



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen 

Latein

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke 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 Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
A Allgemeiner Teil	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	18
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	18
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	26
3 Fachbezogene Materialien	38
C Anhang	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier
Direktor
b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch
Abteilungsleiter
a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula
p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.



Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen –
Inhaltsbezogene Kompetenzen
(Teil C Anhang, Materialien)

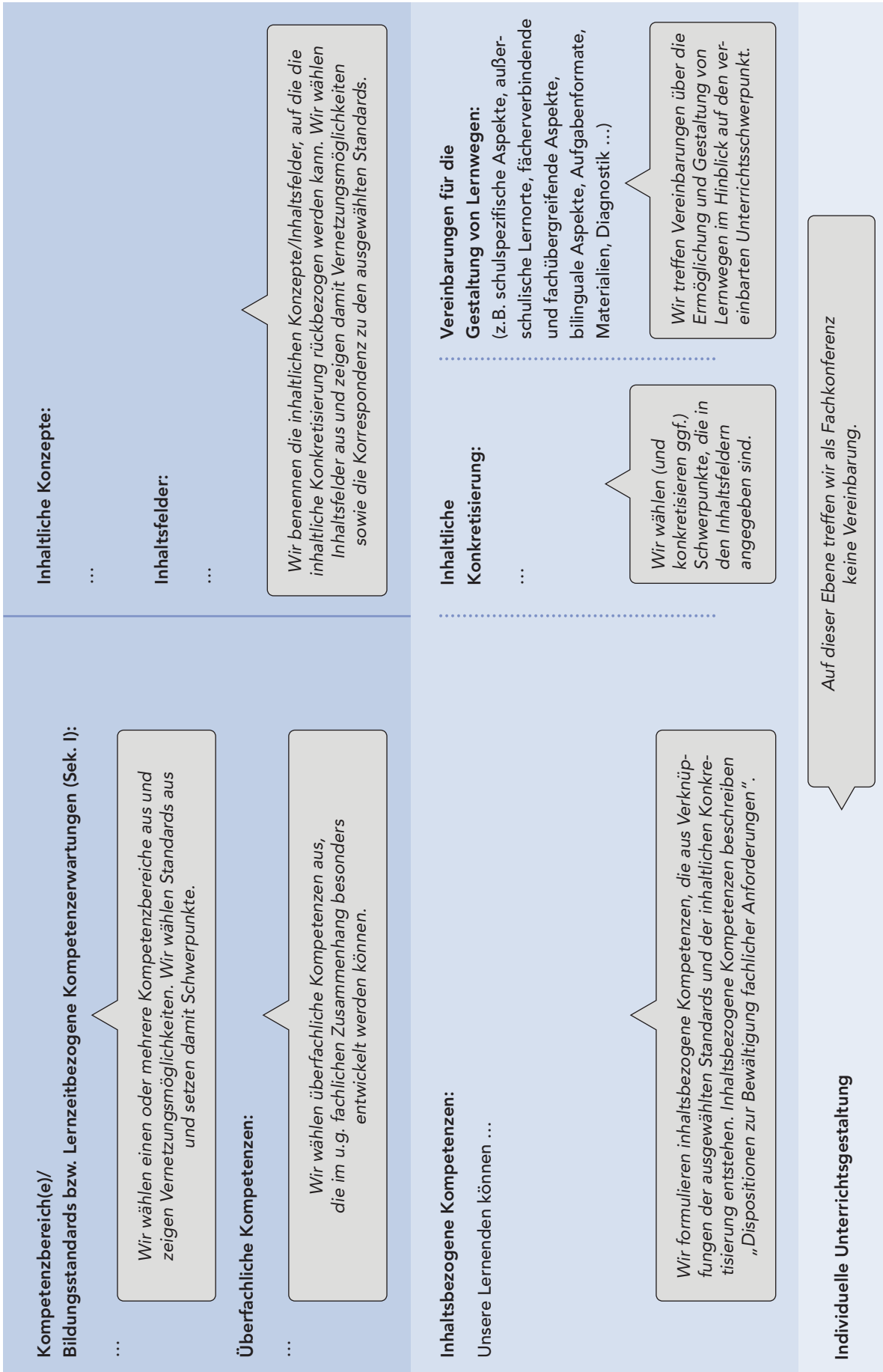
³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich

