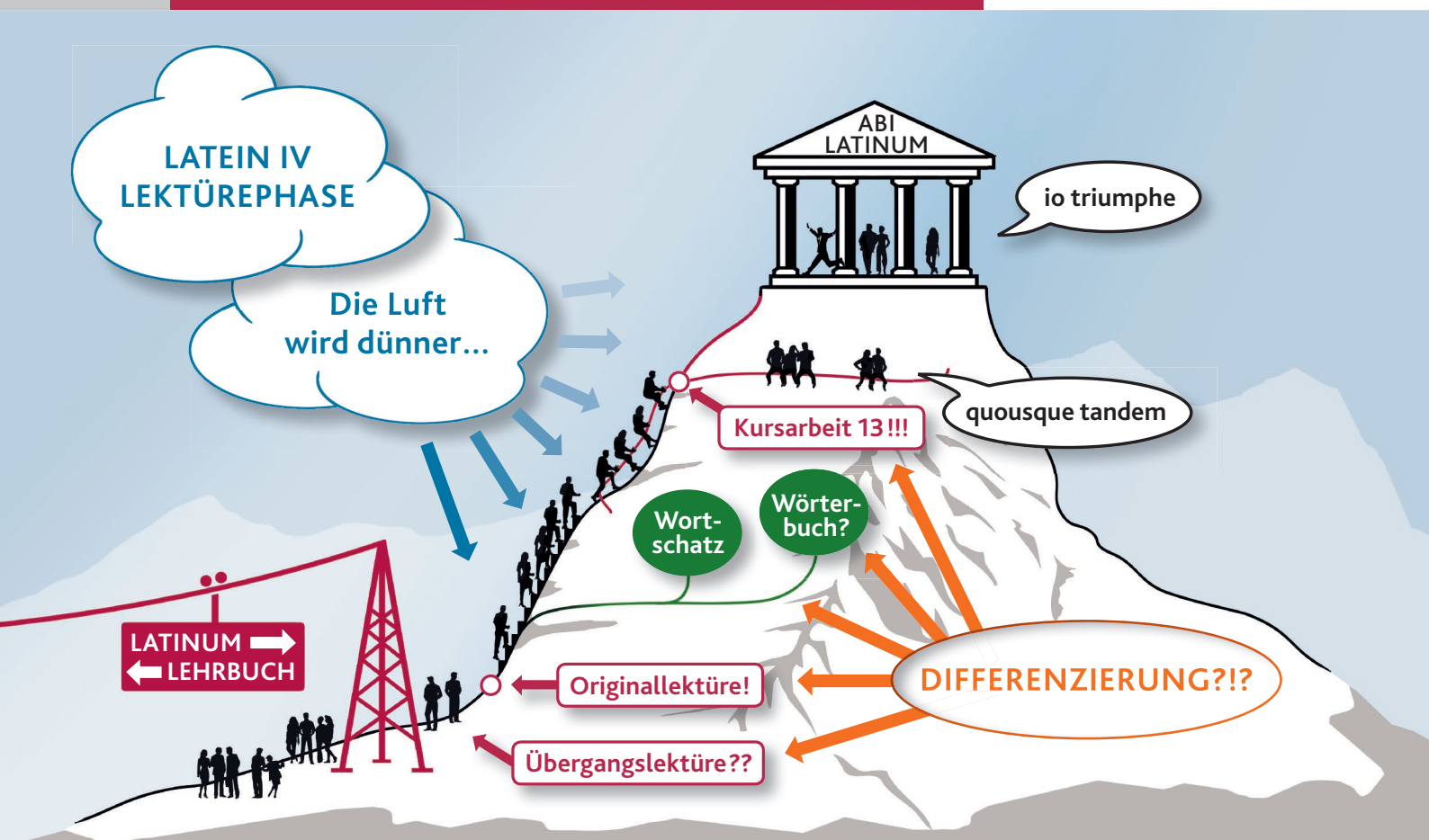




HANDREICHUNG ZUM BILDUNGSGANG LATEIN IV

Fünfstündiges Grundfach (G8GTS: vierstündig) in der
gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe)



INHALT

Vorwort	2
Latein IV: ein unlösbares Problem?	4
Die Lehrbuchphase	6
Grammatik- und Wortschatzarbeit	9
Binnendifferenzierung	14
Kriterien für die Auswahl eines Lehrwerks	23
Tabellarischer Vergleich von Lehrwerken	24
Die Lektürephase	32
Rechtliche Grundlagen	36
Beispiele zur Aufgabenstellung im Prüfungsbereich	41
Latein im Zweiten Bildungsweg	46
Der Landeswettbewerb für Latein IV im Rahmen des <i>Certamen Rheno-Palatium</i>	47
Anhang	48

VORWORT

Die Latein IV-Kurse in der Oberstufe sind ein wesentliches Element des Lateinunterrichts an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Da viele Schülerinnen und Schüler, die bereits in der 5. oder 6. Klasse Latein gewählt haben, den Unterricht in dieser Sprache nach dem Erwerb des Latinums nicht fortführen, ist das Gewicht der Latein IV-Lerngruppen in der gymnasialen Oberstufe gewachsen; an den Integrierten Gesamtschulen lernen inzwischen die meisten Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen Latein.

Der in diesem Kontext vermehrten Bedeutung von Latein IV stehen die unverminderten Anforderungen an den Fachunterricht gegenüber: Kolleginnen und Kollegen, die damit beauftragt sind, bezeichnen ihn oft als Herausforderung, und das zu Recht.

Das Angebot Latein IV richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nicht oder nicht durchgängig eine 2. Fremdsprache erlernt haben und diese nun in der Oberstufe verpflichtend belegen müssen. Dabei muss ihnen die Perspektive eröffnet werden, über eine Prüfung im Rahmen des Abiturs ihre Fähigkeit zur Erschließung lateinischer Autorentexte zu dokumentieren und auf diesem Wege das Latinum zu erwerben.

Die Unterrichtenden sehen sich also vor der Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler in einem letztlich prüfungsbezogenen Durchgang an das durch die Definition des Latinums vorgegebene Niveau heranzuführen, wobei in der Regel (außer am achtjährigen Gymnasium, am Kolleg und Abendgymnasium) weniger als drei Schuljahre zur Verfügung stehen. Für die Unterrichtsplanung, die ein hohes Maß an Zeitökonomie erfordert, können die Lehrpläne für Latein in der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe als inhaltliche Orientierungshilfen dienen; hinsichtlich der Lernprogression und des Einsetzens der Lektüre sind sie dagegen nicht kompatibel.

Um dieses Defizit aufzufangen, erschienen 2004 die *Empfehlungen zum Bildungsgang Latein IV*, die nach mehr als einem Jahrzehnt teilweise überholt und vergriffen sind und deren Neufassung seit Längerem nachgefragt wird. Zur Vorbereitung einer solchen Neufassung wurden im September 2013 über 50 Schulen, die Latein IV-Kurse anbieten, zu den Unterrichtserfahrungen befragt. Im Anschluss daran bereitete eine vom Bildungsministerium beauftragte Arbeitsgruppe eine zweitägige Fortbildungsveranstaltung vor, die Ende November 2014 am Pädagogischen Landesinstitut in Speyer stattfand und gleichzeitig der Diskussion, dem fachlichen Austausch und der regionalen Vernetzung diente.

Die vielfältigen für diese Veranstaltung ausgearbeiteten Materialien, aber auch die Vorträge und vor allem der intensive kollegiale Erfahrungsaustausch bildeten die Grundlage der vorliegenden Handreichung, die damit wesentlich umfangreicher ist als die vormaligen Empfehlungen. Neu ist auch die Einbeziehung der Kollegs und Abendgymnasien und damit des Zweiten Bildungsweges in Erhebung, Fortbildung und Publikation.

Mein großer Dank gilt

- den Kolleginnen und Kollegen, die an ihren Schulen Latein IV unterrichten, für die vollständige und oft ausführliche Beantwortung der Abfrage,
- der Arbeitsgruppe zur Vorbereitung der Fortbildungsveranstaltung für die aufwändige Materialerstellung und den hochwertigen Input,
- den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dieser Veranstaltung für wertvolle Diskussionsbeiträge, vielfache Anregungen und auch Eigeninitiativen zur weiteren Kommunikation.

Besonders danken möchte ich dem Redaktionsteam für eine anderthalbjährige intensive Strukturierung, Aufbereitung und Ergänzung der umfangreichen Arbeitsergebnisse: Dr. Cathrin Boerckel (Wörrstadt), Frank Fischelmanns (Bernkastel-Kues), Hans-Joachim Pütz (Rockenhausen), Simon Scheuba (Sprendlingen) und Michael Steppling (Koblenz).

Alle Mitwirkenden haben sich um eine umfassende Information, um Benutzerfreundlichkeit und besonders um die Nähe zur Unterrichtspraxis bemüht. Dazu zählen auch innovative didaktisch-methodische Anregungen in fachlicher Verantwortung. Ich hoffe, dass es uns gemeinsam gelungen ist, mit dieser Veröffentlichung den Unterrichtenden im Bildungsgang Latein IV Hilfe, Unterstützung und Motivation in die Hand zu geben.

DR. KLAUS SUNDERMANN

LATEIN IV: EIN UNLÖSBARES PROBLEM?

DIE Chance für Spätstarter? Fluch oder Segen? – Problemaufriss, Fragen und Gedanken zum spät beginnenden Lateinunterricht in der gymnasialen Oberstufe

I. Problemaufriss oder „Was einem Latein IV-Lehrer so alles das Leben schwer macht!“

Zuerst ist die **extreme Heterogenität** der Lerngruppen zu nennen. Schülerinnen und Schüler in Latein IV-Kursen kommen aus gymnasialen und nicht-gymnasialen Schullaufbahnen. Manche Schülerinnen und Schüler zeigen sich bildungsnah, manche eher bildungsfern. Die Motivationslage, die Vorkenntnisse und auch die Ziele, die jede einzelne Kursteilnehmerin und jeder einzelne Kursteilnehmer verfolgt, sind sehr heterogen. So sitzen häufig Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache erlernen müssen, neben Schülerinnen und Schülern, die freiwillig einen Latein IV-Kurs besuchen, obwohl sie bereits zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe I erlernt haben. Die einen möchten das Latinum erwerben, andere streben den einen MSS-Punkt an, der es ihnen erlaubt, das Abitur abzulegen.

Hinzu tritt eine **außergewöhnliche Belastung** der Schülerinnen und Schüler, die sich in Ausprägung und Intensität von der Orientierungs- oder Sekundarstufe I unterscheidet. Sie resultiert aus der notwendigen Eingewöhnung in neue Schulformen, die oft mit einem Schulwechsel und weiteren Schulwegen einhergeht. Ein neues soziales Umfeld, eine oft andere Lernkultur, aber auch Druck seitens der Eltern, zuweilen von ihnen selbst, belasten die Latein IV-Schülerinnen und -Schüler häufig. Die erhöhte Zahl der Wochenstunden und ein oft ungünstiger Stundenplan durch die Randlage dieser Stunden können zusätzliche Belastungsaspekte sein, die das Erlernen einer neuen Fremdsprache in einem sehr knapp bemessenen Zeitraum wesentlich erschweren. Die Komplexität der lateinischen Sprache, die Kürze der Zeit und

die damit verbundene notwendige Progression und Lernfülle fordern Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte heraus. Zugleich ist nicht zuletzt aufgrund des Alters das außerschulische Ablenkungspotenzial außerordentlich hoch (zum Beispiel Führerscheinantrag, 18. Geburtstagsfeiern, Partnerschaften).

Oft bringt auch der eigene **Anspruch der Lehrkräfte** alle Beteiligten in Nöte und erzeugt Druck auf Schüler- wie Lehrerseite. Lateinlehrkräfte empfinden es daher oft als problematisch, die Traditionen, aber auch die didaktisch-methodischen Grundsätze, wie sie die einschlägige Literatur und auch die Lateinlehrausbildung an den Studienseminaren vermitteln, außen vor zu lassen und zum Teil erhebliche Abstriche zu machen. Häufig geht auch der Zwiespalt einher, eher sogenannten „Motivationsbringern“ mit wenig bis gar keiner Übersetzungs- und Grammatikarbeit den Vorzug gegenüber der Vermittlung von Kompetenzen und Fertigkeiten zu geben, die für die Latinumsprüfung relevant und notwendig sind.

Schließlich gibt es für den Latein IV-Lehrgang **keinen Lehrplan** und nahezu keine **fachdidaktische Literatur**. Die **Ausbildung an Studienseminaren** wie auch die **Forschungsprojekte** an den Universitäten lassen den spät beginnenden Lateinunterricht in der Regel **außen vor**. Lehrbücher gibt es zwar, aber die für den Lektüreunterricht und eine eventuelle Latinumsprüfung unverzichtbaren Grammatik-Themen sind häufig erst in den letzten Lektionen der Lehrwerke zu finden, was ein Abkürzen der Lehrbuchphase zugunsten des Lektüreunterrichts fast unmöglich macht. Zugleich gibt es genaue **rechtliche Vorgaben** (wie z. B. die Vereinbarung der KMK über das

Latinum und das Graecum oder die Anlage 1 zur VV „Durchführung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe“), die es penibel einzuhalten gilt und die einen fachlich angemessenen, nicht zu kurzen Lektüreunterricht notwendig machen.

II. Fragen

Die beschriebenen Problemfelder implizieren zahlreiche Fragen, die sich sicherlich jeder, der einmal einen Latein IV-Kurs zu unterrichten hatte, stellt. Eine Auswahl sei im Folgenden angeführt:

- Wie kann ich meinen eigenen Ansprüchen gerecht werden?
- Wann kann ich es vor mir selbst, aber auch meinen Latein I-, II- oder III-Schülern verantworten, das Latinum zu verleihen?
- Wie viel Latein muss sein? Wie groß darf der nichtsprachliche Anteil am Unterricht sein? Latein ist schließlich Sprachfach und kein reines Kulturfach!
- Was ist in der Spracherwerbsphase wichtig? Was kann ich weglassen? Welches Lehrwerk passt denn überhaupt?
- Welcher Autor ist sinnvoll? Welche Lektüreausgabe soll ich wählen? Wie viel Lektüre ist möglich, wie viel ist notwendig?
- Welche genauen Vorgaben gibt es denn eigentlich für Latein IV-Kurse?
- Methodischer Overkill versus „Das einzig Wahre ist die Kreide, die weiße Kreide“ oder: Wie gestalte ich methodisch die Spracherwerbs- und die Lektürephase?
- Binnendifferenzierung oder doch lieber Gleichschritt?
- Wie soll denn die Differenzierung aussehen oder der Gleichschritt gelingen?
- Gibt es ein Geheimrezept zur Motivation meiner Schüler, aber auch meiner selbst? Wie machen dies andere? Gibt es einen Königsweg? Wie finde ich denn überhaupt einen für mich gangbaren Weg?
- Muss ich mich überhaupt um die Nullbock-Typen kümmern?
- Wie kann ich dies alles leisten, ohne meine eigenen Belastungsgrenzen zu überschreiten?

III. Gedanken

Auf die Probleme und daraus sich ergebenden Fragen, wie sie in I und II beschrieben sind, gibt es sicherlich keine einfachen Antworten oder gar eine Patentreue. Die vorliegenden Empfehlungen für den Latein IV-Unterricht können aber Hilfestellung leisten, für Klarheit sorgen, Anregungen geben, Sicherheit bei den didaktischen und methodischen Entscheidungen geben und so ein wenig Druck von Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrkräften nehmen. In diesem Sinn sind auch nachstehende, eher grundsätzlich für den Latein IV-Unterricht gedachte Gedanken und Überlegungen zu verstehen.

Über allen Überlegungen zur Gestaltung eines Latein IV-Lehrgangs und vor allem damit verbundenen didaktisch-methodischen Entscheidungen steht die Klärung nachstehender Fragen:

- Was braucht ein Latein IV-Schüler, um einen lateinischen Originaltext zu verstehen?
- Muss der Mount Everest von allen erreicht werden?
- Reicht nicht auch das eine oder andere Basislager, von dem aus einige wenige den Gipfel erklimmen?

Hat eine Lehrkraft oder besser eine Fachschaft diese Fragen für sich und damit auch für ihre Schülerinnen und Schüler – eventuell unter Heranziehen dieses Empfehlungsheftes – geklärt, wird die konkrete Ausgestaltung eines Latein IV-Lehrgangs sicher leichter gelingen. Eine möglichst breite Palette an Angeboten, die durchaus auch an andere Fächer angebunden sein kann, vor allem aber auf die jeweiligen Lerngruppen abgestimmt ist, bringt Motivation, Erfolg und Zufriedenheit auf allen Seiten. Hierbei gilt es Neues auszuprobieren und zugleich Bewährtes zu bewahren, auch wenn der Kollege x oder die Kollegin y etwas anders an die Sache herangeht. Jeder Kollege, jede Kollegin sollte also den Weg wählen, der zu den Schülerinnen und Schülern der eigenen Schule (und nicht zu denen der Nachbarschule) passt und zugleich die rechtlichen Vorgaben erfüllt.

Dies erfordert jedoch schulinterne Absprachen und sicherlich auch ein möglichst hohes Maß an Teamarbeit, um die Erarbeitung der Konzepte und der Unterrichtsmaterialien leichter stemmen zu können. Gemeinsam erarbeitete Arbeitspläne geben hierbei einen verbindlichen Rahmen. Sie beschreiben das Fundamentum, zu dessen Vermittlung alle Lehrkräfte der Schule verpflichtet sind, und mögliche Addita, die individuell von jeder Lehrkraft mit Blick auf sich selbst und die jeweilige Lerngruppe zu gestalten sind. Das gemeinsame Erstellen und der Austausch von Arbeits- und Übungsmaterialien zu einzelnen Lehrbuchlektionen oder Lektüren spart Zeit und Kraft

und mindert die Belastung des Einzelnen. Auch die Gründung regionaler Arbeitsgemeinschaften unter dem Dach des Pädagogischen Landesinstituts in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Altphilologenverband Rheinland-Pfalz kann hierbei sehr nützlich sein. So können Ideen, Konzepte und Materialien zwischen Schulen und Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht werden, zugleich die notwendigen individuellen Ausprägungen des Latein IV-Unterrichts verglichen und eigene Ansprüche überprüft und eventuell angeglichen werden.

ROLAND FRÖLICH

DIE LEHRBUCHPHASE

Der erste Workshop der Fortbildung in Speyer befasste sich mit der Lehrbucharbeit im Kontext von Zeitknappheit und Zielvorgaben. Aus den Vorbereitungen zu dieser Veranstaltung und den dort ausgetauschten Erfahrungen ergaben sich für die Arbeit mit dem Lehrbuch folgende Schwerpunkte:

- die Reduktion des Grammatikpensums auf einen Kernbereich
- dessen didaktisch begründete Vermittlung
- die Wortschatzarbeit
- die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung

Reduktion des Grammatikpensums

Die große Herausforderung in Latein IV-Kursen besteht darin, eine sehr heterogene Lerngruppe in knapp drei Schuljahren vom Anfang der Lehrbuchphase bis zur Lektürefähigkeit zu führen und dabei auch die Schülerinnen und Schüler mitzunehmen, die nicht das Latinum anstreben.

Dies erfordert eine Reduktion des Grammatikpensums auf die Phänomene, die für die Texterschließung relevant sind. Oft ist es darüber hinaus geboten, diesen Kernbereich der Grammatik weiter zu straffen und zu vereinfachen.

Schon während der Vorbereitung der Fortbildung in Speyer zeigte sich, dass diese Herausforderung zu Diskussionen führt: Wie weit und an welchen Stellen soll reduziert werden? Wann ist es sinnvoll, die Arbeit mit Flexionsformen und syntaktischen Strukturen vor eine systematische Einordnung und terminologische Benennung zu stellen?

Grundsätzlich werden diese Überlegungen auch durch das benutzte Lehrbuch beeinflusst, sollten aber ebenso bei einem Lehrbuchwechsel berücksichtigt werden. Darüber hinaus können Einführung und Systematisierung grammatikalischer Phänomene autorenbezogen in die Lektürephase verlagert werden.

