: Schülerinnen und Schüler müssen hier textunkundigen Mitgliedern ihrer Lerngruppe den jeweiligen Textsinn vermitteln. In solchen Kommunikationssituationen müssen sich die Übersetzungen an den Kriterien der Verständlichkeit und des Adressatenbezugs orientieren. Sie müssen den Normen und Konventionen der Zielsprache gerecht werden. Dabei kommt den grammatisch notwendigen oder stilistisch erforderten strukturellen Abweichungen der Zielsprache von der Ausgangssprache (Transpositionen) eine besondere Bedeutung zu. So wird das lateinische Passiv im Deutschen häufig aktivisch übersetzt; umfangreiche hypotaktische Formulierungen sind oft parataktisch wiederzugeben. Im Rahmen der kommunikativen Funktion des Übersetzens ist auch dem sinnbetonenden Übersetzungsvortrag und der angemessenen Zuwendung zu den Adressaten Rechnung zu tragen. Das bloße Ablesen einer vorformulierten Übersetzung dient diesen Zielen in der Regel nicht. Durch den Übersetzungsvortrag auf der Grundlage des lateinischen Textes wird die allgemeine Übersetzungsfähigkeit geschult.

Gerade im Unterricht der gymnasialen Oberstufe hat die Übersetzung die weitere Funktion, die ursprüngliche **Wirkung** des ausgangssprachlichen Textes in der Zielsprache zur Geltung zu bringen. In der Übersetzung sollten das Pathos einer Cicero-Rede, die sachlich-kühle Darstellungsweise Caesars, die rührende Sentimentalität mancher Metamorphosenstellen, die Dramatik der Streitszenen der Komödie, die saloppe, fremdsprachlich eingefärbte Redeweise der Freigelassenen in Petrons

Satyricon oder die ästhetisch durchgestaltete Darstellungsweise der Dichtung zumindest exemplarisch zum Ausdruck gebracht werden. Angemessen sind gelegentlich auch Übertragungen, d. h. wirkungsgerechte Nachgestaltungen lateinischer Originaltexte, die sich weiter als übliche Übersetzungen vom Ausgangstext lösen, dessen Darstellungsqualitäten und Wirkungsfaktoren jedoch intensiver beachten. Oft setzen sie nicht nur die Texterschließung, sondern auch eine intensive Interpretation voraus. Als Arbeitsform zu deren Erstellung bietet sich arbeitsteiliger Gruppenunterricht an, in dem die einzelnen Gruppen denselben Text mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen übersetzen: so kann die Aufgabe gestellt werden, ein Catullgedicht in Prosa, in freirhythmischen Hymnen, in gereimten deutschen Volksliedstrophen und im originalen Versmaß nachzugestalten. Gerade im Bereich des wirkungsgerechten Übersetzens und Übertragens sind vielfältige kreative und produktorientierte Arbeitsweisen möglich. Eine fachübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch und den Literaturkursen liegt nahe.

### **Aufbau der Methodenkompetenz**

Die Übersetzungskompetenz wird kontinuierlich auf- und ausgebaut. Dazu verhilfen vor allem der Erwerb eines Methoden- und Theoriebewusstseins. Die Schülerinnen und Schüler lernen zwischen sinn-, adressaten- und wirkungsgerechter Wiedergabe zu unterscheiden. In übersetzungspraktischer Hinsicht gewinnen sie, in der Auseinandersetzung mit zunehmend schwierigeren und kunstvoller durchgestalteten Texten, erweiterte Kompetenzen in den Bereichen des sinn- und wirkungsgerechten Übersetzens. Zur Einübung des adressatengerechten Übersetzens eignen sich vor allem schülerorientierte Verfahrensweisen, in denen Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig informieren und belehren. Die erforderlichen Hilfsmittel lernen die Schülerinnen und Schüler sukzessiv selbstständig anzuwenden. Das gilt vor allem für die adäquate Benutzung des Lexikons.

### **Kursorische Textarbeit**

Sachlichen Erwägungen, vor allem aber auch den Interessen der Schülerinnen und Schüler entspricht es, Texte nicht nur mikroskopisch zu lesen. Zwar ist die mikroskopische Textarbeit auch in der gymnasialen Oberstufe das zentrale Anliegen des Lateinunterrichts; intensiver als in der Sekundarstufe I müssen jedoch Wege eines schnelleren Lesedurchlaufs aufgesucht und praktiziert werden. Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe erwarten einerseits verstärkt eine auch im wissenschaftlichen Sinn exakte Analyse der morphosyntaktischen, semantischen und stilistischen Verhältnisse; andererseits jedoch wünschen sie Überblickskenntnisse, das Verständnis umfassender Zusammenhänge und einen Bezug zur aktuellen Lebenswirklichkeit. Diesen Interessen muss der Lateinunterricht gerecht werden. Dabei bieten sich Verfahrensweisen der kursorischen Lektüre (vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Latein Gymnasium/Sekundarstufe I., Seite 143) und Überblicksreferate an.

### 3.2.2.2 Interpretieren

#### (1) Begriff und Bedeutung

Texterschließung, Übersetzung und Interpretation sind unterschiedliche, einander bedingende und ergänzende Zugänge zum Textverständnis. Texterschließung und Übersetzung zielen auf das Erfassen des Textinhalts ab, Interpretieren geht darüber hinaus: Die Interpretation fragt nach der Textgestalt, ihrer Funktion und der intendierten Wirkung, nach historischen Bedingungen der Entstehung und Rezeption, nach der Wirkung auf den Leser und der Bedeutung für den Leser sowie nach dem anthropologischen Problemgehalt. Wegen des geschichtlichen Zusammenhangs, in dem der Autor und der Interpret jeweils stehen, bringt der Interpret ein Vorverständnis mit, von dem her sich der intendierte Textsinn schrittweise erschließt. Es versetzt ihn in die Lage, sich dem Sinn des Textes zu öffnen und ihn unter den Bedingungen seiner Individualität als Sinn zu akzeptieren. Die gegenseitige schrittweise Annäherung von Textsinn und Bewusstseinshorizont des Rezipienten vollzieht sich in einem Zirkelprozess, dessen erfolgreiches Durchlaufen die Grundlage jeder Interpretation und auch der abschließenden guten Übersetzung ist.

Die unterrichtliche Interpretationsarbeit erstreckt sich über **strukturelle, historische** und **anthropologische** bzw. **gegenwartsbezogene Betrachtungen**.

- **Strukturbezogene** Textarbeit befasst sich mit Art und Grad der Verfremdung und den sog. „Leerstellen“. Sie bezieht sich auf alle quantitativ abgrenzbaren textlichen Struktureinheiten: das Einzelwort, den Wortzusammenhang, den Satz, den Abschnitt und das Gesamtwerk. Die Ergebnisse der Textbeobachtung werden nach den Hauptaspekten der Progression, der Konfiguration und der Perspektive ausgewertet. Diese Art des Interpretierens ist den Lernenden aus dem Lateinunterricht der Sekundarstufe I (vor allem der Ausbauphase und der Lektüreprüfung) und aus anderen sprachlichen Unterrichtsfächern im Ansatz bekannt.
- Die strukturelle Dimension erfährt eine notwendige Ergänzung durch **historische** und **alttumskundliche** Betrachtungen. Texte, die im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe gelesen werden, öffnen den Blick für geistesgeschichtliche und literaturhistorische Zusammenhänge. Unterrichtliches Interpretieren hat die Aufgabe, das Textverständnis aus dem historischen Umfeld zu entwickeln und zugleich, wie es dem Prinzip des hermeneutischen Zirkels entspricht, Texte ihrerseits für das Verständnis des historischen Umfeldes fruchtbar zu machen. Die historisch orientierte Textarbeit fördert Leitlinien der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte zutage. Die historische Interpretationsarbeit stellt die wichtigste Form der methodischen Umsetzung des Lernbereichs 3 („Historische und kulturelle Hintergründe lateinischer Texte“) dar.
- Die historische Interpretation wird durch **anthropologische und gegenwartsbezogene** Betrachtungen ergänzt und erweitert. Sie stellen eine Beziehung zwischen dem lateinischen Text und dem heutigen Rezipienten, gerade auch den Lernenden im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe, her. Durch den



Interpretationsunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler die Nähe der im Lateinunterricht behandelten Themen zu Problemen der heutigen Zeit. Gerade besonders intensiv diskutierte Zeitprobleme, so genannte Schlüsselprobleme, sind in der lateinischen Literatur behandelt worden.

## **(2) Anregungen zur Planung und Durchführung unterrichtlicher Interpretationsprozesse**

### **Textbeschreibung, Textdeutung, Textwertung**

Ein wichtiges methodisches Prinzip ist der sachgerechte gegenseitige Bezug von Textbeschreibung, Textdeutung und Textwertung. Beschreibende und deutende Akte ergänzen sich und sichern sich gegenseitig ab. Die Interpretation ist die sinnstiftende und legitimierungsschaffende Komponente der Textarbeit, die Deskription verbürgt deren intersubjektive Überprüfbarkeit. Die Wertung stellt gegenüber der textgebundenen Deskription und der zugleich textgemäßen und subjektabhängigen Interpretation die oberste Stufe in der Schrittfolge vom festlegenden Objekt (dem Text) zur Freiheit des rezipierenden Subjekts (dem Rezipienten) dar. Sie setzt Kritikfähigkeit und Urteilsvermögen frei. Dabei müssen sich die Lernenden allerdings der historischen und kulturellen Relativität jeglichen Werturteils bewusst sein.

### **Beachtung der Rezeptionssituation**

Konkretes unterrichtliches Interpretieren geht von der spezifischen Rezeptionssituation der Schülerinnen und Schüler aus. Vor systematischen methodischen Untersuchungen sollte in geeigneten Unterrichtsformen Raum für spontane Stellungnahmen, kritische Äußerungen und das Nennen stilistischer und struktureller Auffälligkeiten gegeben werden.

### **Hermeneutischer Zirkel**

Historisches und anthropologisches Interpretieren verwirklicht sich im Zirkelverfahren. Die Schülerinnen und Schüler gehen von generellen themenspezifischen Vorkenntnissen (z. B. zum Thema: Freizeitgestaltung im antiken Rom) und Voreinstellungen aus. Das erforderliche Wissen wird in altertumskundlichen Vorphasen oder altertumskundlich orientierten Unterrichtsstunden erworben. Dabei werden ggf. Bildmaterialien und informierende Zusatztexte ausgewertet. In einem weiteren Schritt werden die themenspezifischen Aussagen des erschlossenen oder zu erschließenden lateinischen Textes ausgewertet und mit den Vorinformationen verglichen. Auf diese Arbeit mit Einzelstellen folgt ein erneuter ganzheitlicher Schritt: die Lernenden ordnen die bekannt gewordenen Informationen ihrem Bezugsrahmen zu und gelangen dadurch zu neuen historischen und anthropologischen Erkenntnissen.

## **Arbeits- und Verfahrensweisen**

Im Bereich der Arbeits- und Sozialformen sollten neben die konventionellen Verfahren, wobei vor allem das Unterrichtsgespräch und die leitfragengelenkte Texterschließung zu nennen sind, weitere kommunikations-, produkt-, handlungs- und wissenschaftspropädeutisch orientierte Arbeitsformen treten, die dem lateinischen Interpretationsunterricht besonders angemessen erscheinen. Dazu gehören:

- Rollenspiel (z. B. der fiktive Dialog zwischen einem Epikureer und einem Stoiker)
- meditative Verfahrensweisen (z. B. das Ausdenken und Erklären von Metaphern oder Aphorismen zu tragenden anthropologischen Begriffen und Vorstellungen, etwa zur Definition des Glücks oder zum Wesen der Bildung)
- Zusammenstellen lateinischer Zitate zu Schlüsselbegriffen
- unterschiedliche Formen der Debatte (z. B. die amerikanische Debatte, in der die Mitglieder sich in eine Pro- und eine Contra-Gruppe teilen und in einer geregelten Reihenfolge und Zeitabmessung das Wort ergreifen)
- arbeitsteilige Erstellung und Erläuterung einer Strukturskizze
- brainstorming zur unterschiedlichen Bewertung von Texten und Textaussagen
- Erstellung unterschiedlicher interpretierender Übersetzungen
- interpretierende visuelle Umsetzungen
- (schriftliche) Umsetzungen in moderne Perspektiven (sog. Zeitreisen: Seneca im Fußballstadion)
- Reduktionsübungen (bis zur Reduktion auf den Kernbegriff eines Textes)
- Formen des Lernens durch Lehren (LdL)
- Essays zu philosophischen Themen oder zu Schlüsselbegriffen
- umfangreichere schriftliche Arbeiten zu Längsschnitt-Themen der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte.

Schülerorientierte Verfahrensweisen liegen auch in den Bereichen der historischen und anthropologischen Interpretation nahe. Gerade hier sind (durch visuelle Medien gestützte) Referate sowie insbesondere Formen des Lernens durch Lehren angebracht. Die unterstützende Tätigkeit des Fachlehrers muss bei solchen Arbeits- und Sozialformen vorausgesetzt werden.

Mögliche Gestaltungen von Interpretationsprozessen sind im Rahmen des Lehrplans Latein für die Sekundarstufe I (Gymnasium) beschrieben worden. Solche Unterrichtsformen bieten sich auch in der gymnasialen Oberstufe als Hinführung zu selbstständigeren interpretierenden Arbeitsweisen an.

## **Aufbau und Förderung der Methodenkompetenz**

Alle unterrichtlichen Interpretationsprozesse tragen implizit zur Förderung der Methodenkompetenz, zum Methodenbewusstsein und zum Theorieverständnis bei. Steigende Komplexität der Texte und Lernziele und erhöhte Anforderungen an die Interpretationskompetenz führen zu einer ständigen immanenten Wiederholung des Methodenwissens. Zur Intensivierung solcher Fähigkeiten sind auch explizite methodologische Überlegungen angemessen. Sie haben ihren Platz in eigenen Unterrichtsphasen, die durch methodisch orientierte Unterrichtsprotokolle dokumentiert werden können. Gerade auch das zunehmende fachübergreifende Arbeiten fördert die Methodenkompetenz.

### 3.2.2.3 Lektürebegleitender Sprachunterricht

#### (1) Bedingungen und Ziele

Aus dem Ziel des Lateinunterrichts, durch die Interpretation von Texten historische Kommunikation zu ermöglichen, ergibt sich für den lektürebegleitenden Sprachunterricht die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler durch Wiederholung und Erweiterung ihrer Grammatik- und Vokabelkenntnisse zu einer solchen Interpretation zu befähigen. Wird der Text zum Maßstab des Sprachunterrichts, folgt daraus eine Sprachbetrachtung, in der Wortschatz, Formenbestand, Satz- und Periodenbau und satzübergreifende Textstruktur in ihrer Wechselwirkung und im Zusammenhang mit der semantischen, ästhetischen und pragmatischen Dimension des Textes gesehen werden.

Lektürebegleitender Sprachunterricht hat Folgendes zu berücksichtigen:

- In den neueren lateinischen Unterrichtswerken hat sich weitgehend die **textbezogene Spracharbeit** durchgesetzt: Formen und syntaktische Erscheinungen können im Rahmen zusammenhängender Lesestücke induktiv erarbeitet werden; satzübergreifende Ansätze zur Erschließung des Textes, die zu seiner Interpretation hinführen, sind von Anfang an möglich. Werden diese Möglichkeiten genutzt und bei der Übergangsektüre konsequent fortgeführt, so kann sich der Übergang zum Sprachunterricht, der in der Oberstufe die Lektüre anspruchsvoller Originaltexte begleitet, bruchlos vollziehen.
- Der Lehrplan Latein Sekundarstufe I Gymnasium rechnet damit, dass nicht alle sprachlichen Erscheinungen, deren Kenntnis für die Lektüre lateinischer Originaltexte durchgängig notwendig ist, in der Grund- und Ausbauphase des Lehrganges L II behandelt werden (a.a.O., Seite 55 und Seite 126). Das gilt erst recht für den Lehrgang L III. Somit wird die **Arrondierung der Grammatikkenntnisse** durch die Einführung wichtiger sprachlicher Erscheinungen anhand von Originaltexten zum Gegenstand des lektürebegleitenden Sprachunterrichts in der Oberstufe. Dies sollte nicht als Belastung, sondern muss als Chance gesehen werden: Den Gebrauch wichtiger Syntagmen (z. B. der Modi in Hauptsätzen oder in Relativsätzen, der -nd-Formen und der indirekten Rede) bei den lateinischen Autoren zu beobachten wird nicht nur deren konstitutivem Charakter für das Lateinische gerecht, sondern bietet auch die Möglichkeit, allgemeine Sprachreflexion in Gang zu setzen.
- Die geistige Entwicklung und die sprachliche Erfahrung der Schülerinnen und Schüler der Oberstufe erlauben es, die beim Spracherwerb von Anfang an nötige **Systematisierung** des Stoffes auf allen Gebieten der Grammatik während des lektürebegleitenden Sprachunterrichts auszubauen. Dabei ist es bisweilen nötig, auch seltenere sprachliche Erscheinungen zur Herstellung eines systematischen Zusammenhanges einzuführen. Generell kann es jedoch nicht darum gehen, geleitet von der Idee einer inhaltlichen Vollständigkeit, ein statisches Systemgerüst nach und nach zu füllen; entscheidend ist vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler die Prinzipien der Systematisierung durchschauen und die eingeführten Begriffe der Grammatik selbstständig anwenden und schließlich ihre Tauglichkeit kritisch beurteilen lernen.

Lehrerinnen und Lehrern werden eindeutige und nachvollziehbare **methodische Entscheidungen** abverlangt. Dazu gehören der Gebrauch einer einheitlichen und widerspruchsfreien Terminologie, die Verwendung eines praktikablen Schemas zur Visualisierung der Satzstruktur und des Periodenbaus, ein überschaubares Verfahren bei der Transformation von Satzgliedern, ein festes Repertoire textbezogener Beobachtungsverfahren, bestimmte Formen der Wortschatzarbeit u. a.

## (2) Hinweise zur Durchführung

Die Texterschließung sollte so angelegt werden, dass die **grammatische Erklärung** einer sprachlichen Erscheinung (und die ggf. daran anschließende Wiederholung oder Neueinführung eines relevanten Grammatikkapitels) **organisch aus der Texterschließung** erwächst und als unverzichtbarer Beitrag zum Textverständnis erkannt wird. Es widerspricht der Idee eines textbezogenen Sprachunterrichts, die Lektüre regelmäßig durch einen Block von Grammatikstunden zu unterbrechen, der Behandlung eines neuen Autors oder Themas eine mehrstündige grammatische Einführung vorzuschalten oder wöchentlich eine Grammatikstunde neben der Lektüre durchzuführen.

Die organische Verknüpfung des Sprachunterrichts mit der Texterschließung gelingt am ehesten, wenn ein **satzübergreifender Ansatz** deutlich macht, was die Schülerinnen und Schüler sachlich und sprachlich unmittelbar begriffen haben, was sie zwar schon in seinem semantischen Kern erfasst, aber noch nicht in seiner morphosyntaktischen Form durchschaut haben und was sie noch gar nicht verstanden haben. Als Einstieg in dieses Verfahren bietet es sich an, z. B. die Konnektoren, die Personenkennzeichnung, das Tempusrelief und die Verbaldiathesen des Textes zu beachten sowie Aussagen, Aufforderungen und Fragen mit Hilfe der relevanten Partikel und Modi zu unterscheiden. Damit die Schülerinnen und Schüler diese sprachlichen Mittel mit dem Kontext und mit der außersprachlichen Wirklichkeit des Textes in Verbindung bringen und ihre Inhaltserwartungen formulieren können, müssen sie freilich die entsprechenden Verbformen und Vokabeln (insbesondere die „Kleinen Wörter“) sicher beherrschen. Hier sind also ggf. durch Wiederholung elementare Voraussetzungen für das Gelingen des textgrammatischen Ansatzes zu schaffen.

Das durch den textgrammatischen Ansatz gewonnene vorläufige Textverständnis muss in aller Regel auf der **Satzebene** ergänzt und präzisiert werden: Daraus ergibt sich ein Fortschreiten von Satz zu Satz, sodass die vom Autor gewollte gedankliche Entwicklung sichtbar wird und der textgrammatische Ansatz nicht in einen Gegensatz zur sorgfältigen „Arbeit am Satz“ gerät. Dabei bestimmt der Grad der Komplexität des Satzes oder der Periode, welches Erschließungsverfahren anzuwenden ist und ob die syntaktische Struktur zur Unterstützung des Dekodierungsvorganges graphisch dargestellt werden muss.

Besondere Aufmerksamkeit erfordern und verdienen **satzwertige Konstruktionen**. Dabei geht es nicht nur darum, diese – ggf. erneut und differenzierter als im Anfangsunterricht – zu erklären und Übersetzungstechniken zu vermitteln; vielmehr

eignen sie sich besonders als Anknüpfungspunkte für eine problemorientierte und semantisch relevante Beschäftigung mit der lateinischen Syntax und für eine über den Text hinausführende grammatische Systematisierung mit entsprechenden Übungsmöglichkeiten: Die Stellung der satzwertigen Konstruktionen zwischen einfachen Satzgliedern und Gliedsätzen und die Möglichkeit einer entsprechenden Transformation erlauben es zu fragen, was im konkreten Fall eine bestimmte sprachliche Form – z. B. die Wahl eines Ablativus absolutus statt eines adverbialen Gliedsatzes – für die Wiedergabe eines Sinngehaltes semantisch oder stilistisch leistet.

Die Beschäftigung mit der **Morphologie** ist auch im Oberstufenunterricht unverzichtbar. Hinweise auf die Allomorphie von Formen derselben Funktion und auf die Isomorphie von Formen unterschiedlicher Funktion oder Ansätze zu einer sprachgeschichtlichen Erläuterung der Verbal- und Nominalflexion und der Adverbbildung sind zunächst Unterscheidungshilfe und Gedächtnisstütze. Soll aber die Morphologie dem Verständnis des Textes dienen und Sprachreflexion begünstigen, so muss den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass Morpheme Hinweise auf die Syntax des Satzes geben und dabei sich grammatische Konstruktion und genaue Wortbedeutung oft gegenseitig bedingen.

Unabhängig von der gewählten Methode, aber eben gerade auch dann, wenn der Text von vornherein als ganzer in den Blick genommen wird, sind ausreichende **Vokabelkenntnisse** eine notwendige Bedingung für die Texterschließung. Grundlage für die Entscheidung, welche Vokabeln zu lernen sind, ist ihre allgemeine und darüber hinaus ihre autorenspezifische Häufigkeit. (Frequenzuntersuchungen zeigen, dass bereits 100 Wörter etwa 50 %, 1000 Wörter etwa 80 %, 3000 Wörter etwa 90 % des Wortbestandes der in der Schule gelesenen Texte ausmachen.) Ohne Rücksicht auf ihre Häufigkeit sind Vokabeln wichtig, die sich als Bestandteil in Komposita finden, die Grundbegriffe römischen Lebens und Denkens bezeichnen, durch die im Wortschatz der romanischen Sprachen und des Englischen sowie der internationalen Wissenschaftssprache das Lateinische bis heute fortlebt. Schließlich können sich durch die Ausweitung der Lektüre auf spätantike, mittelalterliche und frühneuzeitliche Texte andere Gewichtungen ergeben. Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ der Kultusministerkonferenz setzen beim Abschluss des Grundkurses die Kenntnis von 2000, beim Abschluss des Leistungskurses die Kenntnis von 2400 Vokabeln voraus. Die Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes sollte einerseits sprachwissenschaftlichen Ordnungsprinzipien und lernpsychologischen Erkenntnissen entsprechen, andererseits der Texterschließung unmittelbar zugute kommen.

Zur lektürebezogenen Wortschatzarbeit gehört es, dass die Schülerinnen und Schüler ein **zweisprachiges Wörterbuch** sachgerecht benutzen lernen. Ziel ist es dabei, durch reflektierten Umgang mit umfangreichen Wörterbuchartikeln ein differenziertes Textverständnis und eine entsprechende Übersetzung zu erreichen. Dieses Ziel muss den Schülerinnen und Schülern immer wieder verdeutlicht werden, damit sie nicht meinen, die Benutzung des Wörterbuches mache das Vokabellernen überflüssig. Die Benutzung eines Wörterbuches ist in den Klausuren der A- und B-Kurse ab 11/II, in C-Kursen ab 13/I verbindlich (vgl. 4.2.2.2).

### 3.2.2.4 Fachspezifische Methoden zum Lernbereich 3 „Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“

Die Beschäftigung mit den kulturellen und historischen Hintergründen lateinischer Texte kann auf verschiedene Weise angegangen werden und dient unterschiedlichen Zielen.

- 1) **Schaffen von Motivation** – Schülerinnen und Schülern bringen Einzelbereichen des Hintergrundfeldes bereits ein gewisses Interesse entgegen. Dieses sollte in geeigneter Weise vertieft und erweitert werden, damit die Lernenden den lateinischen Text, der im Unterricht behandelt werden soll, als angemessenen Zielgegenstand ihres Interesses begreifen können. Ein Interesse z. B. an Kunst, an Mythen, an fremdartigen Kulturen oder allgemein an historischen Sachverhalten und Darstellungen kann sich, wenn es durch geeignetes Anschauungsmaterial angeregt wird, auf die Antike oder auf relevante Rezeptionsepochen richten. Die Texte erscheinen so von vornherein als eingebettet in größere Zusammenhänge.
- 2) **Erarbeiten von Voraussetzungen für das Textverständnis** – Verfasser und primäre Adressaten lateinischer Texte befanden sich in einem gemeinsamen kulturellen Kontinuum. Das bedeutet, dass in lateinischen Texten vieles als bekannt oder als selbstverständlich vorausgesetzt wird, was ein heutiger Rezipient sich erst aneignen muss. (Beispiele: Das Martial-Gedicht 9,97 kann nicht verstanden werden ohne Kenntnis von römischer Buchproduktion und Vorlesepraxis, und der Pliniusbrief 9,6 setzt die Kenntnis des Ablaufes eines Wagenrennens voraus.) Zunächst sollte demonstriert werden, dass nicht alles selbstverständlich ist, was selbstverständlich erscheint, dass es also darauf ankommt, sich überhaupt über Informationsdefizite klar zu werden. Erst wenn dieser wichtige Schritt vollzogen ist, sollte die Reflexion über Informationsbeschaffung und Informationsvermittlung beginnen.
- 3) **Rekonstruieren von kulturellen und historischen Hintergrundbereichen**, u. a. mit Hilfe von Texten – Zumindest dann, wenn der Lernbereich III „ausdrücklich thematisiert“ wird (vgl. 2.3.1.1, „A-Kurse und B-Kurse“), können Texte zusammen mit außertextlichen Zeugnissen behandelt werden als Quellen zur Erhellung oder Rekonstruktion von kulturellen und technischen Errungenschaften oder gesellschaftlichen Strukturen. Themen wie „römisches Rechtswesen“ oder „Sklaverei in der Antike“ erscheinen hier als nahe liegend, aber es sind auch andere Themenkomplexe denkbar, etwa „geographisches Weltbild“, „Architektur und Straßenbau“, „Geldsystem, Preise und Kaufkraft“, „Essen, Trinken und Feiern“, „Sexualität und Gesellschaft“. Ein derartiges Vorhaben sollte ein möglichst konkretes Ergebnis haben, z. B.: Schaubild, Modell, Karte, tabellarische Übersicht.

#### Methodische Hinweise

- Eine Verbindung der verschiedenen Verfahrensweisen ist oft sinnvoll: Z. B. macht die Lektüre eines bestimmten Textes einen Informationsbedarf deutlich, zu dessen Bearbeitung (oder Behebung) andere Quellen herangezogen werden.

- Die Auswahl der jeweils themenrelevanten Texte und sonstigen Quellen wird von der Lehrperson getroffen; die Entnahme, Einordnung und Bewertung der themenrelevanten Informationen sollte möglichst von den Schülerinnen und Schülern selbst organisiert und geleistet werden. Die vorgelegten Textauschnitte dürfen dabei nicht zu knapp bemessen sein, damit ein gewisser Eindruck vom Charakter des Gesamttextes erhalten bleibt und damit die Schülerinnen und Schüler nicht zu eng geführt werden.
- Schülerinnen und Schüler sollten genügend Gelegenheit haben, ihre persönliche Interessenlage einzubringen, eigene Fragestellungen zu entwickeln und selbstständig nach möglichen Antworten zu forschen.

### 3.2.2.5 Fachspezifische Methoden zum Lernbereich 4 „Rezeption und Tradition“

Lateinische Literatur steht in einem doppelten **Rezeptionszusammenhang**: Einerseits greift sie auf vorausgehende Quellen zurück, andererseits wird sie selbst von Rezipienten späterer Epochen aufgenommen. Dieser Vorgang hat sich in schriftlichen Dokumenten niedergeschlagen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Arbeit an dem als Ausgangspunkt gewählten lateinischen Text, der unter den Kategorien Rezeption und Tradition betrachtet werden soll. Der Einsatz von Texten, die diesen Rezeptionsprozess dokumentieren, an dessen Ende die Schülerinnen und Schüler stehen, dient dabei als sinnvolle, zuweilen notwendige Ergänzung.