Wir dokumentieren unsere Vereinbarungen und führen einen Fachkonferenzbeschluss darüber herbei.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „.....“ (Jg.)*



* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben), Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern (Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verständigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgebend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahmenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle *Lernsituationen* zu schaffen. Doch auch die *Leistungssituationen* müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

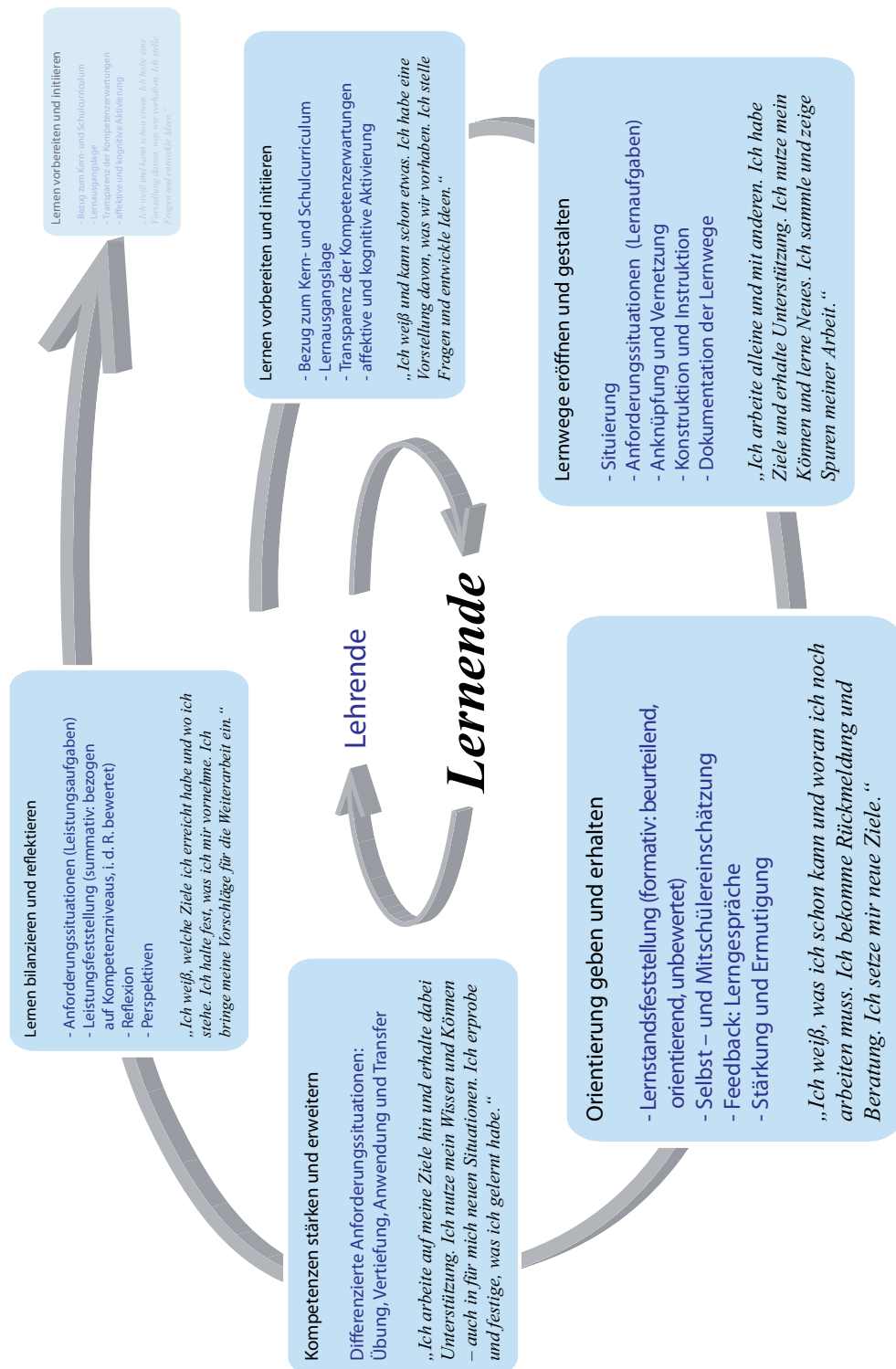


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulinternes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Die folgenden Ausführungen sollen Lehrkräfte praxisorientiert darin unterstützen, Lernenden im Rahmen eines kontinuierlichen Unterrichtsprozesses den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die für das Fach Latein grundlegend sind.