Über die Reduktion und Straffung des Grammatikstoffes wurde dann auch im Zuge der Latein IV-Fortbildung in Speyer angeregt diskutiert:

- Müssen Schülerinnen und Schüler alle Kasusfunktionen des Ablativs differenzieren und mit ihren (lateinischen) Fachbegriffen benennen können, da das Auftreten des Ablativs als *Instrumentalis* oder *Locativus* in den Texten überwiegt und in den übrigen Fällen die semantische Richtung häufig durch Präpositionen vorgegeben wird?
- Wie ausführlich behandelt man den relativen Satzanschluss?
- Welchen Stellenwert nehmen konjunktivische Relativsätze ein?

- Müssen alle Tempora beherrscht werden?
- Wie wichtig ist die Kenntnis der Indefinitpronomina?

Die folgende Tabelle stellt eine vertretbare Reduktion des Grammatikpensums dar. In der linken Spalte ist der unverzichtbare Kernbereich aufgeführt. Die Kenntnis der in der mittleren Spalte aufgelisteten Themen ist wünschenswert. Die rechte Spalte weist eher seltene und daher grundsätzlich verzichtbare grammatische Phänomene aus, die gegebenenfalls in der Lektürephase nachgearbeitet werden können.

UNVERZICHTBAR	WÜNSCHENSWERT	bei Bedarf in die Lektürearbeit INTEGRIERBAR
NOMINA		
Formenlehre: a-Deklination o-Deklination Dritte Deklination Substantive der konsonantischen Deklination Adjektive der i-Deklination u-Deklination e-Deklination Komparation		Adjektive der konsonantischen Deklination Substantive der i-Deklination
Kasuslehre: (1) Genitiv: Bereich possessivus, obiectivus (2) Dativ: Grundfunktionen (wem? für wen?) (3) Akkusativ: Objektfunktion und Zielangabe (4) Ablativ: Mittel instrumentalis, modi, sociativus Ort/Zeitpunkt loci, temporis Trennung separativus	partitivus possessivus, auctoris räumliche, zeitliche Ausdehnung causae, qualitatis comparationis	qualitatis finalis, in/commodi Graecus pretii, mensurae, limitationis

PRONOMINA		
Formenlehre: (1) Personal- /Reflexivpronomina (Funktion) (2) Possessivpronomina (3) Relativpronomina (4) Formen und Funktionen von <i>is, ea, id</i> (5) <i>ille, hic, iste</i>		Indefinitpronomina
ADVERBIEN		
Bildung auf -e, -(i)ter	Komparativ, Superlativ	
VERBEN		
Formenlehre: sämtliche Formen außer den rechts genannten einschließlich Infinitiv Futur Aktiv (Acl!) <i>esse, ire, ferre</i> <i>velle, nolle, malle</i> <i>posse</i> Deponentien, <i>fieri</i>	Partizip Futur Aktiv <i>prodesse</i>	Supina, Futur II, Konjunktiv Perfekt Semideponentien
Tempora unterschiedlicher Tempusgebrauch im Deutschen (Futur, Präteritum, Perfekt)		
Modus: (1) Konjunktiv im Hauptsatz: Optativ, Dubitativ, Iussiv, Prohibitiv (2) hypothetisches Satzgefüge (Irrealis) (3) Konjunktiv im Nebensatz		Potentialis konjunktivische Relativsätze, oratio obliqua
SYNTAX		
Satzwertige Konstruktionen: (1) Acl (2) Participium coniunctum (3) Ablativus absolutus (AmP) (4) nd-Formen		Ncl
Gliedsätze: (1) Relativsätze (2) Adverbialsätze (3) indirekte Fragesätze (4) verschiedene Bedeutungen und Sinnrichtungen von <i>ut</i> und <i>cum</i> <i>ut</i> (dass, damit, um zu): final, konsekutiv <i>cum</i> (als, weil, obwohl): temporal, kausal, konzessiv	relativer Satzanschluss	relativische Verschränkung Ausnahme: Modal- / Komparativsätze <i>ut</i> temporale <i>cum</i> adversativum / modale Unterscheidung von <i>cum</i> temporale/historicum

WORTSCHATZ

Abhängig vom verwendeten Lehrwerk soll ein Wortschatz im Umfang von 900 bis 1000 Wörtern beherrscht werden. Allerdings kann jedes Lehrwerk auf statistisch vernachlässigbare Vokabeln durchgesehen werden.

STILISTIK

Grundlegende Stilmittel und ihre Funktionen werden schon in der Anfangsphase erarbeitet.

GRAMMATIK- UND WORTSCHATZARBEIT IN DER LEHRBUCHPHASE

I. Grammatikarbeit

I.1. Grammatikneudurchnahme

Die Grammatikarbeit – insbesondere die Grammatikneudurchnahme – ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit während der Lehrbuchphase. Grundsätzlich bestehen drei Möglichkeiten für die Vermittlung von neuer Grammatik:

1. Induktive Methode (vom Besonderen zum Allgemeinen = entdeckendes Lernen)

Diese Methode kommt zur Anwendung, wenn es für die Schülerinnen und Schüler möglich ist, die Funktion und die Bildungsregel von neuen Formen zu erschließen. Wenn beispielsweise Aeneas in die Unterwelt hinabsteigt, um sich von seinem Vater die Zukunft vorhersagen zu lassen, können die Schülerinnen und Schüler vermuten, dass es sich bei Formen wie *monstrabo*, *videbis* und *imperabit* um das Futur I handelt, und sie können die Bildungsregel für das Futur I in der a- bzw. e-Konjugation formulieren.

2. Deduktive Methode (vom Allgemeinen zum Besonderen = sinnvoll-rezeptives Lernen)

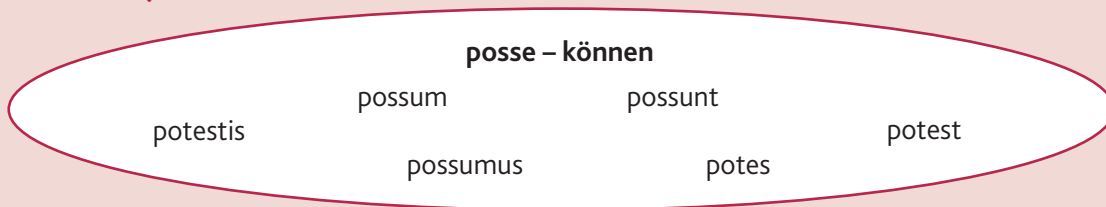
Diese Methode kommt zur Anwendung, wenn die induktive Methode einen unangemessenen Aufwand bedeuten würde; so ist es etwa wenig sinnvoll, für die Einführung von *aliquis* eine Herleitung aus 12 Beispielsätzen zu praktizieren. Wird deduktiv vorgegangen, gibt man die Grammatikregel vor, welche dann von den Schülerinnen und Schülern in Übungsbeispielen erkannt und angewendet wird.

3. Partielle Analogie (bekannter Stoff als Ausgangsbasis, von der aus der Schluss auf etwas Neues gezogen wird)

So kann z. B. das bekannte Schema des Imperfekts der a-Konjugation bei der Erschließung des Imperfekts der e-Konjugation herangezogen werden. Ziel der partiellen Analogie ist die Regelbildung und Systematisierung in einem sinnvollen Rahmen (didaktische Reduktion).

Hier ein Beispiel zu den Komposita von esse (in Anlehnung an Material aus dem Lehrwerk *comes* Bd.1, Oldenbourg Schulbuchverlag, Lektion 8):

Wer kann, der kann!



1. Welches bekannte lateinische Hilfsverb erkennen Sie in den Formen von *posse*?
2. Übersetzen Sie die Formen ins Deutsche!
3. Stellen Sie eine Regel auf: Wann steht *pot-*, wann *pos-*?
4. Konjugieren Sie *esse* und *posse*!
5. Ersetzen Sie die Formen von *esse* durch die von *posse*.

est – sumus – sunt – estis – sum – es – esse

Lucius dixit: „Tum apud (bei) amicum **fui**. Qui vir clarus mihi multa de regione narrare **potuit**.“

6. Ermitteln Sie den Perfektstamm von *esse* und *posse* und schreiben Sie das Konjugationsschema auf!

Infinitiv Perfekt Aktiv		
1. P. Sg.		
2. P. Sg.		
3. P. Sg.		
1. P. Pl.		
2. P. Pl.		
3. P. Pl.		

7. Vervollständigen Sie die Tabelle:

esse	sum	eram	fui	sein
interesse	intersum	inter...	inter...	...
adesse	ad...	...	...	...
abesse	...	...	a...	...

8. Übersetzen Sie ins Lateinische!

Wir haben gekonnt – er ist gewesen – sie sind dagewesen – wir haben teilgenommen – du fehltest – ihr habt gekonnt – ihr habt gefehlt – du warst – er hat gefehlt

9. Hier ist etwas durcheinandergeraten! Bringen Sie das Konjugationsschema von *prodesse* in die richtige Reihenfolge! Stellen Sie dann eine Regel zur Bildung der Formen auf!

prodestis – prosum – prodest – prosumus – prosunt – prodes

I.2. Grammatikübungen

Im Folgenden finden sich einige Beispiele für Grammatikübungen, wie sie auch in den einschlägigen für Latein IV-Kurse verwendeten Lehrwerken zu finden sind. Im Bereich des Trainings von Konjugationen und Deklinationen finden sich häufig folgende Übungstypen:

- *Lückenfüller* (ago, _____, agit)
- *Formenstaffeln* (res publica ► Abl. ► Pl. etc.)
- *Tempusreihen* (facere: 1. Sg. Ind. Präs. Akt. ► Fut. I ► 3. Pl. etc.)
- *Wortwechsel* (Ersetzen Sie die Formen von *portare* durch die entsprechende Form von *ferre*)
- *Zuordnungsübungen* (Adjektive der a- und o-Deklination werden nach KNG-Kongruenz den entsprechenden Substantiven zugeordnet)
- *Unterscheidungsübungen* (Bei welchen Formen handelt es sich um ein Gerundium?)
- *Irrläuferübungen*
- Übungen zur *Satzstrukturanalyse*

II. Wortschatzarbeit

In Anbetracht des insgesamt sehr knapp bemessenen zeitlichen Rahmens von Latein IV-Kursen bleibt für die Wortschatzarbeit oft nur wenig Freiraum. Dabei stellt gerade der Aufbau eines wie auch immer im Umfang reduzierten Wortschatzes – den auch der frühe Einsatz eines Wörterbuchs nicht hinfällig werden lässt – Latein IV-Schülerin-

nen und -Schüler vor ein großes Hindernis. Daher soll hier nicht versäumt werden, einige grundlegende Überlegungen zum Aspekt Wortschatzarbeit anzustellen und einige Beispiele vorzuführen.

II.1. Wortschatzvermittlung in der Spracherwerbsphase

Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten für die Vermittlung von neuem Wortschatz in der Lehrbuchphase:

1. Der neue Wortschatz wird vor der Einführung des neuen Grammatikstoffs gelernt und geübt. Voraussetzung dafür ist, dass dieser neue Wortschatz keine unbekannten Flexionsformen enthält. Zudem müssen die neuen Vokabeln immer eingebettet in einen Kontext vermittelt werden.
2. Der neue Wortschatz wird im Zusammenhang mit der Grammatikeinführung vermittelt.
3. Der neue Wortschatz kann während der Übersetzung eingeführt werden. Damit die neuen Vokabeln aus dem Kontext erschlossen werden können, müssen sie konkret und eindeutig sein, wie z. B. *mensa*.

In allen Fällen sollte die Dichte des neuen Vokabulars nicht zu hoch sein.

Ein Beispiel für die Einführung von neuem Wortschatz während der Übersetzung ist das „**Text-**

puzzle“ (angelehnt an den Übersetzungstext des Lehrwerks *Latinum B*, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18, A2 „Ein Triumphzug“; *Latinum B*, L 2, v. a. 16–33).

Als Vorbereitung auf diese Übung werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einen Informationstext zu lesen. Das Bildmaterial kann ihnen bei der Orientierung helfen. Im nächsten Schritt werden sie gebeten, aus den deutschen Wortblöcken einen sinnvollen Text zusammenzustellen.



„Silberbecher von Boscoreale“: Triumph des Tiberius
(Foto: bpk | RMN – Grand Palais | Hervé Lewandowski)

Ein römischer Feldherr...
viele Römer – hören – die Beute im Triumphzug
– sind anwesend – viele Sklaven – sie grüßen die
frohen Sieger – durch die Straßen – heute –
Rom betreten – feiert einen großen Triumph –
ein Redner – der Feldherr und die Legionen –
tragen – laufen – die Legionen, das römische
Volk und die römischen Senatoren – sie sehen
den großen Feldherrn – oft schreien sie – viele
römische Senatoren – begrüßt den großen Sieger –
dann lobt der Feldherr – die römischen Sena-
toren – den Feldherrn gern – Hurra! Triumph!

Im dritten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler dann aus den lateinischen Bausteinen den lateinischen Text komponieren. Die fett gedruckten lateinischen Wörter bilden den neuen Lernwortschatz.

imperator Romanus – legiones, **populum** Roma-
num, **senatores** Romanos – magnum **victorem**
salutat – per **vias** – praedam in triumpho –
Romam intrant – **imperator** et legiones –
magnum triumphum agit – **victores laetos**
salutant – currunt – **hodie** – **multi** servi – **multi**
Romani – **portant** – **multi senatores** Romani –
magnum **imperatorem** vident – saepe **clamant**
– **lo triumpho!** – **adsunt** – orator – **audiunt** –
tum imperator laudat – **senatores** Romani –
imperatorem libenter

Im letzten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler eine Vokabelliste erstellen, in der sie die flektierbaren Wörter in ihrer Grundform erfassen.

II.2. Grundsätze bei der Erklärung von Wortschatz

Erklärung der Grundbedeutung: Ausgehend von der Grundbedeutung kann man den Schülerinnen und Schülern die Differenzierungen näherbringen: z. B. *contendere*: anspannen, sich anstrengen | *Womit kann man sich anstrengen?* | mit den Händen (kämpfen), mit dem Fuß (sich beeilen), mit dem Mund (behaupten)

Erklärung der Wortbildungslehre: Es bietet sich an, einige Regeln der Wortbildung zu erklären:

- Präfixe (z. B. in Analogie zu Präpositionen in Komposita wie *abire*)
- Suffixe (*-tor* als Kennzeichnung eines Handlungsträgers, z. B. *actor*; *-io* als Kennzeichnung einer Handlung, z. B. *actio*; *-bilis* als Kennzeichnung einer Möglichkeit, z. B. *amabilis*; *-osus* als Kennzeichnung von Fülle, z. B. *periculosus*)

Herstellung eines Kontextes: Unter Kontext ist in diesem Zusammenhang jegliche Einbettung bzw. Verankerung zu verstehen. Als Kontext können dienen:

- der Lektionstext selbst
- die Etymologie des Wortes
- Erklärungen anhand antiker Geschichte und fremdkultureller Schemata (z. B. *plebs*)
- Herleitung aus dem Englischen (z. B. because | *causa*)
- Lehn- und Fremdwörter im Deutschen (z. B. Fenster | *fenestra*)
- Gegenstände (z. B. Wachstafelchen)
- Bildmaterial / Zeichnungen
- Wortfeld (mit deutschen Bedeutungen)
- deiktische, mimische und gestische Verfahren (z. B. Zuschlagen der Tür zur Verdeutlichung von *strepitus*)
- Eselsbrücken

Die Wahl eines hilfreichen, eingängigen und motivierenden Kontextes kann auch an Schülerinnen und Schüler delegiert werden (Lernen durch Lehren: LdL).

II.3. Übungen zur Wortschatzarbeit

- Wort-Netz:** Zu vorgegebenen lateinischen Begriffen (wie z. B. *regere*; *tacere*; *amor*) werden sinnverwandte Wörter oder Gegensätze gesucht.
- Wortverbindungen:** Verben werden mit einem Objekt (z. B. *hostem petere*) oder Adjektive mit einem Substantiv (z. B. *vox magna*) verbunden und im Deutschen durch eine adäquate Übersetzung wiedergegeben.
- Bedeutungen erschließen** (z. B. bei präfigierten Verben)
- Kenntnisse moderner Fremdsprachen nutzen oder Fremdwörter erklären**

5. *Vokabel-Tabu*: Die Schülerinnen und Schüler erstellen zu einem bestimmten Wortschatz Tabu-Karten, auf denen sie neben dem zu erratenden lateinischen Begriff vier oder fünf deutsche Begriffe aufschreiben, die beim Erklären des lateinischen Wortes (neben der

Übersetzung ins Deutsche oder in eine andere Fremdsprache) nicht benutzt werden dürfen.

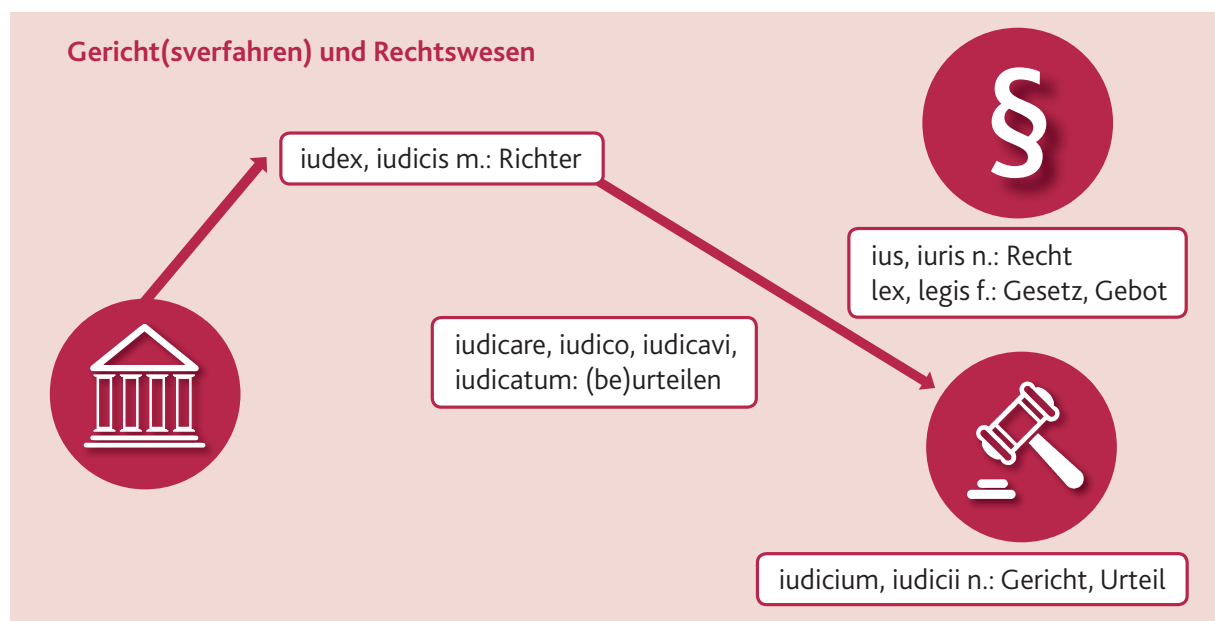
6. *Wort und Bild verbinden*:

Einer Abbildung werden passende lateinische Vokabeln aus einem Wortfeld zugeordnet (z. B. Thema Gladiatorenkampf).



Bad Kreuznach, Gladiatorenmosaik in der Palastvilla (Foto: GDKE, Landesarchäologie Mainz)

7. *Wortfelder erstellen* (z. B. zum Thema Recht/Rechtswesen) mit Hilfe von Piktogrammen



BINNENDIFFERENZIERUNG

Vorbemerkung

Bei Latein IV-Kursen handelt es sich häufig um sehr heterogen zusammengesetzte Lerngruppen. Die Gründe dafür wurden bereits hinreichend dargelegt (vgl. oben S. 4). Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht nur in ihrer Motivation, Latein zu lernen (von „ich muss“ bis „ich will zusätzlich“), ihren Vorkenntnissen, ihrem grammatischen Basiswissen und ihrer sprachlichen Begabung, sondern auch in Bezug auf ihr Alter und ihre schulische Laufbahn. Die Heterogenität der Kurse – die sich, nebenbei bemerkt, z. B. bei weltanschaulichen Diskussionen sehr positiv auswirken kann – führt oft dazu, dass die Leistungsschere bereits im Halbjahr 11.1 (G8GTS: 10.1) so weit auseinandergeht, dass der Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen erforderlich erscheint. Ziel ist es, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards erreichen und gleichzeitig alle optimal gefördert werden.