Drei Verfahren bieten sich an:

- 1) Die **Rezeptionstexte** stehen im Zentrum der Textarbeit. Es wird die von einem antiken lateinischen Text ausgehende Wirkung, die sich im Laufe der Zeit in Rezeptionsdokumenten niederschlägt, bis zur Gegenwart an zeitlich gestreuten Stationen thematisiert (z. B. das Motiv des goldenen Zeitalters). Auf diese Weise wird die historische Kontinuität eines antiken Gegenstandes, Motivs, Problems in einer gleichsam linearen Perspektive zur Geltung gebracht. Das Interesse gilt zwar vornehmlich den Rezipienten des antiken Stoffes, jedoch wird die Betrachtung der Rezeptionstexte immer auf den als Ausgangspunkt gewählten lateinischen Text zurückgeführt. Dieser ist somit nicht nur Anlass für eine kultur- und geistesgeschichtliche Betrachtung, sondern der ständige Bezugspunkt der Beschäftigung mit den Rezeptionstexten.
- 2) Der **lateinische Ausgangstext** steht im Zentrum der Textarbeit. Die besondere Qualität dieses Textes wird durch Vergleichen und Kontrastieren mit ähnlichen Gestaltungen desselben Gegenstandes, Motivs, Problems aus früherer, gleicher oder späterer Zeit erfahrbar gemacht (z. B. der Orpheus-Mythos bei Ovid im Vergleich zu früheren, zeitgenössischen und späteren Gestaltungen). Dabei ist der Text entweder selbst schon Rezeption eines vor ihm liegenden literarischen Produktes, sodass zu gleicher Zeit andere Fassungen bei antiken Autoren existieren, oder er hat eine Rezeptionskette initiiert. Dokumente solcher Rezeptionen sollen eine multiperspektivische Betrachtung des Ausgangstextes möglich machen. Dadurch wird dieser in seinem Eigenprofil besser verständlich, werden sein Aspektreichtum und seine Wirkungsmacht deutlich.
- 3) Die **Rezeptionssituation der Schülerinnen und Schüler** wird verstärkt in den Blick genommen. Die Schülerinnen und Schüler als die modernen Rezipienten

lateinischer Literatur sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass sie lateinische Texte auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen zeitgeprägten, dabei jeweils individuellen Erfahrungen, Vorstellungen und Fragestellungen rezipieren. Zudem können sie sich der Rezeptionskonstituenten und der durch diese bedingten Relativität ihres Textverständnisses bewusst werden. Besonders geeignet zur Förderung kreativ-selbstbestimmten, handlungsorientierten Arbeitens erscheint dabei die Möglichkeit, eine auf der bewussten Einsicht in die eigene Rezeptionssituation beruhende Interpretation in nichttextuelle Medien umzusetzen.

### **3.2.2.6 Methoden selbstständigen Arbeitens: Facharbeit, Referat, Protokoll**

Zu den besonderen Aufgaben der gymnasialen Oberstufe gehört die Schulung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen eines Studiums oder im Rahmen einer beruflichen Ausbildung gefordert werden, wenn es darum geht, einen komplexen Sachverhalt zu erschließen und zu strukturieren und das Ergebnis zutreffend und hinreichend umfassend, präzise und sprachlich angemessen darzustellen und begründet zu bewerten.

Formen, in denen diese Kompetenzen angewendet werden und sich bewähren müssen, sind u. a. die Facharbeit, das Referat und das Protokoll.

#### **(1) Facharbeit**

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Facharbeiten sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der Jahrgangsstufe 12 nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Schriftumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Die methodischen Anforderungen an eine Facharbeit sind im Unterricht vorzubereiten. Unter Umständen ist es zweckmäßig, wenn diese Aufgabe in ihren allgemeinen Aspekten von nur einem Fach (z. B. Deutsch) übernommen wird. Eine fachspezifische Ergänzung ist notwendig.

Im Fach Latein kann eine Facharbeit etwa ergänzende Materialien erschließen oder neue Hinsichten auf die Unterrichtsgegenstände eröffnen oder die kritische Auseinandersetzung mit ihnen fördern. Es sollten bevorzugt Aufgaben gestellt werden, die die geschichtliche Wirksamkeit, die strukturelle Vergleichbarkeit, den Gegenwartsbezug oder die anthropologische Bedeutsamkeit der Unterrichtsgegenstände betreffen, also den Lernbereich „Rezeption und Tradition“ einbeziehen, das fachübergreifende Arbeiten ermöglichen und den in den „Aufgaben und Zielen der gymnasialen Oberstufe“ formulierten Bildungszielen in besonderer Weise entsprechen.



chen. Der notwendigerweise enge Bezug der Facharbeit zum Unterricht und die bei ihrer Anfertigung geforderte Selbstständigkeit werden dadurch zugleich möglich, dass die gestellten Themen möglichst klar abgegrenzt und die zu bearbeitenden Gegenstände so gewählt werden, dass die im vorangehenden Unterricht maßgebenden Methoden und entwickelten Fragestellungen auf sie angewendet werden können.

Folgende Themen stellen Beispiele für mögliche Facharbeiten im Fach Latein dar:

- Die Geschichtsschreibung des Livius als Unterstützung der Erneuerungspolitik des Augustus. Vergleich einzelner Kapitel des Monumentum Ancyranum mit ausgewählten Abschnitten aus den Büchern 1–5 des Livius (Literatur im Dienste der Politik)
- Augustus bei Velleius Paterculus und bei Tacitus (Vell. 2,89; Tac. ann. 1,4/5) (Standortabhängigkeit des politischen und historischen Urteils)
- Schulspezifisches, Gemeinphilosophisches und Römisches in der Deutung der Kardinaltugenden (Cic. fin. 1,43–45) (Übernahme griechischen Gedankengutes ins Lateinische)
- Die Kyniker Stilbon und Diogenes als Beispiele naturgemäßen Verhaltens bei Seneca (epist. 9,1–3 u. 18/19; 29,1/2; 90,14/15; dial. 2,5,3–7) (Einsatz literarischer Mittel zur Verdeutlichung theoretischer Zusammenhänge)
- Ovids Bearbeitung des Medea-Motivs und ihre Nachwirkung in der europäischen Literatur (Ov. met. 7, 9 ff. im Vergleich mit einem ausgewählten Beispiel der Rezeption) (Darstellung und Deutung menschlichen Verhaltens im Mythos)
- Naturrechtliche und vertragstheoretische Elemente in der antiken und in der frühneuzeitlichen Staatstheorie: (Cic. rep. 1, 12/13 und 38–41 im Vergleich mit Texten von Hugo Grotius und Carl Gottlieb Svarez) (Weiterwirken und Wandel antiken Gedankengutes in der Neuzeit)
- Das Verhältnis von Mensch und Natur bei Catull ( 46 „Iam ver egelidos refert tepores“), im Vergleich mit ausgewählten deutschen Frühlingsgedichten (Strukturvergleich von literarischen Texten gleicher Thematik aus verschiedenen Epochen)
- Senecas Tod bei Tacitus (ann. 15,60–63) und in der bildlichen Darstellung durch Peter Paul Rubens (Rezeption lateinischer Texte durch die bildende Kunst).

## **(2) Referat**

Das Referat ist ein selbstständig erarbeiteter, durch schriftliche Notizen gestützter und in der Lerngruppe mündlich (ggf. unter Einsatz von Medien) vorgetragener Schülerbeitrag zum Kursthema; es kann sowohl vorbereitenden als auch erweiternden Charakter haben. Planung, Anfertigung und Vortrag des Referates bereiten die Schülerinnen und Schüler auf die Situation in der mündlichen Abiturprüfung vor und führen sie in studien- und berufsrelevante Arbeitstechniken ein. Das Referat stellt ein individualisierendes Element in der Unterrichtsplanung und -durchführung dar und verlangt trotz seiner methodischen und sachlichen Einbettung in den Unterricht und trotz konkreter Lehrerhilfen von den Schülerinnen und Schülern besondere Einsatzbereitschaft, Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit.

Grundsätzlich kann ein Referat alle drei Anforderungsbereiche erfüllen. In Abgrenzung zur Facharbeit sollte sich das Referat aber eher auf die Anforderungsberei-

che I und II beschränken. Deshalb erscheinen folgende Referatformen als geeignet:

- Vergleich von Übersetzungen
- Vorstellung von Sekundärtexten
- Materialsammlung (Bildmaterial, Literatur, Paralleltexte) nach vorgegebenen Kriterien
- zusammenfassender Ergebnisbericht über einen im Unterricht behandelten Text oder eine abgeschlossene Unterrichtseinheit
- Information über wichtige Rahmenbedingungen eines Textes oder Sachgebietes (biographischer Abriss, thematisch und zeitlich eingegrenzter historischer Längsschnitt, Funktionsbeschreibung gesellschaftlicher Strukturen und politischer Institutionen).

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- und Vortragszeit bewältigt werden kann. Für die Anfertigung des Referats sollte ein Zeitraum von höchstens zwei Wochen ausreichen. Die Vortragszeit sollte in der Regel nicht mehr als **fünfzehn Minuten** betragen, damit die Ergebnisse ausgewertet, diskutiert und in den Unterricht integriert werden können. Die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung des Referats erfordert es, im anschließenden Gespräch auch die methodischen Entscheidungen der Referentin bzw. des Referenten und ihre Umsetzung sowie Vorzüge und Mängel des Vortrags zu besprechen und zu bewerten.

### (3) Protokoll

Das Anfertigen von **Protokollen** gehört zum Erlernen studien- und berufsrelevanter Arbeitstechniken. Es ist ein Mittel, konzentriertes Zuhören und unmittelbares Erfassen, Strukturieren und Gewichten von fachspezifischen Informationen einzuüben. Für den Unterricht kommen prinzipiell Stundenprotokolle, und zwar als Verlaufsprotokoll, als Protokoll des Diskussionsprofils und als Ergebnisprotokoll in Betracht.

Im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler wichtige Ergebnisse (z. B. die Übersetzung eines Textstückes oder ein Interpretationsergebnis) in der Regel individuell festhalten oder durch häusliche Nachbereitung sichern. Allerdings kann das Protokoll dazu eingesetzt werden,

- den Weg zu einer abschließenden Interpretation nachzuzeichnen und dabei auch den methodischen Ansatz, der zu dem Ergebnis geführt hat, sowie abweichende Auffassungen einzubeziehen
- bei freieren Lehr- und Arbeitsformen den Unterrichtsverlauf für eine kritische Nachbereitung zu dokumentieren, den jeweils erreichten Diskussions- und Erkenntnisstand zu fixieren und weiterführende Fragen oder Arbeitsaufträge zu notieren.

### 3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsformen

**Fachübergreifender Unterricht** findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

**Fächerverbindender Unterricht** besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an einer übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkopplungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

**Projektorientierter Unterricht** ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“ und machbar sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Anstöße zu **fachübergreifenden** Vorgehensweisen sind im **Lateinunterricht** immer dann gegeben, wenn die Bemühungen darum, Schülerinnen und Schülern Einsichten in Fachinhalte und -methoden zu ermöglichen, Überschreitungen der Grenzen des Faches Latein notwendig machen. Besondere Anstöße können hier von Themen ausgehen, die im Zusammenhang mit dem Bildungsziel der **persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit** stehen. Hier bieten die lateinischen Texte die Chancen einer um die historische Dimension erweiterten Betrachtung und einer Reduktion auf die grundsätzlichen Aspekte. Ein enger Zusammenhang mit den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen und des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes besteht insbesondere bei den in Kapitel 1.2 genannten Themenkomplexen.

Bei **fächerverbindenden** Lernphasen kann das Fach Latein sowohl Ausgangspunkt sein als auch in dienender Funktion wirken. Die Einsicht der Schülerinnen und Schüler in den Nutzen des fächerverbindenden Arbeitens für die Beschäftigung mit komplexen Fragestellungen kann besonders gut bei der Zusammenarbeit nichtaffiner Fächer gefördert werden.

Fächerverbindende Unterrichtsvorhaben lassen sich z. B. in folgenden Fach- und Kurskombinationen realisieren:

- Ein Lateinkurs, der sich mit dem Medea-Mythos bei Ovid beschäftigt, kooperiert mit einem Deutschkurs, der sich mit diesbezüglicher Rezeptionsliteratur (z. B. mit Christa Wolfs „Medea“) auseinandersetzt.
- Ein Lateinkurs, der sich dem Thema „Stoische Philosophie“ widmet, arbeitet in einer gemeinsamen Phase zum Naturbegriff mit einem Biologiekurs zusammen, der die Evolution thematisiert.
- Ein Lateinkurs zum Thema „Mittelalterliche Dichtung“ führt am Gegenstand der Carmina Burana eine gemeinsame Unterrichtseinheit mit einem Musikkurs zum Thema „Musik der Moderne“ durch.
- Das Thema „Naturrecht und Verfassung“ wird für eine bestimmte Zeit gemeinsamer Gegenstand eines Lateinkurses zur politischen Philosophie Ciceros und eines Kurses des Aufgabenfelds II (Sozialwissenschaften, Recht).

Zu einem im Rahmen des Bildungsauftrags der Wissenschaftspropädeutik anzustrebenden Grundlagenwissen und zu einer vertieften Allgemeinbildung verhilft insbesondere die Auseinandersetzung mit den folgenden Themenfeldern, aus denen speziellere Themen einer fachübergreifenden Zusammenarbeit gewonnen werden können:

- Sprachtheorie, Sprachentwicklung, Literaturtheorien und Literaturgeschichte; Beispiel: Geschichte der Dramentheorie (Zusammenarbeit mit den Fächern Literatur, Deutsch und anderen sprachlichen Fächern)
- Rhetorische Theorie und oratorische Praxis im Wandel der Zeiten (Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch und den anderen sprachlichen Fächern)
- Staatstheorie und Staatswirklichkeit – Entwicklung des Staatsgedankens (Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften und Philosophie)
- Religiöse Vorstellungen in der Antike und in der Moderne (Zusammenarbeit mit den Fächern Katholische und Evangelische Religionslehre)
- Ausbreitung und Entwicklung des Christentums (Zusammenarbeit mit den Fächern Katholische und Evangelische Religionslehre sowie mit dem Fach Geschichte)
- Fachübergreifendes kreatives Arbeiten: Erarbeiten von Theateraufführungen, Dokumentationen, Anthologien oder anderen künstlerischen Gestaltungen (Zusammenarbeit mit den Fächern der Aufgabenfelder I und II).

Auch in den folgenden Bereichen ist die Kooperation des Faches Latein mit anderen Fächern denkbar:

- bei themenorientierten Exkursionen
- bei Fachpraktika (in Archiven, Bibliotheken, Universitäten und ähnlichen Institutionen)

- bei Museumsbesuchen
- bei themenbezogenen Diskussionsveranstaltungen mit Experten aus und außerhalb der Schule
- bei der Durchführung kreativ-handlungsorientierter Arbeitsgemeinschaften (Theater, musikalische Bearbeitungen, Schreibwerkstatt usw.).

Eine besonders geeignete Möglichkeit, handlungs- und kooperationsorientierten Unterricht zu verwirklichen, bieten **projektorientierte Unterrichtsformen**. Während in anderen Fächern die Anregungen für ein Projekt oft in der unmittelbar fassbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liegen, führen im Fach Latein erst sorgsame Überlegungen zu der Erkenntnis, wie vielfältig die Bezüge zwischen der römischen Antike bzw. dem von der römischen Kultur bestimmten Europa und ihrer Gegenwart tatsächlich sind. Dagegen sind fachübergreifende Bezüge ohne weiteres ersichtlich. – Projektorientiertes Arbeiten ist auf ein Ergebnis ausgerichtet. Folgende **Formen der Präsentation** bieten sich an:

- Ausstellung in und außerhalb der Schule
- Zeitung, Tonband, Fotofolge, Video
- Rollenspiel
- Modellbau
- szenische Produktion, evtl. als musikalische Bearbeitung
- Dokumentation der Vorbereitung und des Ablaufs einer Studienfahrt.

### **Mögliche Vorhaben und Themen für projektorientierten Unterricht**

Auf eine Trennung zwischen Themen, die im Sinne eines unterrichtsbegleitenden projektorientierten Arbeitens gewählt, und solchen Themen, die im Rahmen einer Projektwoche bearbeitet werden können, wird in der folgenden Beispielliste ausdrücklich verzichtet.

- die Frau im alten Rom
- römische Architektur (Tempel, Theater ...)
- Rom und die Christen
- lateinische Elemente im regionalen Umfeld der Schule
- lateinische Quellen und Zeugnisse zur eigenen Stadtgeschichte
- imperiale Ideologien und Symbole (mit Bezug auf das Imperium Romanum)
- pompejanische Graffiti
- Texte und Bilder zu Sport in der Antike (Gladiatorenkämpfen)
- christliche Texte in lateinischer Sprache (Weihnachtsgeschichte, Apostelgeschichte; Märtyrerakten, Heiligenviten; Enzykliken)
- Bilder zur Rezeptionsgeschichte (z. B. Ovid, Metamorphosen)
- Carmina Burana
- die Entdeckung Amerikas in zeitgenössischen Bildern (Kupferstiche und Texte von Theodor de Bry, 1590/91)
- Sind Menschenopfer erlaubt? (Cortez und Moctezuma nach Petrus Martyr Anglerius, De orbe novo 4,4)
- terrae motor, solis caelique stator (Kopernikus, De revolutionibus orbium caelestium, Vorwort)

- lateinische Wahlsprüche (z. B. Helmut Lahrkamp, Dreißigjähriger Krieg – Westfälischer Frieden, Münster, o. J.)
- „Mutter Latein und ihre Töchter“
- Latein im Alltag
- literarische Themen (Aufführung einer Komödie, Aufweis der Wirkungsgeschichte eines Autors oder Textes)
- Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation einer Studienfahrt.

### **3.2.4 Die besondere Lernleistung**

#### **Allgemeine Hinweise**

Mit der besonderen Lernleistung sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden. Die Kultusministerkonferenz hat als äußerliche Anhaltspunkte für die Wertigkeit den Rahmen bzw. den Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses – dieses entspricht dem Äquivalent von maximal 60 Punkten – genannt.

Besondere Lernleistung kann z. B. sein: ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb; sie kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein; es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa in Feldarbeit und Experiment, in der Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

#### **Fachspezifische Hinweise**

Möglichkeiten, im Fach Latein eine besondere Lernleistung zu erbringen, bestehen auf zwei Ebenen: Eine Möglichkeit ist durch die Oberstufenwettbewerbe geschaffen, das Certamen Carolinum (Aachen) einerseits, den Bundeswettbewerb Fremdsprachen (Mehr Sprachenwettbewerb) andererseits.

Das Certamen Carolinum wird in Nordrhein-Westfalen seit vielen Jahren als Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler ausgeschrieben, die in der gymnasialen Oberstufe Latein und/oder Griechisch weiterführen. Im Rahmen dieses Wettbewerbs werden an zwei Stellen Produkte erstellt, die an die Anforderungen heranreichen können, die im Rahmen der besonderen Lernleistung berücksichtigt werden können:

- Erstellung einer Untersuchung zu einem von dem Träger des Wettbewerbs gestellten Thema aus dem Bereich der griechischen bzw. lateinischen Literatur, der alten Geschichte oder der Archäologie
- Bearbeitung eines von der Teilnehmerin bzw. dem Teilnehmer selbstgewählten Themas aus den genannten Bereichen mit mündlichem Vortrag und anschließender Diskussion zum Vortrag.

Auch im Bundeswettbewerb Fremdsprachen (Mehr Sprachenwettbewerb) ist bei Latein als erster Wettbewerbssprache ein vom Träger des Wettbewerbs gestelltes Thema aus dem Bereich der lateinischen Literatur oder Sprache zu bearbeiten.

Die im Rahmen der Wettbewerbe erstellen Produkte (in Schriftform dokumentiert bzw. dokumentierbar) können hinsichtlich Umfang und Grad der Vertiefung, ggf. in Beratung mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer, so ausgeweitet werden, dass sie den geforderten Kriterien genügen und in einer neuen schriftlichen Arbeit vorgelegt werden können.

Die zweite Möglichkeit ergibt sich aus der Anregung in diesem Lehrplan, über den regulären Fachunterricht hinaus zusätzlich unterrichtsnahe bzw. die unterrichtliche Thematik akzentuierende oder erweiternde Arbeitsaufträge an einzelne interessierte Schülerinnen und Schüler zu vergeben.

Für mögliche Themen bzw. thematische Bereiche gibt der Lehrplan vielfache Anregungen. Bei der Themenstellung muss darauf geachtet werden, dass die besondere Lernleistung zur Auseinandersetzung mit einem lateinischen Text führt. Der Konzentration auf eher wenige Untersuchungsaspekte und deren vertiefende Behandlung ist dabei der Vorzug zu geben vor einer allzu großen Vielfalt an Untersuchungsaspekten. Der Arbeit kann – je nach Themenstellung und Materiallage – eine Dokumentation mit Textstellen, Bild- und/oder Kartenmaterial beigelegt werden. (Vgl. auch Kapitel 5.5.)

### **3.2.5 Materialien und Medien für den Lateinunterricht**

#### **3.2.5.1 Unterrichtsmaterialien für den Lateinunterricht**

Unterrichtsmaterialien bilden eine Grundlage für den Unterricht und die häusliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Zu ihnen gehören Lehrbuch, Schulgrammatik, Wörterbuch, Wortkunde, Textausgabe, Schülerkommentar, gedruckte Übersetzung, Lektürebegleitendes Sachbuch.

Das **Lehrbuch** stellt das zentrale Medium für die in der Jahrgangsstufe 11 neu einsetzenden Kurse in der Spracheinführungsphase dar. Bei seiner Auswahl muss die Fachkonferenz sehr sorgfältig vorgehen. Das Lehrbuch genügt den Anforderungen des Lateinunterrichtes in der gymnasialen Oberstufe, wenn es den Schülerinnen und Schülern selbstständiges Arbeiten und einen frühen Lektürebeginn ermöglicht.

Die **Schulgrammatik** wird auch in der gymnasialen Oberstufe noch als wichtiges Hilfsmittel benutzt. Dies gilt für alle Kursarten. In ihr soll der grammatische Stoff systematisch und auf die lektürebedeutsamen Phänomene konzentriert dargeboten werden. Schülerinnen und Schüler sollen sich in ihr selbstständig orientieren können. Sie soll auch textgrammatisches Arbeiten unterstützen, und sie soll Informationen über Stilistik und Verslehre geben. Außerdem sollte sie einen Abriss der Sprachgeschichte und ein Sach- und Wortregister enthalten.

Der Umgang mit dem **Wörterbuch** soll das selbstständige und wissenschaftspropädeutische Arbeiten der Schülerinnen und Schüler fördern. Es soll deshalb folgende Kriterien erfüllen:

- Übersichtlichkeit in der Anordnung und Strukturierung der Lemmata
- typographische Hervorhebung zentraler Bedeutungen
- Berücksichtigung von Lautlehre, Wortbildungslehre und Etymologie
- Lemmatisierung ungewöhnlicher und schwer ableitbarer Formen
- Präsentation eines vielfältigen und am heutigen Sprachstand orientierten Angebotes an deutschen Bedeutungen
- Nennung von Kollokationen
- Berücksichtigung der üblicherweise im Unterricht gelesenen Autoren
- Aufnahme wichtiger Eigennamen
- Berücksichtigung wichtiger mittel- und neulateinischer Vokabeln und Wortbedeutungen
- Verzeichnis der berücksichtigten Autoren.

Der effiziente Gebrauch des Wörterbuches muss mit den Schülerinnen und Schülern behutsam und sorgfältig eingeübt werden. Vor allem müssen die Schülerinnen und Schüler auch mit den im Wörterbuch verwendeten Abkürzungen vertraut gemacht werden.

Die **Wortkunde** soll den Schülerinnen und Schülern sowohl eine selbstverantwortete, systematische Wiederholung als auch eine eigenständige, lektürebezogene Erweiterung ihres lateinischen Wortschatzes ermöglichen. An sie sind daher folgende Anforderungen zu stellen:

- Handhabbarkeit und übersichtliche Gestaltung
- Darlegung der Auswahlprinzipien
- Information über die Formen der Wortbildung
- Präsentation eines statistisch abgesicherten Grundwortschatzes, eines nach einsichtigen Prinzipien (Autoren/Gattungen/Sachfelder) gegliederten Aufbauwortschatzes unter Berücksichtigung eines Kulturwortschatzes
- Nennung von Kollokationen
- Verwendung mnemotechnischer Hilfen
- Gesamtregister.

Auch die **Textausgabe** soll das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Von ihr sind deshalb zu fordern:

- philologische Zuverlässigkeit der Textkonstitution mit genauer Kennzeichnung von Auslassungen



- übersichtliche Strukturierung und Überschaubarkeit unter Verzicht auf zu stark lenkende Elemente, die anzustrebende Unterrichtsergebnisse vorwegnehmen könnten
- eine Einführung in Leben und Werk des Autors und in die Textgattung
- eine Übersicht über Inhalt und Aufbau der zugrunde liegenden Ganzschrift
- die Bereitstellung antiker (ggf. in deutscher Übersetzung) und moderner Zusatz- und Ergänzungstexte
- ein Register der Eigennamen und Begriffe mit Erläuterungen, Literaturangaben sowie Bilder, Pläne, Skizzen und Karten.

Analoge Anforderungen gelten auch für **thematisch ausgerichtete Lektüren** und **Lesebücher**. Eine besondere Form kursorischen Lesens kann die Beschäftigung mit einem in Comicform dargebotenen lateinischen Text darstellen. Die Präsentation von Comics, die durchaus motivierend sein kann, vermag jedoch die Auseinandersetzung mit dem lateinischen Originaltext nicht zu ersetzen.

Der **Schülerkommentar** soll den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstständige und sachgerechte Auseinandersetzung mit dem lateinischen Text ermöglichen. Daher soll er ein Angebot sprachlicher, stilistischer, metrischer und realienkundlich-pragmatischer Hilfen für die Vor- und Nachbereitung sowie die Wiederholung bieten. Dazu gehört auch, dass er Material zur Thematisierung von motiv- und begriffsgeschichtlichen Aspekten und von Rezeptions- und Traditionszusammenhängen bereitstellt. Keinesfalls darf er Hilfen in einer Weise darbieten, die einer Vorwegnahme von Interpretationsergebnissen gleichkäme. Auch sollten sich die Hilfen möglichst nur auf Erscheinungen und Zusammenhänge erstrecken, die den Schülerinnen und Schülern noch nicht aus dem Lateinunterricht der Sekundarstufe I bekannt sind.

Gedruckte **Übersetzungen** können zur Erweiterung der Lektürebasis verwendet werden. Übersetzungslektüre soll nach thematischen Aspekten mit dem Ziel erfolgen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis der im Original gelesenen Haupttexte vertiefen können. Auch **zweisprachige Ausgaben** können, vor allem an Stellen von besonderer Schwierigkeit und Dichte, der Gründlichkeit der Textarbeit dienen. Zudem können sie Phasen der kursorischen Lektüre beträchtlich erleichtern. Durch den Vergleich von Übersetzung(en) mit dem Originaltext mit dem Ziel der gründlichen Erfassung von Form und Inhalt des Originals kann Schülerinnen und Schülern dessen Uersetzbarkeit für das volle Textverständnis bewusst gemacht werden. Die sachgerechte Durchführung eines solchen Vergleichs erfordert die Vorgabe eindeutiger Gesichtspunkte und Kriterien. Dies gilt auch für den Vergleich verschiedener Übersetzungen.

Ein **lekturebegleitendes Sachbuch** soll Schülerinnen und Schülern den Erwerb eines Basiswissens mindestens in den Bereichen der Geschichte, der Religion, der Philosophie, der Literatur, der bildenden Kunst und Architektur, der gesellschaftlichen und politischen Institutionen, des Rechtes, der Wirtschaft, der Technik und des Alltagslebens ermöglichen, das über die in der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse hinausgeht und diese vertieft.

Im Sinne der Förderung selbstständigen, wissenschaftspropädeutisch orientierten Arbeitens ist es wünschenswert, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe des Durchgangs durch die gymnasiale Oberstufe zur Vertiefung ihrer fachlichen Kenntnisse und methodischen Fähigkeiten auch wissenschaftliche Literatur, Handbücher, Sachlexika und historische Atlanten heranziehen (bes. bei der Erstellung einer Facharbeit).

### 3.2.5.2 Medien im Lateinunterricht

#### (1) Mediendidaktische Aspekte

Medien haben eine zentrale Stellung im Unterricht. Ihre Hauptfunktion besteht in der Informationsvermittlung. Zudem intensivieren und unterstützen sie Lernprozesse. Sie tragen zur methodischen Variation des Unterrichtes und mithin zur Motivation der Schülerinnen und Schüler bei. Medien können die Lehrkraft teilweise entlasten, aber nicht ersetzen. Sie dienen der Rationalisierung und Strukturierung von Unterricht und sind dadurch eine Hilfe bei dessen Planung, Durchführung und Analyse. Sie können Unterrichtsergebnisse vertiefen und neue, auch fachübergreifende und fächerverbindende Zusammenhänge erschließen helfen. Mit Hilfe von Medien kann Handlungsorientierung im Unterricht erreicht und unterstützt werden. Binnendifferenzierende Maßnahmen können durch Medieneinsatz verwirklicht werden.

Medien müssen folgenden Kriterien genügen, um die Effektivität von unterrichtlichen Lernprozessen zu unterstützen:

- sachliche Korrektheit
- Lernzielbezug
- Attraktivität
- Anschaulichkeit
- Wirtschaftlichkeit.

#### (2) Fachspezifischer Einsatz von Medien im Lateinunterricht

Als Medien im Lateinunterricht bieten sich Wandtafel, Plakatwände, Folien, Bildmaterial, Filme, Fernsehaufzeichnungen, akustische Medien und computergestützte Lernprogramme an.

Die **Wandtafel** kann der Darstellung des Unterrichtsverlaufes und seiner Ergebnisse dienen. Die Aufgabe der Dokumentation sollte nach und nach von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden.