Kompetenzbegriff im Fach Latein

Ganz allgemein setzt Unterrichtsplanung im Kontext kompetenzorientierten Unterrichtens von Seiten der Lehrenden eine genaue Bestimmung der erwarteten Lernergebnisse voraus, die sich an den Kompetenzbereichen, Basiskonzepten und Inhaltsfeldern des Fachs orientiert. Das bedeutet im Wesentlichen die Bestimmung dessen, was Schülerinnen und Schüler als Ergebnis des Lateinunterrichts wirklich können sollen.

Der dynamische Prozess der Planung entsprechender Lernarrangements erfordert die Kenntnis entwicklungspsychologischer Voraussetzungen und der Lernausgangslage sowie die Klärung der Frage, welche Erwartungen und Zielsetzungen mit der Durchführung einer Unterrichtssequenz oder -reihe verknüpft werden.

Unter Kompetenz wird die Disposition verstanden, „die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme 2007, S. 72). Diese Definition entspricht genau dem Anforderungsprofil des Lateinunterrichts beim Umgang mit lateinischen Texten als Dokumenten der römischen Antike, aber auch späterer Latein schreibender Epochen im Sinne der historischen Kommunikation: Hier liegt die Anforderungssituation für die Lernenden darin, möglichst selbstständig lateinische Texte zu dekodieren, in die Zielsprache zu rekodieren, sie unter inhaltlichen oder sachlichen Aspekten zu analysieren und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die hierzu erforderlichen und von Lernenden im Unterricht zu erwerbenden Fähigkeiten lassen sich den Bereichen der *Sprach-, Text- und Kulturkompetenz* (Kuhlmann 2009, S. 18–21), in einem allgemeineren Sinne auch der *Lernkompetenz* zuweisen. Um die Dimensionen von lateinischen Texten selbstständig erschließen zu können, benötigen Lernende entsprechende methodische Kompetenzen, die auch die Kenntnis und Anwendung einschlägiger Hilfsmittel einschließen. Für den Unterrichtsprozess ist im konkreten Einzelfall das zu erwerbende Wissen (im Sinne deklarativen Wissens) möglichst auf den Aufbau einer Fähigkeit zur sicheren Anwendung (prozedurales Wissen) hin zu orientieren.

So ist für den Aufbau von Sprachkompetenz z. B. das Verstehen und kontextgerechte Rekodieren von Verbformen in einem realen Textzusammenhang das Ziel. Im Bereich der Syntax ist in ähnlicher Weise die Analyse und Unterscheidung von Satzstrukturen bzw. Strukturelementen auf das Ziel der adäquaten Übersetzung hin auszurichten. Daneben aber umfasst Sprachkompetenz in allen sprachlichen Fächern auch das Verstehen von sprachlichen Strukturen als solchen und die Fähigkeit, diese linguistisch korrekt mithilfe der einschlägigen Terminologie zu erläutern (sprachanalytisches Wissen).

Für die Textkompetenz ist z. B. das Kennen von Stilmitteln (deklaratives Wissen) insofern relevant, als es von Lernenden für die Interpretation ganzer Text(abschnitt)e funktional eingesetzt werden kann. Im Bereich der Kulturkompetenz kommt dem Verstehen komplexer Zusammenhänge im Sinne ana-

lytischen Wissens eine besondere Bedeutung zu: Das Ziel ist zum einen das Erkennen sozialer und politischer Strukturen, zum anderen die Anwendung kulturgeschichtlichen Wissens bei der Interpretation von Texten sowie generell der interkulturelle Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

Lernkompetenz entwickelt sich in enger Verbindung mit allen Kompetenzbereichen: Bei der Sprach- und Textkompetenz gehören hierzu die Kenntnis und die selbstständige Anwendung von Methoden der Wortschatzarbeit oder der Satz- und Texterschließung, aber auch die Nutzung des Wörterbuchs. Im Bereich der Kulturkompetenz liegen relevante Aspekte der Lernkompetenz in der Kenntnis und dem sicheren Umgang mit fachlich einschlägigen Hilfsmitteln einschließlich des Internets.