Der Begriff Binnendifferenzierung kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen: Die Berücksichtigung von unterschiedlichen Schülerinteressen ist ebenso eine Form der Binnendifferenzierung wie eine von der Lehrkraft nach Leistungskriterien festgelegte Zusammensetzung eines Teams innerhalb einer Gruppenarbeit.

Im Kontext von Latein IV geht es aber nach Maßgabe des oben formulierten Ziels in erster Linie um die leistungsbezogene Binnendifferenzierung. Das heißt im Allgemeinen: Entweder üben die Schülerinnen und Schüler am gleichen Material mit einem unterschiedlichen Maß an Hilfestellung (I), oder sie üben das Gleiche an unterschiedlich schweren Materialien (II). Variante I ermöglicht es, dass die ganze Lerngruppe nach getrennter Stillarbeitsphase, Partner- oder Gruppenarbeit bei der gemeinsamen Besprechung im Plenum wieder zusammenkommt.

Binnendifferenzierende Maßnahmen bieten sich besonders zur Einübung von neu erlerntem grammatischem Stoff und für die Textarbeit an. Die im Folgenden vorgestellten Maßnahmen beziehen sich daher vor allem auf diese beiden Bereiche, sodass man sie nur in einem Teil der Unterrichtsstunden einsetzen wird. Trotzdem verlangt das Bereitstellen von binnendifferenziertem Material von den Lehrkräften einen erheblichen Mehraufwand. Es empfiehlt sich daher, an die in den Lehrwerken angebotenen Übungen und Texte anzuknüpfen und Varianten zu erstellen, die, je nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, nach oben oder nach unten (oder in beide Richtungen) differenzieren.

Binnendifferenzierende Maßnahmen sollen von den Schülerinnen und Schülern nicht als Krücke angesehen werden, sondern als Instrument, um eigene Defizite und Stärken zu erkennen und aufzuarbeiten bzw. auszubauen. Hilfreich für die Wirksamkeit von binnendifferenzierenden Maßnahmen sind geeignete Diagnoseverfahren. Damit die Schülerinnen und Schüler das für sie angemessene Leistungsniveau auswählen, sollten sie einschätzen können, was sie schon beherrschen bzw. was sie noch üben müssen.

In Rheinland-Pfalz ist Binnendifferenzierung im Rahmen der Latein IV-Kurse auch im Bereich der schriftlichen Leistungsmessung, d. h. der Kursarbeiten, zugelassen. Im Folgenden werden daher sowohl binnendifferenzierende Maßnahmen für die alltägliche Unterrichtspraxis als auch ein Verfahren zur binnendifferenzierenden Leistungsmessung vorgestellt. Allerdings ist es verbindlich vorgeschrieben, die Verfahren zur binnendifferenzierenden Leistungsmessung vorher im Unterricht zu erproben und einzuüben.

I. Binnendifferenzierende Übungsformen im Bereich der Grammatik- und der Textarbeit

I.1. Binnendifferenzierende Angebote im Bereich der Grammatikarbeit

Im Bereich der Einübung von neu erlerntem Grammatikstoff eignen sich insbesondere Zuordnungs- und Einsetzübungen zur Binnendifferenzierung. Bei Zuordnungsübungen kann man leicht nach oben differenzieren, indem man entweder die lateinische oder die deutsche Spalte (oder beide) auslässt.

Lautet die Übung auf dem Grundniveau z. B. „Ordne den folgenden lateinischen 2-Buchstaben-Formen die richtige deutsche Entsprechung zu“, dann können Differenzierungen folgendermaßen aussehen:

Niveau A: Bilden Sie alle 2-Buchstaben-Formen von *esse*, *ire*, *res* und *dare*.

Niveau B: Wie heißen die folgenden deutschen Wörter auf Lateinisch?

Niveau C: Bestimmen Sie die folgenden lateinischen 2-Buchstaben-Formen.

Entsprechende Übungen kann man auch von den Schülerinnen und Schülern erstellen, grafisch aufbereiten und durchführen lassen und gegebenenfalls auch bewerten.

Einsetzübungen kann man mit Hilfe eines „Speichers“ auf unterschiedlichen Niveaus durchführen. Sollen z. B. bei einem Dialog konjugierte Verbformen, die in einem Speicher angegeben sind, in die richtigen Lücken gesetzt werden (= Niveau C) und der Dialog anschließend übersetzt werden, dann kann der Speicher Infinitive statt konjugierter Verbformen enthalten (= Niveau B) oder ganz entfallen (= Niveau A). Übungen dieser Art (Zuordnung/Lücken) können mit einem vertretbaren Zeitaufwand aufbereitet werden.

Des Weiteren eignet sich zur binnendifferenzierenden Übung von neuem Grammatikstoff auch die Arbeit mit Kompetenzrastern. Die Erstellung von Kompetenzrastern ist allerdings weit aufwändiger, da sie erfordert, dass zu allen Niveaustufen Übungsmaterial bereitgestellt wird. Eventuell kann man die Erstellung des Materials innerhalb einer Fachschaft aufteilen. Die Arbeit mit Kompetenzrastern hat den Vorteil, dass die Selbstdiagnose eingeschlossen ist.

Es folgt ein Kompetenzraster zum grammatischen Phänomen Acl, das Übungsmaterial aus Lektion 5 des Lehrwerks *Litora*, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, einbezieht. Niveaustufe A bleibt in der Vorlage unberücksichtigt, weil der Acl hier zunächst nur grundlegend eingeführt wird.

Bereiche	Niveaustufe C	Niveaustufe B	Niveaustufe A
Erkennen I	Ich bin sicher in der a-/o- und Dritten Deklination und kann Akkusativformen erkennen (Substantive und Adjektive). Ich weiß, nach welchen Verben der Acl steht.	Ich erkenne ein Personalpronomen im Akkusativ.	
Erkennen II	Ich erkenne einen Acl, wenn er aus einem Nomen und einem Infinitiv besteht und direkt bei dem Verb steht, von dem er abhängig ist.	Ich erkenne einen Acl überall im Satz. Wenn mehrere Akkusativformen im Acl vorkommen, erkenne ich, welche Form Subjektsakkusativ und welche Form Objektsakkusativ ist.	
Übersetzen	Ich kann einen einfachen Acl als deutschen dass-Satz übersetzen.	Ich kann einen Acl übersetzen, auch wenn er um Objekte und/oder Attribute erweitert ist.	

Material I: Akkusativformen erkennen und bilden (Erkennen I: Niveaustufe C)

Welche Formen sind Akkusative?

- Markieren Sie die Akkusativformen in der Tabelle mit einem Textmarker.
- Setzen Sie die Akkusativformen, die im Singular stehen, in den Plural und Pluralformen in den Singular.
- Ergänzen Sie die Akkusativformen um ein passendes Adjektiv aus dem Vorrat: Singular und Plural.

Bei welchen Wörtern handelt es sich um Akkusativformen?

Ergänzen Sie die Akkusativformen mit einem passenden Adjektiv.
VORSICHT! Die Adjektive sind hier im Nominativ Singular Maskulinum angegeben. Sie müssen sie in KNG noch anpassen.

vitas	consulem	homines
vina	turbam	consules
silentii	horto	virum
res publicae	somnos	silentium
viri	gaudium	hominibus

parvus	longus	bonus	durus
Romanus	plenus	novus	
vicinus	fessus		

Material II: „Kopfverben“ (Erkennen: Niveaustufe C)

Markieren Sie die Kopfverben und übersetzen Sie anschließend!

F	U	G	I	S		V	I	D	E	N	T								
				C		I													
				I		D		G											
		P	R	O	P	E	R	A	N	T		I							
						T		U				U					C		
						I		D	E	L	I	B	E	R	A	M	U	S	
		V	I	D	E	S		E				E					P		
								N				E					I		E
	D	I	S	P	U	T	A	T	I	S		T		C		P	O	N	O
	A		U											O				U	
	N		M	O	N	S	T	R	A	M	U	S		N				M	
	T		U							O				S		A		E	
		E	S	T	I	S				N				U		U		R	
				A			C			S				L		D		A	
				C		I	U	B	E	T				I		I		N	
		S		E			P			R		T	E	M	P	T	A	T	
V	O	C	A	S			I			O		A		U					
A		I					T					C		S	C	I	U	N	T
L		T	A	C	E	T	I	S				E							
E							S												

Material III: Machen Sie die folgenden Sätze von einem „Kopfverb“ abhängig:

(Üben: Erkennen II Niveaustufe C/B/A) Sätze 1–3 = C; 4–6 = B; 7 = A

Senator Iulius Claudius videt/audit/scit:

1. Amici thermas visitant.
2. Discipuli clamant.
3. Servae laborant.
4. Davus, servus Titi, aegrotus est.
5. Syrus et Lydus, servi Marci, thermas fugiunt.
6. Plebs irata est.
7. Rei publicae consulere debeo.

Material IV: Markieren und Übersetzen des Acl

(Erkennen II Niveaustufe C/B; Übersetzen Niveaustufe C/B)

Syrus, der Bademeister der Lieblingstherme des Senators Gnaeus Claudius, macht seine Beobachtungen und denkt still vor sich hin.

- | | | |
|----|--|---|
| 1 | Syrus Gnaeum Claudium thermas intrare videt. | |
| 2 | Syrus Gnaeum non semper rei publicae consulere gaudet. | |
| 3 | Syrus rem publicam in periculo esse scit. | periculum: Gefahr |
| 4 | Nunc Gnaeus nihil agere amat. | |
| 5 | Syrus servum res Gnaei custodire, | |
| 6 | Gnaeum palaestram intrare, | palaestra: Sporthalle |
| 7 | amicos quaerere, sed non invenire videt. | |
| 8 | Gnaeo clamorem non placere scit; | |
| 9 | Gnaeum in caldarium properare videt. | |
| 10 | Sed nunc Philodemum intrare videt; | |
| 11 | senatorem in laconicum fugere, | laconicum: Sauna |
| 12 | postea in piscina natare videt. | piscina: Schwimmbecken; natare: schwimmen |
| 13 | Gnaeum diem carpere valde gaudet. | carpere: genießen |

Erkennen II Niveaustufe C und Übersetzen Niveaustufe C:

Markieren Sie in den Zeilen 1–3 und 9–10 die Kopfverben, den Akkusativ und Infinitiv des Acl jeweils mit einer anderen Farbe und übersetzen Sie dann.

Erkennen II Niveaustufe B und Übersetzen Niveaustufe B:

Markieren Sie die Kopfverben, die Subjektsakkusative und Objektsakkusative sowie die Infinitive.

1.2. Binnendifferenzierende Angebote im Bereich der Textarbeit

Im Bereich der Textarbeit eignen sich insbesondere solche Verfahren zur Binnendifferenzierung, bei denen die Texte entweder durch diverse optische oder zusätzliche sprachliche Hilfen präpariert werden. Sind solche Verfahren, z. B. das kolometrische Verfahren (Einrückverfahren nach Haupt- und Nebensätzen) mehrmals im Unterricht eingesetzt worden, können Texte von den Schülerinnen und Schülern nach diesem Verfahren auch selbstständig vorbereitet werden. Versieht man einen Text mit optischen Hilfen, können Texte gleich mehrfach differenziert angeboten werden. Optische Hilfen können dabei z. B. so aussehen:

Subjekte der Hauptsätze **blau**

Prädikate der Hauptsätze **fett**

| Acl | durch Lotstriche markiert

Konjunktionen, die Nebensätze einleiten, *kursiv*

-nd- als Morphem des Gerundiums **fett**

PC-Konstruktionen unterstrichen

Abl. abs.-Konstruktionen unterstrichen und *kursiv*

Vor der Arbeit mit dem Text entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, welche Variante sie bearbeiten möchten.

II. Binnendifferenzierung im Rahmen der schriftlichen Leistungsmessung (Kursarbeiten)

Wie bereits erwähnt, ist es in Rheinland-Pfalz im Rahmen der Latein IV-Kurse auch in der Oberstufe möglich, Kursarbeiten binnendifferenziert anzubieten. Der Grad der in Anspruch genommenen Hilfen muss sich in der Bewertung so widerspiegeln, dass das System für die Schülerinnen und Schüler transparent ist und als gerecht empfunden wird. Insbesondere bei Parallelkursen ist es ratsam, dass sich die Fachschaft in der Umsetzung des Verfahrens abstimmt.

Im Folgenden wird ein von Tamara Choitz dazu ausgearbeitetes Modell „**Kursarbeit mit Hilfekärtchen**“ vorgestellt, das gegebenenfalls mit Blick auf die Lerngruppe in Umfang (Anzahl der Hilfen) und Ausführung (Art der Hilfestellungen) modifiziert werden kann.

Kursarbeit mit Hilfekärtchen

Der Text wird als Kopie auf den Overhead-Projektor gelegt (**Material 2, Bsp. Caesar**), parallel erhalten die Schülerinnen und Schüler ein entsprechendes Textblatt. Zusätzlich erhalten sie ein Blatt mit der Überschrift 'Angabenkonto' (**Material 3**), das in zwei bzw. vier Spalten eingeteilt ist:

Vokabeln (können entfallen, wenn mit Wörterbuch geschrieben wird)

Grundformen (können entfallen, wenn mit Wörterbuch geschrieben wird)

Formen

Grammatik: Ko(nstruktion), M(odus), T(empus), Ka(susfunktion)

Grammatik bedeutet hier: Auf der Folie, die auf dem Overhead-Projektor aufliegt, sind einzelne Partien optisch deutlich hervorgehoben (unterstrichen oder fett gesetzt oder farbig markiert, bei Material 3 fett gesetzt) und mit einer Zahl versehen (durchnummeriert). Zu diesen Stellen können sich nun die Schülerinnen und Schüler Angaben holen, und sie wissen dabei, dass Niveau B bedeutet: Konstruktionshilfe, und Niveau C: Übersetzung einer kurzen Passage. S ist dabei ein Spezialfall: Hier können die Schülerinnen und Schüler eine Strukturskizze des Satzes holen. Es empfiehlt sich, für Niveau B, C und S je andersfarbige Karteikärtchen zu verwenden, da man so selbst schneller das gewünschte Kärtchen findet.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen auf, wenn bei ihnen Probleme auftauchen, schreiben unter die Rubrik *Vokabeln* oder *Grundformen* das problematische Wort und erhalten – individuell und gegen Punktabzug – die Angabe für die ihnen fehlende Vokabel/Grundform; **oder** sie schreiben z. B. 2C unter die Rubrik *Grammatik* und erhalten dann von der/dem Lehrenden eine Karteikarte mit den entsprechenden (kurzen) Angaben, die sie abschreiben, damit die Karteikarte dann auch danach noch von anderen Schülerinnen und Schülern benutzt werden kann).¹

¹ Hinweis für die Praxis: Wenn die Lehrkraft selbst zu den Schülerinnen und Schülern geht und sie nicht zu sich ans Pult kommen lässt, dann impliziert das Ganze während einer Kursarbeit auch keine Lärmbelästigung für die anderen Schülerinnen und Schüler.

Vorzüge dieses Systems

1. Letztlich erhält jede Schülerin/jeder Schüler hier **ein individuell** auf die eigenen Bedürfnisse hin **differenziertes Angebot**. Jeder holt sich nur die Hilfe, die er wirklich konkret benötigt (und muss nicht noch andere Hilfen „im Paket mit einkaufen“, die er vielleicht selbst gar nicht braucht). Die einzige Vorentscheidung, die dabei vom Lehrenden getroffen wird, sind die Stellen, zu denen im Bereich *Grammatik* Hilfen bereitgestellt werden.
2. Das Angabekonto kann von den Schülerinnen und Schülern leicht **selbst evaluiert** werden, d. h. sie sehen auf einen Blick, wo ihre speziellen Probleme liegen, ob im Bereich der *Vokabeln*, der *Stammformen* oder der *Grammatik*.
3. Es kann unter den Schülerinnen und Schülern keine Abqualifizierung vorgenommen werden („XY nimmt immer Niveau D“), und sie werden auch nicht verleitet, ein Niveau zu wählen, das unter dem liegt, das sie eigentlich bewältigen könnten (Dies sind ja die zentralen Vorbehalte, die immer wieder gegen binnendifferenzierte Angebote geäußert werden).
4. Der **Arbeitsaufwand** ist **überschaubar**.
5. Bei der Bewertung von Kursarbeiten erfolgt **kein kompliziertes „Umrechnen“** zwischen den verschiedenen Niveaustufen. Vielmehr „kostet“ jede Hilfe eine vorher festgelegte und kalkulierbare Punktzahl, die in ausgewogener Relation zu den Fehlerpunkten steht, die ohne Hilfe an dieser Stelle gemacht werden können.
6. Das System kann leicht nach vorn (Selbstdiagnosebogen) und nach hinten (Evaluation nach der Kursarbeit) erweitert werden.

Möglichkeiten der Erweiterung zu einem kohärenten System aus Selbsteinschätzung, Leistung und Evaluation

Vor dem Beginn der binnendifferenzierten Arbeit füllen die Schülerinnen und Schüler einen **Selbstdiagnosebogen** aus, der sich auf ihre Selbsteinschätzung in den Kernbereichen *Vokabeln*, *Stammformen*, *Formen* (unterteilt in Verb und Substantiv), *Grammatik* (unterteilt in Konstruktionen, Modi, Kasusfunktionen) bezieht (**Material 1**). Dann erfolgt die binnendifferenzierte Arbeit im Unterricht bzw. in der Kursarbeit (**Material 2 und 3, s. o.**), und im Kontext einer Kursarbeit können die Schülerinnen und Schüler nun in einem dritten Schritt nach Selbstdiagnose und binnendifferenziertem Arbeiten ihr Angabekonto zusammen mit den Korrekturen zur Evaluation heranziehen (**Material 4**).

Dieses Ergebnis können die Schülerinnen und Schüler dann

- mit dem Selbstdiagnosebogen vom Anfang vergleichen und sich damit Veränderungen zum Positiven oder Negativen klar machen.
- in eine Lernvereinbarung umsetzen.

Gleichzeitig ist dieser Evaluationsbogen auch schon wieder ein Selbstdiagnosebogen für die nächste Lernphase usw.

Damit entsteht im Ganzen ein in sich kohärentes System, das mit denselben Notationen und Bezeichnungen (z. B. V = Vokabel) von der Selbstdiagnose über binnendifferenziertes Arbeiten und Bewertung derselben hin zur Evaluation führt.

Material

1. Selbstdiagnosebogen

	Kann ich	Muss ich noch üben	Kann ich noch nicht
Vokabeln			
Stammformen			
Formen (Verb)			
Formen (Substantiv)			
Grammatik (Konstruktionen)			
Grammatik (Modi)			
Grammatik (Kasusfunktionen)			

2. Klassenarbeitstext mit Markierungen

„normaler“ Klassenarbeitstext zu Caesar, BG 1,11

mit üblichen Angaben (= unterstrichen) und mit **Markierungen für die BD-Kärtchen** (fett)

Helvetii iam per angustias et fines Sequanorum suas copias traduxerant et in Haeduorum fines pervenerant eorumque agros populabantur. Haedui, cum se suaque ab iis defendere non possent, legatos ad Caesarem mittunt rogatum auxilium. Eodem tempore Ambarri, necessarii et consanguinei Haeduorum, Caesarem certiores faciunt (1) **sese** (2) **depopulatis agris** non facile ab oppidis vim hostium (1) **prohibere**. Item Allobroges, qui trans Rhodanum vicos possessionesque habebant, fuga se ad Caesarem recipiunt et (de)monstrant, (3) **sibi** praeter agri solum (3) **nihil esse reliqui**. (4) **Quibus rebus adductus** Caesar (5) **non expectandum (esse)** sibi statuit, dum (6) **omnibus fortunis** sociorum **consumptis** in Santones Helvetii pervenirent.

Angaben: rogatum – um zu erbitten / necessarius – Freund / solum, i n. – Erde / nihil esse reliqui = nihil reliquum esse / dum – hier: bis.