Auch **Plakatwände** und **Folien** können den Unterricht visuell unterstützen. Diese Formen der Dokumentation empfehlen sich besonders zur Darstellung von Gruppenergebnissen durch Schülerinnen und Schüler.

**Bilder** können Sachverhalte und Realien verdeutlichen, die Textsituation sowie die Darbietungsform eines Textes erhellen. Sie können aber auch als leitendes Medium bei der Erarbeitung altertumskundlicher Themen eingesetzt werden. Entscheidend für den Lernzuwachs, den Schülerinnen und Schüler aufgrund der Beschäftigung mit Bildreihen erlangen können, ist die sinnvolle thematisch-inhaltliche Komposition, die Steuerung durch Leitfragen und Arbeitsaufträge, die die Schülerinnen und Schüler zur aktiven, zielorientierten Auseinandersetzung auffordern, das Zusammentragen und die Auswertung der Beobachtungsergebnisse.

**Filme und Fernsehaufzeichnungen** (z. B. Drameninszenierungen, historische Filme, Berichte von Ausgrabungen) sind für Schülerinnen und Schüler besonders motivierend. Im Lateinunterricht können sie dazu beitragen, den Abstand zur Antike zu verringern. Sie dürfen jedoch weder das Artikulationsgefüge des Unterrichts sprengen noch die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler überfordern. Deshalb empfiehlt es sich, Filme auszuwählen, die nicht zu lang sind, oder nur für die jeweilige Fragestellung bedeutsame Filmausschnitte darzubieten. Die unterrichtliche Verwendung visueller Medien ist nur bei sorgfältiger Vor- und Nachbereitung effektiv.

Entsprechendes gilt für den Besuch von **Museen** und **Ausgrabungsstätten**. Ihr didaktischer Wert besteht darin, dass den Schülerinnen und Schülern eine unmittelbare Begegnung mit Zeugnissen der römischen Antike und ihrer Rezeptionsepochen ermöglicht wird.

Durch die Verwendung akustischer Medien kann Schülerinnen und Schülern die Wirkung lateinischer Texte und ihre Rezeption erfahrbar gemacht werden. Hier bieten sich **Schallplatten** und **Hörfunkaufzeichnungen** an (z. B. Rezitationen antiker Texte, Dramen als Hörspiele, Vertonungen antiker und mittelalterlicher Lieder, Werke moderner Antikenrezeption, Schulfunksendungen).

**Sprachlaborübungen** (ggf. mit optischer Unterstützung) können durchgeführt werden, um das Erreichen gewisser Teillernziele, insbesondere im Lernbereich I (z. B. Stammformen, Flexionsschemata, Betonungsübungen, metrisches Lesen) zu unterstützen.

In **computergestützten Lernprogrammen** für den Lateinunterricht wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, den Stoff in logisch gegliederten Schritten durcharbeiten. Sie bieten sich besonders für die häusliche Arbeit, für Übung und Wiederholung an.

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien wie **Internet** und **E-Mail** können von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Projektvorhaben oder auch im Zusammenhang mit der besonderen Lernleistung genutzt werden (Literatursuche, Korrespondenz und Kommunikation mit Archiven, Bibliotheken, Museen und anderen Institutionen).

### 3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

**Grundkurse** repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden eines Faches vermitteln, bewusst und erfahrbar machen
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

**Leistungskurse** repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren unverzichtbar auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

#### 3.3.1 Fachspezifische Darstellung

Die Bereiche des Faches **Latein** einschließlich des Methoden-Bereichs sind für beide Kursarten verbindlich. Für beide Kursarten wird im Rahmen der Absprachen und Beschlüsse der Fachkonferenz (s. u. Kapitel 6.1) der Unterricht über die von der Lehrkraft und die Lerngruppe getroffene Wahl der Kursthemen strukturiert. Schließlich sind auch die drei **Anforderungsbereiche**, die die Leistungsanforderungen im Abiturbereich definieren (siehe Kapitel 5.2), für beide Kursarten verbindlich. – Der Unterschied im Zeitvolumen der beiden Kursarten wirkt sich auf den Textumfang der Lektüre, die Intensität, mit der die Lernziele angestrebt werden, die Komplexität der eingesetzten Methoden und das Ausmaß der Transfermöglichkeiten in der Weise aus, dass im Grundkurs das Totum des Faches in exemplarischer Verdichtung und Elementarisierung und mit den notwendigen didaktischen Reduktionen vermittelt wird, während es im Leistungskurs in vergleichsweise um-

fassender, komplexer und systematischer Form dargeboten wird, ohne dass universitäre Anforderungen vorweggenommen werden.

### **(1) Grundkurs**

Entsprechend der zentralen Stellung der lateinischen Texte im Unterricht müssen Texterschließung und Interpretation im Grundkurs wie im Leistungskurs methodisch angelegt werden. Im Sinne der Prinzipien der Wissenschaftspropädeutik und der Befähigung zu selbstständigem Problemlösen müssen auch im Grundkurs die Schülerinnen und Schüler satzbezogenes und satzübergreifendes Texterschließen zunehmend sicher und selbstständig handhaben und ihre Leistungsfähigkeit im Sinne kritischer Methodenreflexion einschätzen können. Entsprechendes gilt für die Interpretation: Hauptziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Deutungskompetenz im Rahmen einer Interpretationsmethode befähigt werden.

Die Grundkurse werden in ihrer Konzeption grundsätzlich so angelegt, dass Latein als Abiturfach gewählt werden kann.

### **(2) Leistungskurs**

Diese Arbeitsfelder bestimmen auch die Arbeit im Leistungskurs, in dessen Verlauf aber mehrere Texterschließungsverfahren und Interpretationsmethoden eingeführt und am jeweils konkreten Text erprobt werden. Die Methodenreflexion muss integraler Bestandteil des Unterrichts sein.

Im Leistungskurs wird die Forderung nach methodisch reflektiertem, zugleich aber auch fachübergreifendem und fächerverbindendem Arbeiten an Texten im Unterricht selbst nicht zuletzt über ein Projekt eingelöst werden können, das in einer eigens ausgewiesenen Phase ggf. unter Einbeziehung anderer Kursgruppen bearbeitet und in seinen Ergebnissen der (schulischen) Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden soll.

## **3.3.2 Jahrgangsstufe 11**

### **Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11**

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 in der Regel durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Der Unterricht folgt für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip. Dabei ergibt sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissen-

schaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen muss, d. h. dass gesorgt werden muss

- für eine breite fachliche Grundlegung
- für eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- für Einblicke in die Anforderungen von Leistungskursen
- für Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

### **3.3.3 Einzelne Kurstypen**

Im Folgenden werden die A-Kurse nicht gesondert dargestellt.

#### **3.3.3.1 B-Kurse (Latein ab Jahrgangsstufe 9 als 2. oder 3. Fremdsprache an Gesamtschulen und 3. Fremdsprache an Gymnasien)**

Die Schülerinnen und Schüler der in der gymnasialen Oberstufe fortgeführten B-Kurse verfügen über Kenntnisse in mindestens einer weiteren Fremdsprache. Ferner darf eine weitgehende Beherrschung der deutschen Sprache einschließlich eines Instrumentariums ihrer grammatischen Beschreibung sowie die Fähigkeit im Umgang mit komplexeren Strukturen und eine gewisse Einsicht in Sprachfunktionen vorausgesetzt werden. Darauf wird insbesondere auch im Lektürebegleitenden Sprachunterricht der gymnasialen Oberstufe, der in B-Kursen eine zentrale Rolle spielt (vgl. 3.2.2.3), zurückgegriffen. B-Kurse können als Leistungskurse (BI) oder als Grundkurse (BII) durchgeführt werden. Sie müssen in der Weise angelegt sein, dass sie an unterschiedlichen Stellen abgeschlossen werden können, und zwar jeweils nach den Jahrgangsstufen 10 (Schulabgänger), 11 (für Schülerinnen und Schüler mit Pflichtbelegung in der 2. Fremdsprache), 12 (für Schülerinnen und Schüler, die das Latinum erwerben wollen) und 13 (für Schülerinnen und Schüler mit Latein als Abiturfach). Dabei sind ab der Jahrgangsstufe 11 die curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe, insbesondere auch die Obligatorik (vgl. 2.3), zu beachten.

Das globale Ziel des Lateinunterrichtes in der gymnasialen Oberstufe, die Lektürefähigkeit im Umgang mit inhaltlich anspruchsvolleren Texten, kann in B-Kursen erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 11 folgende Qualifikationen besitzen:

- Kenntnis eines orientierenden Überblicks über das System der lateinischen Sprache
- Kenntnis eines lektürerelevanten Basiswissens in Wortschatz, Formenlehre und Syntax
- Fähigkeit zu einer kontrastiven Betrachtung sprachlicher Phänomene unter Rückgriff auf die deutsche Sprache und die erlernte(n) Fremdsprache(n)
- Fähigkeit zur sachgerechten Anwendung von Satz- und Texterschließungsverfahren, Übersetzungsmethoden und verschiedenen Interpretationsverfahren auf lateinische Originaltexte

- Kenntnis wesentlicher historischer und kultureller Phänomene und Zusammenhänge der griechisch-römischen Antike und ihrer Rezeptionsepochen
- Kenntnis wichtiger Aspekte von Rezeption und Tradition als Kategorien der Wirkung lateinischer Literatur.

Diese Basisqualifikationen sollten die Schülerinnen und Schüler an inhaltlich und sprachlich nicht zu schwierigen lateinischen Texten erwerben. Auf dieser Grundlage können sie in den Kursen der Qualifikationsphase erfolgreich weiterarbeiten.

Für die erfolgreiche Gestaltung von B-Kursen erweist sich der lektürebegleitende Sprachunterricht durchgehend als wesentlich. Nach einer konsequenten Wiederholung der gelernten sprachlichen Erscheinungen besteht hier die Notwendigkeit der Ergänzung und Systematisierung des Stoffes. Für die Lektürephase gelten die obligatorischen Regelungen (vgl. 2.3.1).

Durch die unterschiedlichen Abschlussintentionen (Abschluss der zweiten Fremdsprache nach 11, Latinum nach 12, Abitur) handelt es sich in B-Kursen um Lerngruppen von einer gewissen Heterogenität, die sich bei Zusammenlegung mit A-Kursen am Ende der Jahrgangsstufe 11 noch verstärken kann. Deswegen sind Maßnahmen zur Binnendifferenzierung, die die Möglichkeit sozialen und kooperativen Lernens einschließen, besonders wichtig (vgl. 3.3.4).

### **3.3.3.2 C-Kurse**

#### **Allgemeine Voraussetzungen**

In C-Kursen lernen Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 11 Latein als neu einsetzende Fremdsprache. Sie können durchgehend als Grundkurse mit 4 Wochenstunden (CII-Kurse) oder ab Jahrgangsstufe 12/I als Leistungskurse (CI-Kurse) durchgeführt werden. Das Latinum wird in CI-Kursen bei mindestens ausreichenden Leistungen im Abschlusskurs erreicht. Bei CII-Kursen besteht die Möglichkeit, das Latinum durch eine mindestens mit ausreichender Leistung absolvierte Erweiterungsprüfung zu erlangen. CII-Kurse können grundsätzlich 3. oder 4. Abiturfach sein.

Schülerinnen und Schüler, die C-Kurse gewählt haben, besitzen bereits Erfahrungen im Erlernen von Fremdsprachen (mindestens ein sechs Jahre andauernder Englischunterricht ist in der Regel vorausgegangen). Im Allgemeinen muss jedoch von einer gewissen Heterogenität der sprachlichen Vorbildung bis hin zu großen Schwierigkeiten in der Beherrschung der deutschen Sprache ausgegangen werden. Die Bereitschaft zu einem reflektierten Umgang mit sprachlichen Erscheinungen, die Fähigkeit zum Umgang mit komplexeren Sprachstrukturen sowie eine gewisse Einsicht in Sprachfunktionen dürfen im Allgemeinen als gegeben angenommen werden. Das Empfinden für die Bedeutung sprachlicher Teilelemente wie besonders der Endungen, die Vertrautheit mit dem System einer Grammatik und Übung im exakten Übersetzen von Texten müssen noch intensiviert werden; die

häufig gegebene gefühlsmäßige Erfassen sprachlicher Gegebenheiten soll zunehmend einem analytischen Zugriff weichen.

Die allgemeinen Ziele der wissenschaftspropädeutischen Ausbildung sind auch für die C-Kurse verbindlich, nämlich die Beherrschung der Prinzipien des selbstständigen Arbeitens, die Einübung in grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen (für CII-Kurse) bzw. in speziellere wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen (für CI-Kurse).

Die Erreichung dieser Ziele setzt aufgrund der genannten Bedingungen einerseits besondere didaktische und methodische Anstrengungen der Lehrkraft, andererseits Behutsamkeit bei der Progression der Anforderungen voraus.

Auch die C-Kurse müssen prinzipiell in ihren Zielen, Inhalten und Methoden mit den übrigen Lateinkursen der Oberstufe übereinstimmen. Reduktionen in der Quantität und in der Intensität sind unerlässlich.

### **Ziele und Methoden des neu einsetzenden Lateinunterrichts**

Im Verlauf des Lehrganges sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erwerben, lateinische Originaltexte übersetzen und interpretieren zu können. In der Phase der kontinuierlichen Lektüre soll das Prinzip der Thematisierung jedoch nur an wenigen Autoren und Texten, ggf. (in CII-Kursen) nur an einem Autor bzw. Werk entfaltet werden, wobei das übergeordnete Ziel der historischen Kommunikation und der interkulturellen Kompetenz beachtet werden muss.

Da auch C-Kurse dem Prinzip der Wissenschaftspropädeutik verpflichtet sind, sollen die Schülerinnen und Schüler in ihnen neben Techniken wissenschaftlichen und selbstständigen Arbeitens auch die Fähigkeit zum Verständnis wissenschaftlicher Fachausdrücke, zu vergleichender und historischer Betrachtungsweise, zu Objektivität im Umgang mit Texten, zu Offenheit und Toleranz gegenüber fremden Denkansätzen und Argumentationen und zur kritischen Überprüfung und ggf. Revision der eigenen Position erwerben.

Der Lehrgang gliedert sich in zwei Phasen: eine **Lehrbuchphase** und eine **Phase kontinuierlicher Lektüre**.

Der Erfolg der C-Kurse hängt entscheidend vom Lehrbuch ab (vgl. 3.2.5). Schon in der **Lehrbuchphase** sind die Prinzipien der Textarbeit zu beachten. Dies ermöglicht von Beginn an in der Dekodierungsphase ein Überschreiten der Satzgrenze. Dabei sind unter Berücksichtigung textgrammatischer Kriterien und der Gesichtspunkte sprachlicher und grammatikalischer Kohärenz die über den Satz hinausweisenden Signale des Textzusammenhanges zu berücksichtigen und das Einzelne als Teil eines größeren Ganzen bewusst zu machen. Bei der Wortschatzarbeit sollen Fremdwörter und wissenschaftliche Termini einbezogen werden. Bei der Syntax und bei der Übersetzung soll ein kontrastiv-vergleichendes Verfahren Anwendung finden (Vergleichssprachen Deutsch, Englisch, ggf. Französisch). Das



Erlernen des Grammatikstoffes soll sich auf die Formenlehre und die Erscheinungen der Syntax konzentrieren, soweit ihre Kenntnis für das Verständnis der Satzfunktionen und für das Übersetzen eines lateinischen Textes notwendig ist. Die Systematisierung syntaktischen Wissens soll sich vornehmlich auf die für die Lektüre notwendigen Schwerpunkte beschränken. Besonders im Bereich der Formenlehre wird man auf das deduktive Verfahren zurückgreifen müssen. Induktives Vorgehen wird sich eher auf syntaktische Erscheinungen beziehen, sodass häufiger als in anderen Kursen Informationen über Einzelphänomene und ihren Ort im Sprachsystem anhand der gedruckten Grammatik gegeben werden.

Für die Gestaltung der **Phase der kontinuierlichen Lektüre** wird auf die Obligatorik (2.3.1) verwiesen. Die Erstlektüre soll für die Schülerinnen und Schüler inhaltlich attraktiv und sprachlich nicht zu schwierig sein. In der Lektüreprase der C-Kurse wird das Prinzip des lektürebegleitenden Sprachunterrichtes (vgl. 3.2.2.3) eine wichtige Rolle spielen. Dabei werden Wiederholung, Vertiefung, Ergänzung und Erweiterung der Sprachkenntnisse weitgehend in Form statarischer Lektüre erfolgen, wobei jedoch das Erkennen, Analysieren und Umsetzen von Strukturen an Satzelementen und Einzelsätzen geübt werden soll. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt, dass Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden muss, das Latinum zu erlangen, muss im Verlaufe des Lehrganges eine Systematisierung der sprachlichen Einzelercheinungen sowie die stete Übung in der Satzanalyse zur Förderung der Übersetzungsfähigkeit erfolgen. In jedem Fall müssen die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Methoden der Textinterpretation erhalten und diese ühend anwenden können. Einfache Formen und Techniken der Informationsbeschaffung und die Nutzung von Hilfsmitteln müssen eingeübt werden; dies gilt insbesondere für die Benutzung eines Lexikons.

### 3.3.3.3 Kombinierte Grund- und Leistungskurse

Am Ende der Jahrgangsstufe 11 scheidet die Einrichtung von separaten Grund- und Leistungskursen im Fach Latein manchmal daran, dass weder die eine noch die andere dieser beiden Kursarten von einer ausreichenden Zahl von Schülerinnen und Schülern gewählt worden ist. In diesem Fall empfiehlt sich die Einrichtung eines kombinierten Grund- und Leistungskurses. Er setzt sich zusammen aus den **gemeinsamen Kursstunden**, an denen auch die Schülerinnen und Schüler des Leistungskurses teilnehmen, und dem **Leistungskursteil**, der nur den Schülerinnen und Schülern des Leistungskurses offen steht. Beide Kursveranstaltungen gemeinsam sind einem Leistungskurs äquivalent.

Die Planung und Durchführung eines solchen kombinierten Grund- und Leistungskurses stellt an die Lehrerin bzw. den Lehrer ganz besondere Anforderungen. Einerseits müssen die beiden Kursteile in einem engen thematischen Zusammenhang zueinander stehen, andererseits müssen sie aber auch hinreichend klar voneinander geschieden sein, damit diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Leistungskursteil teilnehmen, in keiner Weise benachteiligt werden. Kontinuität und Kohärenz sind für den kombinierten Leistungskurs von besonderer Bedeutung, da nicht der Eindruck entstehen darf, ein Leistungskurs komme durch die Addition

zweier unabhängiger Grundkurse zustande. Aus diesen Gründen sind für kombinierte Grund- und Leistungskurse besondere Bedingungen zu erfüllen und Empfehlungen zu beachten.

### **Organisatorische Rahmenbedingungen**

- Der Unterricht in beiden Kursteilen muss auf jeden Fall von derselben Lehrperson erteilt werden.
- Keiner der beiden Kursteile darf in der Zahl der Wochenstunden gekürzt werden.
- Für jedes Kurshalbjahr des Leistungskursteiles wird ein eigenes Kursthema formuliert. Dieses kann mit dem Kursthema des parallelen Grundkurshalbjahres identisch sein, muss aber auf jeden Fall demselben Rahmenthema zuzuordnen sein.
- Die Leistungskursklausuren können sowohl Stoff aus den gemeinsamen Kursstunden als auch Stoff aus dem Leistungskursteil thematisieren.
- Wenn eine Schule beabsichtigt, einen kombinierten Grund- und Leistungskurs im Fach Latein einzurichten, so muss die Lehrkraft, die mit dieser Aufgabe betraut wird, eine Übersicht über die für die Qualifikationsphase geplante Kurssequenz erstellen und diese der Fachaufsicht zur Überprüfung und Genehmigung vorlegen. Aus der Planungsübersicht muss hervorgehen, dass die hier getroffenen Regelungen beachtet werden. Wenn sich nach der Genehmigung durch Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler Änderungen in der Kursplanung ergeben, so werden diese der Schulaufsicht formlos mitgeteilt.

### **Didaktische und methodische Empfehlungen**

Die Wahrung des thematischen Zusammenhangs der beiden Kursteile lässt sich auf verschiedene Weise erreichen; die Art der Zuordnung sollte möglichst von Kurshalbjahr zu Kurshalbjahr wechseln. Denkbar ist unter anderem Folgendes:

- In beiden Kursteilen wird dasselbe Werk behandelt (etwa: Vergil, Aeneis; Grundkurs (Gk): ausgewählte Stellen aus dem 1. und dem 6. Buch – Leistungskursteil (Lkt): 2. Buch („Untergang Trojas“)).
- In beiden Kursteilen werden Texte desselben literarischen Genus oder eng verwandter Genera behandelt (etwa: Gk: Seneca, Apocolocyntosis – Lkt: Verssatiren von Horaz und Juvenal).
- In beiden Kursteilen wird derselbe Stoff bzw. dasselbe Thema behandelt, aber in unterschiedlichen literarischen Ausgestaltungen (etwa: Leben und Sterben des Kaisers Claudius; Gk: Sueton, Claudius – Lkt: Seneca, Apocolocyntosis).
- In beiden Kursteilen wird derselbe Zentralautor behandelt (etwa: Tacitus, Gk: Agricola – Lkt: Annalen).

Im Leistungskursteil eines solchen kombinierten Grund- und Leistungskurses kann außerdem die Rezeption und Tradition von Inhalten und Formen innerhalb der lateinischen Literatur thematisiert werden, etwa dadurch, dass hier Texte behandelt werden, die sich in besonderer Weise auf im Grundkurs behandelte Vorlagen beziehen (z. B.: Gk: Sueton – Lkt: Einhard).

Die gemeinsamen Kursstunden sind besonders geeignet für Maßnahmen der Binnendifferenzierung. Es bietet sich an, Teilnehmer am Leistungskurs mit Aufgaben zu betrauen, durch die geeignete Inhalte, Aspekte und Verfahren, die im Leistungskursteil erarbeitet worden sind, den Teilnehmern des Grundkurses vorgestellt bzw. vermittelt werden. Dies kann geschehen in Form von Schülerreferaten, durch besondere Mitwirkung bei Gruppenarbeit und durch Übernehmen von Sonderaufgaben. (Beispiel für eine Kurssequenz siehe unten Kapitel 3.4.2 .)

## Leistungsbewertung

**Klausuren:** Die Klausuren für die Teilnehmer am Leistungskurs müssen formal und inhaltlich den für Leistungskursklausuren gültigen Normen entsprechen. Im Anspruchsniveau müssen sie sich von den Grundkursklausuren deutlich und auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbar unterscheiden.

„**Sonstige Mitarbeit**“: Besonders in den Bereichen des Unterrichts, an denen beide Schülergruppen gemeinsam beteiligt sind, müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen sorgfältig beachtet werden. Es ist denkbar, dass gleiche oder ähnliche Schülerbeiträge unterschiedlichen Anforderungsniveaus zuzuweisen und damit unterschiedlich zu bewerten sind. Dieser Sachverhalt sollte der Lerngruppe wiederholt transparent gemacht werden. Besonders bei der Übersetzungsarbeit im Kursverband erfordert die Bewertung der Einzelbeiträge eine sensible Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen.

### 3.3.4 Binnendifferenzierung als didaktisches Prinzip

Als didaktisches Prinzip spielt im Lateinunterricht der gymnasialen Oberstufe die **Binnendifferenzierung** eine wichtige Rolle, besonders in der Jahrgangsstufe 11 und in kombinierten Lehrgängen. Mit diesem Prinzip sind unterschiedliche Ziele verbunden:

- 1) Einerseits verfolgt Binnendifferenzierung das Ziel, ungleiche Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu relativieren oder sogar aufzuheben. In diesem Sinne wird Binnendifferenzierung in den von spezifischen Bedingungen geprägten C-Kursen Anwendung finden, in denen zum einen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnissen, zum anderen Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Schulformen zusammentreffen, und in den kombinierten A- und B-Kursen, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen befinden.
- 2) Andererseits ermöglicht Binnendifferenzierung Schülerinnen und Schülern eines Kurses, unterschiedliche Lernziele zu erreichen. In diesem Sinne ist Binnendifferenzierung ein didaktisches Erfordernis besonders in den kombinierten Grund- und Leistungskursen (vgl. dazu die diesbezüglichen Ausführungen in 3.3.3.3).

Einfache Formen der Binnendifferenzierung ergeben sich bereits aus dem Unterrichtsverhalten der Lehrerin oder des Lehrers, indem z. B. Schülerinnen und Schü-

lern unterschiedlichen Leistungsniveaus nach Schwierigkeitsgraden bzw. Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kurstypen nach den jeweiligen Lernzielen differenzierte Aufgaben gestellt oder unterschiedlich viele Hilfen zur Bewältigung einer Lernaufgabe gegeben werden.

Als komplexere und arbeitstechnisch sowie zeitlich intensivere Formen der Binnendifferenzierung sind die **didaktische** und die **methodische** Differenzierung zu unterscheiden.

Bei der didaktischen Differenzierung sollen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Materialien unterschiedliche Lernergebnisse erzielen. Bei der methodischen Differenzierung sollen sie auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Lernergebnis gelangen. Schülerinnen und Schüler werden sich gemäß dem Prinzip der Binnendifferenzierung also einem Aufgabengebiet mit Hilfe unterschiedlicher Arbeitsblätter widmen, sie werden sich mit unterschiedlichen Texten oder in Bezug auf denselben Text mit unterschiedlichen Aufgaben beschäftigen oder unterschiedliche Arbeitsaufträge erhalten.

### **3.4 Sequenzbildung**

#### **3.4.1 A-Kurs**

##### **Vorbemerkung**

Die folgenden Listen von Unterrichtsthemen wollen unterrichtliche Möglichkeiten aufzeigen. Auswahl und Reihenfolge müssen sachlogischen Gesichtspunkten entsprechen sowie den Fähigkeiten und Interessen der Lerngruppe angepasst werden. Der Zugang ist dem Erkenntnisvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechend zu wählen. Die Kurssequenz eignet sich für Grund- und Leistungskurse.

##### **11/I Rahmenthema (3): Geschehen und Geschichte – Lateinische Geschichtsschreibung**

##### **Kursthema: Die Catilinae Coniuratio als historische Schrift**

##### **Unterthemen**

- Catilina und Personen seiner Umgebung – Verbrechercharaktere als Krisen- und Verfallssymptome: Charakterdarstellung Catilinas (Sall. Cat. 5); Catilina und seine Spießgesellen (14–15); Rede Catilinas als Ausdruck der moralischen Krise des römischen Staates; Struktur und Argumentationsstrategien; Wirkung der Rede (20–22); ein weibliches Gegenstück zu Catilina: Charakteristik Sempronias (25)
- Zyklische translatio imperii als gesetzmäßiges krisenauslösendes Moment der Menschheitsgeschichte (ita imperium semper ad optimum quemque a minus bono transfertur; Sall. Cat. 1–2); Aufstieg und Niedergang der römischen Republik als Beispiel für das Gesetz der translatio imperii (6–14)

- Verlauf der catilinarischen Verschwörung: sog. erste Verschwörung (kursorisch), (Sall. Cat. 18–19); Aufdeckung der Verschwörung durch Fulvia (23); Verlauf der Verschwörung 64/63 v. Chr. (24–37, z.T. kursorisch); Furcht vor einem erneuten Bürgerkrieg in Rom (31,1–3); Senatssitzung mit erster catilinarischer Rede Ciceros (31,4–9); Schlacht bei Pistoria (56–61, kursorisch oder als Überblicksreferat)
- Historische Exkurse; Krisenzeiten als Auswirkungen des Gesetzes der Geschichte (translatio imperii): römische Frühzeit, Aufstieg der Republik, Höhepunkt und Verfall (erster Exkurs, Sall. Cat. 6–13, z. T. kursorisch); Zustand des römischen Staates während der catilinarischen Krise (zweiter Exkurs, 36–39)
- Auswirkungen der Sicht Sallusts auf christliche Literatur zum Verfall und Untergang Roms (Augustinus, Lactanz): als Referatthema geeignet
- Die Coniuratio Catilinae im Rahmen der Gattung der Historiographie: monographische statt annalistischer Geschichtsschreibung: als Thema eines Referats oder einer umfangreicheren schriftlichen Arbeit geeignet

### **11/II Rahmenthema (6): Mensch, Kultur, Gesellschaft – Erfahrene Lebenswirklichkeit im Spiegel von Texten**

#### **Kursthema: Gesellschaftskritik in der Prosasatire (Petron)**

##### **Unterthemen**

- Gesamtüberblick über das Satyricon Petrons; Auswertung einer Inhaltsübersicht über die einzelnen Kapitel und Kapitelfolgen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und foliengestütztem Vortrag
- Auftreten, Herkunft, Charakterzüge Trimalchios (28–41); Referate über: Freigelassene in Rom; Kampanien; die pompejanische Villa (am Beispiel des Hauses des Fauns)
- Freigelassenengespräche in Auszügen
- Die Witwe von Ephesus als symbolisch verdichtete Darstellung des Lebensgefühls des Satyricon (111–113)
- Seesturm, Totenklage, Weg nach Kroton, Charakterisierung der Stadt Kroton (114–117)
- Ausweitende und vertiefende Texte: pompejanische Inschriften und Graffiti zu Esssitten der Zeit; satirische und theoretische Texte der Gegenwart (ggf. Zusammenarbeit mit Deutsch und modernen Fremdsprachen)

### **12/I Rahmenthema (1): Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung**

#### **Kursthema: Menschliche Existenz in der Dichtung Vergils**

##### **Unterthemen**

- Erstes und zweites Prooemium (Aen. 1,1–22): Aufbau, Art der Kohärenz, Metrum, Intention; Rom und Karthago; Rolle der Götter; typologische Geschichtsbeachtung: Aeneas als vorweggenommenes Ideal des Römers; die Vorgänge der

Aeneis als idealtypischer Fall der Auseinandersetzungen Roms mit fremden Völkern

- Inhaltsübersicht über die Aeneis; Inhaltsangabe zu den einzelnen Büchern (Schülerreferate); Gesamtkonzeption; Zusammenhang mit Ilias und Odyssee; vorläufige Feststellungen zum Charakter des Aeneas; two-voices-Theorie; zeitgeschichtliche Bedeutung der Aeneis
- Aeneas berichtet Dido von der Zerstörung Trojas (Auszüge aus den Büchern 2 und 3 der Aeneis)
- Aeneas und Dido – erste Begegnung und Entwicklung der Liebesromanze bis zur Vereinigung (2,1–13a; 4,90–128)
- Aeneas zwischen Pflicht und Neigung – Entwicklung der Aeneas-Dido-Handlung: Warnung der Götter – Merkurrede (4,223–295); Aeneas und Dido – Rededuell (4,305–395); zweite Warnung und Aufbruch nach Italien (4,522–584); Didos Fluch, Didos Tod (4,607–629; 632–671)
- Begegnung Aeneas – Dido in der Unterwelt (6,455–476)
- Bildliche Umsetzung vergilischer Szenen in der europäischen Kunst bis zur Gegenwart
- Das Fremdenbild in der antiken Literatur und in der Gegenwart.