Kompetenzen und Anforderungssituationen

Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen sind:

- die Fokussierung spezifischer, ausgewählter Kompetenzen, die einem Kompetenzbereich oder unterschiedlichen Kompetenzbereichen angehören,
- ein Anwendungsbezug der Aufgaben oder Übungen im Blick auf die weitere Arbeit, z. B. im Bereich der Textanalyse und Textreflexion,
- eine auf möglichst selbstständiges Handeln ausgerichtete Problemstellung,
- das Nutzen möglicher fachübergreifender Aspekte und Fragestellungen auch im Blick auf eine Transfermöglichkeit,
- eine Variation der Lernformen.

Es erscheint daher sinnvoll, eine Vielfalt von Lerngelegenheiten zu bieten. Zu einem geeigneten Lernarrangement, auch im Sinne der Binnendifferenzierung, gehört zudem eine Unterrichtsgestaltung, die eine Aktivierung aller Lernenden bewirkt. Speziell bei der Textarbeit stellt die passgenaue Strukturierung der Arbeitsschritte (dekodieren, rekodieren, interpretieren) ein geeignetes Lernarrangement dar, um bei den Lernenden eine hinreichende Durchdringung lateinischer Originaltexte zu gewährleisten.

In einem kompetenzorientierten Unterricht nimmt die Kultur eines regelmäßigen und intelligenten Übens eine zentrale Stellung ein. Ein solches Üben trägt gerade im sprachlich-methodischen Bereich ganz wesentlich zu einem kontinuierlichen und kumulativen Kompetenzaufbau bei, der es Lernenden ermöglicht, je neue Aufgaben und Probleme zu lösen.

Die Synopse der in den einzelnen Phasen anzustrebenden Kompetenzen macht deutlich, dass Kompetenzen sich zum einen in einem kumulativen Aufbau vervollkommen, zum anderen neue Kompetenzanforderungen je nach Entwicklungsstand der Lernenden und nach Komplexität der Inhalte und Aufgaben neu hinzukommen und in das ganzheitliche Erlernen von Sprache integriert werden.

Exemplarische Darstellung des kumulativen Zuwachses am Beispiel Interpretation

Auf der Basis dieser wichtigen steuernden und gleichzeitig auch eine Offenheit postulierenden Erkenntnisse soll der kumulative Kompetenzaufbau am Beispiel der Interpretation verdeutlicht werden: In der Spracherwerbsphase steht zunächst die Fähigkeit im Vordergrund, Lehrbuchtexte auf ihre grundlegenden formalen Strukturen hin zu analysieren. Ziel ist es daher konkret, Textsorten (Dialog, Erzählung, Brief etc.) zu unterscheiden, Sachfelder oder einfache Stilmittel zu identifizieren, anhand von Konnektoren Gliederungsoperationen vorzunehmen oder das Tempusrelief von Texten zu beschreiben und auf den Textinhalt zu beziehen. Auch die Umwandlung von einer Textsorte in eine andere ist eine wichtige Kompetenz im Sinne eines kreativen Umgangs mit Texten.

In der Übergangsphase kommt der funktionalen Seite und der Arbeit mit Originaltexten eine besondere Bedeutung zu: Die Lernenden erwerben die Fähigkeit, anhand einfacher (z. T. adaptierter) Originaltexte literarische Gattungen zu erkennen und zu beschreiben, stilistische Analysen ganzer Textabschnitte vorzunehmen und dabei die Funktion von Stilmitteln oder bildhaften Ausdrücken zu erläutern, die Erzählsituation narrativer Texte zu beschreiben und Sachwissen für die Interpretation von Texten zu nutzen.