3. Angabenkonto von zu

Vokabeln	Stammformen	Formen	Grammatik

4. Evaluation (= Zusammenzählen der Angaben bzw. Fehler, hier ein Beispiel)

Vokabeln	3
Stammformen	4
Formen (Verb)	1
Formen (Substantiv)	–
Grammatik (Konstruktionen)	2
Grammatik (Modi)	–
Grammatik (Kasusfunktionen)	1

KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL EINES LEHRWERKS

1. Konzeption des Lehrwerks

- Ist das Lehrwerk optisch ansprechend, übersichtlich gestaltet und klar gegliedert?
- Werden attraktive thematische Sequenzen gebildet?
- Wird funktional ausgewähltes Bildmaterial geboten, das die thematische Erschließung unterstützt und ergänzt (z. B. Rezeption der Antike in Kunst und Architektur)?
- Werden zum Lehrwerk unterstützende Zusatzmaterialien (Arbeitsheft, Kommentar, Software usw.) angeboten?
- Enthält das Lehrwerk eine hinreichende Anzahl von unterschiedlichen Übungen (verschiedene Lerntypen und Anforderungsniveaus)?
- Kann die Lehrbuchphase spätestens nach zwei Jahren abgeschlossen werden?
- Bietet das Lehrwerk Möglichkeiten für einen „weichen“ Ausstieg?
- Ermöglicht das Lehrwerk den Erwerb grundlegender methodischer Kompetenzen?
- Unterstützt das Lehrwerk das Arbeiten mit einer heterogenen Lerngruppe?

2. Präsentation des lateinischen Lehrgangs

Texte

- Bieten die Lektionen eine inhaltlich abgeschlossene Texteinheit?
- Werden optische Hilfestellungen (Kolometrie) für die Texterschließung gegeben, aber auch im Zuge der Lernprogression wieder reduziert?
- Fördert der Umfang der Texte die Übersetzungs- und Lesefähigkeit?
- Gibt es ein (zusätzliches) Textangebot zur selbstständigen Einübung neuer und bekannter sprachlicher Phänomene (Sicherung des Kernwissens)?
- Sind die Informationstexte verständlich formuliert und hilfreich zum Verständnis der Lektionstexte?
- Bieten Lektions- und Informationstexte einen ausreichenden und altersangemessenen Überblick über kultur- und geistesgeschichtliche Aspekte der Antike und ihr Fortwirken?

Wortschatz/Grammatik

- Bietet das Lehrwerk einen grundlegenden Lernwortschatz?
- Entsprechen die angegebenen Wortbedeutungen der Häufigkeit ihres Vorkommens in lateinischen Texten und dem heutigen Sprachgebrauch?
- Sind neue grammatische Phänomene verständlich beschrieben?
- Sind die grammatischen Phänomene gut und in ausreichender Häufigkeit in den lateinischen Lektionstext integriert?
- In welchem Umfang sind grammatische Phänomene auf das Notwendige reduziert oder können sie reduziert werden?

TABELLARISCHER VERGLEICH VON LEHRWERKEN

Titel/Verlag	Aufbau und Layout	Didaktische Konzeption
Cursus brevis C.C.Buchner	20 Lektionen (4 Seiten) in thematischen Sequenzen; 5 (wiederholende) Übergangslektionen ■ lateinischer Text (weitestgehend kolometrisch angeordnet) mit Aufgaben zur Texterschließung ■ deutscher Informationstext mit Illustrationen ■ E-Stück (Einführung in neue Grammatik) ■ abwechslungsreiche Übungen zu Grammatik und Wortschatz, aber keine Zusatztexte ■ <i>Repetitio generalis</i> (nach jeweils 5 Lektionen): Grammatikwiederholung, schrittweise Einführung in Methoden des Übersetzens ■ Lektionen 21–25: Übergang zur Lektüre	■ Wortschatz: 900 Wörter und Wendungen ■ Grammatik induktiv im Lektionstext eingeführt ■ Grammatikbeihft sequenzweise gegliedert und jeweils unterteilt in Bereiche Wort-Satz-Text ■ Anlehnung an lateinische Originaltexte
Latinum B Vandenhoeck & Ruprecht	Einzellectionen (4–5 Seiten): ■ ein bis zwei (lange) Texte mit Aufgaben (Inhalt, Sprache; auch: Texterschließung) ■ bisweilen dritter, fakultativer Text ■ Lernkästen mit neuer Grammatik ■ umfangreiche Grammatikübungen (meist komplex, nicht nur auf das Neue bezogen), stellenweise fakultative Übungen ■ deutscher Sachtext, Abbildungen	■ Wortschatz: 900 Wörter, lektionsweise fakultatives Zusatzvokabular: 200 Wörter ■ Vermittlung der für die Lektüre relevanten grammatischen Phänomene (Syntax vor Morphologie) ■ Lernkästen zur Grammatikeinführung im Anschluss an die Lektionstexte ■ Darbietung und Einübung der Grammatik: Erkennen und Bestimmen von Formen und Konstruktionen (<i>pattern drill</i>) ■ Kunstlatein (bis Lektion 10), danach adaptierte Originaltexte

Aktuelle Fachdidaktik

Kompetenzorientierung:

- Berücksichtigung der Kompetenzbereiche Text, Sprache, Kultur
- Überprüfung der Kompetenzen (*Repetitio generalis*) nach jeder Sequenz mit kurzen Zusatztexten
- Förderung der Methodenkompetenz

Binnendifferenzierung:

- umfangreiches Aufgabenangebot ermöglicht Differenzierung nach Anforderungsniveau, Interessen, Lerntypen

Sprachvernetzung:

- Sprachvergleich (Fremdwörter, romanische Sprachen) im Vokabelteil

Materialien

- Text- und Übungsband inkl. Vokabeln
- systematische Begleitgrammatik
- Arbeitsheft mit Lösungsteil
- Lehrerband (Loseblattausgabe)

Kompetenzorientierung:

- Kompetenzbereiche Text, Sprache, Kultur indirekt berücksichtigt
- Schwerpunkt bei Übungen: Kompetenzbereich Sprache (Grammatik: Formenlehre)

Binnendifferenzierung:

- einzelne fakultative Grammatikaufgaben mit höherem Anforderungsniveau (B*)
- zusätzliche Übersetzungstexte (C*) in fast jeder Lektion

Sprachvernetzung

- Lehn- und Fremdwörter im Vokabelverzeichnis

- Text- und Übungsband inkl. Vokabeln
- Arbeitsheft mit Lösungsheft
- Grammatisches Beiheft (systematisch)
- Lehrerheft
- Lernsoftware: *Latinum in fenestris* (Vokabel-, Formen-, Satzbautrainer)

Titel/Verlag	Aufbau und Layout	Didaktische Konzeption
Litora Vandenhoeck & Ruprecht	28 Lektionen (5–8 Seiten) in thematischen Sequenzen: ■ ein bis zwei (lange) lateinische Texte mit Aufgaben zur Texterschließung und -interpretation ■ Textsorten: erzählende Texte, Dialoge, Briefe, Berichte, Reden, etc. ■ Angebot unterschiedlicher Grammatik- und Wortschatzübungen, Stilmittel ■ deutscher Sachtext mit Aufgaben ■ Abbildungen (Fotos, Kartenmaterial, Skizzen) mit Text- und Aktualitätsbezug	■ Wortschatz: ca. 1150 Lernwörter ■ Beschränkung auf lektüre-relevante grammatische Phänomene (in einigen Lektionstexten zu wenig präsent) ■ horizontale Formeneinführung ■ zusammenhängende Texte in Kunstlatein, zunehmende Annäherung an Originaltexte
Prima C C.C.Buchner	35 Lektionen (4 Seiten) in thematischen Sequenzen: ■ Einstieg: Vorentlastung durch ausführliche, altersgerechte Sachtexte ■ zwei lateinische Texte: kurzer Text zur Einführung der neuen Grammatik (G-Stück), längerer Lesetext (T-Stück) mit Fragen ■ große Bandbreite verschiedener Übungstypen ■ Wortschatzarbeit, romanische Sprachen, <i>Latinitas viva</i>, etc. ■ spezielle Aufgaben: spielerisch-kreative Umsetzung, Wortschatzarbeit und Übersetzungsschulung (zielsprachenorientiert), Fortleben des Lateinischen ■ zahlreiche Illustrationen (Zeichnungen, Skizzen, Fotos, etc.)	■ Orientierung am Bamberger Wortschatz sowie Einbezug des sog. Kulturwortschatzes ■ Lektionstexte in Kunstlatein, (geringfügig) adaptierte Originaltexte in den letzten Lektionen

Aktuelle Fachdidaktik

Kompetenzorientierung:

- Kompetenzbereiche Text, Sprache, Kultur grundsätzlich berücksichtigt

Binnendifferenzierung:

- umfangreiches Aufgabenangebot ermöglicht Differenzierung nach Anforderungsniveau, Interessen, Lerntypen

Sprachvernetzung:

- vereinzelte Aufgaben zum Sprachvergleich, Lehn- und Fremdwörter im Vokabelverzeichnis

Materialien

- Text- und Übungsband inkl. Vokabeln
- Begleitgrammatik
- Arbeitsheft mit Lösungsheft
- Hör-CD: *Litora audio*
- Lernsoftware: *Litora in fenestris* (Vokabel-, Formen-, Satzbautrainer)
- Lehrerband

Kompetenzorientierung:

- Festigung der Kompetenzen (Text, Sprache, Kultur) nach jeder Sequenz
- Förderung der Methodenkompetenz: Texterschließungs- und Übersetzungsmethoden, Lexikonarbeit, etc.

Binnendifferenzierung:

- umfangreiches Aufgabenangebot
- fakultative Methodenseiten und Stoffbausteine (Grammatik) als Additum

Sprachvernetzung:

- Sprachvergleich (Fremdwörter, romanische Sprachen) im Aufgaben- und Vokabelteil

- Textband
- Begleitband: Wortschatz, Grammatik
- Arbeitsheft (mit Lernsoftware)
- Vokabelheft und Vokabelkartei – 1290 Vokabelkarten
- Lehrerheft
- Lektionstexte zum Download (www.ccbuchner.de)

Titel/Verlag	Aufbau und Layout	Didaktische Konzeption
Prima brevis C.C.Buchner	28 Lektionen in 6 thematischen Sequenzen verschiedener Länge (3–7 Lektionen); Lektionen 29/30 fakultativ: ■ 1. Seite: Einstieg – inhaltliche Vor-entlastung: Informationstexte und Bildmaterial; G-Stück stellt neue Grammatik kurz vor ■ 2. Seite: Lektionstext, Text-erschließungs- und Interpretationsaufgaben ■ 3. Seite: Übungstext und viele abwechslungsreiche Übungen zu Sprache, Text und Kultur ■ 4. Seite: weitere Übungen und Zusatztext ■ nach jeder Sequenz „Differenziert üben“ (2 Seiten) + „Kompetent mit Latein“ (1 Seite) mit Aufgaben zu diversen Kompetenzbereichen ■ Begleitband streng nach Lektionen eingeteilt; so leider ständiger Wechsel zwischen Wortschatz, Grammatik und Methodik	■ Orientierung am Bamberger Wortschatz ■ späte Einführung von <i>ferre</i> (L. 24), Konjunktiv (L. 25), <i>nd</i>-Formen (L. 28), Deponentien (L. 30!) ■ langsam wachsende Grammatiktabellen, dazu Gesamtübersichten ■ fast zu jeder Lektion ein oder zwei Kapitel Methodenlernen ■ (über)fachliche Lern- und Arbeitskompetenzen
Unikurs Latein C.C.Buchner	28 (Einzel-)Lektionen (4 Seiten): ■ 1. Seite: kurze Sätze oder oft Texte mit Kontext zur Einführung neuer Grammatik, deutscher Informationstext/Abbildungen zum inhaltlichen Einstieg ■ 2. Seite: zwei bis drei kurze Lektionstexte (adaptierte Originaltexte: Caesar, Cicero, Sallust und Seneca); fakultativer Text (Epigramm, Fabel, Mittelalter, Bibel) mit unbekannten Vokabeln zum Wörterbuchtraining ■ 3. Seite: Übungen zur neuen Grammatik, wenige Formenübungen, Schwerpunkt: Grammatik im Satzzusammenhang, Aufgaben: ergänzen, zusammenfügen, einsetzen, etc. ■ 4. Seite: Hinweise/Übungen: Grammatik, Wortschatz, Arbeitstechniken (z. B. Wörterbuch)	■ deduktive Grammatikeinführung mit übersetzten Einzelsätzen ■ rezeptive Darstellung der Grammatik (z. B. Zusammenfassung von Deklinationen) ■ Progression richtet sich nach Häufigkeit grammatischer Phänomene bei ausgewählten Autoren ■ Umgang mit Mehrfachfunktionen und -bedeutungen ■ methodische Hinweise zur Texterschließung ■ starke Zielsprachenorientierung ■ Grammatik zum Selbststudium geeignet

Aktuelle Fachdidaktik

Kompetenzorientierung:

- Berücksichtigung der Kompetenzbereiche Text, Sprache, Kultur
- Formulierung fachlicher, überfachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen in den Aufgabenstellungen
- „Kompetent mit Latein“ am Ende jeder der 6 Sequenzen (s. Aufbau und Layout)

Binnendifferenzierung:

- „Differenziert üben“: nur am Ende einer Sequenz, also sechsmal im ganzen Buch; Gestaltung, Qualität und Anzahl der Niveaus (1–3) sehr verschieden
- in jeder Lektion umfangreiches Aufgabenangebot, das zur Differenzierung genutzt werden kann
- nur in den ersten Lektionen auch deutsch-lateinische Übungen

Sprachvernetzung:

- Sprachenvergleich bei den Übungen sehr präsent, z. T. ganze Texte in romanischen Sprachen

Materialien

- Textband
- Begleitband
- Arbeitsheft mit Lernsoftware
- Vokabelheft
- Lehrerband
- „Differenziert üben“
- Prüfungen
- Whiteboard-Material

Kompetenzorientierung:

- Berücksichtigung der Kompetenzbereiche Text, Sprache, Kultur

Binnendifferenzierung:

- umfangreiches Aufgabenangebot ermöglicht Differenzierung
- online abrufbare Übungsklausuren mit Übersetzung und Hilfestellungen

Sprachvernetzung:

- Parallelen aus dem Englischen, den romanischen Sprachen oder dem Russischen

- Lehrbuch mit integrierter Begleitgrammatik und Lernvokabular
- kostenloses Online-Zusatzmaterial mit Lösungen (Mediencodes auf www.ccbuchner.de; z. B. Grammatik-Vorkurs, Übungen, Übungsklausuren, Überblicktexte zu Realienthemen)

Titel/Verlag	Aufbau und Layout	Didaktische Konzeption
Statio Ovid-Verlag	20 Lektionen, nicht in thematische Sequenzen gebündelt Einzelaktionen umfassen meist 10, manchmal 12 Seiten: ■ Einstiegstext mit deutscher Übersetzung, dazugehörige Vokabelliste in Sichtweite ■ „Sprache entdecken“: Fragen zum eigenständigen Erkennen neuer Strukturen ■ danach über mehrere Seiten abwechselnd Grammatik (gelb unterlegt) und Übungen (grün unterlegt). ■ erst gegen Ende einer Lektion längerer Text ohne Übersetzung ins Deutsche ■ „Wussten Sie schon?": Sachtext mit kulturellen Zusatzinformationen	■ 1050 Lernvokabeln (oder 850, da vorzeitiger Ausstieg nach Lektion 16 möglich!) ■ Texte enthalten Lektionsvokabeln und -grammatik in hoher Dichte ■ keine kolometrische Aufbereitung der Lesetexte ■ außerhalb der Texte vielfältiger Einsatz von Farben zur Strukturierung von Lexik und Grammatik

Aktuelle Fachdidaktik

Kompetenzorientierung:

- jeweils nach 4 Lektionen folgen 2 Kultur-Stationen, eine Methoden-Station sowie eine Kompetenz-Station (= Selbsttest mit Lösungen im Begleitheft)
- im Lehrerkommentarband expliziter Bezug auf Kompetenzen zu fast jeder Lektion
- Schwerpunkt bei Übungen: Kompetenzbereich Sprache (anfangs v. a. Formen-, später zunehmend auch Satzlehre)

Binnendifferenzierung:

- kein eigens ausgewiesener Differenzierungsbereich, dafür aber umfassendes Übungsmaterial zur Auswahl. Viele solide Übungen sowie meist 1–2 kurze Übungstexte
- Übungen nicht nach Anforderungsniveau klassifiziert: Die Lehrkraft muss hierüber selbst entscheiden
- durch zweisprachige Einstiegstexte, Begleitgrammatik mit Vorkurs und verschiedene Möglichkeiten der Selbstüberprüfung besonders zum selbstständigen Vor- und Nacharbeiten geeignet

Sprachvernetzung:

- Lehnwörter, Fremdwörter, Querverweise auf engl., frz., ital., span. Vokabeln in allen Wortverzeichnissen
- darüber hinaus Vergleich grammatischer Phänomene mit anderen Schulsprachen
- gegen Ende z. B. auch spanischer Lexikonartikel über Sokrates

Materialien

- Textband (fester Einband, 280 Seiten)
- Begleitband: sehr kompakte Systemgrammatik mit Vorkurs (grammatische Grundlagen)
- Vokabelheft im DIN A5-Format (fakultativ)
- zusätzliches Übungsheft im DIN A4-Format (104 Seiten)
- Lösungsheft dazu
- Lehrerkommentar (Lösungen des Textbuches, Möglichkeiten zur Vertiefung und Ergänzung, didaktische Alternativen)

LEKTÜREPHASE

I. Einstieg in die Lektürephase

Auch in Latein IV-Kursen zielt die sprachliche Aufbauarbeit auf die Fähigkeit der Lektüre lateinischer Originaltexte. Angesichts des knappen zeitlichen Rahmens dieses Bildungsgangs stellt sich in besonderem Maße die Frage, wann man mit der Lektüre beginnen soll.

Die Abfrage des Bildungsministeriums nach dem Einsetzen der Lektürephase an den Schulen mit Latein IV-Angebot ergab folgendes Bild (Grundlage: neunjähriger Bildungsgang):

Einsetzen der Lektüre	Anzahl
(Ende) 12/1	4
Anfang 12/2	7
Mitte/Ende 12/2	8
Anfang 13	21
Mitte 13	8
lehrbuchbegleitend	2
keine Lektüre	1

Die Mehrheit der Latein IV-Kurse (29 von 51) beginnt Anfang der Jahrgangsstufe 13 oder sogar noch später mit der Lektürephase. Andererseits setzt ein großer Teil (19) auch schon früher mit der Lektüre ein. Diese breite Streuung hat neben lerngruppenspezifischen auch konzeptionelle Gründe, die die Art des Einstiegs in die Lektürephase betreffen (s. u.). Die farbliche Unterlegung soll verdeutlichen, dass der Zeitraum Mitte 12/2 bis Anfang 13 als realistisch angesehen wird und dass auch je nach Beschaffenheit der Lerngruppen Anfang 12/2 sowie Mitte 13 in Erwägung gezogen werden können. Bereits in 12/1 in die Lektürephase zu wechseln, wird in der Regel nicht er-

reichbar sein. Der vollständige Verzicht auf eine Lektüre ist ebenso wenig zulässig wie die Beschränkung auf eine lehrbuchbegleitende Lektüre. Für den Einstieg in die Lektüre lassen sich verschiedene Verfahrensweisen unterscheiden:

■ Lektüre nach abgeschlossener Lehrbuchphase

Nach Abschluss der Lehrbucharbeit wird sofort mit einer Hauptlektüre begonnen. So kann eine recht vollständige Kenntnis der lektürerelevanten Grammatik sowie eine größere Leseerfahrung erworben werden, da Textmengen, die an das Lernniveau angepasst sind, leichter bewältigt werden können. Ein Nachteil liegt in dem unvermittelten Übergang, oftmals als „Lektüreschock“ bezeichnet.