## **12/II Rahmenthema (7): Überlieferung und Gegenwart – Formen, Fragen und Sichtweisen lateinischer Texte in ihrer zeitübergreifenden Bedeutung**

**Kursthema: Ein Christ setzt sich mit der heidnischen Tradition auseinander (Augustinus, Confessiones).**

### **Unterthemen**

- Historischer Hintergrund und Abfassungsbedingungen der Confessiones; Übersicht über die Biografie des Augustinus
- Einstellung des Autors zu Schule und Erziehung (Auszüge aus den Büchern 1, 2 und 3 der Confessiones)
- Auseinandersetzung mit der manichäischen Lehre (Auszüge aus den Büchern 3 und 4)
- Stationen auf dem Weg zur Bekehrung (Auszüge aus den Büchern 6, 7 und 8)
- Durchbruch zum Christentum: Auszüge aus dem achten Buch der Confessiones
- Moderne Bekehrungserlebnisse in literarischen und/oder filmischen Darstellungen
- Bedeutung der Religion in einer modernen, säkular geprägten Umwelt.

### **13/I Rahmenthema (5): Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion**

#### **Kursthema 5: Der Weise und die Welt – Philosophische Durchdringung des Alltags (Seneca)**

##### **Unterthemen**

- Vorinformationen: Zeit Senecas und Grundzüge seiner Philosophie; Überblick über die Philosophenschulen und die Teile der Philosophie (ggf. Schülerreferate)
- Inhalte, Ziele und Methoden des senecanischen Philosophierens
- Philosophische Durchdringung des Alltags: epist.47; 51,5–8; 59,11–13
- Lexikalische Sequenz: Übersicht über sprachlich-literarische, methodologische und inhaltliche Grundbegriffe zum Verständnis der Seneca-Lektüre
- Todesproblematik
- Prinzipien der Darstellungs-, Denk- und Argumentationsweise Senecas in den Lucilius-Briefen (Arbeitsblatt und Schülerkurzreferate zu einzelnen Begriffen)
- Lebensbewältigung durch Philosophie und Philosophie des Alltags in der Gegenwart.

#### **13/II Seneca und Augustinus – ein Vergleich: Philosophie des Todes – Theologie des Lebens; unterschiedliche Rezeption der klassischen Literatur und des klassischen Bildungsbegriffs (Wiederholungen und Vertiefungen)**

##### **Unterthemen**

- Todesproblematik bei Seneca: Sterben und Tod als Kernproblem der stoischen Philosophie; „Philosophie des Todes“ (Rückgriff auf das Halbjahr 13/I)
- Begnadigung zum Leben in einem wesentlichen Abschnitt der Biografie des Augustinus: Übersiedlung nach Rom (conf. 5,8,14–9,17; Rückgriff auf das Halbjahr 12/II)
- Geistlicher Tod und geistliches Leben in der Theologie des Augustinus; biblische Grundlagen; vor allem: conf. 8,5,12 surge, qui dormis, et exsurge a mortuis (Verweis auf Eph. 5,14); Begnadigung zum Leben als Grundmotiv der Confessiones und der lutherischen Theologie
- Sinn und Funktion der Confessiones (Aug. conf. 10,1–5; Ausschnitte)
- Vergilrezeption bei Seneca und Augustinus (vor allem folgende Textstellen kommen in Betracht: Sen. epist. 108,24ff.; Aug. conf. 1,13,21–22; Rückgriff auf das Halbjahr 12/I).

### **3.4.2 Kombiniertes Grund- und Leistungskurs**

#### **Vorbemerkung**

Wo die Nennung der Unterthemen die Textauswahl nahe legt und sich dabei zahlreiche Varianten anbieten, sind unter „Texte“ nur Autor und Werk genannt.

**11/I Rahmenthema (1): Erleben und Dichten – Welterfahrung in poetischer Gestaltung**

**Kursthema: Durch Dichtung vermittelte Existenz**

**Texte:** Catull, Carmina

**Unterthemen**

- Heimat und Fremde
- Abkehr von der Politik
- Liebe zu Lesbia
- Vergleich mit Lyrik anderer Epochen.

**11/II Rahmenthema (3): Geschichte und Geschehen – Lateinische Geschichtsschreibung**

**Kursthema: Die Krise der römischen Republik – Veranschaulichung und Analyse bei ihrer Darstellung**

**Texte:** Sallust, Coniuratio Catilinae

**Unterthemen**

- Dramatische Gestaltung der Entscheidungssituationen
- Charakterisierung der Handelnden
- Analyse der historischen und gesellschaftlichen Bedingungen einer Krise.

**12/I Rahmenthema (6): Mensch, Kultur, Gesellschaft – Erfahrene Lebenswirklichkeit im Spiegel lateinischer Texte**

**Kursthema: Kritik des Alltags in der römischen Literatur**

**Texte Gk:** Seneca, ad Lucilium

**Texte Lkt:** Cicero, ad familiares

**Unterthemen**

- Verhältnis zu den Mitmenschen
- Zivilisationskritik
- Falsche und richtige Lebensgestaltung
- Mühseligkeiten und enttäuschte Hoffnungen im politischen Alltagsgeschäft



**12/II Rahmenthema (4): Staatstheorie und Staatswirklichkeit – die Auseinandersetzung mit Staat und Politik in lateinischen Texten**

**Kursthema: Selbstverständnis und Kritik des augusteischen Prinzipats**

**Texte Gk:** Monumentum Ancyranum; Livius, Auswahl aus den Büchern 1 und 2; Tac. ann. 1,1–15

**Texte Lkt:** Verg. ecl. 1 u. 4; georg. 1,498–514; Aen. 1,223–296; 6,679–892; 8,608–731; Hor. c. 3,3; 4,5; 4,15

**Unterthemen Gk**

- Augustus' Selbstdarstellung als Rechenschaftsbericht und als Tugendkatalog
- Livius' Darstellung der virtutes et vitia maiorum als Beitrag zur moralischen Erneuerung
- Tacitus' Kritik des Prinzipats
- Historiographie und Ideologie.

**Unterthema Lkt**

- Dichterische Überhöhung und Deutung der Herrschaft des Augustus

**13/I Rahmenthema (5): Erkennen und Handeln – Antworten der Philosophie und Religion**

**Kursthema: Weltdeutung und Lebensbewältigung durch Philosophie bei Boethius**

**Texte Gk:** Boethius, Consolatio philosophiae, ausgewählte Prosastücke (mit Ikonographie)

**Texte Lkt:** Boethius, Consolatio philosophiae; thematisch zugeordnete Gedichte

**Unterthemen**

- Die Philosophie als „Seelenarzt“
- Die Güter der Fortuna
- Gott als das höchste Gute
- Blinder Zufall, göttliche Vorsehung und menschliche Willensfreiheit.

**13/II Kursthema: Boethius als Mittler zwischen antiker Philosophie und mittelalterlichem Christentum**

**Texte Gk:** Cic. rep. 6,9–29 (Somnium Scipionis); Tusc. 5,7–17; Alkuin von York, Disputatio de vera philosophia (Prolog zu De grammatica, in: Migne, PL Bd. 101, S. 849ff.)

**Texte Lkt:** Alkuin von York, De animae ratione (ep. 309, in: MGH, Epp., Bd. 4, S. 473–478)

**Unterthemen**

- Themen und Argumente der Consolatio philosophiae bei Cicero
- Nachwirkungen der Consolatio philosophiae bei Alkuin von York, dem Ratgeber Karls des Großen

Ungültig

## 4 Lernerfolgsüberprüfungen

### 4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21–23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOST).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 1 bis 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOST bewertet. Bei Gruppenarbeiten muss die jeweils individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

## **4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“**

### **4.2.1 Allgemeine Hinweise**

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse eines Kursabschnittes und sind deshalb inhaltlich und methodisch so zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler an ihnen ihren Lernerfolg ablesen, die Lehrerin bzw. der Lehrer ihre Zielsetzungen sowie ihre didaktischen und methodischen Entscheidungen überprüfen können.

Klausuren bereiten darüber hinaus auf die schriftliche Abiturprüfung vor: Vorbereitung, Aufgabenstellung und Bewertung der Klausuren sind deshalb von Anfang an, Umfang und Anspruchsniveau schrittweise auf die bei der Abiturprüfung zu stellenden Klausuren auszurichten. (Zu möglichen Abweichungen vgl. 4.2.2.1 (3).)

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet (vgl. 3.2.2.6).

Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

### **4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten**

#### **4.2.2.1 Grundsätzliches zur Konstruktion von Aufgaben**

##### **(1) Bezug zum Unterricht**

Klausuren werden ihrer Bestimmung als Lernerfolgsüberprüfung nur gerecht, wenn Übersetzungs- und Interpretationsaufgabe in einer deutlichen Beziehung zum Unterricht stehen, zugleich aber den Schülerinnen und Schülern die selbstständige Anwendung von Sach- und Methodenkenntnissen auf einen unbekanntem Gegenstand ermöglichen. Wegen der langfristigen organisatorischen Vorgaben, die den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bestimmen, muss über den Text und die ihm zugeordneten Arbeitsaufträge möglichst früh entschieden werden. Nur so ist es möglich, die Wortschatzarbeit auf die Klausur auszurichten, ohne auf ihre Beziehung zum laufenden Unterricht zu verzichten, relevante Syntaxelemente ohne Ansetzen zusätzlicher Übungsstunden am Originaltext zu wiederholen und die Interpretationsaufgabe durch schriftliche Übungen und geeignete Hausaufgaben vorzubereiten.

##### **(2) Umfang und äußere Form**

Ist in einer Klausur die Übersetzung eines unbekanntem Textes als Aufgabe gestellt, so sollte dessen Umfang im Allgemeinen den Regelungen für die schriftliche Abiturprüfung entsprechen, wonach die Wortzahl des Textes gleich der Zahl der

Minuten ist, die innerhalb der Gesamtarbeitszeit für die Übersetzung vorgesehen sind. Entsprechend müssen sich bei der zweigeteilten Interpretationsaufgabe Zahl und Differenziertheit der Arbeitsaufträge nach dem zur Verfügung stehenden Zeitanteil richten. (Zur Struktur der Interpretationsaufgabe im Rahmen der zweigeteilten Aufgabenstellung vgl. 4.2.2.3.)

Die zur Bearbeitung vorgelegten lateinischen Texte sind fortlaufend bzw. in der durch die Metrik bestimmten Versform, also nicht in Kola oder in voneinander abgesetzten Einzelsätzen zu schreiben. Schriftform, Schriftgröße und Zeilenabstand müssen ein müheloses Arbeiten mit dem Text erlauben. Die Wörter, zu denen Hilfen gegeben sind, dürfen im Text nicht hervorgehoben werden. Eine Zeilenzählung (keine Satzzählung!), auf die bei der Angabe der Übersetzungshilfen und ggf. bei der Interpretationsaufgabe Bezug genommen wird, muss das schnelle Auffinden von Textstellen erleichtern.

### **(3) Aufgabenarten: Regelfall und sonstige Formen**

Gegenstände der Lernerfolgsüberprüfung durch Klausuren sind die Erschließung, die Übersetzung und die Interpretation von Texten. Dabei kommt der Übersetzung eine besondere Bedeutung zu, weil sie einerseits den Erfolg der Texterschließung widerspiegelt, andererseits die Voraussetzung für die Interpretation und ggf. für eine adressaten- und wirkungsgerechte Wiedergabe des Textes ist. Daraus ergibt sich als **Regelfall** eine **zweigeteilte Aufgabenstellung**, in der **Übersetzung und Interpretation im Verhältnis 2 : 1** gewichtet werden (zum Interpretationsbegriff, der hier zugrunde zu legen ist, vgl. 3.2.2.2). In der schriftlichen Abiturprüfung ist diese Aufgabenstellung verbindlich.

Unterrichtliche Schwerpunktsetzung und die Anknüpfung an die im Lehrplan für die Sekundarstufe I genannten „weiteren Formen der Textbearbeitung“ erlauben einmal pro Jahrgangsstufe folgende **Abweichungen** vom Regelfall:

Übersetzung und Interpretation im **Verhältnis 3 : 1** zu gewichten bietet sich am ehesten für eine Klausur der Jahrgangsstufe 11 an: Da die Schülerinnen und Schüler hier in die stufengemäße Interpretationsarbeit eingeführt werden, ist es zulässig, die Arbeitsaufträge stärker zu operationalisieren und in ihrer Zahl zu begrenzen, und dadurch leichter möglich, im Rahmen einer neunzigminütigen Arbeitszeit einen gedanklich geschlossenen Prosatext vorzulegen. Das **Verhältnis 1 : 1** erlaubt es umgekehrt, in demselben Rahmen kleine poetische Texte (z. B. von Phaedrus, Martial oder Catull) nicht nur übersetzen, sondern auch angemessen interpretieren zu lassen.

Die **leitfragengelenkte Texterschließung, ggf. mit zusammenfassender Dokumentation des Textverständnisses**, ist besonders geeignet zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler fachspezifische Verfahren, Zugang zu einem lateinischen Text zu gewinnen, selbstständig und überlegt anwenden können. Dazu bieten sich z. B. folgende Möglichkeiten an: Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern ihren ersten Zugriff auf den Text (z. B. über Bedeutungsfelder, über Verbalinformationen, über Eigennamen und Proformen)
- analysieren den Aufbau des Textes und zeigen, welche Textmerkmale die vorgelegte Aufbauanalyse rechtfertigen
- legen dar – ggf. bezogen auf einen ausgewählten Textabschnitt – welche Widerstände sie bei der Texterschließung überwinden mussten und mit welchen Methoden sie dies getan haben.

Die **Textanalyse** muss Inhalt, Aufbau und Intention eines Textes unter Berücksichtigung der sprachlichen Form und stilistischen Gestaltung sichtbar machen und nach Möglichkeit aus dem situativen Kontext erklären. Sie sollte sich in der Regel auf einen gut zugänglichen, aber noch nicht bekannten Text beziehen, der – je nach Gattung und Schwierigkeitsgrad – zwei- bis dreimal so lang wie ein Übersetzungstext ist. Die Aufgabenstellung kann zwar Hinweise zum Verfahren enthalten, sollte aber den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, die im Unterricht praktizierte Form der Textanalyse selbstständig anzuwenden.

Die **Interpretation eines im Unterricht lediglich übersetzten oder kursorisch behandelten Textes** erlaubt es, sich bei der Aufgabenstellung der Klausur stärker am Anforderungsbereich III (Problemlösen und Werten) zu orientieren als bei der zweigeteilten Aufgabe oder bei den anderen Aufgabenarten und die Bereiche 3 und 4 des Faches („Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte“ bzw. „Rezeption und Tradition“) besonders zu berücksichtigen. Der Vergleich des vorgelegten Textes mit einem Werk der bildenden Kunst oder mit einem anderen Text kann dabei der ästhetischen Wirkung, der literaturgeschichtlichen Einordnung oder der Beleuchtung der Wirkungsgeschichte dienen, aber auch die wertende Stellungnahme herausfordern.

Die **Entwicklung einer wirkungsgerechten Übersetzung aus einer vorgegebenen Arbeitsübersetzung** ist eine anspruchsvolle Aufgabe, weil viele gedankliche Schritte, ausgehend von nicht explizit gemachten Kenntnissen, zu dem wahrnehmbaren Ergebnis führen. Es sollten hier deshalb nur Texte zugrunde gelegt werden, deren gattungsspezifische Merkmale klar hervortreten und deren situativer Kontext eindeutig ist. Besonders geeignet sind hier folgende Textsorten: Komödienszenen, Satiren, Reden, Lyrik. Dabei sollte den Schülerinnen und Schülern Raum gegeben werden, ihre Übersetzungsentscheidung zu erläutern.

Bei den Aufgabenarten, die keine differenzierte Aufgabenstellung zulassen, ist den Schülerinnen und Schülern im Unterricht eine genaue Vorstellung von den Anforderungen zu vermitteln.

#### 4.2.2.2 Hinweise zur Übersetzungsaufgabe

In der Übersetzungsaufgabe zeigt sich besonders deutlich, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Strukturen und den Sinn der vorgelegten Texte erfasst haben. Hinsichtlich der Korrektur und Bewertung bietet die Übersetzung die Vorteile der einleuchtenden Nachprüfbarkeit und der Vergleichbarkeit von

Schülerleistungen. Sie setzt Leistungen aller Anforderungsstufen sowie langfristig erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten voraus und erfordert ein hohes Maß selbstständigen Arbeitens. Insgesamt stellt die Übersetzung eine sehr komplexe Aufgabe dar. Dennoch verbinden die Schülerinnen und Schüler mit ihr das Bewusstsein der Kalkulierbarkeit des Lernerfolgs: Die Aufgabenstellung ist transparent; durch gezielte Vorbereitung kann, bis zu einem gewissen Grad, Sicherheit im Umgang mit den gelesenen Texten erreicht werden.

Bei der Textauswahl und der Aufgabenstellung müssen folgende Bedingungen erfüllt werden:

- Bezug zum Unterricht
- inhaltliche Geschlossenheit
- differenzierter Schwierigkeitsgrad
- angemessene Hilfen.

Der **Bezug zum Unterricht** wird hergestellt, wenn die Übersetzungsaufgabe aus der umgebenden Sequenz erwächst. Der Text der Kursarbeit ist dem themen- bzw. autorenspezifischen Umfeld zu entnehmen. Er darf im Unterricht noch nicht (auch nicht in Teilen) behandelt worden sein. Auch das leichte Auffinden einer in der Kursarbeit vorgelegten Textstelle muss ausgeschlossen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten außer langfristig erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten insbesondere solche nachweisen können, die sie im vorausgegangenen Unterricht erworben haben.

Das Kriterium der **inhaltlichen Geschlossenheit** wird erfüllt, wenn die gewählten Texte und Textausschnitte eine klare Gliederung und eine in sich schlüssige, zusammenhängende und abgerundete Gedankenführung aufweisen. Verständnisvoraussetzungen müssen, wenn sie nicht durch den Text selbst expliziert werden, in einer Hinführung zum Text geklärt werden. Kürzungen innerhalb eines zusammenhängenden Textausschnittes sind zu vermeiden. Sollten sie unumgänglich sein, dürfen keine Brüche im Gedankengang entstehen. Dazu kann ggf. eine deutsche Paraphrase des ausgelassenen Textteiles hilfreich sein (vgl. 5.3.4).

Der zur Klausur vorgelegte Text sollte, gemessen an den unterrichtlich vorausgegangenen Texten eines Autors bzw. eines Themenbereichs einen mittleren **Schwierigkeitsgrad** aufweisen. Der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler ist bei der Textauswahl zu berücksichtigen. Der Text sollte Partien unterschiedlichen Anspruchsniveaus enthalten und dadurch eine deutliche Unterscheidung der Leistungen ermöglichen (Trennschärfe).

Kriterien für die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades sind die Schwierigkeiten im morphosyntaktischen, semantischen bzw. stilistischen und inhaltlichen Bereich sowie die einzeltextspezifischen Rekodierungsschwierigkeiten. Die Lehrperson erkennt die Schwierigkeiten am besten, wenn sie die Widerstände beachtet, die der Text ihr selbst entgegensetzt: hier gilt der Grundsatz, das anzugeben oder zu erläutern, was die Lehrerin bzw. der Lehrer beim ersten Lesen nicht erfasst. Hilfreich ist es, wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer selbst eine Übersetzung erstellt.

Art und Anzahl der **Hilfen** bemessen sich nach der Eigenart und dem Schwierigkeitsgrad des Textes. Sie dürfen eine selbstständige Erschließungsleistung nicht beeinträchtigen. Wenn eine sehr große Anzahl von Hilfen gegeben werden müsste, eignet sich der Text nicht für eine Klausur.

Folgende Arten der Hilfe kommen in Frage:

- 1) Lexikalische Hilfen: Wenn kein Lexikon benutzt wird, sollten alle Vokabeln (in ihren Grundbedeutungen) angegeben werden, die nicht zum Grundwortschatz, zu den vom Grundwortschatz leicht ableitbaren Begriffen oder zum zusätzlich erlernten Aufbauwortschatz gehören. Darüber hinaus sollten Wortbedeutungen (auch bekannter Vokabeln) angegeben werden, wenn sie nicht oder nur schwer aus dem Kontext erschließbar sind. Dieses Prinzip ist auch bei Lexikonbenutzung (s.u.) zu beachten. Bei der Angabe von Übersetzungsformulierungen, die über ein Einzelwort oder eine stehende Wendung hinausgehen, muss die Lehrerin bzw. der Lehrer darauf achten, dass die selbstständige Erschließungs- und Rekodierungstätigkeit nicht beeinträchtigt wird.
- 2) Grammatikalische bzw. stilistische Hilfen und Sacherläuterungen: Hilfen sollten in der Regel nur zu Erscheinungen gegeben werden, die nicht zur erlernten Basisgrammatik oder zu den im Unterricht erarbeiteten (gerade auch autoren-spezifischen) Stilphänomenen gehören, sofern eine kontextuelle Erschließung nur schwer möglich ist.
- 3) Überschrift, Hinführung, Weiterführung: In ihnen sollten unerlässliche Verstehensvoraussetzungen geklärt werden.
- 4) Sinnbetonendes Vorlesen: Zur Unterstützung der Texterschließung muss der Text in den Klausuren (ggf. nach einer ersten stillen Lektüre der Schülerinnen und Schüler) vorgelesen werden. Die Schülerinnen und Schüler haben es gelernt, dabei Quantitäten, Sinnabschnitte und Hervorhebungen zu markieren.
- 5) Zweisprachiges Wörterbuch: Der Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuchs ist den Zielen und Methoden des Lateinunterrichts der gymnasialen Oberstufe besonders angemessen. Die Benutzung eines Lexikons ist in den Kursarbeiten der A- und B-Kurse ab dem Halbjahr 11/II, in den C-Kursen ab 13/I verbindlich. Eine unterrichtliche Einarbeitung muss vorausgegangen sein. Die Fachkonferenz legt fest, ob das Wörterbuch schon vorher in Kursarbeiten benutzt werden soll.

#### **4.2.2.3 Hinweise zur Interpretationsaufgabe**

Neben der Übersetzungs- ist auch die Interpretationsaufgabe ein wichtiger Bestandteil der Kursarbeiten. Alle Einzelaufgaben sollten sich auf den vorgelegten Text beziehen und zu dessen tieferem Verständnis führen. In seiner Gesamtheit spiegelt der Katalog von Interpretationsaufgaben die Vielfalt der Aufgabenfelder und Arbeitsweisen des Faches wider.

Entsprechend der Vielzahl möglicher Interpretationsprozesse, die im Lateinunterricht an Texten zu vollziehen sind (vgl. Kapitel 3.2.2.2), ist in den Interpretationsaufgaben von globalen Formulierungen („Interpretieren Sie den vorliegenden Text“) abzusehen; vielmehr sollte ein in sich nach einsichtigen Kriterien struktu-



rierter Aufgabenkatalog zusammengestellt werden. Der Katalog sollte möglichst kategorial, nach den u. g. Aufgabentypen, nach punktuellen und ganzheitsbezogenen Aufgaben sowie nach rein textbezogenen und den Text auch überschreitenden Aufgaben strukturiert sein.

Der Katalog kann insbesondere folgende Aufgabenarten enthalten:

- sprachliche Aufgaben
- stilistische Aufgaben
- strukturbezogene Aufgaben
- Aufgaben zum historischen und kulturellen Hintergrund
- Aufgaben zur literatur- und geistesgeschichtlichen Einordnung
- Aufgaben zur Rezeption und Tradition
- Bewertungsaufgaben.

### **Beispiel für eine sprachliche Aufgabe**

In der Caratacus-Rede (Tac. ann. 12,27) findet sich die Formulierung: *supplicium mei oblivio sequeretur*. Hier ist der Bezug von *mei* mehrdeutig. *Mei* kann sich auf *supplicium*, auf *oblivio* oder sinngemäß auf beide Begriffe beziehen. Dabei könnte sich die größere Aussagekraft des (primären) Bezugs auf *supplicium* herausstellen. In diesem Fall wäre der Begriff des Vergessens nicht nur auf Caratacus beschränkt. Er würde sich auch auf die Person des Kaisers Claudius beziehen: im Falle der Hinrichtung wäre auch er, weil er lediglich der üblichen Vorgehensweise folgte, den militärischen Gegner hinrichten, von der *oblivio* bedroht. Man würde im Zusammenhang mit der Caratacus-Episode seinen Namen nicht mehr erwähnen. Durch die Begnadigung eines Feindes (von dem Kaliber des Caesargegners Vercingetorix) könnte sich Claudius jedoch ewigen Nachruhm erwerben. Ein solches Verständnis wird auch durch den folgenden Satz nahe gelegt: „Wenn du mich unversehrt bewahrst, werde ich ein ewiges Beispiel deiner Güte (*clementia*) sein“. Die Satzstellung von *mei* spricht ebenfalls für die primäre Zuordnung zu *supplicium*.

### **Mögliche Aufgabenstellung**

*Mei* (Z...) kann sich auf *supplicium* oder auf *oblivio* oder (sinngemäß) auf beide Begriffe beziehen. Entscheiden Sie sich für eine der Möglichkeiten und begründen Sie Ihre Entscheidung aus dem Kontext!

### **Beispiel für eine strukturbezogene Aufgabe**

In einem Aufgabenkatalog zu Catulls dreizehntem Gedicht – Einladung zum Essen – kann eine Interpretationsaufgabe auf die wichtigste Isotopieebenen, die Begriffe für Gaben und Gegengaben, deren Anordnung und die Funktion der Anordnung bezogen sein. Dabei stellt sich das Gliederungsprinzip der Abfolge von Gaben und Gegengaben heraus. Zudem wird die Progression nach abnehmender Konkretheit

bei gleichzeitiger Steigerung vom Üblichen zum Außergewöhnlichen ersichtlich. Die Reihe reicht von den gewöhnlichen Bestandteilen einer cena (bonam atque magnam cenam; non sine ... vino) über geistige und amouröse Zutaten (non sine ... candida puella, ... sale, ... omnibus cachinnis; meros amores) zu einer begrifflich nicht mehr fassbaren Gegengabe: seu quid suavius elegantiusve est. Als Sinn der Anordnung kann die humorvolle Verkehrung dessen, was bei einer cena als wesentlich eingeschätzt wird, herausgearbeitet werden. Geist und Eros werden gegenüber Essen und Trinken als die Hauptbestandteile des Mahls herausgestellt. Hinzukommen als Besonderheiten die Accessoires (hier das unguentum), die durch ihre Neuheit und Extravaganz einer alltäglichen Situation die individuelle Prägung geben und eine eher belanglose Begebenheit zu einem unvergesslichen Erlebnis machen.

### **Mögliche Aufgabenstellung**

Stellen Sie die Begriffe für Gaben (Mitbringsel) und Gegengaben in der Reihenfolge des Textes zusammen und untersuchen Sie die Anordnung! Welche Einstellungen und Einschätzungen kommen durch die Art der Darstellung zum Ausdruck?

### **Beispiel für eine Aufgabe zum historischen und kulturellen Kontext**

In einer Unterrichtsreihe mit der Thematik „Freizeitgestaltung im antiken Rom aus der Sicht zentraler Autoren (Cicero, Plinius, Augustinus)“ sind der Kursarbeit Betrachtungen über Massenveranstaltungen und ihre charakterzerstörenden Auswirkungen (vgl. besonders das Alypius-Beispiel, Aug. conf. 6,8,13) vorausgegangen. Dabei wurde neben den Texten auch das Nenniger Gladiatorenmosaik analysiert und auf dessen Grundlage ein möglicher Ablauf von Spielen im Amphitheater rekonstruiert. In der Kursarbeit, deren Übersetzungstext dem Brief 7 Senecas entnommen ist, kommt es darauf an, diese Kenntnisse einerseits zu reproduzieren, sie andererseits für das tiefere Verständnis fruchtbar zu machen. Eine sinnvolle Interpretationsaufgabe kann darin bestehen, die Bemerkung in meridianum spectaculum incidi, lusus exspectans et sales et aliquid laxamenti (Sen. epist. 7,3) zu erläutern und vor diesem Hintergrund Senecas Verhalten in der konkreten Situation zu untersuchen. Dabei kann die Spannung zwischen Erwartung und Enttäuschung der Erwartung sichtbar gemacht werden; andererseits lässt sich der Frage nachgehen, warum Seneca sich nicht den Darbietungen, die ihm offenbar moralisch zuwider sind, entzieht.