In der Lektüreprase können die Lernenden längere Originaltexte weitgehend selbstständig interpretieren, indem sie bewusst die für den Text geeigneten Analyseverfahren einsetzen sowie selbstständig Sachinformationen zum notwendigen Welt- und Handlungswissen der Texte einholen und für die Interpretation einsetzen. Zudem tritt hier die Fähigkeit des existentiellen Transfers, d. h. der selbstständigen Auseinandersetzung und des interkulturellen Vergleichs, in den Vordergrund (vgl. Kuhlmann 2010, S. 33–36; Keip/Doepner 2010, S. 132).

Der Verbindung von *Text- und Kulturkompetenz* und damit der Kompetenz *lateinische Originaltexte auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren* (vgl. Kerncurriculum, Kap. 6) bzw. *lateinische Lehrbuchtexte auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren* (vgl. Kerncurriculum, Kap. 7) kommt eine besondere Bedeutung und Qualität zu, stellt sie doch in der Abfolge der Anforderungsbereiche den qualitativ höchsten Anspruch an die Lernenden, zumal hierbei ein existentielles Verstehen in der spezifischen Rezeptionssituation angestrebt wird.

In der Didaktik wird mit Recht darauf hingewiesen, dass eine interpretierende Auseinandersetzung mit Texten nicht erst mit der Sekundarstufe II beginnen kann, sondern langfristig angebahnt und eingeübt werden muss; es scheint sogar „dem natürlichen Lese- und Verstehensbedürfnis der jungen Lateinschüler“ zu entsprechen, Texte deuten und individuell auslegen zu wollen (Keip/Doepner 2010, S. 132). Somit wird die Kompetenz *Sachverhalte eines lateinischen Textes auf der Grundlage der antiken Lebenswirklichkeit und der Textpragmatik deuten* (vgl. Kerncurriculum, Kap. 6) eine je nach Unterrichtsinhalt, Alter der Lernenden sowie Lern- und Entwicklungsstand unterschiedliche Ausprägung erhalten. In diesem Zusammenhang kommt z. B. Stilmitteln, einer metrischen Analyse und einem Textvergleich in der Lektüreprase eine immer größere Bedeutung zu.

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum

Das neue Kerncurriculum für Hessen gibt jeder einzelnen Fachschaft Latein Freiheit und Verantwortung in der Ausgestaltung des schuleigenen Fachcurriculums für die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule. Das Fachcurriculum (als Bestandteil des Schulcurriculums) ist das Bindeglied zwischen dem neuen Kerncurriculum und dem individuellen Unterricht. Die Entscheidungen im Fachcurriculum setzen den schulintern verbindlichen Rahmen für die Entscheidungen der individuellen Unterrichtsplanung.

Der im Folgenden vorgestellte „Vereinbarte Unterrichtsschwerpunkt“ ist ein Format, das die Fachkonferenz als Arbeitsinstrument nutzen kann, um Bausteine des schulischen Lateincurriculums zu erarbeiten und zu dokumentieren.

Im Zentrum steht das gemeinsame Nachdenken über die Kompetenzerwartungen und deren Verbindung mit den Inhaltsfeldern des Fachs. Die wesentliche im „Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt“ getroffene Entscheidung ist die Verbindung von ausgewählten Kompetenzen mit Inhaltsfeldern. Diese Verbindung wird durch Inhalte konkretisiert, die nicht durch das Kerncurriculum vorgegeben sind, sondern durch die jeweilige Fachkonferenz ausgewählt werden. Daraus erwächst später die Planung eines zeitlich organisierten Unterrichtsgeschehens durch die einzelne Lehrkraft.

In den folgenden Tabellen werden beispielhaft zwei „Vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte“ vorgestellt, wie sie von einer Fachkonferenz erarbeitet und verabredet werden könnten. Die „Unterrichtsschwerpunkte“ sollen veranschaulichen, wie sich Entscheidungen von Fachkonferenzen konkretisieren könnten. Sie sind für die Vorgehensweise exemplarisch, möchten jedoch nicht die Ergebnisse in der Sache nahelegen. In der Fachkonferenz vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte sind so lange für die Lehrkräfte bindend, bis sie gemeinsam überarbeitet und neu verabredet werden. Dies betrifft besonders die Vereinbarungen zu den anzustrebenden Kompetenzen. Die Festlegungen lassen aber ihrerseits noch genug Freiraum für die Unterrichtsgestaltung, dies betrifft besonders die Methodik.