■ Integrierte Sprach- und Lektürearbeit

Gerade in den Latein IV-Lehrwerken tauchen lektürerelevante Grammatik-Kapitel (z. B. *nd*-Formen) häufig erst in den allerletzten Lektionen auf und können dann ohnehin nicht mehr ausreichend eingeübt werden. Es stellt sich also die Frage, ob man nicht zu einem früheren Zeitpunkt das Lehrbuch verlässt und die verbleibenden Kapitel der Grammatik in die erste Originallektüre integriert. Diese kann eine Übergangs- oder Hauptlektüre sein.

a. Vorgeschaltete Überganglektüre

Als „weicher“ Übergang lassen sich größere Partien eines Textes in einfacherem Latein lesen, an dem bei bewusster Auswahl gezielt grammatische Themen wiederholt oder erarbeitet werden können. Hierzu muss die Lehrkraft die sprachliche Vorlage gründlich prüfen: Auch die Verlage bieten als Überganglektüre häufig Texte in adaptiertem Latein an, die sich zwar angenehm flüssig lesen lassen, aber eben nicht unbedingt auf die klassische Sprache vorbereiten oder sogar gegen ihre Regeln verstoßen.

b. Direkter Einstieg in die Hauptlektüre

Integrative Sprach- und Lektürearbeit ist auch im Zuge des unmittelbaren Einstiegs in die Hauptlektüre möglich. Bedenken, grammatikalische Phänomene ließen sich dort nicht in der Häufigkeit antreffen, die für eine systematische Behandlung notwendig ist, zerstreuen sich, wenn man die ausgewählten Originaltexte einmal nicht nach inhaltlichen Kriterien liest, sondern nach rein sprachlichen. Exemplarisch wird dies anhand des Christenbriefs Plinius' des Jüngeren (10, 96 und Trajans Antwort 10, 97) aufgezeigt, der sich hervorragend für die Einführung der Deponentien eignet (Anhang I), sowie anhand des Goldenen Zeitalters in Ovids Metamorphosen, das man u. a. zur Festigung des *Participium coniunctum* heranziehen kann (Anhang II). Anhang III enthält zudem eine Liste mit häufig gelesenen Pliniusbriefen, Ovid-Passagen und Catull-Gedichten und ihren grammatikalischen Schwerpunkten. Grundsätzlich kann jede Lehrkraft diese Liste für die bevorzugten Autoren erweitern. Sie ist nicht als Vorgabe, sondern als Anregung und Ermunterung zu verstehen. Des Weiteren gibt es zahlreiche gut aufbereitete Lektüreausgaben zur Einführung noch nicht behandelter Grammatik-Phänomene.

Wie die sprachliche und die inhaltliche Ebene in der Unterrichtspraxis konkret koordiniert werden können, soll in Abschnitt IV vorgestellt werden.

Mit früherem Einsetzen der Lektüre öffnet sich ein größeres Zeitfenster, das evtl. das Lesen eines weiteren Autors ermöglicht (Lehrbuchbegleitend – beispielsweise 2 Stunden Lehrbuch und 3 Stunden Lektüre – oder bei vorzeitigem Abschluss der Lehrbucharbeit).

II. Lektüreauswahl

Die bereits erwähnte Abfrage kommt für die ausgewählte Lektüre in den Latein IV-Kursen zu folgendem Ergebnis:

Lektüre	Anzahl	
Caesar	28	empfohlen
Cicero, Reden	19	
Ovid, Metamorphosen	18	
Seneca	16	
Phaedrus	10	
Catull	9	
Sallust	9	
Plinius	8	
Cicero, Philosophische Schriften	6	
Ovid, Liebesdichtung	5	
Martial	4	
Nepos	4	
Tacitus, Germania	4	
thematische Lektüre	5	möglich
Gellius	2	
Hygin	2	
Vergil	2	
Sueton, Caesar-Vita	1	
Curtius Rufus	1	
Gesta Romanorum	1	unzulässig
Heiligenlegenden	1	
Petrus Alfonsi	1	
Abaelard	1	

Die farbliche Unterlegung hebt die empfohlenen Lektüren grün hervor. Von den gelb unterlegten Autoren wird nicht abgeraten, die rot unterlegten Texte sind jedoch als Hauptlektüre nicht zulässig. Auch eine „Häppchenlektüre“ sollte vermieden werden, da sich diese zu wenig von der Lehrbuchphase unterscheidet. Die Ergebnisse einer (nicht repräsentativen) Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fortbildung 2014 in Speyer zur Bewertung der Latein IV-Autoren sind im Anhang IV zu finden.

III. Wortschatzarbeit in der Lektürephase

Im Latein IV-Bildungsgang ist die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs unbedingt erforderlich. Die aktuell zugelassenen Wörterbücher *Langenscheidt*, *Pons* und *Stowasser* verlangen vom Nutzer eine Reihe von Fähigkeiten, so z. B. Flexionsformen auf Grundformen zurückzuführen, unter vielen angegebenen Bedeutungen die im Kontext passende zu finden oder Zusatzinformationen richtig zu filtern. Eine Einübung des Gebrauchs ist also unumgänglich, wobei die Arbeit durch angebotene Lernzirkel erleichtert werden kann.

Viele der heutigen Textausgaben für den Lateinunterricht lassen aufgrund ihrer allzu umfänglichen Angaben kaum noch Raum für angewandte Wörterbucharbeit. Nicht selten sind die Übersetzungstipps bevormundend, irreführend und manchmal auch fehlerhaft. Ein kritischer Blick in den Anmerkungsapparat ist also dringend anzuraten. Ebenso sollte man darauf achten, dass zwischen den Vokabelhilfen der Textausgabe und denen der Kursarbeit keine Diskrepanzen liegen. S. 14 ff. stellt Tamara Choitz einen einfachen und praktikablen Weg vor, wie das Problem der Vokabelhilfen in Klassen- und Kursarbeiten entschärft werden kann.

VI. Unterrichtsgestaltung in der Lektürephase

Hier soll es um zwei grundlegende Fragestellungen gehen:

1. Wie können Originaltexte mit Hilfe von grafischen Analyseinstrumenten so aufbereitet werden, dass die Latein IV-Schülerinnen und Schüler schon früh in die Lage versetzt werden, diese Instrumente selbst anzuwenden? Oder anders formuliert: Welche Hilfe führt möglichst zügig und sicher zur Selbsthilfe?
2. Wie können bei integrierter Sprach- und Lektürearbeit beide Ebenen im Unterricht konkret so miteinander vernetzt werden, dass das Texterlebnis als Ganzes möglichst wenig darunter leidet?

Zu Punkt 1:

Dass originale Texte besonders zu Beginn der Lektürephase mehr oder weniger stark aufbereitet werden müssen, ist weitgehend Konsens, jedoch auch, dass diese zusätzlichen Hilfen im Laufe des Lehrgangs wieder auf ein prüfungskonformes Maß heruntergefahren werden müssen. Bekannt ist eine Vielzahl grafischer Aufbereitungen, die mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen und/oder interaktiven Programmen vorgegeben oder von den Schülerinnen und Schülern selbst erstellt werden können. Mittlerweile gibt es auch eine Reihe binnendifferenzierender Textausgaben, in denen der Text in unterschiedlich starken Aufbereitungen zur Verfügung steht (vgl. Unterrichtsreihe von Roland Frölich zum *Bellum Gallicum* im Anhang V). Jede Hilfestellung sollte jedoch mit Blick auf das Latinum immer als Hilfestellung auf Zeit gedacht sein.

Ergänzend zu den bekannten Verfahren soll hier die „Vertikalisierung“ vorgestellt werden, die, wenn sie während der Lehrbuchphase eingeführt worden ist, bei der Erschließung von Prosatexten als hilfreicher Schlüssel dienen kann. Diese lässt sich hervorragend mit der Einführung in die Wörterbucharbeit und gängigen Texterschließungsverfahren verbinden und darüber hinaus dem jeweiligen Stand der Lernenden flexibel anpassen. Bei der Vertikalisierung (vgl. Textbeispiel im Anhang VI) wird der Text nicht von links nach rechts, sondern von oben nach unten auf ein Blatt geschrieben. Es reicht, wenn die Lehrkraft dies einmal vorgibt. Der erste Schritt des Verfahrens erfordert noch kein Textverständnis. Die Wortabfolge des Originals wird vollständig beibehalten, nur ist jetzt genügend Platz, um sich zusätzliche Informationen zu notieren. So könnte man rechts vom Wort verschiedene Wortbedeutungen auflisten, die man im Wörterbuch gefunden hat, zwischen denen man sich aber erst sinnvoll entscheiden kann, wenn man mit seiner Texterschließung schon ein paar Schritte weiter ist. Das Wort selbst könnte man je nach Satzgliedfunktion mit einer entsprechenden Farbe markieren, wie dies auch aus anderen verbreiteten Visualisierungsverfahren bekannt ist. Links vom lateinischen Wort kann man das Wort dann in seiner grammatikalisch übersetzten Form aufschreiben oder den lateinischen Text einem

Einrückverfahren unterziehen. Querbezüge können mittels vertikaler Pfeile visualisiert werden. Die Menge an Platz, die durch die Vertikalisierung entsteht, eröffnet den Lernenden einen großen Freiraum an Erschließungsmöglichkeiten, den diese mit wachsendem Lernfortschritt zunehmend individuell gestalten können. So werden geübte Schülerinnen und Schüler sicherlich mit der Zeit ein Gefühl für Wortblöcke entwickeln und diese gleich in eine Zeile schreiben. Denkbar ist auch, dass bei entsprechendem Lernfortschritt gewisse Einrückungen bereits bei der ersten vertikalen Notation vorgenommen werden können. Mag die Vertikalisierung auf den ersten Blick auch recht zeit- und papieraufwändig wirken, so kann man sie doch Schritt für Schritt wieder zurückfahren bzw. durch die Schülerinnen und Schüler (binnen-differenziert und individuell) wieder auf ein für sie angemessenes Maß zurückfahren lassen.

Zu Punkt 2:

Anders als bei früher einsetzendem Lateinunterricht ist die Zeit in einem Latein IV-Kurs grundsätzlich so knapp, dass eine Lektürephase ganz ohne Spracharbeit wohl kaum denkbar oder zu verantworten ist. Gleichzeitig soll aber auch den Latein IV-Schülerinnen und -Schülern ein weitgehend ungestörtes Leseerlebnis ermöglicht werden. Wer im Rahmen der integrierten Sprach- und Lektürearbeit (siehe oben Abschnitt I b) einen grammatikalischen Schwerpunkt einführen oder wiederholen möchte, der sollte zunächst untersuchen, inwiefern es einen Bezug zwischen dem Inhalt des ausgewählten Textausschnitts und der sprachlichen Erscheinung gibt.

Gibt es keinen inhaltlichen Bezug, so lässt sich das sprachliche Phänomen anhand der Textstelle immerhin einführen oder festigen. In diesem Fall kann das grammatische Thema vor der Textlektüre (noch einmal) angesprochen, vorgestellt oder behandelt werden.

Gibt es einen Bezug, so ist eine Verbindung mit den Verfahren der Texterschließung (im Vorfeld) sowie der Textdeutung (im Nachgang) nicht nur möglich, sondern auch anzuraten.

Der Christenbrief Plinius' des Jüngeren (vgl. Anhang I) gehört zur ersten Kategorie: Zwischen dem Auftreten der Deponentien und dem Thema besteht kein inhaltlicher Zusammenhang. Allerdings erlaubt die Häufung des Phänomens eine gründliche Einübung. Ovids Goldenes Zeitalter (vgl. Anhang III) hingegen lässt sich über eine Sammlung der *participia coniuncta* sehr gut inhaltlich erschließen. Dabei wird zugleich die tragende Rolle der Negationen deutlich, die man als kleines lexikalisches Seitenthema einfließen lassen kann: Das Paradies wird vor allem durch die Abwesenheit des Schlechten beschrieben.

V. Überlegungen zur letzten Kursarbeit und zur Prüfungsphase

Um den Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, Texte eines Autors übersetzen und verstehen zu können, ist ein angemessener Zeitraum notwendig. Als günstig für die Kursarbeit 13 (G9 und IGS) kann der Dezember angesehen werden, da eine Kollision mit dem schriftlichen Abitur vermieden wird und eine angemessen lange Lernzeit zur Verfügung steht. Entsprechend ergibt sich der Zeitraum Februar/März für die Kursarbeit 12/2 am G8GTS.

Für den Zeitpunkt der gesonderten Latinumsprüfung sollte ein möglichst später Termin gewählt werden, um ausreichend Training zu gewährleisten. Allerdings stellt sich die Frage, wie der Unterricht nach dem schriftlichen Abitur für den verbleibenden Zeitraum gestaltet wird. Der Unterricht könnte wie vor der Kursarbeit weiterlaufen, wobei es sicherlich schwierig ist, die Motivation der Schülerinnen und Schüler, die nicht das Latinum anstreben, zu erhalten. Eine Alternative besteht darin, diesen variierte fachbezogene Arbeitsaufträge zu erteilen, die sie während der Lateinstunden selbstständig bearbeiten und die zum Gegenstand einer Überprüfung gemacht werden können. Gleichzeitig erfolgt in den Unterrichtsstunden selbst ein gezieltes Training der Latinumskandidaten.

RECHTLICHE GRUNDLAGEN²

Der Latein IV-Kurs wird von Schülerinnen und Schülern belegt, die unmittelbar vor Eintritt in die gymnasiale Oberstufe nicht vier Jahre durchgehend am Unterricht in einer zweiten Pflichtfremdsprache teilgenommen haben, somit in der Oberstufe eine neu einsetzende Fremdsprache erlernen müssen. Das bedeutet, dass sie zur Erreichung der Gesamtqualifikation die Kurse in der Qualifikationsphase mit mehr als 0 Punkten abgeschlossen haben müssen (*Abiturprüfungsordnung, § 10 Abs. 7*).

Darüber hinaus muss diesen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt werden, am Ende des Bildungsgangs Latein IV ein Latinum zu erwerben (*Verwaltungsvorschrift zur Durchführung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe, Anlage 1, Ziff. 1.1.5*). Dies setzt das Erreichen eines inhaltlichen Standards gemäß der *Vereinbarung über das Latinum und das Graecum* (siehe unten) sowie das Bestehen einer Prüfung voraus.

Erwerb des Latinums

Ein Latinum kann in Rheinland-Pfalz durch die Teilnahme am schulischen Lateinunterricht auf folgenden Wegen erworben werden:

- im Bildungsgang Latein I ab Klasse 5 (an altsprachlichen Gymnasien und Zügen)
- im Bildungsgang Latein II ab Klasse 6 (an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen)
- im Bildungsgang Latein III ab Klasse 9 (an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen; im G8GTS ab Klasse 8)

In diesen drei Bildungsgängen wird das Latinum nach einem 5- bis 6-jährigen Lateinunterricht ohne weitere Prüfung erworben, wenn die Endnote in der Sekundarstufe I mindestens „ausreichend“ bzw. in der Sekundarstufe II mindestens 05 Punkte beträgt.

In einigen Ländern und auch in Rheinland-Pfalz kann außerdem ein Großes Latinum erworben werden. Das Große Latinum erwerben Schülerinnen und Schüler der Bildungsgänge Latein I und II, wenn sie den Lateinunterricht bis zum Abitur fortführen und mit mindestens 05 Punkten (Note des Prüfungshalbjahres) abschließen.

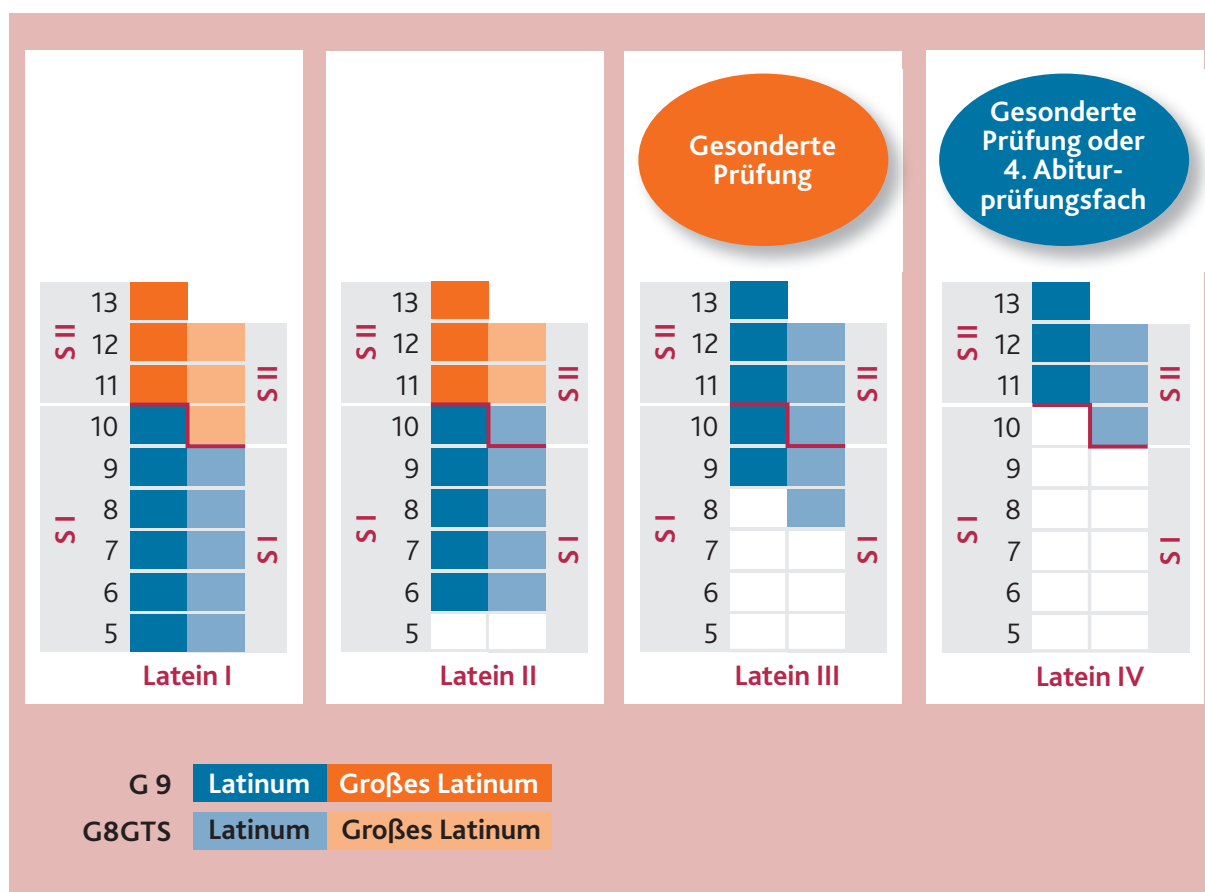
In allen diesen Fällen kann man also ein Latinum oder ein Großes Latinum ohne jegliche Prüfung erwerben. Eine Prüfung ist dann erforderlich, wenn der zeitliche Rahmen für einen fünfjährigen Lateinunterricht zum Erwerb des Latinums oder für einen anschließenden zusätzlichen Lektüre-Unterricht zum Erwerb des Großen Latinums nicht zur Verfügung steht. Dies gilt mit Blick auf das Latinum für den Bildungsgang Latein IV und mit Blick auf das Große Latinum für den Bildungsgang Latein III.

Für Latein IV geht es nur um das Latinum; ein Großes Latinum kann nicht erworben werden. Die notwendige Prüfung nach einem knapp 3-jährigen Unterricht kann entweder im mündlichen Abitur oder in der sogenannten „gesonderten Prüfung“ erfolgen.

Wer Latein als mündliches Abiturprüfungsfach wählt, kann das Latinum ausschließlich über diese Prüfung und damit ohne schriftlichen Prüfungsteil erwerben (siehe unten).

Wer Latein nicht als Abiturfach wählt, muss zum Erwerb des Latinums die gesonderte Prüfung bestehen, die sich aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil zusammensetzt. Dasselbe Prüfungsformat gilt für Schülerinnen und Schüler aus Latein III, die auf diesem Wege das Große Latinum erwerben wollen (*Verwaltungsvorschrift zur Durchführung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe, Anlage 1, Ziff. 3*).

² Alle rechtlichen Rahmenvorgaben zum Fach Latein hält Wolfgang Hofmann auf der RFB-Latein-Homepage auf dem aktuellen Stand. Unter dem Link <http://rfb.bildung-rp.de/latein/materialien/rechtsgrundlagen.html> sind diese zentral zusammengestellt und können dort heruntergeladen werden.



Auch wenn erfahrungsgemäß in vielen Latein IV-Kursen eher wenige Schülerinnen und Schüler zu einer solchen Prüfung antreten, muss durch eine entsprechende Vorbereitung im Unterricht die Chance eröffnet werden, das Latein zu erwerben. Dass hierbei die Zahl der erfolgreichen Absolventen erheblich schwanken kann, ist angesichts des verbindlichen Latinumsstandards nicht zu vermeiden.