### **Mögliche Aufgabenstellung**

- 1) Zeigen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Kenntnisse zum Ablauf der Gladiatorenspiele die Situation auf, die Seneca in den Worten in meridianum spectaculum incidi, lusus exspectans et sales et aliquid laxamenti darstellt!
- 2) Erläutern Sie Senecas Verhaltensweise in der dargestellten Situation!

### **Beispiel für eine Aufgabe zur Rezeption und Tradition**

Das tragische Ende der Orpheus-und-Eurydike-Metamorphose (Ov. met. 10,53ff.) kann mit zwei Bilddokumenten verglichen werden: dem Orpheus-Relief (des fünften Jahrhunderts v. Chr.) und der modernen Darstellung von Gerhard Marcks. Dabei ist vor allem die Zuordnung der Personen (Orpheus, Eurydike und Hermes/Merkur) zu beachten. Im Unterschied zum Ovidtext zeigt sich auf dem Relief die Nähe von Tod und Liebe: der Todesbote wird als der neue Geliebte Eurydikes dargestellt; der Holzschnitt von Gerhard Marcks betont in seinen Schwarz-Weiß-Schattierungen den krassen Gegensatz von Leben und Tod und die dadurch bedingte Unmöglichkeit der Wiedervereinigung. Zudem stellt er dem heroischen Tatendrang des Orpheus die Schicksalsergebenheit Eurydikes gegenüber. Im Vergleich der Darstellungen wurden die ovidische Anklage gegen eine Götterwelt, die dem Humanitätsfortschritt der Zeit nicht zu folgen bereit ist, und eine verborgene Ablehnung der augusteischen Restauration besonders deutlich erkennbar.

### **Mögliche Aufgabenstellung**

- 1) Identifizieren Sie die Personen der bildlichen Darstellungen und stellen Sie die jeweils dargestellten Eigenschaften und Beziehungen der Personen zueinander heraus!
- 2) Vergleichen Sie die bildlichen Gestaltungen der Abschiedsszene mit der Darstellung Ovids! Beachten Sie dabei insbesondere den Vergleichsaspekt des Bezugs von Liebe, Leben und Tod!

### **Beispiel für eine Bewertungsaufgabe**

Im Anschluss an die Übersetzung des Textes Aug. conf. 9,8,18 (über die Trunksucht der jugendlichen Monnika und deren göttliche Heilung) kann eine Aufgabe gestellt werden, die zu einem Vergleich verschiedener Einstellungen über die moralische Natur des Menschen führt: Augustinus betont im Unterschied zu Vorstellungen, die auf Rousseau beruhen („Der Mensch ist von Natur aus gut“), den biblischen Gedanken „Das Menschenherz ist böse von Jugend auf“ (in augustinischer Diktion: *tantillus puer et tantus peccator*, 1,12,19). Dieser Kontrast fordert eine wertende Stellungnahme unmittelbar heraus.

### **Mögliche Aufgabenstellung**

Zeigen Sie auf, welches Menschenbild (vor allem welche Auffassung von Kindheit und Jugend) im vorliegenden Text zum Ausdruck kommt! Bewerten Sie die Einstellung des Augustinus (ggf. auch vor dem Hintergrund anderer Ihnen bekannter Auffassungen)!

#### 4.2.2.4 Korrektur und Bewertung

##### (1) Grundsätze

Klausuren erfüllen ihre Aufgabe als Lernhilfe nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Kriterien, mit denen ihre Leistung gemessen wird, durchschauen. So muss bei der Korrektur der Übersetzung jeder Fehler nach **Art** und **Schwere** gekennzeichnet, müssen die Punktzuteilung bei der Lösung der strukturierten Interpretationsaufgabe und die Leistungsbewertung bei den anderen Aufgabenarten durch begründende Randbemerkungen und eine abschließende Charakterisierung der Leistung verständlich gemacht werden. Zur Durchschaubarkeit der Bewertung tragen auch eine schnelle Rückgabe der Klausur und eine gründliche Besprechung wesentlich bei.

Der richtige Gebrauch der deutschen Sprache ist ein unverzichtbarer Bestandteil aller im Lateinunterricht zu erbringenden und zu beurteilenden Leistungen. In der Übersetzung werden Verstöße gegen die Regeln des deutschen Ausdrucks und Satzbaus dann als Fehler behandelt, wenn sie die Verständlichkeit der Übersetzung beeinträchtigen. Andernfalls sind sie zu kennzeichnen und bei der Festsetzung der Note angemessen (bis zu einer ganzen Notenstufe) zu berücksichtigen. Bei der Lösung aller anderen Aufgaben sind darüber hinaus – in Verbindung mit der sachlichen Richtigkeit – der korrekte Satzbau, die Klarheit und Differenziertheit des Ausdrucks sowie die Gliederung und Folgerichtigkeit der Gedankenführung zu bewerten.

##### (2) Korrektur und Bewertung der Übersetzungsaufgabe

Die folgende Matrix gibt Hinweise zur Fehlerdiagnose und nennt die üblichen Abkürzungen zur Kennzeichnung der Fehlerart. Von ihr ist sowohl bei der Negativkorrektur als auch bei der Positivkorrektur auszugehen.

### Matrix zur Diagnose und Kennzeichnung der Fehlerarten

Fehlerklasse Fehlerbereich	Verstöße, die auf nicht kontextgemäßer Anwendung von Elementen des grammatischen Systems beruhen und nur kontextbezogen als Fehler erklärbar sind. (Bei Rückübersetzung bleibt, ggf. abgesehen von der Stellung, der Wortlaut des Originals im Allgemeinen erhalten.)	Verstöße, die auf mangelnder Kenntnis von Elementen des grammatischen Systems beruhen und kontextunabhängig als Fehler erklärbar sind. (Bei Rückübersetzung entsteht im Allgemeinen ein vom Original abweichender Wortlaut.)
	<b>Fehlerart</b>	<b>Fehlerart</b>
	<b>Kennzeichnung</b>	<b>Kennzeichnung</b>
lexikalischer Bereich	1) <b>Vokabelbedeutungsfehler</b> Der zur Übersetzung eines lateinischen Wortes gewählte Begriff liegt im Bedeutungsspektrum der lateinischen Vokabel, ist aber nicht kontextgemäß (falsche Bedeutungsvariante).	2) <b>Vokabelfehler</b> Der zur Übersetzung eines lateinischen Wortes gewählte Begriff liegt außerhalb des Bedeutungsspektrums der lateinischen Vokabel.
morphologischer Bereich	3) <b>Sinnfehler</b> Die Morphologie eines lateinischen Wortes ist richtig erfasst, aber nicht kontextgerecht gedeutet. Die Sinnrichtung / semantische Funktion (ggf. auch die syntaktische Funktion) eines Kasus, Tempus, Modus usw. ist verfehlt.	4) <b>Grammatikfehler</b> Das Einzelwort ist morphologisch falsch analysiert.
syntaktischer Bereich	5) <b>Beziehungsfehler</b> Wort oder Wortblock, bes. Adverbiale, Attribut oder Proform, sind als solche richtig übersetzt, aber nicht kontextgerecht bezogen.	6) <b>Konstruktionsfehler</b> Ganzheitliche Fehlaufassung einer Sinneinheit (Satzglied, Wortgruppe, Gliedsatz u. a.). Bei Rückübersetzung entstehen mindestens zwei Abweichungen vom Ausgangstext.
	Bz	K (ggf. differenzierende Kennzeichnung der „überfahrenen“ Signale)
	S (C) (M) (T) u. a.	Gr (C) (M) (T) (N) (G) u. a.

Neben die Kennzeichnung der Fehler nach ihrer Art tritt die Angabe ihres Gewichts. Dabei gibt es keine automatische Kopplung zwischen der Art und dem Gewicht eines Fehlers; vielmehr ist oberstes Kriterium für die Fehlergewichtung der Grad der Sinnverfehlung.

Die **Negativkorrektur** setzt die Note für die Übersetzungsleistung durch die Addition der gewichteten Fehler fest; sie verwendet zur Gewichtung der Fehler folgende Zeichen:

- **halbe Fehler:** leichte, den Sinn nicht wesentlich entstellende Fehler im Bereich des Vokabulars, der Formenlehre, der Syntax und der Textreflexion
- | **ganze Fehler:** mittelschwere, sinnentstellende Fehler im Bereich des Vokabulars, der Formenlehre, der Syntax und der Textreflexion
- + **Doppelfehler:** schwere Konstruktionsfehler und schwere Verstöße im Bereich der Textreflexion

Bei völlig verfehlten Stellen (Fehlernestern, Flächenschäden) sind die Fehler soweit wie möglich zu isolieren und nach Art und Schwere unabhängig voneinander zu bewerten. Verstöße, die aus bereits bewerteten Fehlern folgen, bleiben aber bei der Bewertung unberücksichtigt. Ist eine Isolierung der Fehler nicht möglich, so wird die fehlerhafte Stelle entsprechend ihrem Umfang pauschal bewertet, und zwar mindestens mit einem Doppelfehler. Bei einem längeren restlos verfehlten Satz sollte nicht mehr als ein Doppelfehler pro fünf Wörter in Rechnung gestellt werden.

Die **Positivkorrektur** geht von einer Gesamtzahl erreichbarer Punkte aus und zieht von ihr für Fehlleistungen Punkte ab, kann aber auch für besonders gelungene deutsche Formulierungen und für die Bewältigung schwieriger Textstellen Sonderpunkte vergeben. Dieses Bewertungsverfahren erlaubt es, einen Fehler differenzierter zu gewichten. Als praktikabel hat es sich erwiesen, als erreichbare Höchstpunktzahl die Wortzahl des Textes anzusetzen, dabei aber den Text in Korrekturabschnitte zu gliedern und durch deren jeweilige Wortzahl den möglichen Punktabzug zu begrenzen. (Zur Begründung und zu Einzelheiten der Positivkorrektur vgl. Richtlinien und Lehrpläne Latein Sekundarstufe I/Gymnasium, Seite 221f.).

Bei der **Negativkorrektur** ist eine Übersetzungsleistung in der Regel dann **ausreichend** (fünf Punkte), wenn auf hundert Wörter des lateinischen Textes zehn ganze Fehler kommen. Bezogen auf diesen Richtwert werden die Notenstufen 1+ bis 4-linear festgesetzt; bei der Differenzierung mangelhafter Leistungen sind größere Fehlerintervalle angemessen. Bei der **Positivkorrektur** liegt eine **ausreichende** Leistungen (aus der sich linear die anderen Notenschritte ergeben) in der Regel dann vor, wenn bei einem Abzug von höchstens sechs Punkten pro Fehler (entspricht einem „Doppelfehler“ bei der Negativkorrektur) insgesamt 65 von 100 Punkten erreicht werden.

### **(3) Korrektur und Bewertung anderer Aufgabenarten**

Jede Leistung, die bei der Bearbeitung der strukturierten Interpretationsaufgabe im Rahmen einer zweigeteilten Aufgabenstellung und bei der Bearbeitung der weiteren Aufgabenarten erbracht wird, ist daran zu messen, ob die Aufgabenstellung erfasst ist, ob fachspezifische Methoden problemgerecht angewendet worden sind und ob die Aufgabe richtig und vollständig gelöst und die Lösung sachgerecht und klar formuliert ist. Bei komplexeren Aufgaben ist außerdem auf folgerichtige und übersichtliche Gedankenführung zu achten (vgl. (1) Grundsätze).

Bei der Bewertung einer gegliederten Aufgabe wird für jede Teilaufgabe entsprechend den Informationseinheiten und dem Anforderungsniveau der erwarteten Lösung eine Punktzahl festgesetzt. Die Summe der erreichbaren Punkte bildet die Grundlage für die Bewertung:

Eine Leistung ist dann ausreichend (fünf Punkte), wenn annähernd die Hälfte der Gesamtpunktzahl erreicht ist; die Notenschritte von 1+ bis 4- werden in Bezug darauf linear festgelegt. Schließt die Art der Aufgabenstellung eine solche differenzierte Punktwertung aus, so ist die Note unter Berücksichtigung der im ersten Absatz genannten Gesichtspunkte als Gesamtnote festzusetzen und zu begründen.

### **(4) Abschließendes Gutachten**

Die Korrektur und Bewertung jeder Klausur schließt mit einem Gutachten ab, das die Vorzüge und Mängel deutlich benennt. Die bloße Angabe der Fehler- bzw. Punktzahlen erfüllt diese Anforderung in der Regel nicht. In dem Gutachten soll außer der Verstehensleistung auch die Darstellungsleistung berücksichtigt werden. Die Gesamtnote muss sich schlüssig aus dem abschließenden Gutachten ergeben, wobei die Teilnoten für die Übersetzung und die Interpretation getrennt auszuweisen sind.

#### **4.2.2.5 Bewertung von Facharbeiten**

Die Lehrerinnen und Lehrer besprechen die Kriterien der Bewertung von Facharbeiten rechtzeitig vor Beginn der Erarbeitung mit ihren Schülerinnen und Schülern.

Sachgerechtes Verständnis des zu bearbeitenden Text- und Bildmaterials und Plausibilität der aus der Bearbeitung des Materials gezogenen Schlussfolgerungen sind notwendige und selbstverständliche Maßstäbe für die erbrachte Leistung. Die Leistung ist aber auch daran zu messen, inwieweit

- die Aufgabenstellung richtig erfasst ist
- selbstständig eine Lösungsstrategie entwickelt worden ist
- Methodenbewusstsein erkennbar ist
- fachspezifische Methoden richtig angewendet werden
- die Sprache der Darstellung sachgerecht und klar ist

- fachgerecht und in einheitlicher Form zitiert ist
- die Gedankenführung folgerichtig und zielgerichtet ist
- die Gliederung übersichtlich ist und erkennbar einem Prinzip folgt
- das Ergebnis und die Art seiner Darstellung originell und innovativ sind.

Die besondere Berücksichtigung dieser Punkte ist einerseits durch die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung der Facharbeit gerechtfertigt; sie erleichtert andererseits die vergleichende Bewertung von Arbeiten unterschiedlicher Thematik und von Arbeiten mit demselben Thema.

Eine Gewichtung der einzelnen Leistungen, die zum Ergebnis der Facharbeit als einem Ganzen führen, wird durch ihre Zuordnung zu den Anforderungsbereichen möglich.

### **Anforderungsbereich I: Reproduktion**

- klare und sachgerechte Darstellung des Gegenstandes durch Übersetzung, Textparaphrase, Beschreibung usw.
- Beschaffung, Ordnung und Wiedergabe von Daten und Fakten zur Einordnung des Gegenstandes.

### **Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer**

- Erkennen und Erklären der Voraussetzungen, der Struktur und der Wirkung des Gegenstandes
- Herausarbeiten der Intention des Autors/Künstlers
- Anwenden von allgemeinen Fragestellungen auf den Gegenstand
- Vergleichen zweier Gegenstände; Darlegen und Erklären des Vergleichsergebnisses.

### **Anforderungsbereich III: Problemlösendes Denken, Urteilen und Werten**

- Entwickeln von Fragestellungen und Methoden zur Erschließung eines Gegenstandes
- Erkennen, Erläutern und ggf. Lösen von Problemen beim Erklären oder Verstehen eines Gegenstandes
- Beurteilen der Bedeutung eines Gegenstandes in seinem historischen Kontext und für die historischen Rezipienten
- Persönliche Wertung im Hinblick auf die zeitübergreifende Bedeutung des Gegenstandes.

Sachgerechtes Erörtern und Urteilen hat genaues Begreifen zu seiner Voraussetzung. Eine Leistung kann deshalb nur dann als ausreichend bewertet werden, wenn die möglichen Leistungen im Anforderungsbereich I insgesamt erfüllt sind und darüber hinaus im Anforderungsbereich II die durch das Thema der Facharbeit



gegebene Fragestellung richtig auf den Gegenstand angewandt ist und vertretbare Ergebnisse in ihren Grundzügen sichtbar gemacht worden sind.

Die Übersetzung, die üblicherweise allen drei Anforderungsbereichen angehört, tritt hier nur als Eingangsvoraussetzung für die Interpretation auf. Sie kann aber den Anforderungsbereichen II und III zugeordnet werden, wenn verständnisrelevante Probleme der Konstitution, Erschließung und grammatischen Erklärung des Textes in der Facharbeit ausdrücklich zum Gegenstand der Erörterung werden und in eine adressaten- und wirkungsgerechte Übersetzung münden.

### 4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

#### 4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich Klausuren. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt.

Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Leistungen in Hausaufgaben, Referaten, Protokollen, sonstigen Präsentationsleistungen, die Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Bei der Bewertung sind sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte zu berücksichtigen. Folgende – nicht überschneidungsfreie – Kriterien sollen dabei Beachtung finden:

- Anteil von Reproduktion und Transfer
- Umfang der Eigentätigkeit und Grad der Selbstständigkeit
- Sicherheit in der Beherrschung der Fachsprache
- Problemverständnis und Urteilsfähigkeit
- Fähigkeit zu zusammenhängender und nachvollziehbarer Darstellung.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Abiturprüfung und deren Beurteilungskriterien vorbereitet werden.

#### 4.3.2 Arbeitsformen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

##### 4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Bei der Beurteilung von Beiträgen zum **Unterrichtsgespräch** sollen neben der **Qualität** auch die **Kontinuität** und die **Konstanz** der Mitarbeit berücksichtigt werden.

Die Beurteilung der Leistungen in Form einer Note sollte nicht punktuell erfolgen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen im Bereich „Beiträge zum Unterrichtsgespräch“ beobachten, dann zu einer

möglichst differenzierten Gesamtbeurteilung kommen und diese in regelmäßigen Zeitabständen in Form einer Note dokumentieren.

#### 4.3.2.2 Hausaufgaben

**Hausaufgaben** ergänzen die unterrichtliche Arbeit. Sie haben im Wesentlichen folgende Ziele:

- Festigung von Unterrichtsergebnissen (z. B.: Vokabelwiederholung; wiederholende Übersetzung oder Interpretation eines im Unterricht abgeschlossenen Textstückes)
- Vorbereitung des Unterrichtsfortgangs (z. B.: Übersetzung oder Interpretation eines im Unterricht erschlossenen Textstückes; Erarbeiten eines Rahmen-Sinnverständnisses durch Anwendung einer Texterschließungsmethode)
- Einübung von fachspezifischen Methoden und Erwerben der Fertigkeit, diese selbstständig anzuwenden.

Zur Förderung und Einübung der Fähigkeit, Vorhaben unter Beachtung zeitökonomischer Gesichtspunkte selbstständig zu organisieren, können Hausaufgaben auch längerfristig gestellt werden. Neben den allgemeinen, für alle Kursmitglieder verbindlichen Hausaufgaben gibt es auch die auf Gruppen verteilte und die individuelle Hausaufgabe.

Hausaufgaben können benotet werden. Es empfiehlt sich, die Hausaufgabenleistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt hinsichtlich ihrer Kontinuität und Qualität in den Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ einzubeziehen.

#### 4.3.2.3 Referate

Zur Charakterisierung vgl. 3.2.2.6 (2). Bei der **Beurteilung** von Referaten sollte auch die **Qualität des Vortrags** (Verständlichkeit, Sachangemessenheit, Adressatenbezug, Verwendung geeigneter Medien) berücksichtigt werden. Referate können grundsätzlich benotet werden. Stellen sie jedoch eine freiwillige Leistung einzelner Schülerinnen oder Schüler dar, so sollten sie nur bei einer positiven Benotung in die Gesamtbeurteilung einfließen.

#### 4.3.2.4 Protokolle

Zur Charakterisierung vgl. 3.2.2.6 (3). Bei der **Beurteilung** von Protokollen sollten vor allem die **korrekte Wiedergabe** der Sachverhalte, die **Angemessenheit** der Darstellung und die **äußere Form** berücksichtigt werden.

#### 4.3.2.5 Schriftliche Übungen

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben. Sie muss so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind.

Nicht jede schriftliche Übung muss benotet werden.

Schriftliche Übungen im Fach Latein dienen z. B.

- der Einübung in den Gebrauch von Fachtermini
- der Einübung von fachspezifischen Methoden
- der Skizzierung eines Teilaspektes im Rahmen von Problemlösungen
- der Bearbeitung einer Fragestellung, die sich aus dem Unterricht ergibt.

Als schriftliche Übungen oder als Teile von schriftlichen Übungen kommen u. a. in Betracht:

- Übersetzen eines kurzen Textstückes aus einem bekannten thematischen Zusammenhang
- Interpretation eines bekannten Textstückes
- Vergleich von Textstücken (von denen mindestens eines bekannt sein soll)
- Vergleich einer Übersetzung mit dem (bekannten) Original
- Skizzierung der syntaktischen oder semantischen Struktur eines bekannten Textes
- Dokumentation einer Methode zur Erschließung eines Textes oder Satzes
- Übung zu einem Wort- oder Sachfeld
- metrische Analysen
- Untersuchung von Stilmitteln
- Darlegung von besonderen historischen und/oder kulturellen Gegebenheiten, die sich in einem vorgelegten (bekannten) Textabschnitt niederschlagen
- Einordnung der in einem Text gemachten Angaben in einen größeren – evtl. fachübergreifenden – Zusammenhang.

#### 4.3.2.6 Mitarbeit in Projekten und projektähnlichen Unterrichtsvorhaben

Die Mitarbeit in Projekten und projektähnlichen Unterrichtsvorhaben ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern. Bei der **Beurteilung** von Leistungen in diesem Bereich sollten neben der **Qualität** der Beiträge besonders die Bereitschaft zu **kooperativem Verhalten** und die **Kontinuität** und **Konstanz** der Beteiligung berücksichtigt werden.

## 5 Die Abiturprüfung

### 5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist die spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschlüsse der KMK<sup>1)</sup> in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelerntes Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von der Schülerin bzw. vom Schüler in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Der Schwerpunkt der Anforderungen liegt in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten)

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern das Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

---

1) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluss der KMK vom 1. Juli. 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989

## 5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden beschrieben sind.

Das Verhältnis der Anforderungsbereiche zueinander ist durch zunehmende Komplexität von I nach III und durch eine grundsätzliche Interdependenz gekennzeichnet, wobei die Leistungen der niedrigeren Anforderungsbereiche von den höheren jeweils mit umfasst werden.

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Kenntnissen und Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu kann u. a. gehören:

- die Wiedergabe von Fakten, Regeln, Aussagen, Inhalten aus allen Bereichen des Faches
- das Aufsuchen, Zuweisen, Zusammenstellen und Beschreiben von bekannten sprachlichen und stilistischen Einzelphänomenen
- die Darstellung inhaltlicher Zusammenhänge
- die Beschreibung und Anwendung einer gelernten Methode der Texterschließung oder Interpretation in einem bekannten Zusammenhang.

Der Anforderungsbereich II umfasst

- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Dazu kann u. a. gehören:

- das selbstständige Anwenden einer vorgegebenen Texterschließungs-, Übersetzungs- und/oder Interpretationsmethode auf einen unbekanntem lateinischen Text
- die Paraphrase oder Inhaltsangabe eines unbekanntem lateinischen Textes
- die Anwendung bekannter Gliederungsprinzipien auf einen unbekanntem lateinischen Text
- das Auffinden und Benennen sprachlicher und stilistischer Ausdrucksmittel und die Erläuterung ihrer Funktion im jeweiligen Textzusammenhang.

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu kann u. a. gehören:

- die planmäßige und selbstständige Auseinandersetzung mit komplexen sprachlichen und inhaltlichen Gegebenheiten eines lateinischen Textes mit dem Ziel, seinen Sinn zu erfassen und das Sinnverständnis in einer Übersetzung zu dokumentieren
- die selbstständige Wahl geeigneter Methoden der Texterschließung, Übersetzung und/oder Interpretation und deren Anwendung auf einen unbekanntem lateinischen Text
- das selbstständige Erfassen bedeutungstragender Textfaktoren mit dem Ziel, die Aussage des Textes in ihrer zeitbedingten und zeitübergreifenden Bedeutung zu erkennen und diese Erkenntnis in einer Interpretation zu dokumentieren
- das selbstständige Gewinnen und Darstellen von Erkenntnissen über umfassende kulturelle, historische, philosophische Zusammenhänge
- das Herausarbeiten von Positionen, wie sie in Texten, Kunstwerken, Institutionen und Traditionen zum Ausdruck kommen, und die wertende Stellungnahme dazu.

### **5.3 Die schriftliche Abiturprüfung**

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge einfordern.

Für das Fach Latein bedeutet dies: Die Übersetzungsaufgabe in einer Abiturklausur stellt prinzipiell eine komplexe Aufgabe dar, die eine systematische Auseinandersetzung erfordert. Dabei zeichnen sich Texte für Leistungskurse durch größere sprachliche und inhaltliche Komplexität aus. Die Interpretationsaufgabe für Leistungskurse muss so gestellt sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Beherrschung verschiedener Interpretationsmethoden nachweisen können.

## **5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung**

### **5.3.1.1 Beschreibung und Begründung**

Die Aufgabe in der schriftlichen Abiturprüfung besteht aus der Übersetzung und Interpretation eines unbekanntes lateinischen Originaltextes. Übersetzung und Interpretation werden im Verhältnis 2 : 1 zueinander gewichtet (vgl. 4.2.2).

Die lateinischen Texte sind in der Regel durch einen hohen Grad von sprachlich-struktureller Komplexität und gedanklicher Abstraktion gekennzeichnet; demzufolge überprüft die Übersetzungsaufgabe Leistungen aus allen Anforderungsbereichen, vor allem jedoch aus dem Anforderungsbereich III.

Bei der Bearbeitung des Katalogs der Interpretationsaufgaben übertragen die Schülerinnen und Schüler erworbene Kenntnisse und erlernte Methoden auf die Analyse eines unbekanntes Textes. Demzufolge überprüft die Interpretationsaufgabe überwiegend Leistungen aus dem Anforderungsbereich II.

Für den Umfang des zu übersetzenden Textes sind folgende Regelungen verbindlich:

- 1./2. Abiturfach: 170 Wörter
3. Abiturfach: 120 Wörter

Die Wortzahl kann um 10 % überschritten werden.

Der Interpretationsteil sollte mindestens drei, jedoch nicht mehr als fünf Fragen oder Arbeitsaufträge umfassen. Eine Untergliederung einzelner Fragen bzw. Arbeitsaufträge ist denkbar.

### **5.3.1.2 Grundsätze für die Leistungsanforderungen und die Aufgabenauswahl**

Die Höhe der Leistungsanforderungen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den im Unterricht vermittelten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies gilt insbesondere für den Unterricht von 12/I bis 13/II. Gefordert ist in jedem Fall eine selbstständige Leistung der Schülerin bzw. des Schülers.

Der zu bearbeitende Text muss ein lateinischer Originaltext sein. Der Schwierigkeitsgrad des Textes und der Interpretationsaufgaben muss der Kursart (Grundkurs/Leistungskurs) und dem Kurstyp (A-, B-, C-Kurs) angemessen sein. In C-Kursen kann bei der Angabe von Hilfen großzügiger als in A- und B-Kursen verfahren werden.

Bei der Erstellung der Aufgabe muss die Einheit von Übersetzung und Interpretation beachtet werden. Die Aufgabe muss sich auf Themen, Lernziele und Lerninhalte der Kurse von 12/I bis 13/II beziehen. Dementsprechend muss der zu übersetzende und zu interpretierende Text von einem in 12 oder 13 gelesenen oder sprachlich affinen Autor stammen und in deutlich erkennbarem Zusammen-

hang mit einem in der Jahrgangsstufe 12 oder 13 behandelten Thema stehen. Der vorzulegende Text darf im Unterricht noch nicht behandelt worden sein, sich nicht unmittelbar an behandelte Textstellen anschließen und sich nicht in unmittelbarem Umfeld unterrichtlich behandelter Texte befinden. Bereits veröffentlichte und dadurch den Schülerinnen und Schülern zugängliche Interpretationsaufgaben dürfen nicht gestellt werden. Der Text soll inhaltlich geschlossen und von differenzierter Schwierigkeit sein (vgl. 4.2.2.2).

### **5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen**

Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt 2 Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht 1 Vorschlag auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33, Abs.1 und 2 APO-GOST zu beachten.

Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Der vom Prüfling zu bearbeitende Vorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

Die beiden Vorschläge dürfen nicht Texte desselben Autors enthalten und nicht demselben Kursthema zuzuordnen sein. Texte von Cicero können in beiden Abiturvorschlägen vorgelegt werden, wenn sie unterschiedlichen Rahmenthemen zuzuordnen sind. Bei CII-Kursen können beide Vorschläge Texte desselben Autors enthalten. Für die Erstellung der Aufgabe gelten grundsätzlich die Regelungen, die für den Klausurenbereich getroffen wurden (vgl. 4.2.2). Zusätzlich sind anzugeben: Fundstelle (mit Angabe einer wissenschaftlichen Textausgabe) und Wortzahl. Eventuelle Eingriffe in den Text sind – ggf. unter Beifügung einer Fotokopie aus der benutzten Textausgabe – für die Fachaufsicht kenntlich zu machen und inhaltlich zu begründen.