Eine Fachkonferenz würde wahrscheinlich zu der Einschätzung gelangen, dass mit den beiden hier gezeigten „Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkten“ noch längst nicht alles Wünschenswerte für die Zusammenarbeit abgestimmt sei. Aber ein Anfang ist gemacht.

Die für diesen Leitfaden erdachte Fachkonferenz entschied sich für einen Unterrichtsschwerpunkt „Texte für echte Römer“ zum Zeitpunkt des Lektürebeginns, weil mit dem Verlassen des Lehrbuchs eine sensible Phase erreicht ist. Zu diesem Schwerpunkt wird in Kapitel 2.2 eine Lernaufgabe dargestellt, welche eine mögliche Umsetzung in den (kompetenzorientierten) individuellen Unterricht veranschaulichen soll.

Des Weiteren entschied sich diese Fachkonferenz für einen Unterrichtsschwerpunkt „Der Satzgliederzug“ in der Spracherwerbsphase, der nun kurz umrissen und dann im Format dargestellt werden soll.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Der Satzgliederzug“ (Jg. 5/6)

Das vereinbarte Syntaxmodell „Der Satzgliederzug“ zur fachübergreifenden Förderung der Sprachkompetenz in der Spracherwerbsphase soll den Hintergrund der Lehrbucharbeit bilden und in allen sprachlichen Fächern verwendet werden. Dies ist eine Entscheidung, wie sie von den Fachkonferenzen der sprachlichen Fächer in einer Schule vereinbart werden könnte. Der Lateinunterricht, der für die Sprachreflexion in besonderer Weise verantwortlich ist, soll ein Modell liefern, auf das die Kommunikationssprachen zurückgreifen können. Außerdem soll bei den Lernenden eine Reflexion über den Wert von Modellbildungen in Gang gesetzt werden.

Bei dem Syntaxmodell handelt es sich um einen Eisenbahnzug, in dem das Prädikat als Lokomotive an zweiter Stelle fährt und in dem die englische Wortstellung S-P-O eingehalten wird. Die Position der Lok begründet sich aus der deutschen Wortstellung. Einen lateinischen Satz in diese Abfolge zu bringen, suggeriert bereits die Übersetzung und hilft leistungsschwächeren Lernenden mehr als die abstrakte Begrifflichkeit von Subjekt und Objekt ohne Anschauung.

Für jedes Satzglied wird eine Farbe verabredet. Ein besonderer Vorteil dieser Vereinbarung wird darin gesehen, dass die Lernenden nicht je nach Fachunterricht mit verschiedenen Satzmodellen und Farben konfrontiert werden.

Grundzüge⁶ des Syntaxmodells „Der Satzgliederzug“:

Der Hauptsatz wird durch die folgende Wagenreihung dargestellt:

1. gelber Subjektwaggon
2. rote Lok in Zweitposition: Prädikat
3. grüner Objektwaggon
4. blauer Waggon Dativobjekt
5. brauner Waggon Adverbiale (vgl. auch Abbildung 4).

Attribute (Genetiv oder Adjektiv) sind Koffer in der Waggonfarbe, liegen auf dem Waggon (vgl. auch Abbildung 4).

Satzwertige Konstruktionen werden durch Trägerwaggons mit Autos als Fracht abgebildet (vgl. auch Abbildung 5). Die Autos verhalten sich in den Farben wie die Waggons in Hauptsätzen.

Der Acl ist ein grüner oder gelber Trägerwaggon, auf dem Autos die Satzglieder abbilden (A: gelb, I: rot, z.B. Dativobjekt: blau und entsprechend).

Die PC-Konstruktion wird durch Autos abgebildet, die sich auf dem Waggon des Bezugswortes befinden (Partizip: rotes Auto, z. B. Akkusativobjekt: grünes Auto und entsprechend, vgl. auch Abbildung 5).