Schülerinnen und Schüler aus Latein IV, die das Latein anstreben, müssen sich auf eines der genannten Prüfungsformate festlegen. Nur diejenigen, die Latein nicht als mündliches Prüfungsfach wählen, werden für die gesonderte Prüfung zugelassen (Ziff. 3.1.1. der zitierten Verwaltungsvorschrift): Hat sich ein Prüfling also für die gesonderte Prüfung entschieden, kann er nicht mehr

zur mündlichen Abiturprüfung in Latein antreten. Es ist also nicht möglich, im Falle des Nichtbestehens der einen Prüfungsform einen zweiten Versuch über die andere Prüfungsform zu unternehmen. Ebenso wenig ist es zulässig, sich durch die Teilnahme am zweiten Prüfungsformat zu verbessern oder die gesonderte Prüfung als Training für die mündliche Abiturprüfung zu nutzen.

Anforderungsniveau des Latinums

Für beide Prüfungsformate gilt, dass die Anforderungen an das Latein erfüllt sein müssen. Diese Anforderungen wurden durch Beschluss der Kultusministerkonferenz (*Vereinbarung über das Latein und das Graecum*, Ziff. 2; geltende Fassung vom 22.09.2005) verbindlich festgeschrieben und lauten in ihrem ersten Teil:

Anforderungen an das Latinum und das Graecum

Mit der Zuerkennung des Latinums wird die Fähigkeit bestätigt, lateinische Originaltexte im sprachlichen Schwierigkeitsgrad inhaltlich anspruchsvollerer Stellen (bezogen auf Bereiche der politischen Rede, der Philosophie und der Historiographie) in Inhalt, Aufbau und Aussage zu erfassen. Dieses Verständnis ist durch eine sachlich richtige Übersetzung in angemessenem Deutsch, ggf. zusätzlich durch eine vertiefende Interpretation nachzuweisen. Hierzu werden Sicherheit in der für die Texterschließung notwendigen Formenlehre und Syntax, ein ausreichender Wortschatz und die erforderlichen Kenntnisse aus den Bereichen römische Politik, Geschichte, Philosophie und Literatur vorausgesetzt.

Diese Definition schreibt einerseits verbindliche Regelungen vor und lässt andererseits fachlichen Gestaltungsspielraum.

Vorgeschrieben sind durch diese **KMK-Vereinbarung**

- der Originaltext:
Adaptierte Texte sind nicht zulässig. Analog zu den Regelungen, die bei der Vorlage eines Vorschlags zur schriftlichen Abiturprüfung zu beachten sind (vgl. *Rundschreiben zur Abiturprüfungsordnung, fachspezifische Hinweise Latein*), kann der Text durch die Auslassung einzelner Sätze oder Textpassagen gekürzt werden, damit die zulässige Gesamtlänge nicht überschritten wird.
- die Übersetzungsleistung:
Das Textverständnis ist in jedem Fall durch eine sachlich richtige Übersetzung in angemessenem Deutsch nachzuweisen. Eine zusätzliche Interpretationsaufgabe kann gestellt werden und empfiehlt sich auch.

Dagegen beschreibt der Bezug auf „inhaltlich anspruchsvollere Stellen“ aus den Bereichen der politischen Rede, der Philosophie und der Historiographie ein Anforderungsniveau, das nicht unterschritten werden soll. Die hier in erster Linie in den Blick genommenen Autoren der klassischen Prosa (Cicero, Seneca, Livius, Sallust) können aber gemäß der im Unterricht behandelten Lektüre um weitere, auch poetische Autoren auf gleichem oder höherem Sprachniveau ergänzt werden.

Erstellung von Prüfungsaufgaben

Mündliche Abiturprüfung

Nach der zitierten KMK-Vereinbarung regeln die Länder die Zuerkennung des Latinums bei einem in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe aufgenommenen Lateinunterricht in eigener Zuständigkeit. Voraussetzung ist, dass die für das Latinum geforderten Kenntnisse durch ein Prüfungsverfahren nachgewiesen und dabei mindestens 05 Notenpunkte erreicht werden (*Vereinbarung über das Latinum und das Graecum, Ziff. 3.1*).

Die erste der beiden für die Schülerinnen und Schüler des Latein IV-Bildungsgangs möglichen Optionen, die Zuerkennung des Latinums nach erfolgreicher mündlicher Abiturprüfung, wird daher nach Landesvorgaben gestaltet. Maßgeblich sind die *fachspezifischen Hinweise zu Latein im Rundschreiben zur Abiturprüfungsordnung*, die sich allerdings auf die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (EPA)* in der geltenden Fassung vom 10.02.2005 beziehen und damit wiederum zentrale Prüfungsstandards erfüllen.

Danach lauten die Vorgaben:

- Vorlage eines Textes im Umfang von 40–50 Wörtern. Der Text ist dem Thema eines Kurs-halbjahres der Qualifikationsphase zuzuordnen, wurde im Unterricht nicht behandelt und sollte keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten enthalten.
- Vorbereitungszeit und Prüfungszeit in der Regel jeweils 20 Minuten

- Übersetzung; Interpretation/Vertiefung im freien Vortrag und im anschließenden Prüfungsgespräch
- Prüfungsgespräch zu einem zweiten Thema aus einem anderen Kurshalbjahr der Qualifikationsphase. Für das zweite Thema muss ein adäquater Zeitumfang zur Verfügung stehen.
- Berücksichtigung aller Anforderungsbereiche gemäß EPA mit Schwerpunkt auf AFB II
- Gewichtung Übersetzungsleistung (zu Thema I) und Interpretationsleistungen (Vortrag/ Prüfungsgespräch zu Thema I und II) im Verhältnis 1:1

Gesonderte Prüfung Latein IV

Für den Fall, dass eine Latinumsprüfung stattfindet, greifen wiederum zentrale Vorgaben der KMK. Dies gilt ebenso für die staatl. Ergänzungsprüfung nach dem Abitur, die in Rheinland-Pfalz an den Universitäten durchgeführt wird, wie für die gesonderte Prüfung im zeitlich-organisatorischen Kontext der Abiturprüfungen an Schulen.

Verbindlich vorgeschrieben (*Vereinbarung über das Latein und das Graecum, Ziff. 3.2.3*) sind ein schriftlicher und ein mündlicher Prüfungsteil sowie

- für die schriftliche Prüfung:
 - ein unbekannter Text im Umfang von etwa 180 Wörtern. Falls Interpretationsaufgaben einbezogen werden, ist der Umfang des Übersetzungstextes entsprechend anzupassen (*zur Regelung in Rheinland-Pfalz siehe unten*).
 - Arbeitszeit: 180 Minuten
 - Die Übersetzungsleistung muss gegenüber einer etwaigen Interpretationsleistung mindestens doppelt (Verhältnis 2:1) gewichtet werden (*Dies wird durch die Regelung in Rheinland-Pfalz weiter eingeschränkt, siehe unten*).
- für die mündliche Prüfung:
 - ein Text im Umfang von etwa 50 Wörtern
 - ein Prüfungsgespräch zum Nachweis des vertieften Textverständnisses und ggf. hinreichender Kenntnisse in der Elementargrammatik
 - Vorbereitungszeit 30 Minuten, Prüfungszeit 20 Minuten

Beide Textvorlagen müssen den Anforderungen an das Lateinum (siehe oben) entsprechen. Die Prüfung ist bestanden, wenn die Gesamtnote mindestens 05 Punkte beträgt und keine Teilprüfung mit 0 Punkten bewertet wurde.

Die in Rheinland-Pfalz geltende Verwaltungsvorschrift übernimmt alle zentralen Vorgaben der KMK-Vereinbarung und trifft darüber hinaus zwei weitere Festlegungen:

- Für den Fall, dass der schriftliche Prüfungsteil eine Interpretationsaufgabe enthält, soll der Übersetzungstext etwa 150 Wörter umfassen (*Verwaltungsvorschrift zur Durchführung der Landesverordnung über die gymnasiale Oberstufe, Anlage 1, Ziff. 3.3.3*). Das bedeutet, dass die Gewichtung des Interpretationsteils maximal 20% betragen kann.

Der Grund für diese Regelung liegt darin, dass die in der KMK-Vereinbarung als „Interpretationsleistung“ bezeichnete Aufgabe aus den Bereichen Grammatik, Stilistik und Textverständnis (einschließlich historischer und geistesgeschichtlicher Bezüge) erstellt werden soll und damit in der Regel unter dem Anforderungsniveau der schriftlichen Abiturprüfung bleibt.

Somit ergeben sich als Optionen für die schriftliche Prüfung:

Variante A:

Text im Umfang von etwa 180 Wörtern

- wird bei den staatl. Ergänzungsprüfungen an den Universitäten zugrunde gelegt

Variante B:

Text im Umfang von etwa 150 Wörtern und Zusatzaufgaben aus den Bereichen Grammatik, Stilistik und Textverständnis (einschließlich historischer und geistesgeschichtlicher Bezüge)

- wird für die gesonderte Prüfung an Schulen präferiert

Die Festlegung der Textlänge ist also enger gefasst als bei den Regelungen für die schriftliche Abiturprüfung. Auch eine leicht reduzierte Wörterzahl für poetische Texte ist nicht vorgesehen. Hier hat der Aufgabensteller aber die Möglichkeit, dem erhöhten Schwierigkeitsgrad durch gezielte Hilfen zum Text Rechnung zu tragen.

- Der schriftliche und der mündliche Prüfungsteil werden im Verhältnis 1:1 bewertet (*Verwaltungsvorschrift wie oben, Ziff. 3.3.3*). Die mündliche Prüfung wird dabei als Einheit betrachtet; in ihrem Rahmen ist keine Gewichtung zwischen einer Übersetzungsleistung und einer im Prüfungsgespräch erbrachten Leistung vorgeschrieben.

Abgrenzung zur gesonderten Prüfung Latein III

In der gesonderten Prüfung für Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs Latein III geht es um das Große Latinum.

Für das Große Latinum, das nur in einigen Ländern vom Latinum unterschieden wird und nur dort im Schulbereich erworben werden kann, gibt es kein definiertes bzw. abgestimmtes Anforderungsniveau. Für alle Lehramtsstudiengänge, die Lateinkenntnisse erfordern, wird in allen Ländern maximal ein Latinum verlangt.

Die Festlegung der Voraussetzungen für das Große Latinum ist somit ausschließlich Ländersache. Es wird in der Regel zuerkannt, wenn nach dem Erwerb des Latinums – das ja bereits die Lektüre von Originaltexten voraussetzt – der Unterricht fortgesetzt und die Kenntnis der lateinischen Literatur erfolgreich ausgebaut wurde. Dafür gibt es, wie oben dargestellt, für Schülerinnen und Schüler aus Latein III, die das Latinum am Ende der Jahrgangsstufe 13 (G8GTS: 12) erwerben, keinen zeitlichen Spielraum mehr.

Obwohl die formalen Vorgaben für die gesonderte Prüfung für Latein IV (Latinum) und Latein III (Großes Latinum) nicht differenziert sind, orientiert sich die Aufgabenstellung für Latein III an der Abiturprüfung für die Latein I- und Latein II-Lerngruppen, mit denen die Absolventen von Latein III ja oft genug in den Kursen der Oberstufe zusammengefasst werden, sodass spätestens ab MSS 12 (in G8GTS ab MSS 11) ein gemeinsamer Leistungsstand erreicht wird. Diese Orientierung gilt für die Auswahl der Prüfungstexte und auch für die Interpretationsaufgaben, obgleich eine höhere Gewichtung dieses Bereichs nach der geltenden Verwaltungsvorschrift nicht möglich ist. Dass die Interpretation einbezogen wird („Variante B“), ist für Latein III (Großes Latinum) in jedem Fall geboten.

Die Texte und Aufgaben für die gesonderte Prüfung werden, anders als die Vorschläge zur schriftlichen Abiturprüfung, nicht zur Genehmigung vorgelegt. Der schulische Prüfungsausschuss hat die Einhaltung der formalen Vorgaben zu gewährleisten. Die angemessene inhaltliche Gestaltung, insbesondere auch in der Abgrenzung zwischen Latein III und Latein IV, liegt in der Verantwortung der Fachlehrkräfte.

BEISPIELE ZUR AUFGABENSTELLUNG IM PRÜFUNGSBEREICH

Vorbemerkungen

Bei der Erstellung der Prüfungsaufgaben für die Abschlussprüfungen des Latein IV-Kurses sind dieselben formalen Kriterien anzuwenden, wie sie letztlich für alle schulischen Prüfungen, insbesondere aber für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Latein gelten (vgl. *die fachspezifischen Hinweise zu Latein im jeweils aktuellen Rundschreiben zur Abiturprüfungsordnung*).

Dies bedeutet, dass im Interesse der Schülerinnen und Schüler zunächst auf ein klares und übersichtliches Druckbild in angemessener Schriftgröße zu achten ist. Um bei der Beantwortung der Interpretationsaufgaben schnell und unkompliziert Bezug auf den Übersetzungstext nehmen zu können, ist dieser mit einer eindeutigen Zeilenzählung zu versehen. Etwaige Vokabel- und Übersetzungshilfen werden im Übersetzungstext gegebenenfalls dezent markiert – beispielsweise durch eine Fußnotenziffer – und dann durchnummeriert entweder unter dem Text als Fußnote oder neben der entsprechenden Zeile als Randkommentar angeführt. Dabei ist zu beachten, dass diese Hilfen dazu dienen, besondere Schwierigkeiten pädagogisch sinnvoll abzumildern und somit an ausgewählten Stellen das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Demnach sind Hilfen nur dort zulässig, wo besondere sprachliche Schwierigkeiten, die über die Standardsprache (Grundwortschatz) und die Standardgrammatik hinausgehen, vorliegen. Daher ist die Anzahl dieser Hilfen – freilich unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen des Latein IV-Kurses – zu limitieren: Ein Wert von zehn Prozent in Bezug auf die Gesamtanzahl kann als Richtwert gelten. Eine moderate Überschreitung dieses Richtwerts bei poetischen Texten oder solchen mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad kann vertretbar und angemessen sein (vgl. oben die Ausführungen zur münd-

lichen gesonderten Prüfung); eine deutliche Überschreitung dieses Wertes wirft hingegen die Frage auf, ob der ausgewählte Übersetzungstext überhaupt als Grundlage für eine Prüfung geeignet ist.

Dem Übersetzungstext sind eine deutsche Überschrift und/oder eine kurze, auf wenige Zeilen beschränkte deutsche Einleitung beizufügen, die die Schülerinnen und Schüler zum Inhalt des zu übersetzenden Textes hinführen und damit den Einstieg in die Übersetzung ermöglichen, ohne jedoch den Inhalt und damit die Übersetzung in irgendeiner Form vorwegzunehmen. Bei der Zusammenstellung des Übersetzungstextes sind leichte Kürzungen des lateinischen Originaltextes möglich, sofern der gedankliche Zusammenhang dadurch nicht beeinträchtigt wird. Die Kürzungen sind im Text als solche durch eckige Klammern ([...]) zu markieren. Eingriffe in die originale Textstruktur – beispielsweise durch die Vereinfachung der Syntax – oder die Verwendung adaptierter Texte sind unzulässig. Gleichwohl steht es der Lehrkraft frei, bei Vorliegen von besonderen sprachlichen Schwierigkeiten in den Übersetzungshilfen auch kleinere grammatische Hilfestellungen zu geben, sofern dadurch die von den Schülerinnen und Schülern geforderte Übersetzungsleistung nicht vorweggenommen wird.

Der Übersetzungsauftrag ist als solcher im Rahmen der Aufgabenstellung klar zu formulieren. Dabei ist ebenso wie bei den Interpretationsaufgaben die Höflichkeitsanrede „Sie“ zu verwenden. Alle Aufgaben werden zusammenhängend nummeriert und den Schülerinnen und Schülern vollständig zur Bearbeitung bzw. zur Vorbereitung (mündliche Prüfung) vorgelegt. Es verstößt gegen die Abiturprüfungsordnung und ist mithin ausdrücklich unzulässig, den Schülerinnen und Schülern in der mündlichen Abiturprüfung lediglich die Aufgaben des ersten Themas zur

Vorbereitung auszuhändigen und ihnen die Aufgaben des zweiten Themas erst in der eigentlichen Prüfung zur spontanen Beantwortung vorzulegen (*Abiturprüfungsordnung § 23 Abs. 5 und 6*). Alle Aufgabenstellungen sind mit Hilfe von Operatoren (vgl. *EPA Latein S. 55–57*) zu formulieren und müssen – abgesehen von dem zweiten Thema der

mündlichen Abiturprüfung – einen Bezug zu dem Übersetzungstext aufweisen. Bei der Erstellung der Interpretationsaufgaben ist zudem darauf zu achten, dass diese einen der jeweiligen Gewichtung des Aufgabenteils entsprechenden, angemessenen Umfang haben, der die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert.

Beispiel 1: Mündliche Abiturprüfung (*Caes. Gall. 5, 14*)

Im Rahmen der zweiten Expedition nach Britannien widmet sich Caesar der Lebensart der Inselbewohner...

- 1 Ex his omnibus longe sunt humanissimi, qui Cantium¹ incolunt [...] neque multum a Gallica differunt consuetudine. Interiores² plerique frumenta non serunt, sed lacte et carne vivunt
3 pellibusque sunt vestiti.
Omnes vero se Britanni vitro³ inficiunt⁴, quod caeruleum⁵ efficit colorem⁵ atque
5 hoc horribiliores⁶ sunt in pugna adspectu⁶.
- (45 Wörter)

Vokabel-/ Übersetzungshilfen:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1 Cantium, -i n. | = Kent |
| 2 interiores, -um m. | = die Bewohner des Landesinneren |
| 3 vitrum, -i n. | = der Färberwaid (<i>Pflanze mit blaufärbendem Saft</i>) |
| 4 inficere, inficio, infeci, infectus | = hier: bemalen |
| 5 caeruleus color | = blaue Färbung |
| 6 horribilis adspectu | = schrecklich anzusehen |

Aufgabenstellung:

I.

1. Übersetzen Sie den Text in angemessenes Deutsch³.
2. Arbeiten sie heraus, wie Caesar die Bewohner Britanniens charakterisiert.
3. Skizzieren Sie kurz Anlass, Verlauf und Ergebnis der ersten römischen Expedition nach Britannien.

³ Der Übersetzung kann ein Leseauftrag vorausgehen. Voraussetzung ist, dass das korrekte Lesen im Unterricht geübt wurde und in die Bewertung einbezogen wird; der damit verbundene Zeitaufwand muss kalkuliert werden.

II. Römische Philosophie

Ordnen Sie folgendes Zitat anhand konkreter Textstellen begründet einer antiken Philosophenschule zu.

Qui prudens est et temperans est;
qui temperans est, et constans;
qui constans est inperturbatus est;
qui inperturbatus est sine tristitia est;
qui sine tristitia est beatus est;
ergo prudens beatus est,
et prudentia ad beatam vitam satis est.

Wer die Einsicht besitzt, ist auch maßvoll;
wer maßvoll ist, auch gleichmütig;
wer gleichmütig ist, lässt sich nicht aus der Ruhe bringen;
wer sich nicht aus der Ruhe bringen lässt, ist ohne Kummer;
wer ohne Kummer ist, ist glücklich;
also ist der Einsichtige glücklich,
und die Einsicht reicht aus für ein glückliches Leben!

Beispiel 2: Mündliche Abiturprüfung, Teil II: Alternative zum zweiten Autor

Mit Blick auf den begrenzten Zeitrahmen der Latein IV-Kurse ist die Lektüre eines zweiten Autors gegebenenfalls nicht mehr möglich. In diesem Fall bedeutet die Einbringung eines zweiten Halbjahres der Qualifikationsphase, dass in der Prüfung auf ein Thema aus der fortgeschrittenen Lehrbuchphase bzw. ein anspruchsvolleres Grammatikthema zurückgegriffen werden muss.