Der Vorgabe, dass sich jeder Prüfungsvorschlag auf mindestens zwei Halbjahre der Qualifikationsphase zu beziehen habe, wird im Fach Latein auf folgende Weise Rechnung getragen:

- Die Komplexität lateinischer Originaltexte und der dadurch erforderlichen komplexen Übersetzungs- und Interpretationsleistung erfordert das Einbringen von sukzessive über mehrere Halbjahre erworbenem Wissen.
- Im Katalog der Interpretationsaufgaben soll eine Aufgabe eine ausdrückliche halbjahresübergreifende Behandlung erfordern: Dies ist durch die Aufgabenstellung und/oder die Darstellung der konkreten Leistungserwartungen nachzuweisen.

Die Interpretationsaufgabe soll vor allem auf Kenntnisse und Fähigkeiten abzielen, die in der Übersetzungsaufgabe nicht überprüft worden sind. Sie bezieht sich auf



Sprache und Inhalt des vorgelegten lateinischen Textes, führt jedoch über das in der Übersetzung dokumentierte Textverständnis hinaus. Die Interpretationsaufgabe besteht aus Fragen und/oder Arbeitsaufträgen. Diese sollen möglichst unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Der Wert der Einzelleistungen soll bestimmbar sein. Die Aufgabenstellung muss eine selbstständige Leistung und eine ausführliche Darstellung ermöglichen.

Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zugrunde liegen. (Zum Erwartungshorizont gehören eine Übersetzung des Textes durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer und die Skizzierung der erwarteten Antworten bei den Interpretationsaufgaben) Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe über die Lerninhalte der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin oder des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags aufzuführen.

Als Hilfsmittel ist ein Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung zugelassen. Die Benutzung eines zweisprachigen, unterrichtlich eingeführten Wörterbuches ist vorgeschrieben (vgl. 4.2.2.2 (5)). Es ist darauf zu achten, dass allen Kandidatinnen und Kandidaten das gleiche Lexikon zur Verfügung steht.

### **5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistungen**

Zum Verfahren bei der schriftlichen Prüfung gelten die Festlegungen der APO-GOST (§ 33) und die zugeordneten Verwaltungsvorschriften. Es ist sicherzustellen, dass der Text einmal vorgelesen wird. Die Arbeitszeit beginnt, nachdem die Aufgabe vorgelegt und der Text einmal vorgelesen worden ist.

Zur Korrektur und Bewertung gelten die im Kapitel 4 formulierten Grundsätze und Festlegungen sowie die Bestimmungen und Verwaltungsvorschriften der APO-GOST (§ 34). Dies bedeutet:

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und abschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereiche I bis III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Die Zweitkorrektorin bzw. der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST) und schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an. Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden.

### **5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung**

#### **5.3.4.1 Beispiel für einen Kurs A I**

##### **Angaben zur Aufgabenstellung:**

**Fundstelle:** Aug. conf. 9, 8,18 — corrigunt (180 Wörter)

**Textausgabe:** Augustinus, Bekenntnisse. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von Joseph Bernhart. Mit einem Vorwort von Ernst Ludwig Grasmück. Frankfurt (Insel-Verlag), 1987 (Text der Augustinus-Ausgabe des Kösel-Verlags), S. 452–454

**Zur Textgestaltung:** Die Textgestaltung folgt im Wortlaut der Kösel-Ausgabe. Die Satzanfänge sind im Unterschied zur benutzten Ausgabe großgeschrieben. Die Zeichensetzung ist in Z. 1 verändert: der Gliedsatz quia ... recusante ist, entsprechend seiner lockeren Anfügung an den vorhergehenden Text, in Klammern gesetzt.

##### **Vorgesehene Hilfen**

- 1) Einführung in den Text
- 2) Der kleine Stowasser
- 3) Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- 4) Zusätzliche Hilfen

##### **Unterrichtlicher Zusammenhang**

Der Vorschlag steht im Zusammenhang mit dem im Kurshalbjahr 12/II behandelten Kursthema: Ein Christ setzt sich mit der heidnischen Tradition auseinander — Augustinus, Confessiones. Die Interpretationsaufgabe 4 greift auf das Kursthema des Halbjahres 13/I – „Der Weise und die Welt – Philosophische Durchdringung des Alltags (Seneca)“ – zurück.

## Aufgabenstellung

### Übersetzungsaufgabe

Augustinus berichtet über eine einschneidende Begebenheit in der Jugend seiner Mutter Monnika. Diese wurde von einer betagten Erzieherin nach strengen Grundsätzen erzogen. Sie gab Monnika vor allem die Weisung, nie etwas anderes als Wasser zu trinken. Als die jugendliche Monnika regelmäßig von ihren Eltern damit beauftragt wird, Wein aus einem Fass im Keller abzuzapfen, entwickeln sich folgende Ereignisse:

- Primoribus labris sorbebat exiguum (quia non poterat amplius sensu recusante). Non enim ulla temulenta cupidine faciebat hoc, sed quibusdam superfluentibus aetatis excessibus, qui ludicris motibus ebulliunt et in puerilibus animis maiorum pondere premi solent.
- 5 Itaque ad illud modicum cotidiana modica addendo – quoniam „qui modica spernit, paulatim decedit“ - in eam consuetudinem lapsa erat, ut prope iam plenos mero caliculos inhianter hauriret.
- Ubi tunc sagax anus et vehemens illa prohibitio? Numquid valebat aliquid adversus latentem morbum, nisi tua medicina, domine, vigilaret super nos?
- 10 Absente patre et matre et nutritoribus tu praesens, qui creasti, qui vocas, qui etiam per praepositos homines boni aliquid agis ad animarum salutem. Quid tunc egisti, deus meus? Unde curasti? Unde sanasti? Nonne protulisti durum et acutum ex altera anima convicium tamquam medicinale ferrum ex occultis provisionibus tuis et uno ictu putredinem illam praecidisti?
- 15 Ancilla enim, cum qua solebat accedere ad cupam, litigans cum domina minore, ut fit, sola cum sola, obiecit ei hoc crimen amarissima insultatione vocans meribibulam. Quo illa stimulo percussa respexit foeditatem suam confestimque damnavit atque exiit.
- Sicut amici adulantes pervertunt, sic inimici litigantes plerumque corrigunt.

### Hilfen zum Text

(1) **sorbebat**: Subjekt ist Monnika. **sensus**: Geschmack (-s-Nerven). (3) **excessus, us m.**: Übermut, Ausschweifung. **ludicri motus** Pl.: kindliche Verspieltheit. (4) **ebullire**: hervorsprudeln, **maiores, um**: hier: Erwachsene, Vorgesetzte. (5) **modicum**: geringes Maß; Geringfügigkeit. (5/6) „**qui modica spernit, paulatim decedit**“: Bibelvers. (6) **decidere**: zu Fall kommen. (7) **inhianter**: gierig. (8) **sagax anus et vehemens illa prohibitio**: vgl. die Hinführung. (10) **nutritor**: Erzieher. **vocare**: hier: durch die Stimme des Gewissens ermahnen. (11) **praepositus**: vorgesetzt, von Gott beauftragt. (13) **medicinale ferrum**: Arzt-Messer, Skalpell. (14) **putredo**: Fäulnis, faule Stelle, eiterndes Geschwür. (15) **solebat**: Subjekt ist Monnika. (16) **sola cum sola**: beide allein miteinander. **insultatio**: Hohn, Spott. (17) **meribibula**: Säuferin.

## Interpretationsaufgabe

- 1a) Welche Rolle spielen Metaphern und Allegorien generell in den Confessiones des Augustinus?
- 1b) Weise die Metaphorik des dritten Abschnitts des Prüfungstextes, vor allem der letzten Sätze dieses Abschnitts (Unde curasti? ... praecidisti?), auf!
- 2) Analysiere die stilistische Gestaltung des Satzes Absente patre ... salutem. Welche Darstellungsabsicht liegt vor?
- 3a) Zeige auf, wie das Wirken Gottes in den einzelnen Abschnitten des Textes bzw. in den Phasen des Geschehens dargestellt wird! Welche Wege geht Gott zur Durchsetzung seiner Absichten?
- 3b) Welche typisch augustinische Deutung scheinbar alltäglicher Vorgänge liegt vor?
- 4) Welches Menschenbild des Augustinus, vor allem welche Auffassung von Kindheit, Jugend und Erziehung, wird im vorliegenden Text erkennbar? Gehen Sie in Ihren Darlegungen knapp auch auf die Auffassung Senecas ein!
- 5) Suche die (für die Confessiones kennzeichnenden) Gottesanreden auf und erläutere ihre Stellung im Text! Erkläre von den Gottesanreden her die Kommunikationssituation und die Darstellungsabsichten der Confessiones!

## Erwartungshorizont der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers

### Übersetzungsaufgabe

Mit gespitzten Lippen nippte sie ein kleines bisschen davon, denn mehr vermochte sie nicht, da ihre Geschmacksnerven sich weigerten (da ihr der Geschmack zuwider war). Denn nicht aus Trunksucht tat sie das, sondern wegen der bekannten Ausschweifungen der Jugend, die in kindlicher Verspieltheit hervorsprudeln und normalerweise bei kindlichen Seelen durch das Gewicht der Erwachsenen gedämpft werden.

Da sie deshalb zu jener Geringfügigkeit täglich neue Geringfügigkeiten hinzufügte – denn „wer die kleinen Anfänge verachtet, kommt allmählich zu Fall“ – war sie (nach und nach; unmerklich) in die Gewohnheit verfallen, dass sie fast schon bis oben mit Wein gefüllte Becher gierig hinuntertrank.

Wo war damals die kluge alte Frau, wo ihr strenges Verbot? Gäbe es denn irgendein Mittel gegen eine schleichende Krankheit, wenn nicht deine heilende Kraft, o Herr, über uns wachte? In Abwesenheit des Vaters, der Mutter und der Erzieher bist du gegenwärtig, der du uns geschaffen hast, der du uns mit der Stimme des Gewissens mahnst, der du auch durch Vorgesetzte etwas Gutes zum Heil der Seelen bewirkst. Was hast du damals getan, mein Gott? Wie hast du (die Kranke) behandelt? Wie hast du (sie) geheilt? Hast du nicht einen harten und scharfen Tadel aus einer anderen Person wie das ärztliche Schneidemesser aus dem Schatz deiner verborgenen Absichten hervorgezogen und mit einem einzigen Schnitt jenes eiternde Geschwür herausgeschnitten?

Die Magd nämlich, mit der sie zum Fass zu gehen pflegte, geriet mit der jüngeren Herrin in Streit, wie es gewöhnlich geschieht, beide allein miteinander, und warf ihr dieses Vergehen mit bitterstem Spott vor; sie nannte sie „Weinsäuferin“. Von diesem Stachel getroffen erkannte sie ihr schändliches Tun, und unverzüglich verdammte sie es und legte es ab. So wie schmeichelnde Feinde ins Verderben führen, so zankende Freunde meist zur Besserung.

## Interpretationsaufgabe (mit Angabe der Anforderungsbereiche)

- 1a) Definition: Eine Metapher ist ein verkürzter Vergleich; die Vergleichspartikel fehlt (Beispiele). Eine Fortführung der Metaphorik innerhalb desselben Bildbereichs wird als Allegorie bezeichnet. Zur Funktionsbestimmung der Metaphern bzw. Allegorien ist es oft (bei nicht offensichtlichen Vergleichen) erforderlich, den Vergleichspunkt, das *tertium comparationis*, zu ermitteln (ggf. Beispiel). Metaphern sind ein besonders kennzeichnendes Ausdrucksmittel der Confessiones. Sie bedingen die kraftvolle schöpferische Sprache des Autors. Sie ergeben sich aus der Begegnung mit der metaphorischen und allegorischen Sprache der Bibel (vgl. z. B. die neutestamentlichen Gleichnisse) und aus dem Bestreben, geistliche Vorgänge konkret und anschaulich fassbar zu machen. Besonders kennzeichnende Metaphern/Allegorien: der zähe Strom der Tradition, dem man sich nicht entgegenstemmen kann, der auch die Widerwilligen mitreißt (1,16,25); Durst und Hunger nach der Erkenntnis Gottes (1,18,28); Heimweh nach dem Vaterhaus Gottes (vgl. das Gleichnis vom verlorenen Sohn, 1,18,28); Sündenschlamm in den Gassen Babylons (2,3,8); Giftrank der manichäischen Beredsamkeit (5,6,10); bettlerisches Lobredner-tum (6,6,9); glühende Kohlen der Zurechtweisung, die das erkaltete Herz anfeuern (6,7,12); Speise des Wortes Gottes (6,10,17); Kette der Gebundenheit durch weltliche Begierden; angenehme Fallstricke der Welt (6,12,21); die Hand Gottes zieht aus dem Sündenschlamm empor (6,16,26) u.v.a. (Die eine oder andere Metapher biblischen Ursprungs sollte als Beispiel genannt werden.) (Anforderungsbereich I)
- 1b) Die Sätze *Unde curasti? ... praecidisti* (Z. 12–14) enthalten auf engem Raum eine Fülle metaphorisch gebrauchter Begriffe. Sie ergeben sich aus dem Vergleich (der Allegorie) der Tätigkeit Gottes mit der eines Arztes bei der Behandlung einer kranken, d. h. sündenbeladenen und gebundenen Seele. Der Vergleich ist bereits zu Beginn des Abschnitts in den Begriffen *latentem morbum* und *tua medicina* (Z. 9) angelegt. Metaphorisch gebrauchte Begriffe sind: *curasti*; *sanasti* (Die Befreiung von der Sünde wird mit einem Heilungsvorgang verglichen); *protulisti* (Gott zieht den treffenden und schneidenden Tadel hervor wie der Arzt das Skalpell); *ex occultis provisionibus tuis* (das Herz Gottes mit seinen heilsamen Gedanken über die sündigen Menschen ist dem Arznei- und Geräteschrank eines Arztes vergleichbar); *uno ictu* (Gottes Wirken als Operation); *putredinem illam* (die Sünde der Seele ist einer eitrigen und zersetzenden, um sich fressenden Wunde des Leibes vergleichbar). In direkter Vergleichsbeziehung, worauf die Vergleichspartikel *tamquam* hinweist, stehen *durum et acutum ... convicium* und *medicinale ferrum*. (Anforderungsbereich II)
- 2) Der Satz ist durch eine dichte Anwendung von Stilmitteln der antiken Rhetorik, dem klassischen Erbgut der Sprache des Augustinus (der selbst Redelehrer war), gekennzeichnet; diese hat also zwei Haupt-Wurzeln: die biblisch-allegorische und die klassisch-rhetorische Sprache: Antithetisches Dikolon des ersten Teils; Antithese (alle Vorgesetzten – Gott: *absente patre et matre et nutritoribus – tu praesens*) in Verbindung mit einer chiastischen Begriffsanordnung, die durch das Fehlen des Verbuns (*sc. es*) besonders sinnfällig wird. Integriert in die Antithese ist zudem das Polysyndeton *patre et matre et nutritoribus* (gegenüber dem lakonischen Einzelwort *tu*): Augustinus betont den Gegensatz zwischen den vielfältigen, jedoch fehlbaren und unzu-

verlässigen, irdischen Autoritäten und der alleinigen, allerdings omnipräsenten, göttlichen Vaterschaft, die die Versäumnisse der irdischen Erzieher ausgleicht.

Der folgende zweite Teil ist, im Kontrast zum antithetischen Dikolon der ersten Satzhälfte, durch ein anaphorisches (dreimaliges qui zu Beginn) Trikolon geprägt. Es enthält, in hymnischem Stil, Huldigungen Gottes und zeigt dessen Allgegenwart in der Kindheit und Jugend von der Zeugung an, stellt vor allem aber die unterschiedlichen Arten seiner Gegenwart heraus. Gott wirkt durch den direkten Schöpfungsakt der Zeugung: creasti, durch die Stimme des Gewissens: vocas und schließlich auch durch die Vorgesetzten: per praepositos homines. Zudem lässt sich eine Klimax oder Antiklimax feststellen. Von Stufe zu Stufe wird das dargestellte Wirken Gottes weniger offensichtlich: an erster Stelle steht der eklatante Schöpfungsakt der Zeugung und Geburt, darauf wird die immer noch als solche wahrnehmbare Stimme Gottes im menschlichen Gewissen angedeutet, den Schluss bildet das Handeln durch Menschen, in dem das Wirken Gottes nicht mehr unmittelbar erkennbar ist. Damit ist folgende Aussageabsicht verbunden: Gott wirkt auch und gerade im Verborgenen, ohne sich als Gott zu offenbaren: sein Wirken ist dann nur für geistlich sensible Menschen (Monnika und Augustinus), meist erst nachträglich, wahrnehmbar. Insofern ist die Klimax bzw. Antiklimax eine vorweggenommene Sinndeutung der Vorgänge des vierten Abschnitts: auch dort wird ein Heilshandeln Gottes dargestellt, das für ungeistliche Menschen nicht als solches erkennbar ist (vgl. zu Aufgabe 3). (Anforderungsbereich II, III)

- 3a) In den beiden ersten Abschnitten des Textes bzw. den beiden ersten Phasen des Geschehens ist von Gott keine Rede. Ein gottferner Vorgang der Verführung durch Gelegenheiten und altersbedingte Eigenschaften spielt sich ab, der zur geistlichen Zerstörung führen soll. Zu dessen Abwendung wären eigentlich die Eltern und Erzieher berufen (maiorum premi pondere solent). Da sie ausfallen, setzt im dritten Abschnitt das Heilshandeln Gottes ein. Gott gleicht die Versäumnisse der irdischen Erzieher aus. Sein Handeln ist nicht offensichtlich: vielmehr spielt es sich auf der natürlichen Ebene ab. Er benutzt die alltägliche, nicht geistliche, sondern scheinbar gottferne Situation des Streites und eine Monnika offensichtlich nicht wohlwollende Person zu ihrer Rettung. (Anforderungsbereich II)
- 3b) Typisch augustinish ist die geistliche Deutung, die er anscheinend natürlichen, jedenfalls alltäglichen, Vorgängen gibt. Er sieht auch den Alltag vom Heilswirken Gottes durchwaltet. Dabei können auch scheinbar gottferne Situationen und Menschen zum Heil wirken (vgl. dazu den Schlusssatz). Beispiele (die in der Unterrichtsarbeit eine Rolle spielten): die Strafen in der Schule und im Elternhaus sind, so schmerzhaft und gar zerstörend sie erscheinen, ein Mittel, schädliche Neugier und verderblichen Übermut zu unterdrücken und die Leidensbereitschaft bzw. -fähigkeit zu erzeugen, die später für das christliche Leben erforderlich ist (1,14,23); der Anblick eines Bettlers führt Augustinus zur Verachtung der eigenen lobhudelnden Kaiserpanegyriken (6,6,9); Gott setzt den noch ungläubigen Augustinus dazu ein, den der Zirkusleidenschaft verfallenen Alypius durch eine bissige Bemerkung über das Zirkuswesen von seiner Sucht zu befreien (6,7,12); Gott benutzt die heidnische Literatur (Ciceros Hortensius, die Schriften der Neuplatoniker) dazu, Augustinus von einem weltlichen Karriereweg bzw. vom Manichäertum abzubringen; im Fall der neuplatonischen Schriften setzt er dazu eine aufge-

blasene, vom heidnischen Bildungshochmut erfüllte Person ein. (Selbsterstündlich gibt es daneben nach Augustinus auch unmittelbar als solche wahrnehmbare geistliche Vorgänge, in denen das Wirken Gottes ohne weiteres erkennbar ist.) (Anforderungsbereich II)

- 4) Der Text ist Ausdruck des augustiniischen Menschenbildes. Der Mensch neigt, teils aus Schwäche, teils aus innewohnender Bosheit, zur Sünde, zur Gebundenheit und zur bewussten oder unbewussten Abkehr von Gott. Diese Neigungen sind eine Folge der Erbschuld, an die Augustinus glaubt und die er nachhaltig im christlichen Denken verankert hat. Die Vorstellung Rousseaus (und der gesamten europäischen Aufklärung, die ihrerseits das moderne Denken bestimmt), dass der Mensch von Natur aus gut sei, ist ihm fremd; über seine eigene Kindheit fällt er das Urteil: *tantillus puer et tantus peccator*, 1,12,19. Gerade Kindheit und Jugend sind Zeiten leichter Verführbarkeit. Hier kommen zu den generellen Neigungen zur Sünde altersbedingte Faktoren hinzu: Neugier, leichte Beeinflussbarkeit, jugendlicher Übermut. Auch die jugendliche Monnika kommt gerade durch solche Motive zu Fall (*paulatim decidit* als Hinweis auf die Schwäche; Probieren des Weins als Ausdruck kindlicher Neugier; altersgemäßer Mutwille: *superfluentibus aetatis excessibus; ludicris motibus; ebulliunt*). Auch in der eigenen Kindheit und Jugend sah Augustinus solche Motive vielfältig am Werk (vgl. die Theaterleidenschaft, die Neigung, sich hervorzutun, den Hang zum Lügen und Stehlen, den aus reiner Bosheit begangenen Birnendiebstahl). Aufgabe der Erziehung ist es u. a., solchen Neigungen durch Belehrung (die aber oft nichts fruchtet, wie im vorliegenden Fall) und Zurechtweisung (die Augustinus als notwendiges Übel ansieht; er zieht das Lernen in Freiheit und mit den positiven Motivationen der Wissbegier und dem Wunsch nach sozialer Integration in eine hochkulturell geprägte Gesellschaft vor) entgegenzutreten. Letzten Endes ist ein Heraustreten aus der naturgegebenen Bosheit nur durch die Gnadenwirkung Gottes möglich.

Deutlich unterscheidet sich das Menschenbild des Augustinus von der *proficiens*-Lehre Senecas. Der angehende Weise kann durch Willensentschluss aus der *stultitia* heraustreten und sich auf den Weg zur Weisheit begeben. Im Unterschied zur augustiniischen Lehre steht dem *proficiens* die Möglichkeit der Selbsterziehung und der Selbsterlösung offen. (Anforderungsbereich II)

- 5) Gottesanreden finden sich vor allem im dritten Abschnitt: sie markieren die Stelle im Geschehen, an welcher der Fall am tiefsten, die Hilfe Gottes am dringendsten, aber auch am nächsten ist. Insofern entsprechen sie den Funktionen, die Augustinus den *Confessiones* generell, den Gottesanrufungen insbesondere zuweist: die *Confessiones* sollen einerseits den Aufschrei der sündigen Seele, das „Aus-der-Tiefe-rufe-ich-zu-dir“ (*de profundis clamabo*), andererseits den Lobgesang des Erretteten darstellen. Nach Augustinus sollen sie gleichermaßen *fletus* und *hymnus* sein. Gerade an der vorliegenden Stelle kann man die Doppelnatur der Gottesanrufungen als Aufschrei zu Gott und Lobgesang Gottes aufzeigen.

Die zugleich klagende und hymnische Sprache steht auch im Dienst einer angemessenen Rezeption. Der Leser soll einerseits über die Gnadenwirkungen Gottes belehrt werden, dabei ist es ein besonderes Anliegen zu zeigen, dass und wie Gott „den Gottlosen gerecht macht“ (*iustificas impium*). Auch dieses Prinzip ist an der vorliegenden Stelle deutlich zu erkennen. Andererseits wollen die *Confessiones* nach dem Selbstzeugnis des Augustinus nicht nur be-

lehren, sondern durch die emotionale Sprache der hymnus und fletus den Leser in das dargestellte Geschehen einbeziehen; die Rezipienten sollen mitleiden und sich mitfreuen. Das ist nach Augustinus die unter Brüdern und Schwestern im Glauben richtige Einstellung zueinander: Adressaten der Confessiones sind in erster Linie die Mitgläubigen. Einen profaneren Grund, den Augustinus nicht nennt, wird man aus dem Zeitpunkt und den Umständen der Abfassung erschließen können. Die Confessiones sind kurz nach der Ernennung zum Bischof von Hippo verfasst worden (397–401). In dieser Situation wollte Augustinus seinen Feinden und Neidern, die seinen früheren weltlichen und gottfernen Lebenswandel kannten, seine Wandlung vom weltlichen Karrieristen und Lebemenschen zum Christen und zur tiefen Glaubensüberzeugung vorführen. (Anforderungsbereiche I, II, III)

### 5.3.4.2 Beispiel für einen Kurs A II

#### Angaben zur Aufgabenstellung

- Fundstelle:** Ovid, Met. V. 388–406 (122 Wörter)  
**Textausgabe:** P. Ovidii Nasonis Metamorphoses, ed. William Anderson, Leipzig (Teubner) 1982  
**Zur Textgestaltung:** In Vers 406 ist Palicorum in Caliborum geändert; in Vers 399 wurde collecti statt conlecti geschrieben  
**Bildvorlage:** Fotografien einer Plastik von Bernini (hier nicht wiedergegeben)

#### Hilfen

- 1) Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch
- 2) Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- 3) Zusätzliche Hilfen

#### Unterrichtlicher Zusammenhang

Der Vorschlag bezieht sich auf das Halbjahresthema "Stoffe und Motive der Poesie in wechselnder Gestaltung" (12/II), wobei Ovid-Texte im Vordergrund standen. Dabei sind auch Bild-Text-Vergleiche (z. B. Apoll und Daphne, Pygmalion, Narziss) durchgeführt worden. Die Interpretationsaufgabe greift außerdem zurück auf das Halbjahresthema "Der Weise in der Welt" mit Seneca als Hauptautor (13/I).

#### Aufgabenstellung

##### Übersetzungsaufgabe

Der folgende Textabschnitt behandelt den Anfang des Proserpina-Mythos. Schauplatz ist ein See inmitten Siziliens:

Silva coronat aquas cingens latus omne suisque  
frondibus ut velo Phoebeos submovet ictus.



- Frigora dant rami, Tyrios humus umida flores:  
perpetuum ver est. Quo dum Proserpina luco
- 5 ludit et aut violas aut candida lilia carpit,  
dumque puellari studio calathosque sinumque  
inplet et aequales certat superare legendo,  
paene simul visa est dilectaque raptaque Diti:  
usque adeo est properatus amor. Dea territo maesto
- 10 et matrem et comites, sed matrem saepius, ore  
clamat, et, ut summa vestem laniarat ab ora,  
collecti flores tunicis cecidere remissis,  
tantaque simplicitas puerilibus adfuit annis:  
haec quoque virgineum movit iactura dolorem.
- 15 Raptor agit currus et nomine quemque vocando  
exhortatur equos, quorum per colla iubasque  
excutit obscura tinctas ferrugine habenas  
perque lacus sacros et olentia sulphure fertur  
stagna Caliborum rupta ferventia terra.

### Hilfen zum Text

(2) **velum, -i n.:** hier: Sonnenschutz. (2) **Phoebei ictus:** stechende Sonnenstrahlen. (3) **Tyrius:** purpurn (in Tyrus wurde Purpurfarbe gewonnen). (4) **quo luco:** in diesem Hain. (7) **certare:** wetteifern, sich anstrengen. (7) **legere:** (Blumen) sammeln. (8) **Diti:** dativus auctoris von Dis (Gott der Unterwelt). (9) **properare:** beschleunigen. (9) **dea:** = Proserpina. (9) **maesto:** gehört zu ore. (11) **ora, -ae f.:** Rand. (14) **haec:** gehört zu iactura (Verlust). (15) **quemque:** jedes (der Pferde). (17) **obscura ferrugo:** dunkelblaue Farbe (aus Eisenrost; dunkel sind alle zur Unterwelt gehörenden Dinge.) (18) **per:** vorbei an. (18) **sulphur, -uris; n.:** Schwefel (18) **ferri:** dahinjagen. (19) **Calibi, -orum m.:** die Caliben (sizilische, als Zwillinge verehrte Gottheiten, denen der See bzw. die Seengruppe heilig war). (19) **fervere:** brodeln.

### Interpretationsaufgabe

- 1) Skandieren Sie Vers 13 und zeigen Sie, welche Funktion die metrische Gestaltung für die Aussage des Verses hat!
- 2) Welche Vorstellung von Göttern und welches Weltbild liegt dem Ovidtext zugrunde?
- 3) Grenzen Sie diese Gottesvorstellung gegen philosophische Gottesvorstellungen ab!
- 4) Untersuchen Sie, wie der Dichter Szenerie, Geschehen und Personen (in diesem Text) charakterisiert und zueinander in Beziehung setzt!
- 5) Die abgebildete Statuengruppe stammt von Gian Lorenzo Bernini (1598 – 1680).
  - Woran erkennt man die Figuren?
  - Welchen Augenblick hält Bernini fest?
  - Vergleichen Sie die Skulptur mit dem Ovidtext!

## Erwartungshorizont der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers

### Übersetzungsaufgabe

Ein Wald umgibt jede Uferseite (alle Uferseiten) und bekränzt die Fluten und hält mit seinem Laub wie mit einem Sonnensegel die stechenden Strahlen der Sonne fern. Kühle spenden die Zweige, purpurne Blumen der feuchte Boden. Ständiger Frühling herrscht. Während Proserpina in diesem Hain spielt und (entweder) Veilchen oder weiße Lilien pflückt und während sie in echtem Mädcheneifer Körbe und den Bausch (ihres Gewandes) füllt und sich anstrengt, ihre Altersgenossinnen beim Sammeln zu übertreffen, wurde sie fast im selben Augenblick erblickt, begehrt und geraubt von Pluto: So schnell wurde die Liebe in die Tat umgesetzt. Die Göttin, voll Schrecken, ruft ihre Mutter und auch ihre Begleiterinnen, aber die Mutter öfter, mit traurigem Mund, und als sie vom obersten Saum her ihr Kleid zerrissen hatte, fielen die gesammelten Blumen aus dem aufgelösten Gewand. Und so große Unschuld (Naivität) lag in ihrem kindlichen Alter: Auch dieser Verlust weckte in ihr mädchenhaften (kindlichen) Kummer. Der Entführer treibt das Gespann und feuert die Pferde an, indem er jedes einzelne mit dem Namen anruft; über ihre Häuse und Mähnen schlägt er die mit dunkelblauer Farbe gefärbten Zügel, und vorbei an den heiligen Seen (und) am Gewässer der Caliben, das nach Schwefel riecht und aus einem Erdsplatt heraus brodelte, jagt er dahin.