Der *abl. abs.* wird durch ein gelbes und ein rotes Auto abgebildet (auf farblosem Trägerwaggon, weitere Autos in den entsprechenden Farben).

Es ergeben sich die folgenden praktischen Einsatzmöglichkeiten:

Der Zug kann aus Zeichenkarton sukzessive gebastelt und im Klassenraum aufgehängt werden. Die Wörter eines Satzes werden z.B. auf gelbe Klebezettel notiert und dann auf die entsprechenden Satzglieder-Waggons geklebt. Im Heft kann der Zug die Struktur für eine Tabelle herstellen, in welche die Satzglieder sortiert werden. Darüber hinaus ist es möglich, die Satzglieder im Fließtext farbig zu unterstreichen.

⁶ Das Genetivobjekt wird mit Absicht vernachlässigt, weil es selten und für die Jahrgangsstufen 5/6 irrelevant ist. Die semantische Ausdifferenzierung des PC (kausal, konditional ...) würde das Zugmodell überfrachten, in der Phase des ersten Zugangs soll die Anbindung an das Bezugswort betont werden und mit Relativsatz übersetzt werden. Deutsche Nebensätze haben das Prädikat in Endstellung bzw. die Prädikatsklammer. Die Konsequenzen für das Zugmodell können im Fachcurriculum Deutsch formuliert werden.

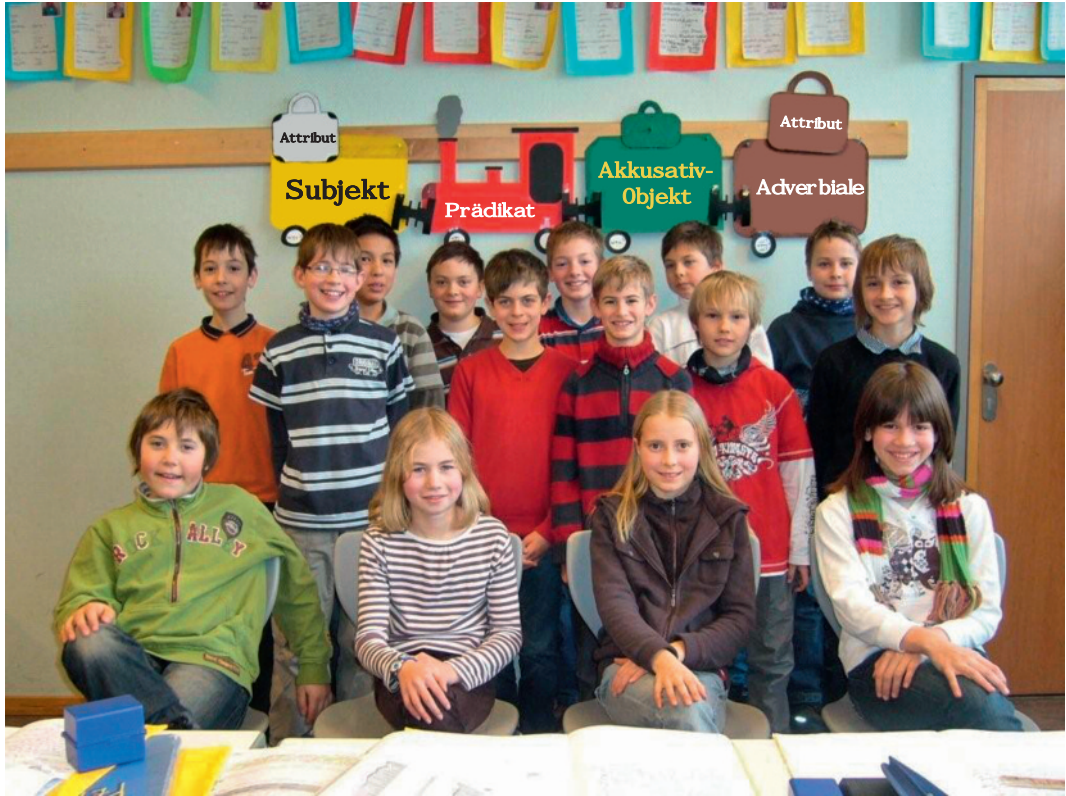


Abb. 4: Der Syntaxzug aus Zeichenkarton
(Bastelararbeit von Schülerinnen und Schülern der Rabanus-Maurus-Schule Fulda)