Die ersten Philosophen im Streit

(aus: Maier/Hennebühl, Statio – Latein auf kurzen Wegen, Bad Driburg 2015, S. 185)

- 1 Philosophi primi inter se disputant. Thales
affirmat: „Nemo aquam principium cunc-
3 torum esse neget!“ – Anaximenes autem
respondet: „Cur tibi credam? Ne toleremus
5 sententiam tuam!“ – „Quid aliud naturae
principium ducamus?“ interrogat unus e
7 philosophis. Tum Anaximenes statuit:
„Quis dubitet, quin omnia ex aëre constant?
9 Nam ubique nihil sine aëre vivere posse
cognoscimus.“ Statim Heraclitus, vir ineptus
11 et animo duro, ceteros his verbis increpat:
„Vos, homines stultissimi, ne falsa pronun-
13 tiaveritis! Vos certe primam causam mundi
nesciatis. Ego vero ignem principium cunc-
15 torum esse affirmo.“ Postremo Empedocles
dicit: „Utinam mihi credatis! Ego cuncta ex
17 quattuor elementis ficta esse cognovi: ex
aqua, aëre, igne, terra.“

Die ersten Philosophen streiten untereinander. Thales versichert: „Niemand wird wohl bestreiten, dass das Wasser der Ursprung von allem ist!“ Anaximenes aber antwortet: „Warum soll ich dir glauben? Wir wollen deine These nicht unterstützen!“ – „Was sonst sollen wir für den Ursprung der Natur halten?“ fragt einer der Philosophen. Darauf stellt Anaximenes fest: „Wer zweifelt wohl daran, dass alles aus Luft besteht? Denn wir erkennen, dass nirgendwo etwas ohne Luft leben kann.“ Sofort fährt Heraklit, ein sonderbarer und hartherziger Mann, die übrigen mit folgenden Worten an: „Ihr Hohlköpfe, verbreitet keine Unwahrheiten! Ihr kennt sicherlich nicht den Ursprung der Welt. Ich aber behaupte, dass das Feuer der Ursprung von allem ist.“ Schließlich sagt Empedokles: „Hoffentlich glaubt ihr mir! Ich habe erkannt, dass alles aus den vier Elementen geformt ist: aus Wasser, Luft, Feuer und Erde.“

Aufgabenstellung:

Nennen Sie alle in Hauptsätzen vorkommenden Konjunktive, zeigen Sie an ausgewählten Beispielen deren Bildung auf und bestimmen Sie deren Sinnrichtung!

Beispiel 3: Gesonderte Prüfung – schriftlich (Caes. Gall. 5, 17)

In Britannien trifft Caesar auf einen Feind, der mit einer Taktik kämpft, die den Römern Schwierigkeiten bereitet. Die darauf folgenden Ereignisse beschreibt Caesar so:

- 1 Postero die procul a castris hostes in collibus constiterunt¹ rarique se ostendere et lenius
quam pridie nostros equites proelio lacessere² coeperunt. Sed meridie, cum Caesar pabu-
3 landi causa tres legiones atque omnem equitatum cum C. Trebonio
legato misisset, repente ex omnibus partibus ad pabulatores advolaverunt [...]. Nostri
5 acriter in eos impetu³ facto reppulerunt neque finem sequendi fecerunt, quoad⁴ [...] prae-
cipites hostes egerunt⁵ [...]. Ex hac fuga protinus⁶, quae⁷ undique convenerant,
7 auxilia discesserunt [...].
Caesar cognito consilio eorum ad flumen Tamesim⁸ in fines Cassivellauni⁹
9 exercitum duxit; quod flumen uno omnino loco pedibus atque hoc¹⁰ aegre transiri
potest. Eo cum venisset, animadvertit ad alteram fluminis ripam magnas esse
11 copias hostium instructas. Ripa autem erat acutis sudibus¹¹ [...] munita [...]. His rebus cog-
nitis a perfugis captivisque Caesar praemisso equitatu confestim¹² legiones
13 subsequi iussit. Sed ea celeritate atque eo impetu¹³ milites ierunt, cum capite solo ex aqua
exstarent, ut hostes impetum legionum atque equitum sustinere non possent ripasque
15 dimitterent¹⁴ ac se fugae mandarent.

(152 Wörter)

Vokabel- / Übersetzungshilfen:

- | | |
|---|---|
| ¹ <i>consistere, consisto, constiti</i> | = (hier:) sich in Stellung bringen |
| ² <i>proelio lacessere</i> | = zum Kampf drängen/ herausfordern |
| ³ <i>impetus, -us m.</i> | = (hier:) Gegenangriff |
| ⁴ <i>quoad</i> | = bis |
| ⁵ <i>praecipites hostes agere</i> | = die Feinde vor sich hertreiben |
| ⁶ <i>ex hac fuga protinus</i> | = unmittelbar nach dieser Flucht |
| ⁷ (lies:) <i>Ex hac fuga protinus auxilia, quae undique convenerant, discesserunt [...].</i> | |
| ⁸ <i>Tamesis, -is m.</i> | = die Themse |
| ⁹ <i>Cassivellaunus, -i m.</i> | = Cassivellaunus (Häuptling der Britannier) |
| ¹⁰ (ergänze:) <i>loco</i> | |
| ¹¹ <i>sudis, sudis f.</i> | = Pfahl |
| ¹² <i>confestim</i> | = sofort |
| ¹³ <i>impetus, -us m.</i> | = (hier:) Wucht |
| ¹⁴ <i>dimittere, dimitto, dimisi, dimissus</i> | = (hier:) räumen |

Aufgabenstellung:

1. Übersetzen Sie den lateinischen Text in angemessenes Deutsch.
2. Benennen Sie ein Beispiel für einen *ablativus absolutus* in dem lateinischen Text und erläutern Sie anhand dieses Beispiels die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten dieser Partizipialkonstruktion.
3. Arbeiten Sie heraus, wie Caesar in der vorliegenden Textstelle die Britannier sowie die Römer und auch sich selbst charakterisiert.

Beispiel 4: Gesonderte Prüfung – mündlich (Ov. met. 1, 639-646)

Um seinen Seitensprung mit Io, der Tochter des Flussgottes Inachus, zu verheimlichen, hat Jupiter diese in eine Kuh verwandelt...

- 1 Venit¹ et ad ripas, ubi ludere saepe solebat,
Inachidas ripas², novaque ut conspexit in unda
- 3 cornua, pertimuit seque exsternata³ refugit.
Naides⁴ ignorant, ignorat et Inachus ipse,
- 5 quae⁵ sit. At illa patrem sequitur sequiturque sorores
et patitur tangi seque admirantibus offert.
- 7 Decerptas⁶ senior porrexerat Inachus herbas.
Illa manus lambit⁷ [...].

(48 Wörter)

Vokabel-/Übersetzungshilfen:

- | | |
|---|-------------------------------|
| ¹ (ergänze:) <i>Io</i> | |
| ² <i>Inachidas ripas</i> | = <i>ripas Inachi</i> |
| ³ <i>exsternatus, -a, -um</i> | = entsetzt, verstört |
| ⁴ <i>Naides, Naidum</i> f. | = die Najaden (Wassernymphen) |
| ⁵ <i>quae</i> | ~ <i>quis</i> |
| ⁶ <i>decerpere, decerpo, decerpsi, decerptum</i> | = pflücken |
| ⁷ <i>lambere, lambo, lambi, lambitum</i> | = lecken |

Aufgabenstellung:

1. Lesen Sie den lateinischen Text metrisch korrekt vor und übersetzen Sie diesen anschließend in angemessenes Deutsch.
2. Fassen Sie das in der vorliegenden Textstelle beschriebene Verhalten der Io nach ihrer Metamorphose zusammen.
3. Zeigen Sie anhand der Verse 2–5 exemplarisch auf, wie der Dichter seine Aussageabsicht mit stilistischen Mitteln unterstreicht.
4. Nach Auffassung des Altphilologen Niklas Holzberg steht Ovids Weltbild in Kontrast zur Ideologie des römischen Dichters Vergil, nach der die Geschichte der Menschheit aufgrund eines göttlichen Ordnungsprinzips eine sinnvolle historische Entwicklung nimmt und in der Herrschaft des Augustus gipfelt. Nehmen Sie zu dieser These begründet Stellung.

LATEIN IM ZWEITEN BILDUNGSWEG

Im Zweiten Bildungsweg wird das Fach Latein in Rheinland-Pfalz an vier Standorten an Kollegs und Abendgymnasien angeboten (Staatl. Pfalz-Kolleg und -Abendgymnasium Speyer, Staatl. Koblenz-Kolleg und -Abendgymnasium, Ketteler-Kolleg und -Abendgymnasium des Bistums Mainz, Staatl. Eifel-Kolleg Neuerburg).

Abgesehen davon, dass man es im Zweiten Bildungsweg mit Erwachsenen zu tun hat und dass die Lateinfachschaften immer sehr klein sind, ist der Lateinunterricht mit den Latein IV-Kursen grundsätzlich vergleichbar.

Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass die Kurse (im Zweiten Bildungsweg generell als zweite Fremdsprache) in etwa drei Schuljahren vom Start der Lehrbuchphase bis zum Latinumsstandard gebracht werden müssen. Allerdings beginnen die Abiturprüfungen an den Kollegs erst Ende April bzw. Anfang Mai, sodass gegenüber dem neunjährigen Gymnasium fast ein weiteres Halbjahr zur Verfügung steht.

Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in der äußerst großen Heterogenität der Lerngruppen. Im Zweiten Bildungsweg trifft man zu Beginn der Lehrbuchphase auf Schülerinnen und Schüler mit schon sehr guten Lateinkenntnissen, die auf einem früheren Schulbesuch basieren können, und daneben auf andere, die kaum korrekte deutsche Sätze formulieren können und daher Probleme haben, einen lateinischen Text in die Zielsprache Deutsch zu übertragen.

Wie bei Latein IV ergeben sich die unterschiedlichsten Zielsetzungen der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Lateinlernen verbunden sind und die von der Belegverpflichtung für die zweite Pflichtfremdsprache bis zu einem für das Studium benötigten Latinum reichen.

Das Angebot des Fachs Latein im Zweiten Bildungsweg ist in den drei verschiedenen Organisationsformen Unterricht am Kolleg (tagsüber), am Abendgymnasium oder, dort angegliedert, im Modell „Abitur-online“ (Unterricht in Präsenz- und internetgestützten Selbstlernphasen) gestaltet.

Am Tageskolleg, das von nicht berufstätigen Kollegiatinnen und Kollegiaten besucht wird, unterrichtet man im ersten Lernjahr Latein als Hauptfach mit sechs Wochenstunden, im zweiten und dritten Jahr wird im Grundkurs vierstündig, im Leistungskurs fünfstündig unterrichtet. Hier liegt ein Unterschied zu den Latein IV-Kursen; denn bei den Leistungskursen ist das Ziel eine schriftliche Abiturprüfung, die allen Vorgaben des Ministeriums genügt. Erschwerend kommt bei diesen Leistungskursen hinzu, dass sie zwar regelmäßig, jedoch oft nur als aufgestockter Kurs angeboten werden, was bedeutet, dass man vier Stunden beide Gruppen gemeinsam und nur eine Stunde den Leistungskurs separat unterrichten kann. In Koblenz, wo Latein nur am Tageskolleg angeboten wird, gab es in den letzten zehn Jahren immer einen Leistungskurs, und die Abiturprüfungen waren in der Regel erfolgreich.

Am Abendgymnasium wird die Schule berufsbegeleitend besucht. Latein wird hier als Nebenfach im ersten Lernjahr vierstündig, dann als Grundkurs im zweiten Jahr ebenfalls vierstündig und im dritten Jahr zweistündig unterrichtet.

Bei Abitur-online gliedert sich der Unterricht in eine Präsenzphase, während der die Lerngruppe herkömmlich in der Schule unterrichtet wird, und eine Selbstlernphase, bei der der Unterricht über eine Online-Plattform stattfindet. Auch bei Abitur-online wird Latein als Nebenfach bzw. Grundkurs unterrichtet, und zwar im ersten und zweiten Jahr mit zwei Wochenstunden in der Präsenz- und zwei Wochenstunden in der Selbstlernphase, im dritten Jahr nur noch mit je einer Stunde in Präsenz- und Selbstlernphase.

Für das Ketteler-Kolleg in Mainz, das der derzeit einzige Standort ist, an dem Latein in allen drei Organisationsformen angeboten wird, kann man sagen, dass in den verschiedenen Lehrgängen ca. ein Drittel derer, die Latein lernen, eine Latinumsprüfung antritt und dass davon dann ca. zwei Drittel erfolgreich sind.

DER LANDESWETTBEWERB FÜR LATEIN IV IM RAHMEN DES *CERTAMEN RHENO-PALATINUM*

Der **Landeswettbewerb für Latein IV** ist ein neues vom Ministerium für Bildung und vom Altphilologenverband Rheinland-Pfalz gefördertes Wettbewerbsformat. In Ergänzung und im Rahmen des bewährten *Certamen Rheno-Palatinum* richtet es sich speziell an die Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz, die in der Oberstufe oder im Zweiten Bildungsweg Latein als neu einsetzende Fremdsprache belegt haben und sich jetzt im dritten Lernjahr befinden. Damit soll allen, die einen relativ späten Einstieg in die Sprache Latein gewagt haben, ein Forum geboten werden, um die Kenntnisse, die sie in 2½ Jahren erworben haben, außerhalb des Fachunterrichts zu demonstrieren. Gleichzeitig möchte der Wettbewerb zeigen, dass Latein auch in der Debatte um aktuelle Themen Denkanstöße und wichtige Impulse geben kann. So wendet sich die erste Wettbewerbsrunde im Schuljahr 2016/17 dem Thema „Bildung und Integration“ und damit einer Diskussion zu, die unsere Gesellschaft seit geraumer Zeit in hohem Maße bewegt.

Wie läuft der Wettbewerb ab? In Vorbereitung auf den Wettbewerb erhalten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine überschaubare Leseliste mit deutschsprachigen Beiträgen u. a. aus Zeitungen und Fachzeitschriften, mit deren Hilfe sie sich

einen Fundus an Fakten aneignen und sich mit verschiedenen Diskussionsansätzen zum jeweiligen Jahresthema auseinandersetzen können. In einer Klausur übersetzen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen lateinischen Text und stellen in einem Interpretationsteil Bezüge zwischen der antiken Quelle und der aktuellen Thematik her.

Wann findet der Wettbewerb statt? Die Leseliste wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im September zur Verfügung gestellt, die Klausur wird im Februar – d. h. nach Beendigung der schriftlichen Abiturprüfungen am G9 und an der IGS – geschrieben.

Wer kann teilnehmen? Teilnehmen können alle Schülerinnen und Schüler, die in Rheinland-Pfalz an einem G9-Gymnasium oder einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 13, einem G8-Gymnasium in der Jahrgangsstufe 12 oder an einem Kolleg oder Abendgymnasium im dritten Halbjahr der Qualifikationsphase (Q3) einen Lateinunterricht im dritten Lernjahr besuchen.

Was gibt es zu gewinnen? Auf die Gewinnerinnen und Gewinner des Wettbewerbs warten attraktive Geldpreise.

Kontakt und Information:

Landeswettbewerbsleiter CRP
OStR Dr. Hartmut Wilms
Emanuel-Felke-Gymnasium
Poststraße 36
55566 Bad Sobernheim

Landeskoordinator Latein IV im CRP
OStR Hans-Joachim Pütz
Integrierte Gesamtschule
Mühlackerweg 25
67806 Rockenhausen

Mail: certamen-rp-IV@gmx.de
www.lw-alte-sprachen.bildung-rp.de
www.wettbewerbe.bildung-rp.de

ANHANG

I.

10, 96 C. PLINIUS TRAIANO IMPERATORI

1 Sollemne est mihi, domine, omnia de quibus dubito ad te referre. Quis enim potest melius vel cunctationem meam regere vel ignorantiam instruere? Cognitionibus de Christianis interfui numquam: ideo nescio quid et quatenus aut **puniri** soleat aut **quaeri**. 2 Nec mediocriter haesitavi, sitne aliquod discrimen aetatum, an quamlibet teneri nihil a robustioribus differant; **detur** paenitentiae venia, an ei, qui omnino Christianus fuit, desisse non prosit; nomen ipsum, si flagitiis careat, an flagitia cohaerentia nomini **puniantur**. Interim, <in> iis qui ad me tamquam Christiani **deferebantur**, hunc **sum secutus** modum. 3 Interrogavi ipsos an essent Christiani. **Confitentes** iterum ac tertio interrogavi supplicium **minatus**; perseverantes **duci** iussi. Neque enim dubitabam, quaecumque esset quod **faterentur**, pertinaciam certe et inflexibilem obstinationem debere **puniri**. 4 Fuerunt alii similis amentiae, quos, quia cives Romani erant, adnotavi in urbem remittendos.

Mox ipso tractatu, ut **fieri** solet, diffundente se crimine plures species inciderunt. 5 **Propositus est** libellus sine auctore multorum nomina continens. Qui negabant esse se Christianos aut fuisse, cum prae-eunte me deos appellarent et imagini tuae, quam propter hoc iusseram cum simulacris numinum **afferri**, ture ac vino supplicarent, praeterea male dicerent Christo, quorum nihil **cogi** posse **dicuntur** qui sunt re vera Christiani, dimittendos putavi. 6 Alii ab indice **nominati esse** se Christianos dixerunt et mox negaverunt; fuisse quidem

sed desisse, quidam ante triennium, quidam ante plures annos, non nemo etiam ante viginti. <Hi> quoque omnes et imaginem tuam deorumque simulacra **venerati sunt** et Christo male dixerunt. 7 Affirmabant autem hanc fuisse summam vel culpaе suae vel erroris, quod **essent soliti** stato die ante lucem convenire, carmenque Christo quasi deo dicere secum invicem seque sacramento non in scelus aliquod obstringere, sed ne furta ne latrocinia ne adulteria committerent, ne fidem fallerent, ne depositum **appellati** abnegarent. Quibus **peractis** morem sibi discedendi fuisse rursusque coeundi ad capiendum cibum, promiscuum tamen et innoxium; quod ipsum facere desisse post edictum meum, quo secundum mandata tua hetaerias esse vetueram. 8 Quo magis necessarium credidi ex duabus ancillis, quae ministrae **dicebantur**, quid esset veri, et per tormenta quaerere. Nihil aliud inveni quam superstitionem pravam et immodicam.

9 Ideo **dilata** cognitione ad consulendum te decurri. **Visa est** enim mihi res digna consultatione, maxime propter **periclitantium** numerum. Multi enim omnis aetatis, omnis ordinis, utriusque sexus etiam **vocantur** in periculum et **vocabuntur**. Neque civitates tantum, sed vicos etiam atque agros superstitionis istius contagio **pervagata est**; quae **videtur sisti** et **corrigi** posse. 10 Certe satis constat prope iam **desolata** templa coepisse **celebrari**, et sacra sollemnia diu **intermissa repeti** passimque **venire** <carne-m> victimarum, cuius adhuc rarissimus emptor **inveniebatur**. Ex quo facile est **opinari**, quae turba hominum **emendari** possit, si sit paenitentiae locus.

10, 97 TRAIANUS PLINIO

1 Actum quem debuisti, mi Secunde, in excutiendis
causis eorum, qui Christiani ad te **delati fuerant**,
secutus es. Neque enim in universum aliquid, quod
quasi certam formam habeat, **constitui** potest.
2 Conquirendi non sunt; si **deferantur** et **arguantur**,
puniendi sunt, ita tamen ut, qui negaverit se
Christianum esse idque re ipsa manifestum fecerit, id
est supplicando dis nostris, quamvis **suspectus**
in praeteritum, veniam ex paenitentia impetret. Sine
auctore vero **propositi** libelli <in> nullo crimine locum
habere debent. Nam et pessimi exempli nec nostri sae-
culi est.

LEGENDE Plinius, Trajan an Plinius (Christenbrief)

rot = echte Passivformen
violett = Semideponentien
blau = Deponentien
pink = fieri
grün = ven|ire („umgekehrtes“
Deponens)

Die farblichen Hervorhebungen sollen
hier lediglich die Häufigkeit der
Phänomene verdeutlichen. Es ist
nicht erforderlich, den Text der Lern-
gruppe in dieser Form vorzulegen.