### Interpretationsaufgabe (mit Angabe der Anforderungsbereiche)

- 1) Der nur aus Daktylen bestehende, ebenmäßig und unkompliziert dahingleitende Hexameter unterstreicht die kindliche Unschuld Proserpinas. Die starke Zäsur nach simplicitas (Penthemimeres) betont ihre Einfachheit. Dies wird dadurch noch eindringlicher gemacht, dass simplicitas als einziges Wort im Vers zwei Längen hat. Das unmittelbar folgende Wort puerilibus mit vier Kürzen, welche die unbeschwertere Jugend des Mädchens andeuten, nimmt den Gedanken der simplicitas auf und begründet ihn. Es steht betont vor seinem Beziehungswort annis und in Hyperbatonstellung zu ihm. (Anforderungsbereiche I, II, III)
- 2) Dem Ovidtext liegt das mythische, in Himmel, Erdscheibe und Unterwelt dreigeteilte Weltbild zugrunde. Bevölkert werden diese drei Bereiche von zahlreichen Gottheiten und Göttern, die menschliche Wesenszüge besitzen und ständig in das Leben der Menschen oder der übrigen Götter eingreifen. (Anforderungsbereiche I, II)
- 3) Im Unterschied zum mythischen Weltbild geht die stoische Weltvorstellung, so wie sie sich bei Seneca zeigt, von einem einzigen, abstrakt gedachten Gott aus, der die Welt durchwaltet. Das in der Welt wirkende Gesetz, die Weltvernunft, ist göttliche Macht, vorstellbar als stoffliches Feuer oder feuriger Lufthauch. Die Stoiker bezeichnen die geistige (aktive) göttliche Macht als Logos, ratio, Seele, Notwendigkeit (Heimarmene), fatum, Vorsehung, Gott. Die gute Seele erhebt sich nach dem Tod zurück zu Gott, vereinigt sich mit dem göttlichen Feuer, dem sie entstammt. Die Weltvernunft verkörpert sich gelegentlich in Jupiter, der mit dem fatum gleichgesetzt wird. Nach Epikur leben die Götter in den Intermundien und haben keinerlei Einfluss auf die menschliche Existenz. (Anforderungsbereich I)

4) Ovid schildert eine paradiesische Welt: ein See (1), Schatten spendende Bäume (1–3), Blumen (3/5), ewiger Frühling (4) rufen die Vorstellung eines angenehmen, „stressfreien“, friedlichen Lebens hervor. Der Wald wird mit einem Kranz (1), einem Gürtel (1) und einem Sonnensegel (2) verglichen und erhält dadurch hier (ganz anders als etwa im deutschen Märchen!) eine positive Konnotation. In dieses Idyll ist Proserpina ganz zwanglos und natürlich einbezogen. Sie spielt oder sammelt mit ihren Freundinnen Blumen (4–7). Mitten in diese friedliche Welt greift plötzlich der Gott Hades ein. In wilder, überstürzter Hast packt er das Mädchen, das von ihm in plötzlicher Liebe begehrt wird, und reißt es mit sich fort. Das Trikolon in Vers 8 verdeutlicht den atemberaubend schnellen Vorgang. Proserpina wird, kaum erblickt, schon begehrt und geraubt vom liebestollen Gott (*properatus amor*, 9). Das Opfer ist auf die Liebe überhaupt nicht vorbereitet: Proserpina wird als kindlich-naives Geschöpf geschildert, dessen Interesse den Blumen und der Natur gilt (*puellari studio*, 6; *simplicitas und puerilibus annis*, 14; *virgineum dolorem*, 14). Der Verlust der Blumen betrübt das Mädchen (*fast*) genauso wie der Raub selbst (13f.). Das intensive Rufen nach der Mutter (Wortwiederholung, 10) zeigt die (noch) enge Bindung an diese. Proserpina erfasst nicht annähernd die offenkundigen Absichten des Gottes, für sie ist Liebe noch ein Fremdwort. – So überstürzt, wie er das Mädchen ergriffen hat, rast Hades davon (15–19). Die schwarzblauen Zügel charakterisieren ihn als Gott der Unterwelt (dazu passend die zahlreichen dunklen u-Laute in 17f.). Durch sein Eingreifen hat sich die eben noch friedliche, Vertrauen erweckende Szenerie urplötzlich in eine auf die Unterwelt verweisende, unheimliche verwandelt (18f.). (Anforderungsbereich II)

5)

- Hades ist kenntlich am struppigen Haar und Bart, an der Krone, vor allem aber an Cerberus zu seinen Füßen. Proserpina ist nur im Zusammenhang mit Hades an der verzweifelten Gegenwehr zu erkennen.
- Bernini hält den Augenblick des Raubes fest.  
Im Ovidtext fehlt Cerberus, stattdessen ist von einem Pferdegespann die Rede.
- Der gewaltsame Zugriff auf das Mädchen ist hervorragend wiedergegeben: Plutos Finger graben sich in das Fleisch des Mädchens ein, das Hilfe suchend einen Arm zum Himmel streckt und mit dem anderen Plutos Kopf zurückstößt. Es fehlen die Blumen. (Anforderungsbereich II)

### 5.3.4.3 Beispiel für einen Kurs C II

#### Angaben zur Aufgabenstellung:

**Fundstelle:** Caes. Gall. 5, 48 (129 Wörter)

**Textausgabe:** C. Iulii Caesaris commentarii rerum gestarum, Vol. 1: Bellum Gallicum, ed. O. Seel, Leipzig (Teubner) 1968<sup>2</sup>

## Zur Textgestaltung

Der Text ist an einigen Stellen verändert worden. Eine Kürzung erfolgte in Z. 1 zwischen Caesar und unum (aus dem Originaltext ist consilio eius probato, etsi opinione trium legionum deiectus ad duas redierat, tamen herausgekürzt).

Eine weitere Kürzung erfolgte in Z. 2 zwischen cognoscit und quanto (aus dem Originaltext ist der Relativsatz quae apud Ciceronem gerantur herausgekürzt). Entsprechend ist das Wort quantoque des Originaltextes hier zu quanto verkürzt. In beiden Fällen handelt es sich um Verweise auf den Inhalt vorangegangener Kapitel, die den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt sind. Die Schreibung folgender Wörter wurde in die den Schülerinnen und Schülern geläufige Form gebracht: Z. 3 ut statt uti; Z. 7 affore statt adfore; Z. 11 afficit statt adficit. Aus Gründen der Geheimhaltung sind die im Originaltext auftretenden Eigennamen sind in folgender Weise verändert worden: Gallorum statt Nerviorum (Z. 2); Labienum statt Ciceronem (Z. 3 und 10).

## Hilfen

- 1) Einführung in den Text
- 2) Der kleine Stowasser
- 3) Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- 4) Zusätzliche Hilfen

## Unterrichtlicher Zusammenhang

Politische Persönlichkeiten in ihrer literarischen Selbstdarstellung – Ausgewählte Stellen aus Caesar, De bello Gallico, (13/II). Eine intensive Auseinandersetzung mit Methoden der Interpretation von Originaltexten stand im Kurshalbjahr 13/I im Vordergrund (siehe Interpretationsaufgaben 2, 3 und 4).

## Aufgabenstellung

### Übersetzungsaufgabe

Die Römer haben an mehreren Stellen Winterlager in Gallien bezogen. Plötzlich bricht ein Aufstand einiger Stämme aus. Während die Gallier eines der römischen Winterlager belagern, gerät die darin befindliche römische Legion unter ihrem Legaten Labienus in arge Bedrängnis. Nachdem Caesar durch Boten von dieser misslichen Situation erfahren hat, bricht er auf, um Hilfe zu bringen:

Caesar unum communis salutis auxilium in celeritate ponebat. Venit magnis itineribus in Gallorum fines. Ibi ex captivis cognoscit, quanto in periculo res sit. Tum cuidam ex equitibus Gallis magnis praemiis persuadet, ut ad Labienum epistulam deferat. Hanc Graecis conscriptam litteris mittit, ne intercepta epistula nostra ab  
5 hostibus consilia cognoscantur. Si adire non possit, monet ut tragulam cum epistula ad ammentum deligata intra munitiones castrorum abiciat. In litteris scribit se cum legionibus profectum celeriter affore; hortatur ut pristinam virtutem retineat.

Gallus periculum veritus, ut erat praeceptum, tragulam mittit. Haec casu ad turrim adhaesit neque a nostris biduo animadversa tertio die a quodam milite conspicitur, dempta ad Labienum defertur. Ille perlectam in conventu militum recitat maximaque omnes laetitia afficit. Tum fumi incendiorum procul videbantur, quae res omnem dubitationem adventus legionum expulit.

### Hilfen zum Text

**(1) ponere aliquid in aliqua re:** hier: etwas als etwas ansehen **(2) captivus, -i m.:** Gefangener **(2) res, rei f.:** hier: Lage, Situation **(4) conscriptam:** hier: scriptam **(4) intercipere, -cipio, -cepi, -ceptum:** abfangen **(5) tragula, -ae f.:** Speer **(6) ammentum, -i n.:** Riemen **(6) deligare:** anbinden, befestigen **(9) adhaerescere, -haeresco, -haesi:** hängen-, stecken bleiben **(9) biduum, -i n.:** Zeitraum von 2 Tagen; 2 Tage **(10) demere, demo, dempsi, demptum:** weg-, abnehmen **(11) fumus, -i m.:** Rauch (Pl.: Rauchsäulen)

### Interpretationsaufgabe

- 1) Gliedern Sie den vorliegenden Text nach seiner Handlungsstruktur und zeichnen Sie anhand Ihrer Gliederung den Spannungsbogen der vorliegenden Episode nach! Belegen Sie dabei Ihre Ausführungen am Text!
- 2) Erläutern Sie den Gebrauch des Modus und des Tempus bei sit in Z. 2!
- 3) Beschreiben oder benennen Sie die Wortstellung des Passus unum ... auxilium (Z. 1) und maximaque omnes laetitia afficit (Z. 10/11) und erläutern Sie deren Bedeutung für die jeweilige Aussage!
- 4) Zeigen Sie am Text, wie Caesar den gallischen Reiter charakterisiert, und nehmen Sie wertend Stellung dazu!

### Erwartungshorizont der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers

#### Übersetzungsaufgabe

Die einzige Möglichkeit, zur Rettung aller helfend beizutragen, sah Caesar in schnellem Handeln. In Eilmärschen kam er in das Gebiet der Gallier. Dort erfuhr er von Gefangenen, wie gefährlich die Lage war. Da gewann er einen der gallischen Reiter dadurch, dass er ihm hohe Belohnungen in Aussicht stellte, dazu, Labienus einen Brief zu überbringen. Er schickte ihn in griechischer Schrift, damit die Feinde nichts von unseren Plänen erführen, wenn sie den Brief abfingen. Er forderte den Reiter auf, für den Fall, dass er nicht nah genug herankäme, den Speer zusammen mit dem an ihm befestigten Brief in die Lagerbefestigung zu schleudern. In dem Brief schrieb er, dass er mit seinen Legionen im Anmarsch sei und sehr bald eintreffen werde; er ermunterte Labienus dazu, sich so tapfer wie früher zu verhalten. Der Gallier, der sich vor der Gefahr fürchtete, warf den Speer, wie es ihm befohlen worden war. Dieser blieb zufällig in einem Wehrturm stecken. Nachdem er von unseren Leuten zwei Tage lang nicht bemerkt worden war, erblickte ihn am dritten Tage ein Soldat, nahm ihn ab und übergab ihn dem Labienus. Jener las ihn, nach-

dem er ihn zunächst selbst durchgelesen hatte, in einer Versammlung der Soldaten vor und erfüllte alle mit größter Freude. Da erblickte man von ferne Rauchsäulen, was jeglichen Zweifel an der Ankunft der Legionen zerstreute.

### Interpretationsaufgabe (mit Angabe der Anforderungsbereiche)

1) Aufgrund der Handlungsträger (Caesar in Z. 1; Gallus in Z. 9; ille = Labienus in Z. 10) ist der Text in drei Abschnitte gegliedert. Diese lassen sich unter Berücksichtigung der Prädikate der Hauptsätze noch weiter unterteilen. In Z. 1–7 (Caesar ... retineat) tritt Caesar selbst als Handlungsträger auf.

In Z. 1 (Caesar ... venit) wird berichtet, dass er in das feindliche Gebiet der Gallier gelangt, wobei im ersten Satz das Motiv seiner Aktion dargelegt wird. In Z. 2 wird Caesar der in Gallien bestehenden gefährlichen Lage für die Römer, insbesondere für die in ihrem Winterlager belagerten Legionen des Labienus, gewahr (Ibi ... sit), woraufhin er sich eines gedungenen gallischen Reiters bedient, um Labienus brieflich über seine bevorstehende Ankunft zu informieren (Z. 2–7 Tum ... retineat). Dabei werden sowohl Caesars Vorsichtsmaßnahmen (Z. 4 Hanc (sc. epistulam) Graecis conscriptam litteris) und Überlegungen hinsichtlich eventueller Überbringungsschwierigkeiten (Z. 4–6 ne ... abiciat) geschildert als auch der Inhalt des Briefes genannt (Z. 6–7 In ... retineat).

In Z. 8–10 (Gallus ... defertur) geht die Handlung auf den gallischen Reiter, der als Caesars Bote fungiert, über. Aus Angst schleudert er seinen Speer mit dem an diesem befestigten Brief in das römische Lager (Z. 8 Gallus ... mittit). Weil dieser aber in einem Wehrturm stecken bleibt und deshalb verspätet gefunden wird, kann er dem Labienus erst mit Verzug übergeben werden (Z. 8–10 Haec ... defertur).

Im dritten großen Abschnitt (Z. 10 bis Ende) tritt der Legat Labienus (ille) als Handlungsträger auf. Er liest den Brief vor (Z. 10 recitat), dessen Inhalt die Soldaten sehr erfreut (Z. 10–11 maximaque omnes laetitia afficit). Diese Freude wird durch den Umstand unterstützt, dass äußere Signale (Z. 11 fumi incendiorum procul videbantur) unzweifelhaft zeigen, dass die Ankunft Caesars und seiner Legionen bevorsteht (Z. 11–12 quae ... expulit).

Der Spannungsbogen lässt sich an der dargelegten Gliederung des Textes nachzeichnen. Schon der erste Satz erzeugt Spannung: Die Rettung aller Legionen des von den Galliern belagerten Winterlagers steht auf dem Spiel (Z. 1 communis salutis), und zu ihrer Verwirklichung besteht nur eine einzige Möglichkeit (Z. 1 unum ... auxilium), nämlich schnelles Handeln (Z. 1 celeritate). Diese Dringlichkeit wird durch die Eilmärsche Caesars (Z. 1/2 magnis itineribus) noch verstärkt. Ebenfalls verstärkend und damit spannungssteigernd wirkt die Tatsache, dass Caesar im Feindesland die Bestätigung der prekären Lage erhält (Z. 2 quanto ... sit). Caesars kluge Maßnahmen, die in Z. 2–5 aufgezählt werden, und der ermutigende Inhalt des Briefes (Z. 6–7) führen zu einer Verminderung der Spannungsintensität. Doch die ängstlich-voreilige Tat des Galliers (Z. 8 periculum veritus) und die schicksalhafte, also durch menschliches Handeln nicht mehr zu beeinflussende Wendung der Situation (Z. 8 casu), die nun in eine Ausweglosigkeit zu führen scheint, bringen die Spannung auf den Höhepunkt. Dieser wird erst dadurch überwunden, dass Labienus den endlich doch noch ent-

deckten (Z. 9 *conspicitur*) Brief erhält (Z. 10 *defertur*)., durch das Vorlesen seines Inhaltes seine Soldaten erfreut (Z. 10 *recitat ... afficit*), indem er ihre Hoffnung auf Rettung wiederbelebt, und die nahende Ankunft Caesars äußerlich (Z. 11 *fumi ... videbantur*) und unzweifelhaft (Z. 12 *omnem ... expulit*) sichtbar wird. (Anforderungsbereich II)

- 2) Die Verbform *sit* steht im Konjunktiv Präsens. Sie steht hier in einem indirekten Fragesatz, dessen Prädikat im Lateinischen grundsätzlich im Konjunktiv stehen muss. Diese konjunktivische Verbalform steht in dem Tempus, das nach der *Consecutio temporum* gefordert ist. Das Präsens drückt hier die Gleichzeitigkeit des Zustandes der beschriebenen Gefahr zu dem Prädikat des Hauptsatzes (Z. 2 *cognoscit*) aus. Ins Deutsche kann die Form indikativisch (Feststellung der realen Gefahr) oder konjunktivisch (subjektive Einschätzung der Gefahr durch die Gefangenen bzw. durch Caesar) übersetzt werden. (Anforderungsbereich I)
- 3) Es liegen hier jeweils *Hyperbata* vor. In Z. 1 stehen die grammatikalisch zusammengehörenden Begriffe *unum* und *auxilium* (KNG-Kongruenz) getrennt voneinander. Sie umschließen den Wortblock *communis salutis*, der dadurch besonders hervorgehoben wird, wobei die Betonung noch durch das Wort *unum* unterstützt wird. Caesars stilistische Gestaltung dient der exponierten Benennung der zentralen Aussage des Gesamttextes, in dem es um die Rettung aller Legionen eines von den Galliern belagerten römischen Winterlagers geht. In Z. 10–11 stehen die grammatikalisch zusammengehörenden Begriffe *maxima* und *laetitia* (KNG-Kongruenz) getrennt voneinander. Sie schließen das Wort *omnes* ein, das dadurch besonders hervorgehoben wird, was durch den Superlativ *maxima* noch verstärkt wird. Caesar betont hier die Tatsache, dass durch die Ausführungen in seinem Brief alle Insassen des Lagers wieder Kampfesmut und Siegeswillen schöpfen. Diese Intention wird durch das in Z. 12 erneut aufgenommene Wort *omnem* noch unterstützt (*omnem dubitationem* – „jeden Zweifel“ im Sinne von „Zweifel eines jeden Soldaten“). Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass beide *Passus* insofern in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen, als zunächst die Rettung aller Legionen in Frage gestellt zu sein scheint, diese Unsicherheit am Ende aber in die Gewissheit der eigenen Rettung umschlägt (*maxima laetitia, omnem dubitationem expulit*). (Anforderungsbereich I, II)
- 4) Caesar charakterisiert den Gallier als jemanden, der sich durch Bestechung (Z. 3 *magnis praemiis persuadet*) zu einem für seine Landsleute schädlichen Dienst, einen Botendienst für den Feind, dinge lässt. Obwohl er nicht in die von Caesar als möglich hingestellte Notsituation gekommen ist, bringt er dennoch den Brief nicht in das römische Lager. Vielmehr wirft er den Speer aus reiner Angst vor einer für ihn bedrohlichen Lage (Z. 8 *periculum veritus*) und damit entgegen den Anweisungen Caesars in das Lager, wodurch er feige und unzuverlässig erscheint. Erst aufgrund dieser voreiligen Tat kann es dazu kommen, dass der Brief Labienus mit Verzug erreicht. Die negative Charakterisierung des Galliers durch Caesar wird den positiven Eigenschaften der Römer entgegengestellt: sowohl der pflichtbewussten, uneigennützigsten Art Caesars, der seinen Landsleuten so schnell wie möglich zu Hilfe eilt (Z. 1 *celeritate, magnis itineribus*) als auch der *pristina virtus* (Z. 7) des Labienus und der römischen Soldaten. Aus der Formulierung *cuidam ex equitibus Gallis* in Z. 3 (zwar ein gewisser, aber doch beliebiger gallischer Reiter) könnte man folgern, dass Caesar die negative Charakterisierung auf die aufständischen Gallier insgesamt beziehen will. Durch die negative Charakterisierung des Galliers will Caesar die gal-

lischen Feinde diskreditieren. Caesars Charakterisierung ist entgegenzuhalten, dass die Reaktion des gallischen Reiters menschlich verständlich ist: Er will sich selbst nicht in Gefahr bringen. Dies wäre aber geschehen, wenn er sich geweigert hätte, Labienus den Brief zu überbringen, oder zu nahe an das römische Lager herangerückt wäre. (Anforderungsbereich II, III)

## **5.4 Die mündliche Abiturprüfung**

### **5.4.1 Allgemeine Hinweise**

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres, geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit den Arbeitsweisen des Faches
- Verständnis und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

Die allgemeinen Verfahrensregelungen für die Durchführung der mündlichen Abiturprüfung sind in den §§ 37–39 der APO-GOST und in den entsprechenden Verwaltungsvorschriften niedergelegt. Darauf wird verwiesen.

### **5.4.2 Fachspezifische Hinweise**

Grundlage der mündlichen Prüfung im Fach Latein ist ein im Unterricht nicht behandelte lateinische Text, der einem der Kursthemen der Qualifikationsphase zuzuordnen ist und dessen Schwierigkeitsgrad dem Anspruchsniveau der jeweiligen Kursart bzw. dem jeweiligen Kurstyp entspricht. Die Prüfung dient dem Nachweis eines vertieften Textverständnisses. Der Text muss von einem in der Jahrgangsstufe 12 oder 13 gelesenen Autor oder einem sprachlich affinen Autor stammen.

#### **5.4.2.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung**

Die Prüfungsaufgabe umfasst im Fach Latein grundsätzlich eine Übersetzung und zusätzliche auf den Prüfungstext bezogene Aufgaben. Der Umfang des Prüfungs-



textes soll in der Regel ca. 60 Wörter, mindestens jedoch 50 Wörter betragen. Er soll keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten enthalten und sollte gut erkennbare Ansätze für eine Interpretation bieten. Eine schriftliche Hinführung zum Text ist erforderlich; Hilfen sind großzügig zu bemessen. Der Kandidatin bzw. dem Kandidaten steht ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung.

Der lateinische Text wird in der Regel ein einziger, zusammenhängender Abschnitt sein. Er kann aber auch aus zwei Textteilen bestehen, die thematisch aufeinander bezogen sind.

Das Textverständnis ist in aller Regel durch eine Übersetzung oder durch eine Kombination von Teilübersetzung und Inhaltsangabe nachzuweisen. Es soll außerdem – je nach Umfang und Art des Textes – durch eine oder mehrere zusätzliche Leistungen dokumentiert werden, z. B. durch

- sinnbetonenden Lesevortrag
- Herausarbeiten von Kerngedanken
- Aussagen zur sprachlichen Form
- Einordnung des Textes in einen größeren Zusammenhang
- Vergleich mit einem Werk der antiken Kunst.

Eine bestimmte Anzahl von Einzelaufträgen oder eine bestimmte Reihenfolge ihrer Bearbeitung wird nicht vorgegeben. Es ist sinnvoll, dass der Prüfling im Verlauf der Prüfung den Text oder wenigstens einen Textteil vorliest.

Es sind (im 1. bis 3. Abiturfach) Prüfungen denkbar, in denen die Übersetzung den Abschluss des ersten Prüfungsteils bildet oder sogar – bei entsprechender Lösung textanalytischer Aufgaben – überflüssig werden kann. Bei Prüfungen im 4. Abiturfach muss auf jeden Fall eine Übersetzungsleistung verlangt werden.

Die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil sollte so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge (der zweite Prüfungsteil) entwickeln lässt.

Die Aufgabe (einschließlich der Hilfen und ggf. des Vergleichsmaterials) wird der Schülerin bzw. dem Schüler in schriftlicher Form vorgelegt. Dabei wird der lateinische Prüfungstext nicht vorgelesen.

#### **5.4.2.2 Aufgabenstellung im zweiten Teil der mündlichen Prüfung**

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge; es soll sich aus dem ersten Prüfungsteil entwickeln.

Das Prüfungsgespräch kann ausgehen von

- dem Sachgebiet, das der Text behandelt
- dem historischen, politischen, philosophischen, geistesgeschichtlichen Zusammenhang
- dem Autor des Textes

- dem Werk, dem der Text entnommen ist
- dem literarischen Genus des Textes
- der Rezeptions- bzw. Traditionssituation, in die der Text einzuordnen ist
- einem Vergleich des Textes mit anderen Zeugnissen der Literatur oder Kunst.

Der zweite Teil der Prüfung lässt sich nur in begrenztem Umfang planen, da der Ablauf von den Leistungen mitbestimmt ist, die der Prüfling im ersten Prüfungsteil erbracht hat.

Wenn der Prüfling zu einem Prüfungsgespräch, das die Aufgabenstellung des ersten Prüfungsteils erweitert und vertieft, nicht in der Lage ist, so muss ein anderes Sachgebiet überprüft werden. Es würde dem Sinn der zweigeteilten Prüfung widersprechen, wenn die oder der Prüfende den Prüfling unter starker Führung die Lösung der Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil noch einmal versuchen ließe.

### **5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen**

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen in der mündlichen Prüfung gelten die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung. Aus dem Gesprächscharakter der Prüfung ergeben sich ergänzende Kriterien wie

- sach- und adressatengerechte Antworten und Beherrschung der Fachsprache
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftauchen (Flexibilität)
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

In die Bewertung muss auch die Fähigkeit des Prüflings, auf Fragen und Einwände sachgerecht einzugehen, Hilfen zu verwerten sowie den eigenen Standpunkt im Gespräch klar darzustellen und zu begründen, mit einbezogen werden.

Die Lösung der über die Übersetzung hinausgehenden Aufgaben des ersten Prüfungsteils ist entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtaufgabe zu berücksichtigen. Bei Interpretationsaufgaben ist zu bedenken, dass die Qualität der Lösung naturgemäß vom erreichten Textverständnis abhängig ist.

Das Bewertungsverfahren ist in der APO-GOST (s. § 27 (4); § 39 (5) u. die entsprechenden Verwaltungsvorschriften) geregelt.

## 5.4.4 Beispiel für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung (All-Kurs)

### 5.4.4.1 Erster Prüfungsteil

#### Angaben zur Aufgabenstellung:

Der **Text** ist entnommen aus Lukrez, De rerum natura 3,476–483; er umfasst 52 Wörter.

Zuzuordnen ist er dem **Kursthema** „Aufklärung in Rom und in einzelnen Renaissance“ (Rahmenthema 5) des Kurshalbjahres 12/II. (Eine Übersicht über die Kurssequenz ist beizufügen, wird hier aber nicht wiedergegeben.)

#### Aufgabenstellung

##### Übersetzungsaufgabe:

Lukrez begründet seine Lehre über die Beschaffenheit der **Seele**. Eines seiner Argumente lautet folgendermaßen:

- Denique: cur, hominem cum vini vis penetravit  
2 acris et in venas discessit diditus ardor,  
consequitur gravitas membrorum, praepediuntur  
4 crura vacillanti, tardescit lingua, madet mens,  
nant oculi, clamor, singultus, iurgia gliscunt,  
6 et iam cetera de genere hoc, quaecumque sequuntur –  
cur ea sunt, nisi quod vemens violentia vini  
8 conturbare animam consuevit corpore in ipso?

#### Hilfen zum Text

(2) **diditus**, -a, -um: hier: fein verteilt. (3) **praepedire**: behindern. (4) **vacillare**: schwanken. (4) **tardescere**: langsam werden. (5) **nare**: hier: überfließen. (5) **singultus**, -ûs; m.: Schluchzen. (5) **iurgium**, -ii; n.: Gezänk. (5) **gliscere**: hier: ausbrechen. (7) **vemens** steht für vehemens

#### Zusätzliche Aufgaben

- 1) Lesen Sie die Verse 7 und 8 vor und benennen Sie das Versmaß!
- 2) Welche der hier dargestellten Wirkungen übermäßigen Weingenusses lassen sich der Seele zuordnen? – Bitte führen Sie die Textstellen an und gehen sie auf die Art der Darstellung ein!
- 3) Welche Lehraussage über die Seele will Lukrez mit dem hier angeführten Argument untermauern? – Bitte begründen Sie Ihre Aussage!

#### 5.4.4.2 Erwartungshorizont zum ersten Prüfungsteil

##### Übersetzungsaufgabe

Schließlich: Warum folgt, wenn einen Menschen die heftige Gewalt des Weines durchdrungen hat und wenn das fein verteilte Feuer in die Adern sich zerstreut hat, eine Schwere der Glieder, warum werden dem Schwankenden die Beine behindert, warum wird die Zunge langsam, warum ist der Geist durchnässt, fließen die Augen über, brechen Geschrei, Schluchzen und Zänkereien aus, und auch noch das übrige von dieser Art, was auch immer sich ergibt – warum ist das so, wenn nicht deshalb, weil die durchdringende Gewalt des Weines die Seele zu verwirren pflegt, und zwar gerade im Körper?

##### Interpretationsaufgabe

- 1) *cūr ea sūnt, nisi quód veméns violéntia vīni cōnturbáre animám consuévit cōrpore in ípso?*  
epischer Hexameter
- 2) V. 3f.: *praepediuntur...vaccillanti*. Die *crura* selbst sind zwar Körperteile, aber dargestellt wird der Verlust der Bewegungskontrolle und der Orientierung. / V. 4: *tardescit lingua*. Am Versagen (*tardescit*) eines Körperteils (*lingua*) wird verdeutlicht, dass eine geistig-seelische Fähigkeit Einbußen erleidet: Es geht hier natürlich um das Sprechvermögen. / V. 4: *madet mens. mens* und *anima* stehen einander begrifflich sehr nahe. Durch *madet* wird recht drastisch die materielle Einwirkung auf geistige Fähigkeiten unterstrichen. / V. 5: *clamor ... gliscunt*. Die Klimax *clamor – singultus – iurgia* weist darauf hin, dass auch komplexe und seelisch relevante Handlungsabläufe wie eine Streiterei auf einfachen, sinnlich wahrnehmbaren Äußerungen beruhen.
- 3) Es geht um die Lehraussage: „Die Seele ist sterblich“. – Im vorliegenden Text wird ein Argument dafür vorgestellt, dass auch die Seele – wie der Leib – stofflicher Natur ist und dass sie mit dem Leib verbunden ist: Wäre sie nämlich unstofflich, so könnte sie durch den Wein, der ja auf jeden Fall etwas Stoffliches ist, nicht beeinflusst werden. Der Leib ist nun aber unbestreitbar vergänglich; also muss es auch die Seele sein.

#### 5.4.4.3 Zweiter Prüfungsteil (Prüfungsgespräch)

Folgende Einstiegsmöglichkeiten sind denkbar: Beschreibung der metrischen Struktur eines epischen Hexameters (Überleitung zu anderen Verstypen und zu anderen poetischen Genera); Titel und Hauptanliegen des Werkes von Lukrez (Überleitung zu anderen philosophischen Autoren/Texten); Epikur als Quelle der lukrezischen Lehre (Überleitung zu generelleren Aspekten der Rezeption griechischen Gedankengutes bei den Römern).

## 5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektorin bzw. Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellen die zu Prüfenden vor einem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutern sie und antworten auf Fragen. Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung findet nicht statt. Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

Für die Beurteilung der schriftlichen Leistung sind analog die Kriterien zur Korrektur und Bewertung der Facharbeit heranzuziehen. Für die Beurteilung der Leistungen im Kolloquium haben insbesondere die folgenden Kriterien Gültigkeit:

- Fähigkeit, die eigenen Ergebnisse konzentriert, bündig und klar zu beschreiben und ggf. offene Fragen herauszuarbeiten
- Fähigkeit, Impulse aufzunehmen und entsprechend ihrer Intention zu verarbeiten
- Nachweis von Fachkenntnissen und Einblick in fachübergreifende Zusammenhänge
- sichere Beherrschung der Fachsprache und überzeugende Argumentationsstrategien.

(Vgl. auch Kapitel 3.2.4)

## **6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan**

### **6.1 Aufgaben der Fachkonferenzen gemäß Schulmitwirkungsgesetz**

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet z. B. in den folgenden Bereichen:

#### **6.1.1 Inhalte und Methoden**

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse:
  - Festlegung des Halbjahres, in dem überwiegend Dichtung gelesen wird
  - Festlegung des Halbjahres, in dem überwiegend lateinische Texte aus einer Rezeptionsepoche gelesen werden
  - Festlegungen zur Einführung des Lexikons
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung
- Absprachen über die Lehrbucharbeit in C-Kursen.

#### **6.1.2 Grundsätze zur Leistungsbewertung**

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich

- auf die Dauer der Klausuren im Rahmen gegebener Freiräume
- auf das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- auf gemeinsam gestellte Klausurthemen und Abituraufgaben
- auf die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

Die Fachkonferenz Latein muss ferner über Folgendes beschließen:

- Beginn des Lexikongebrauchs in Klausuren
- Festlegung des Korrekturverfahrens.

## **6.2 Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogramm-entwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit**

Aussagen zum fachbezogenen und fachübergreifenden Unterricht sind Bestandteil des Schulprogramms. Die Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Schulprogrammarbeit und bei der Evaluation des Unterrichts. Dabei sind Prozess und Ergebnisse des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Fachkonferenz definiert die Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Die Fachkonferenz Latein

- koordiniert die Initiativen und Beratungen über den Beitrag des Faches Latein zum Profil der Schule und zum Schulprogramm (fachspezifisches Kursangebot, Anregungen zum fachübergreifenden Arbeiten, Exkursionen und Studienfahrten, Museums- und Theaterarbeit, literarische Workshops)
- sichert die rechtzeitige und eingehende Information der Schülerinnen und Schüler der Lateinkurse über Angebote zur Beteiligung an Wettbewerben, klärt die Möglichkeiten der Unterstützung von Wettbewerbsteilnehmerinnen und Wettbewerbsteilnehmern, beteiligt sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an der Evaluation von Wettbewerben und klärt ggf. die Möglichkeiten, Wettbewerbsarbeiten als besondere Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen
- unterstützt Initiativen, szenische Umsetzungen lateinischer Literatur (ggf. auch im Rahmen von Literaturkursen) zu gestalten, um das Angebot des Faches im Bewusstsein der gesamten Schulgemeinde lebendig werden zu lassen und einem größeren Publikum vorzustellen.

Die Fachkonferenz hat auch zu evaluieren, ob bzw. inwieweit die innovativen Elemente des Lehrplans umgesetzt worden sind und welche Auswirkungen sie auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die Qualität des Unterrichts sowie die Profilierung des Faches Latein im Fächerkanon der Schule gehabt haben. Als fachspezifische innovative Elemente sind zu nennen:

- Förderung der Methodenkompetenz
- die Festlegung der Bereiche "Kulturelle und historische Hintergründe lateinischer Texte" und "Fachspezifische Methoden selbstständigen Arbeitens" als selbstständige Bereiche des Faches

- ausdrückliche Thematisierung der einzelnen Bereiche des Faches im Durchgang durch die Oberstufe
- die Erweiterung des herkömmlichen Repertoires der Autoren und Epochen für die Sekundarstufe II
- Grundsätze der Sequenzbildung
- Zusammenarbeit des Faches Latein mit anderen Fächern
- die neuen Aufgabenformen im Bereich der schriftlichen Lernerfolgsüberprüfung.

Als fachübergreifende innovative Elemente sind zu nennen:

- die Facharbeit
- die besondere Lernleistung
- die Schwerpunkte der Weiterentwicklung
  - Stärkung selbstbestimmten und kooperativen Lernens
  - Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der interkulturellen Kompetenz
  - Förderung des aktiven und kreativen Umgangs mit Texten
  - Entfaltung von Medienkompetenz
  - Wahrnehmung und Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit für weiteres Sprachenlernen.

Zur Sicherung der Standards in den fachlichen Anforderungen und der Vergleichbarkeit der Anforderungen soll sich die Fachkonferenz regelmäßig mit dem Thema der Leistungsbeurteilung auseinandersetzen.



Ungültig

# Register

- Abitur, 34, 64
- Abituraufgabe, 76, 93, 99, 113, 115, 120
- Abiturprüfung, 31, 46, 55, 76, 77, 93, 94, 117, 120
  - mündliche, 50, 90, 113, 114, 115, 117
  - schriftliche, 77, 78, 95, 96, 97, 98, 99, 113, 115
- Abiturvorschlag, 97
- A-Kurse, 11, 27, 47, 63, 69
- Allgemeinbildung, 12, 61
  - vertiefte, 12, 53
- Alltagsleben, 7, 58
- Analyse
  - metrische, 92
  - sprachliche, 9
- Anfangsunterricht, 46
- Anforderung
  - besondere, 66
  - fachliche, 7, 121
  - gleiche, 113
  - methodische, 49
- Anforderungsbereiche, 51, 61, 76, 79, 89, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112, 113
- Antike, 8, 10, 26, 47, 53, 54, 60
  - griechisch-römische, 26, 63
  - römische, 7, 14, 25, 26, 54, 60
- APO-GOST, 31, 76, 77, 95, 97, 98, 99, 113, 115
- Arbeit
  - häusliche, 56, 60
  - schulische, 120
  - selbstständige, 10, 15, 19, 30, 32, 33, 34, 49, 57, 65, 80, 119, 120
- Arbeiten
  - fächerverbindendes, 12, 53, 62
  - fachübergreifendes, 43, 50, 119, 120
  - handlungsorientiertes, 23, 49
  - kreatives, 53
  - projektorientiertes, 20, 54
  - selbstständiges, 9, 10, 15, 19, 30, 32, 33, 34, 35, 49, 50, 51, 56, 57, 65, 76, 80, 90, 98, 119, 120
- Arbeitsauftrag, 51, 56, 60, 69, 77, 78, 96, 98
- Arbeitsorganisation, 35
- Arbeitstechnik, 10, 50, 51
  - geübte, 94
- Architektur, 18, 47, 54, 58
- Aufgabe, 18, 21, 25, 32, 39, 40, 41, 44, 49, 59, 62, 67, 69, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 113, 114, 115, 116, 119
  - komplexe, 10
  - textanalytische, 114
  - zweigeteilte, 78, 79, 88
- Aufgabenart, 55, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 108, 109, 113, 114, 115, 116
- Aufgabenfeld
  - sprachlich-literarisch-künstlerisches, 52
- Aufgabenkonstruktion, 93
- Aufgabenstellung
  - komplexe, 10
  - zweigeteilte, 78
- Aufgabenteil
  - erster, 102, 113
  - zweiter, 103, 113, 114, 115
- Aufgabentyp, 82
- Aufgabenvorschlag, 95, 97
- Ausdrucksmittel
  - stilistisches, 94
- Ausdrucksweise
  - angemessene, 76
- Auseinandersetzung
  - kritische, 49
  - politische, 22
  - sachgerechte, 58
  - selbstständige, 95
  - wertende, 17
- Auswertung, 55, 60, 70
- Bedeutung
  - fachübergreifende, 12
  - grundlegende, 36
  - zeitübergreifende, 21, 23, 26, 71, 95
  - zentrale, 57
- Bedingung
  - gesellschaftliche, 73
  - historische, 41
- Benotung, 43, 48, 68, 76, 77, 79, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 98, 99, 115, 117, 118, 120
- Beratung, 56, 76
- Bereiche des Faches, 14, 15, 20, 21, 27, 28, 33, 61, 94, 120, 121
- Betrachtung
  - gegenwartsbezogene, 41
- Beurteilung, 9, 90, 91, 92, 93, 99, 118
- Beurteilungsbereiche, 49, 77, 90, 91
- Bewerten, 84
- Bewertungsmaßstab, 76, 120
- Bezug
  - fachübergreifender, 54
- Bibliothek, 54, 55, 60
- Bildung
  - allgemeine, 32

Binnendifferenzierung, 64, 67, 68, 69, 87  
 Biologie  
     Kooperation mit dem Fach Biologie, 53  
 B-Kurse, 11, 27, 47, 63, 81  
  
 Darstellung, 25, 50, 55, 59, 61, 70, 73, 74,  
     76, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97,  
     98, 116  
     angemessene, 20  
     bildliche, 50, 84  
     mündliche, 76  
 Darstellungsvermögen, 113  
 Deutsch  
     Kooperation mit dem Fach Deutsch, 53  
 Dichtung, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 34,  
     38, 40, 53, 70, 73, 78, 105, 117, 119  
 Differenzierung  
     methodische, 69  
 Dimension  
     geschichtliche, 10  
     historische, 12, 52  
 Distanz  
     kritische, 22  
  
 Engagement  
     politisches, 24  
 Englisch  
     Kooperation mit dem Fach Englisch, 64, 65  
 Entwicklung  
     gedankliche, 45  
 Erarbeitung  
     selbstständige, 10  
 Erfahrung  
     eigene, 33  
     individuelle, 49  
 Erfassen  
     selbstständiges, 95  
 Ergebnis  
     eigenes, 118  
 Erkenntnis  
     erworbene, 37  
 Erprobung, 37  
 Erwartungshorizont, 98, 101, 107, 110, 116  
 Europa, 12, 13, 18, 23, 54  
 Evaluation, 14, 120  
     schulinterne, 120  
 Existenz  
     menschliche, 30, 107  
 Exkursion, 10, 13, 18, 53, 120  
  
 Fach  
     alle Fächer, 76, 93  
     sprachliches, 53  
 Facharbeit, 13, 20, 30, 34, 49, 50, 51, 55, 59,  
     77, 88, 89, 90, 118, 119, 121  
 Fachkonferenz, 56, 61, 81, 119, 120, 121  
 Fachprüfungsausschuss, 118  
  
 Fachsprache, 90, 115, 118  
 Fachunterricht, 52, 55, 56  
 Fähigkeit  
     methodische, 38, 59  
 Fehler, 85, 86, 87, 88  
     ganzer, 87  
     halber, 87  
     sinnentstellender, 87  
 Fernsehen, 11  
 Festlegung  
     obligatorische, 21  
 Film, 11, 59, 60  
 Form  
     äußere, 77, 91  
     sprachliche, 16, 17, 30, 33, 46, 79, 114  
 Fragestellung  
     eigene, 48  
     fachliche, 52  
     fachübergreifende, 30  
     grundlegende, 61  
     spezielle, 22  
     weiterführende, 115  
 Französisch  
     Kooperation mit dem Fach Französisch, 65  
 Freiraum, 27, 31, 120  
 Fremdsprache, 11, 55, 56, 63, 64  
     moderne, 7, 8, 70  
     neueinsetzende, 12  
     zweite, 28  
  
 Gattung  
     literarische, 16, 17  
 Gedankengut  
     antikes, 19, 50  
     griechisches, 50, 117  
 Gegenwart, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 26, 32,  
     48, 54, 70, 71, 72, 103  
 Geheimhaltung, 98, 109  
 Genehmigungsunterlagen, 97  
 Gesamtnote, 88  
 Geschichte  
     europäische, 26  
     Kooperation mit dem Fach Geschichte, 53,  
     54  
     römische, 22, 29, 31  
 Geschlossenheit  
     inhaltliche, 80  
 Gesellschaft, 17, 21, 23, 26, 47, 70, 73, 104  
     heutige, 22  
 Gestaltung  
     künstlerische, 53  
     poetische, 21, 24, 70, 73  
     sprachliche, 22  
     stilistische, 101, 112  
 Gliederung, 80  
 Grammatik, 16, 20, 44, 64, 66

Griechisch  
     Kooperation mit dem Fach Griechisch, 55  
 Grund- und Leistungskurse  
     kombinierte, 66  
 Grundkurs, 11, 12, 28, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 96  
 Grundkursunterricht, 61  
 Grundlagenkenntnis, 119  
 Grundlagenwissen  
     wissenschaftspropädeutisches, 32  
 Gruppenarbeit  
     arbeitsteilige, 70  
  
 Halbjahreskurs, 98  
 Handeln  
     kommunikatives, 34  
 Handlungsfähigkeit  
     interkulturelle, 33  
 Handlungsorientierung, 59  
 Hausaufgabe, 77, 90, 91  
     vorbereitende, 37  
 hermeneutischer Zirkel, 8, 36, 41  
 Hilfe  
     realienkundlich-pragmatische, 58  
     stilistische, 81  
 Hilfsmittel, 39, 40, 57, 93, 98  
 Hochschulreife  
     allgemeine, 93  
  
 Interesse  
     persönliches, 48  
 Internet, 55, 60  
 Interpretation, 8, 9, 14, 17, 20, 21, 22, 30, 31, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 62, 78, 79, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 109, 114  
     historische, 41  
     sachgerechte, 16  
     textübergreifende, 20  
 Interpretationsaufgabe, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 115, 117  
  
 Kartenmaterial, 56  
 Kenntnisse  
     erworbene, 9, 58, 80, 96  
     fachliche, 59  
     fachspezifische, 14  
     sprachliche, 14  
     übertragbare, 34  
     vermittelte, 76, 96  
 Klausur, 27, 43, 47, 49, 68, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 88, 90, 120  
 Kolloquium, 117, 118  
 Kommunikation  
     historische, 8, 9, 14, 15, 16, 29, 32, 44, 65  
 Kommunikationsorientierung, 10, 11, 33, 34, 39, 51, 60, 121  
  
 Konferenzbeschlüsse, 119  
 Kontext  
     historischer, 89  
     sinnstiftender, 32  
     situativer, 79  
 Kooperation  
     fachübergreifende, 12  
 Korrektur, 77, 79, 85, 88, 95, 98, 118  
 Korrekturzeichen, 85, 86, 87  
 Kreativität, 8, 10, 33, 40, 49, 53, 54, 121  
 Kultur  
     eigene, 23  
     europäische, 43  
     heidnische, 26  
     römische, 10, 18, 54  
 Kultusministerkonferenz, 46, 55  
 Kunst  
     antike, 114  
     bildende, 12, 50, 58, 79  
     Kooperation mit dem Fach Kunst, 18, 30, 47, 71, 115  
 Kurs  
     neueinsetzender, 39  
     zweisemestriger, 55  
 Kursart, 11, 57, 61, 63, 66, 68, 96, 113  
 Kurshalbjahr, 27, 28, 67, 99, 109, 116  
 Kursplanung, 27, 67  
 Kursstunden  
     gemeinsame, 66, 67  
 Kursthema, 12, 15, 20, 21, 24, 27, 31, 35, 50, 61, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 97, 99, 113, 116  
  
 Längsschnitt  
     historischer, 51  
 Latinum, 29, 30, 31, 34, 63, 64, 66  
 Lehrbuch, 56, 65  
 Lehrplan, 9, 16, 31, 44, 56, 78, 119  
 Leistung, 7, 52, 55, 64, 76, 80, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 98, 115, 118  
     ausreichende, 64, 87  
     herausragende, 55  
     schriftliche, 118  
     selbstständige, 96, 98  
     zusätzliche, 114  
 Leistungsanforderungen, 61, 96  
 Leistungsbewertung, 68, 76, 85, 119, 121  
 Leistungskurs, 11, 12, 28, 46, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 95, 96  
     kombinierter, 66  
 Leistungsniveau, 68, 94, 98  
 Leitfrage, 52  
 Lektüre  
     kontinuierliche, 28, 65, 66  
     kursorische, 35, 40, 58  
 Lektüreprase, 41, 64, 66

- Lernarrangement
  - fachübergreifendes, 32
- Lernen
  - eigenverantwortliches, 33
  - entdeckendes, 11
  - fachliches, 32
  - fachübergreifendes, 13
  - kooperatives, 9, 10, 33, 64, 121
  - projektorientiertes, 52
  - selbstbestimmtes, 10
  - selbstständiges, 33, 49
  - sprachliches, 7
  - wissenschaftspropädeutisches, 12
- Lernerfolgsüberprüfung, 77, 78, 119
  - schriftliche, 121
- Lernergebnis, 69, 77
- Lernfortschritt, 32
- Lerninhalte, 15, 34, 96, 98
- Lernleistung
  - besondere, 55, 56, 60, 117, 119, 120, 121
- Lernprogramm
  - computergestütztes, 60
- Lernprozess, 10, 33, 59, 92
  - unterrichtlicher, 59
- Lernstrategie, 11, 12
- Lernziele, 14, 16, 43, 60, 61, 68, 96
- Lesen
  - erstes, 80
- Lexikon, 20, 40, 56, 57, 66, 81, 98, 99, 105, 109, 119
- Literatur, 7, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 26, 29, 48, 50, 51, 53, 58, 70, 71, 103, 115
  - europäische, 12, 14, 19, 30, 50
  - klassische, 72
  - Kooperation mit dem Fach Literatur, 53
  - lateinische, 19, 20, 23, 29, 30, 42, 49, 56, 64, 67, 120
  - römische, 7, 17, 28, 73
  - wissenschaftliche, 59
- Medien
  - akustische, 59
  - elektronische, 11
  - visuelle, 43
- Medienerfahrung, 11
- Medienkompetenz, 11, 33, 121
- Mehrsprachigkeit
  - eigene, 11, 33, 121
- Methoden, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 30, 32, 38, 40, 47, 48, 49, 50, 61, 65, 66, 72, 79, 81, 89, 95, 97, 109, 119, 120
  - differenzierte, 11
  - erlernte, 16, 34, 38, 96
  - fachspezifische, 14, 19, 30, 88, 91, 92, 119
  - fachübergreifende, 33
- Methodenkompetenz, 38, 40, 43, 120
- Methodenreflexion, 37, 38, 62
- Methodenschulung
  - systematische, 63
- Mittel
  - sprachliches, 45
  - stilistisches, 20, 36
- Morphologie, 46, 86
- Motivation, 27, 47, 59, 104, 120
- Musik
  - Kooperation mit dem Fach Musik, 53
- Nachbereitung, 10, 51, 58, 60
- Negativkorrektur, 85, 87
- Normen, 16, 25, 39, 68
- Note, 77, 85, 87, 88, 90, 98
- Notenstufe, 85
- Oberstufe
  - gymnasiale, 7, 8, 9, 14, 15, 18, 19, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 68, 76, 77, 81
- Obligatorik, 27, 63, 66, 119
- Originaltext
  - lateinischer, 9, 28, 40, 44, 97
- Philosophie
  - Kooperation mit dem Fach Philosophie, 21, 23, 25, 29, 53, 58, 72, 74
- Poesie, 21, 25, 26, 28, 105
- Positivkorrektur, 85, 87
- Präsentation, 34, 54, 57, 58
- Präsentationsleistung, 90
- Prinzip
  - didaktisches, 68
  - methodisches, 42
- Problemlösung, 92
  - selbstständige, 62
- Produktorientierung, 7, 10, 11, 23, 34
- Progression, 34, 41, 65, 82
- Projekt, 30, 54, 62, 90, 92
  - fächerverbindendes, 55
- Projektarbeit, 13
- Projektunterricht, 52
- Protokoll, 20, 30, 34, 49, 51, 90, 91
- Prüfung, 113, 114, 115
  - mündliche, 113, 114, 115
  - schriftliche, 98, 113, 115
  - schulische, 93
- Prüfungsanforderungen, 46
  - einheitliche, 93
- Prüfungsaufgabe, 93, 99, 113, 115
- Prüfungsbedingungen, 93
- Prüfungsgespräch, 113, 114, 115, 117
- Prüfungsleistung, 93, 115
  - schriftliche, 98
- Prüfungssituation, 93

Prüfungsteil  
   erster, 114, 115, 116  
   zweiter, 114  
 Prüfungsvorschlag, 97, 98  
 Punktzahl  
   vorgesehene, 55  
  
 Qualifikationsphase, 30, 62, 64, 67, 97, 113  
 Qualitätsentwicklung, 76  
 Qualitätssicherung, 76  
  
 Rahmenthema, 15, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 35, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 97, 116  
 Recht,  
   Kooperation mit dem Fach Recht, 53  
 Rechtschreibung  
   deutsche, 98, 99, 105, 109  
 Rede  
   politische, 22  
 Reduktion, 12, 35, 37, 43, 52  
 Referat, 20, 30, 39, 49, 50, 51, 70, 90, 91  
 Reflexion, 8, 14, 22, 23, 25, 47, 52, 55  
   theoretische, 61  
 Religionslehre  
   Kooperation mit dem Fach Religionslehre, 54  
 Republik  
   römische, 16, 69, 73  
 Rezeption, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 54, 58, 60, 63, 64, 67, 72, 79, 82, 84, 104, 115, 117  
 Rhetorik  
   antike, 29, 102  
 Richtigkeit  
   sachliche, 85  
   sprachliche, 76  
 Rom  
   antikes, 26, 42, 54, 83  
   republikanisches, 25, 26  
  
 Sachbuch  
   lektürebegleitendes, 56, 58  
 Schülerleistung  
   erwartete, 98  
   individuelle, 76, 118  
 Schülerorientierung, 10, 33  
 Schulform, 68  
 Schullaufbahnentscheidung, 76  
 Schulleitung, 117  
 Schulmitwirkungsgesetz, 119  
 Schulprofil, 52  
 Schulprogramm, 120  
 Schwierigkeitsgrad, 29, 49, 79, 80, 81, 96, 113  
 Sequentialitätsprinzip, 62  
  
 Sequenzbildung, 69, 121  
 Sicherung, 119, 121  
  
 Sozialwissenschaften  
   Kooperation mit dem Fach Sozialwissenschaften, 53  
 Sport  
   Kooperation mit dem Fach Sport, 54  
 Sprache  
   deutsche, 8, 19, 63, 64, 76, 85  
   lateinische, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 26, 29, 54, 63  
   romanische, 7, 11, 19, 46  
 Sprachreflexion, 31, 44, 46  
 Sprachunterricht  
   lektürebegleitender, 44, 63, 66  
 Staat  
   römischer, 69, 70  
 Stellungnahme  
   wertende, 79, 84, 95  
 Stoffhäufung, 34, 35  
 Struktur  
   gesellschaftliche, 47, 51  
   grammatische, 79  
   soziale, 22  
   syntaktische, 29  
 Studienfahrt, 10, 27, 54, 55, 120  
 Studierfähigkeit, 61  
 Studium, 19, 32  
 Syntax, 29, 46, 63, 65, 87  
 System  
   grammatisches, 86  
  
 Team, 30  
 Teamarbeit, 52  
 Technik  
   Kooperation mit dem Fach Technik, 58  
 Teilaufgabe, 88  
 Terminologie  
   wissenschaftliche, 65  
 Textbeschreibung, 42  
 Textdeutung, 22, 30, 42, 95, 103  
 Texte  
   antike, 60  
   ausgewählte, 23  
   fremdsprachliche, 7, 35  
   gestaltete, 14  
   kurze, 92  
   lateinische, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 31, 33, 36, 39, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 52, 56, 58, 60, 62, 64, 65, 71, 73, 74, 78, 79, 87, 94, 95, 96, 98, 113, 119, 120  
   literarische, 16, 17, 18, 50  
   neue, 35, 36  
   poetische, 28, 29, 78  
   repräsentative, 21, 30

theoretische, 70  
 zu übersetzende, 96  
 zusammenhängende, 80  
 Texterschließung, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 29,  
 30, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 45, 46, 62, 78,  
 79, 81, 94, 95  
 leitfragengelenkte, 43, 78  
 Textrezeption, 14  
 Textverständnis, 9, 17, 18, 37, 38, 41, 45, 46,  
 47, 49, 58, 78, 98, 113, 114, 115  
 Themen  
 literarische, 55  
 Theoriereflexion, 34  
 Toleranz, 33, 65  
  
 Übersetzung  
 deutsche, 29, 35, 58, 64  
 wiederholende, 91  
 wirkungsgerechte, 40  
 Übersetzungsaufgabe, 79, 80, 85, 95, 96, 97,  
 100, 101, 105, 107, 109, 110, 116  
 Übertragung, 11, 37, 93, 94  
 Übung  
 schriftliche, 77, 92  
 Umgang  
 kreativer, 10, 33, 121  
 reflektierter, 8, 9, 46, 64  
 sachgerechter, 20  
 selbstständiger, 34  
 Unterricht  
 fächerverbindender, 39, 119, 120  
 problemorientierter, 42  
 projektorientierter, 54  
 Unterrichtseinheit, 15, 51, 53  
 Unterrichtsergebnis, 30, 58, 59, 91  
 Unterrichtsform  
 projektorientierte, 54  
 Unterrichtsgespräch, 33, 43, 90  
 Unterrichtsgestaltung, 32  
 Unterrichtsinhalte, 33, 34, 93  
 Unterrichtsorganisation, 32, 35  
 Unterrichtsplanung, 15, 50  
 Unterrichtsprinzipien, 15, 21, 37  
 Unterrichtsverlauf, 51  
 Unterrichtsvorhaben, 27, 30, 53, 55, 92  
 Urteilsfähigkeit, 32, 90, 113  
  
 Variation, 36  
 Verantwortung  
 soziale, 12, 32, 37, 52  
 Verfahren  
 arbeitsteiliges, 39  
 deduktives, 66  
  
 schüleraktivierendes, 10  
 Vergleichbarkeit, 49, 79, 93, 119, 121  
 Vernetzung, 33  
 Verstehen, 14, 17, 36, 89  
 Verstöße, 87  
 Verwaltungsvorschriften, 95, 113, 115  
 Vokabel  
 lateinische, 86  
 Voraussetzung, 8, 9, 14, 16, 19, 24, 25, 45,  
 47, 64, 68, 78, 89, 98  
 Vorbereitung  
 gezielte, 80  
 häusliche, 36  
 wissenschaftspropädeutische, 62  
 Vorbereitungszeit, 51  
 Vorerschließung, 36, 38, 43, 78  
 Vorschlag  
 zu bearbeitender, 97  
 Vortrag, 20, 50, 56, 70, 113  
 Vortragszeit, 51  
  
 Wiederholung  
 immanente, 34, 43  
 systematische, 57  
 Wirklichkeit  
 außersprachliche, 33  
 Wirkung  
 von Texten, 16, 17, 19, 22, 32, 39, 41, 48,  
 60, 64, 69, 79, 89  
 Wirkung von Texten, 16, 17, 19, 22, 32, 39,  
 41, 48, 60, 64, 69, 89  
 Wissen  
 vernetztes, 33  
 Wissenschaftspropädeutik, 53, 62, 65  
 Wissenschaftssprache  
 internationale, 11, 46  
 Wissenszuwachs, 33  
 Workshop  
 literarischer, 120  
 Wörterbuch, 56, 57, 81, 98, 99, 105, 109  
 zweisprachiges, 29, 46, 81, 114  
 Wortschatz, 11, 29, 30, 44, 46, 57, 63  
  
 Zeugnisse  
 nichtschriftliche, 10, 18, 47  
 Zusammenarbeit  
 fachübergreifende, 40, 53  
 Zusammenhang  
 fächerverbindender, 59  
 fachlicher, 114  
 fachübergreifender, 61, 113, 118  
 inhaltlicher, 94, 112  
 thematischer, 66, 67, 92