II. OVID Metamorphosen I 89–112

Aurea prima sata est aetas, quae vindice **nullo**,
sponte sua, **sine** lege fidem rectumque colebat. 90
poena metusque **aberant**, **nec** verba minantia fixo
aere legebantur, **nec** supplex turba timebat
iudicis ora sui, sed erant **sine** vindice tuti.
nondum caesa suis, peregrinum ut viseret orbem,
montibus in liquidas pinus descenderat undas, 95
nullaque mortales praeter sua litora norant;
nondum praecipites cingebant oppida fossae;
non tuba directi, **non** aeris cornua flexi,
non galeae, **non** ensis erat: **sine** militis usu
mollia securae peragebant otia gentes. 100
ipsa quoque immunis rastroque **intacta nec** ullis
saucia vomeribus per se dabat omnia tellus,
contentique cibus **nullo cogente creatis**
arbutos fetus montanaque fraga legebant
cornaque et in duris **haerentia** mora rubetis 105
et quae deciderant patula Iovis arbore glandes.
ver erat aeternum, placidique **tepentibus** auris
mulcebant zephyri **natos sine** semine flores;
mox etiam fruges tellus **inarata** ferebat,
nec renovatus ager gravidis canebat aristis; 110
flumina iam lactis, iam flumina nectaris ibant,
flavaque de viridi stillabant ilice mella.

LEGENDE Ovid, Metamorphosen

rot = Negationen
blau = Partizipialformen

Die farblichen Hervorhebungen
sollen hier lediglich die Häufigkeit
der Phänomene verdeutlichen.
Es ist nicht erforderlich, den Text
der Lerngruppe in dieser Form
vorzulegen.

III. Textbeispiele für die integrative Sprach- und Lektürearbeit

Plinius der Jüngere, Briefe

1, 6	Reiche Beute	Tempora und Modi
1, 9	Der Alltag des Schriftstellers	Negation
1, 11	Briefe als Lebenszeichen	Pronomina
1, 15	Die verschmähte Einladung	Tempora
2, 6	Differenzierte Gastfreundschaft	Pronomina (insb. Neutr. Pl.) Gerundia und Gerundiva Konjunktiv Funktionen des Genitivs
3, 14	Risiken des Sklavenhalters Macedo	<i>Participium coniunctum</i> <i>Ablativus absolutus</i>
4, 13	Eine Schule für Comum	Futur, PFA und Konjunktiv Komparativ
4, 19	Eine Ehefrau nach Wunsch	Superlativ Kasuslehre allgemein
6, 16	1. Vesuvbrief	Steigerung der Adjektive und Adverbien <i>Participium coniunctum</i>
6, 20	2. Vesuvbrief	<i>Ablativus absolutus</i> <i>Participium coniunctum</i> Vor- und Nachzeitigkeit konjunktivische Nebensätze
7, 5	Sehnsucht nach der Gattin	Einrückverfahren
7, 26	Kranksein ist gesund	Kasuslehre allgemein
8, 16	Die Behandlung der Sklaven	Demonstrativpronomina Indefinitpronomina
8, 24	Die Bedeutung Griechenlands	Konjunktiv und Imperativ, Acl
9, 6	Kritik an den Zirkusspielen	Bedingungssätze
9, 12	Nachsicht mit der Jugend	<i>dass</i> im Deutschen, <i>quod</i> oder Acl im Lat.
9, 36	Plinius bei der geistigen Arbeit	Passiv <i>Participium coniunctum</i> (<i>Ablativus absolutus</i>)
10, 33	Einrichtung einer Feuerwehr	Futur und Konjunktiv Gerundiva
10, 34	Antwort Trajans	+ Infinitivkonstruktionen
10, 96	Christenbrief	Deponentien (+ <i>fieri</i> und <i>venire</i>) <i>Ablativus absolutus</i>
10, 97	Antwort Trajans	Gerundia

Catull, Gedichte

c. 2	Passer, deliciae meae puellae	Infinitive
c. 5	Vivamus, mea Lesbia	Verbformen allgemein
c. 8	Miser Catulle	Tempora und Modi
c. 51	Ille mi par esse deo videtur	(rhetorische Mittel)
c. 72	Dicebas quondam	Verbformen allgemein

Die Gedichte des Lesbia-Zyklus lassen sich vor allem zur Thematisierung und Festigung der Verbalmorphologie nutzen. Die Anbindung an die stilistische und inhaltliche Analyse ist bei Catull besonders gut möglich.

Ovid, Metamorphosen

Die vier Weltzeitalter

Aurea aetas

	Negationen Imperfekt und Plusquamperfekt (inkl. <i>norant</i>) <i>Participium coniunctum</i>
verstärkt ab I 101	

Argentea aetas

Perfekt (<i>tum primum!</i>) <i>Participium coniunctum</i>

Ferrea aetas

Komparative persönliches und unpersönliches Passiv Funktionen des Ablativs
--

Narcissus und Echo

in der ganzen Geschichte III 382–392	<i>Participium coniunctum</i> bejahte und verneinte Finalität (Konjunktiv in Haupt- und Nebensätzen, PFA, Imperative, 433 sogar beim Deponens)
III 408–424	Relativsätze
III 424–433, 450–470	Passiv, Reflexivität, Deponentien
III 430–466	Subjekt- und Objektsätze

Pyramus und Thisbe

in der ganzen Geschichte IV 84–98	<i>Participium coniunctum</i> finaler Konjunktiv und PFA (98)
IV 101–136	<i>ut / dum</i>
IV 126, 128, 146, 162	<i>Ablativus absolutus</i>
IV 150–159	Futurformen (inkl. Passiv)

IV. Übersicht über die in Latein IV gelesenen Autoren

Die Zusammenstellung greift im Wesentlichen Rückmeldungen von Lehrkräften bei der Fortbildung in Speyer 2014 auf.

Autor	positive Aspekte	negative Aspekte
Caesar	■ Sprache und Syntax entsprechen den erlernten Grammatikregeln, daher gute Möglichkeiten zur Einübung und Wiederholung grammatischer Phänomene und komplexer Satzstrukturen ■ überschaubares, häufig wiederkehrendes Vokabular ■ begrenztes Auftreten von Stilfiguren ■ gut nachvollziehbare Inhalte ■ zahlreiche Möglichkeiten zur Aktualisierung ■ Subjektive Darstellung kann thematisiert und problematisiert werden. ■ leicht zugängliches Begleit- und Zusatzmaterial	■ teils zu geballtes Vorkommen grammatisch schwieriger und komplexer Erscheinungen ■ manchmal Überforderung durch allzu lange Satzperioden ■ Lektüre kann auf Dauer einseitig und langweilig werden. ■ Ist die Thematik altersgemäß bzw. schülergerecht?
Catull	■ bietet sich im Anschluss an die Caesar-Lektüre an (interessante Kontraste und Berührungspunkte) ■ überschaubare Kleinformen, die sich teils sogar in einer Unterrichtsstunde behandeln lassen ■ inhaltlich abgeschlossene Einheiten (Lesbia-Zyklus) ■ eingängige Bildlichkeit ■ Gerade Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 sind gegenüber der Thematik recht aufgeschlossen.	■ Besonderheiten der Dichtersprache bedürfen zusätzlicher Erklärung. ■ Die zahlreichen Versmaße können nur vorgeführt, nicht aber eingeübt werden.
Cicero	■ klassisches Latein in 'Reinform' ■ Reden sind bedeutendstes Zeugnis antiker Rhetorik und bieten vielfache Gelegenheiten zur Analyse stilistischer Mittel und ihrer Wirkung. ■ Philosophische Texte haben thematisch nichts an Aktualität eingebüßt (Glück und Leid, Sinn des menschlichen Lebens, Tod, Staatslehre). Sie vermitteln zwischen griechischer und römischer Kultur und bringen „Nicht-Griechischlernenden“ die Philosophenschulen der Griechen näher. ■ Mit Cicero lernt man eine der prägendsten Persönlichkeiten des damaligen öffentlichen Lebens 'im Originalton' kennen.	■ lange, komplexe Satzperioden ■ Die tiefgehenden philosophischen Reflexionen sprechen nicht alle Lerngruppen an.

Ovid	■ Texterschließung und -arbeit werden durch umfassendes Bildmaterial unterstützt. ■ Einstieg in die Textarbeit über Comics: Ausgaben bieten gute Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung durch das Nebeneinander von Sprechblasen und Originaltext. ■ anschauliche Inhalte, die sich auch gut nachspielen lassen ■ mythologische Figuren teils aus Lehrbuchphase bekannt ■ Anknüpfung an die Erlebniswelt der Schüler ist möglich. ■ reichhaltige Rezeptionsgeschichte: Philosophie, Weltliteratur, Popmusik ■ Das Lesen der Hexameter kann als Erfolgserlebnis und willkommene Abwechslung empfunden werden.	■ Schülerinnen und Schüler werden durch die zahlreichen, oft weitgespannten Hyperbata stark herausgefordert. ■ Bildliche und metaphorische Ausdrücke erschweren mitunter die Texterschließung. ■ Das Skandieren kann andererseits auch zusätzlicher Ballast für ein zügiges und geschlosseneres Leseerlebnis sein.
Phaedrus	■ relativ leichte Sprache und daher guter Einstieg in die Lektürearbeit ■ anschauliche Inhalte ■ motivierende Zugänge zur Interpretation ■ überschaubare Textmenge, daher auch gut parallel zum Lehrwerk verwendbar ■ Es liegen gute Textausgaben vor.	■ Versmaß ist schwer anzueignen. Schülerinnen und Schüler müssen die Fabeln im Grunde wie Prosa lesen (vgl. Catull).
Plinius d. J.	■ Die Briefsammlung enthält eine ganze Reihe kurzer, überschaubarer Texte. ■ Der Briefstil kann die Texterschließung erleichtern. ■ Viele Briefe bieten Gelegenheit zur integrativen Sprach- und Lektürearbeit (vgl. Übersicht im Anhang III). ■ Die Texte unterschiedlicher Länge sowie der Wechsel zwischen leichteren und schwereren Stellen machen die Lektüre abwechslungsreich. ■ Die große, inhaltliche Vielfalt (Alltagsleben, Christenbriefe, Vesuvausbruch) ermöglicht zahlreiche aktuelle Bezüge sowie fachübergreifende Ansätze.	■ Sprache ist zum Teil unklassisch und nicht einfach. ■ Wegen idiomatischer Ausdrucksweisen sind häufig Vokabelhilfen nötig.

Seneca	■ Briefe bieten vielfach Gelegenheit zur Wiederholung und Vertiefung von Grammatik. ■ Der zum Teil knappe, parataktische Stil kommt den Lernenden entgegen. ■ gute Hinführung zur römischen Philosophie ■ ansprechende Themen mit Aktualitätsbezug (Zeit, Tod, Glück, Massenvergnügungen) ■ vielfältige Möglichkeiten für handlungsorientierten Unterricht	■ Für einen Einsatz in Latein IV-Gruppen müssen die Übersetzungshilfen der Schülerausgaben unter Umständen noch ergänzt werden.
--------	--	---

V. Gallien – aus der Sicht eines Römers (Caes. Gall. 1,1): binnendifferenzierende Textaufbereitung

Zu Beginn seines Werkes über seinen Krieg, den er gegen die Gallier führte, beschreibt Caesar zunächst Gallien und seine Bewohner. Zugleich lässt er keinen Zweifel über seine Ziele, die er mit diesem Krieg verfolgt.

(a)



Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolunt Belgae, aliam Aquitani, tertiam qui ipsorum lingua Celtae, nostra Galli appellantur. Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt. Gallos ab Aquitanis Garumna flumen, a Belgis Matrona et Sequana dividit.

Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores saepe commeant atque ea, quae ad effeminandos animos pertinent, important, proximique sunt Germanis, qui trans Rhenum incolunt, quibuscum continenter bellum gerunt. Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt, quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt, cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt.

Angaben:

institutum: Einrichtung; *cultus, us m*: Lebensweise; *humanitas, tatis f*: (hier:) Kultur; *provinciae <Romanae>*; *commeare*: (hier:) kommen; *effeminare*: verweichlichen; *pertinere ad*: (hier:) dienen; *continenter*: ständig

(b)



Gallia est omnis divisa in partes tres,
quarum unam incolunt Belgae,
aliam Aquitani,
tertiam,
qui ipsorum lingua Celtae,
nostra <lingua> Galli appellantur.

Hi omnes lingua,
institutis,
legibus inter se differunt.

Gallos ab Aquitanis Garumna flumen,
a Belgis Matrona et Sequana dividit.

Horum omnium fortissimi sunt Belgae,
propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt,
<quod> minimeque ad eos mercatores saepe commeant
atque <quod> ea,
quae ad effeminandos animos pertinent,
important,
proximique sunt Germanis,
qui trans Rhenum incolunt,
quibuscum continenter bellum gerunt.

Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt,
quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt,
cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt.

Angaben:

institutum: Einrichtung; *cultus, us m*: Lebensweise; *humanitas, tatis f*: (hier:) Kultur; *provinciae <Romanae>*; *commeare*: (hier:) kommen; *effeminare*: verweichlichen; *pertinere ad*: (hier:) dienen zu; *continenter*: ständig; *qua de causa*: (hier:) und darum, und deshalb; *cotidianus*: täglich

(c)



Gallia est omnis divisa in partes tres,

quarum unam incolunt Belgae,
aliam Aquitani,
tertiam,

qui ipsorum linguā Celtae
nostrā <linguā> Galli appellantur .

Hi omnes linguā ,
instituti,
legibus inter se differunt .

Gallos ab Aquitanis Garumna flumen,
a Belgis Matrona et Sequana dividit .

Horum omnium fortissimi sunt Belgae,
propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt ,
<quod> minimeque ad eos mercatores saepe commeant
atque <quod> ea,
quae ad effeminandos animos pertinent ,
important ,
proximique sunt Germanis,
qui trans Rhenum incolunt ,
quibuscum continenter bellum gerunt .

Qua de causa Helvetii quoque reliquos Gallos virtute praecedunt,
quod fere cotidianis proeliis cum Germanis contendunt,
cum aut suis finibus eos prohibent aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt.

Angaben:

institutum: Einrichtung; *propterea*: deshalb; *cultus, us m*: Lebensweise; *humanitas, tatis f*: (hier:) Kultur; *provinciae <Romanae>*; *commeare*: (hier:) kommen; *effeminare*: verweichlichen; *pertinere ad*: (hier:) dienen zu; *importare*: einführen; *trans*: jenseits von etw., über etw. hinaus; *continenter*: ständig; *bellum gerere*: Krieg führen; *qua de causa*: (hier:) und darum, und deshalb; *praecedere*: übertreffen; *cotidianus*: täglich

Information:

Im Jahre 60 v. Chr. siedelten Gallier sowohl im noch nicht eroberten, also „freien“ Teil Galliens als auch im römischen Staatsgebiet: südlich der Alpen in der Provinz „Gallia cisalpina“ (= Poebene) und in der Provinz „Gallia Narbonensis“ (= südfranzösischer Küstenstreifen, Côte d'Azur und Provence).



Quelle: GDKE, Landesarchäologie Mainz

Aufgaben:

- Welche drei gallischen Stämme werden im Text benannt? Unterstreichen Sie jeweils mit verschiedenen Buntstiften Informationen, die der Text zu den einzelnen Stämmen liefert.
 - Schraffieren Sie in der oben stehenden Karte mit verschiedenen Farbstiften die drei gallischen Gebiete, die durch die genannten Flüsse eingegrenzt werden. Beschriften Sie die Karte.
- Übertragen Sie den lateinischen Text ins Deutsche.
- Wie werden die einzelnen Stämme charakterisiert? Kann eine Rangfolge bzgl. der Gefährlichkeit erstellt werden?
 - Bereits in diesem ersten Abschnitt seines Berichtes über den gallischen Krieg werden Caesars Ziele deutlich. Erläutern Sie.

VI. Vertikalisierung in der Lektürephase

Ein Beispiel mit zusätzlichen Hilfen (Hauptsatzprädikate mit Symbol *, Konjunktionen und Relativpronomina *kursiv* gedruckt):

Gallia
* **est**
omnis
divisa
in partes tres,
quarum
unam
incolunt
Belgae,
aliam
Aquitani,
tertiam,
qui
ipsorum
lingua
Celtae,
nostra
Galli
appellantur.
Hi omnes
lingua, institutis, legibus
inter se
* **differunt.**

Gallos
ab Aquitanis
Garunna flumen,
a Belgis
Matrona et Sequana
* **dividit.**

Horum omnium
fortissimi
* **sunt**
Belgae,
propterea quod
a cultu atque humanitate
provinciae nostrae
longissime
absunt
-que
minime
ad eos
mercatores
saepe
commeant
atque
ea,
quae
ad effeminandos animos
pertinent,
important
-que
proximi
sunt
Germanis,
qui
trans Rhenum
incolunt,
quibuscum
continenter
bellum
gerunt.

Vorteile:

- Links und rechts bleibt beliebig viel Platz für Umstellungen, Verbesserungen, Anmerkungen und die Endübersetzung. Gerade wenn ein Wort mehrere sehr unterschiedliche Bedeutungen hat (z. B. debere oder colere), kann die Schülerin oder der Schüler zunächst alle Bedeutungen notieren und sich dann Gedanken über die richtige machen.
- Die Schülerin oder der Schüler behält jederzeit den Überblick über die einzelnen Übersetzungsschritte.
- Im Buch kann vorstrukturiert werden (Prädikate unterstreichen, farbige Hervorhebungen, etc.), muss aber nicht (Schulbuchausleihe!).
- Diese Methode erleichtert die Korrektur, weil Fehlerquellen leichter zu identifizieren sind.
- Sie benötigt keine aufwändige Vorbereitung.
- Sie bietet Möglichkeiten zur Differenzierung: Schwächere Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die einzelnen Blöcke, stärkere erarbeiten und präsentieren die Endübersetzung. Schwächere Schülerinnen und Schüler haben den Text in vertikalisierter Form vorliegen, stärkere den normalen Text.
- Gerade sprachlich unsichere Schülerinnen und Schüler haben so ein Gerüst, an dem sie sich „entlanghangeln“ können.

Am Inhalt dieser Veröffentlichung haben mitgewirkt:

Dr. Cathrin Boerckel	Integrierte Gesamtschule Georg Forster, Wörrstadt
Prof. Dr. Tamara Choitz	Kurfürst-Salentin-Gymnasium, Andernach
Frank Fischelmanns	Nikolaus-von-Kues-Gymnasium, Bernkastel-Kues
Roland Frölich	Hohenstaufen-Gymnasium, Kaiserslautern
Reinhold Fuchs	Nikolaus-von-Kues-Gymnasium, Bernkastel-Kues
Dr. Susanne Gippert	Are-Gymnasium, Bad Neuenahr-Ahrweiler
Diana Hedwig	Integrierte Gesamtschule Hamm/Sieg
Wolfgang Hofmann	Rudi-Stephan-Gymnasium, Worms
Peter Michels	Max-Planck-Gymnasium, Trier
Sabine E. Paffenholz	Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Koblenz
Michael Pahlke	Peter-Joerres-Gymnasium, Bad Neuenahr-Ahrweiler
Ulrike Painter	Integrierte Gesamtschule Bertha von Suttner, Kaiserslautern
Hildegard Poschmann	Staatl. Eifel-Gymnasium, Neuerburg
Dr. Ulrike Preißmann	Priv. Ketteler-Kolleg und -Abendgymnasium, Mainz
Hans-Joachim Pütz	Integrierte Gesamtschule Rockenhausen
Knut Reinartz	Gymnasium Nieder-Olm
Simon Scheuba	Integrierte Gesamtschule Gerhard Ertl, Sprendlingen
Michael Stepling	Staatl. Koblenz-Kolleg und -Abendgymnasium, Koblenz
Dr. Klaus Sundermann	Ministerium für Bildung, Mainz
Florian Zickwolf	Integrierte Gesamtschule Thaleischweiler-Fröschen

IMPRESSUM

Ministerium für Bildung

Mittlere Bleiche 61

55116 Mainz

Tel.: 06131 16-0 (zentraler Telefondienst)

Fax: 06131 16-2997

E-Mail: poststelle@bm.rlp.de

Web: www.bm.rlp.de

Herausgeber: Dr. Klaus Sundermann (verantwortl.),
Dr. Cathrin Boerckel, Frank Fischelmanns,
Hans-Joachim Pütz, Simon Scheuba und Michael Stepling

Titelidee: Ulrike Painter

Gestaltung: pfannebecker kommunikationsdesign

Druck: Johnen-Druck GmbH & Co. KG, Bernkastel-Kues

Erscheinungstermin: November 2016

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Rheinland-Pfalz herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen. Missbräuchlich ist während dieser Zeit insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zweck der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.



RheinlandPfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

poststelle@bm.rlp.de
www.bm.rlp.de