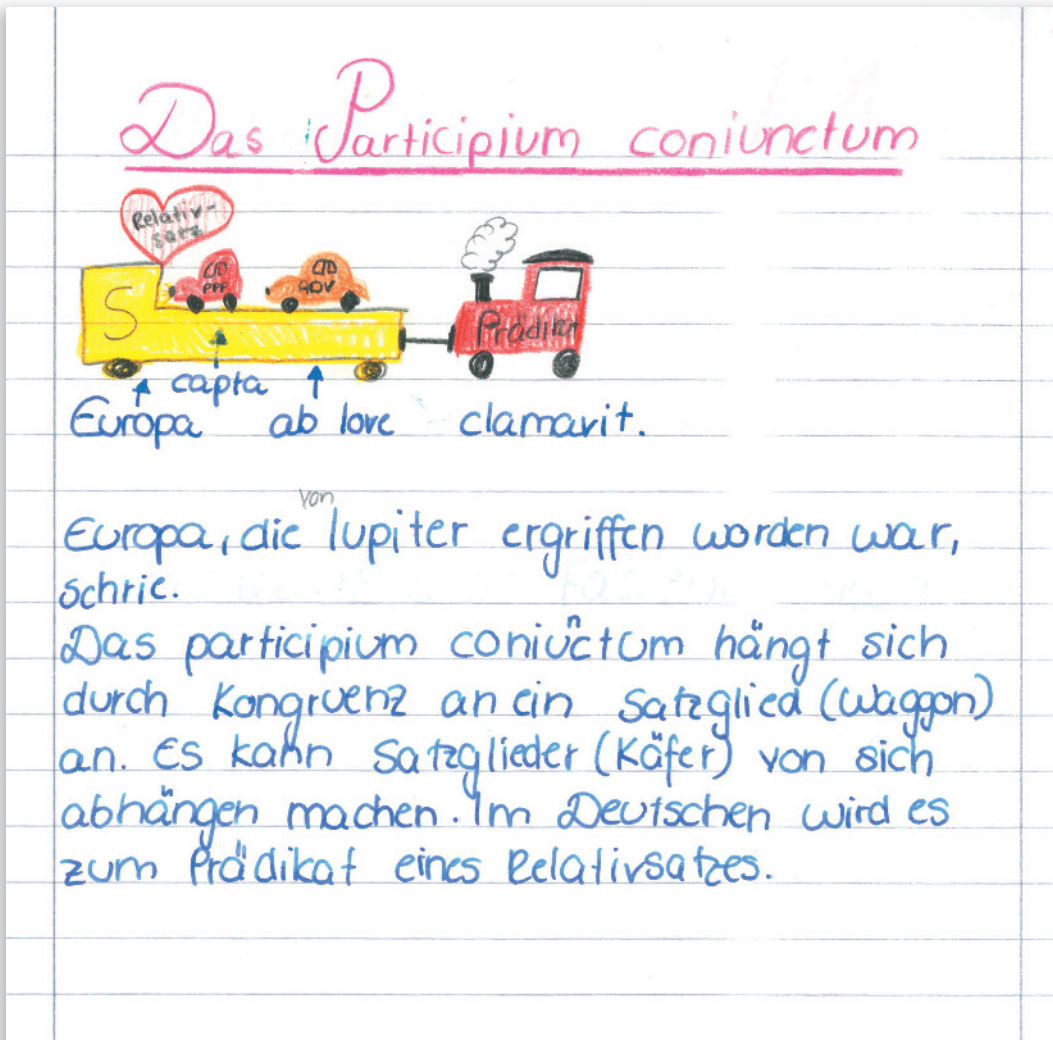


Abb. 5: Modell des participium coniunctum. Zeichnung von Anna Stratmann, Rabanus-Maurus-Schule Fulda

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Der Satzgliederzug“ (Jg. 5/6, Spracherwerbsphase)

<p>Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Sprachkompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> anhand ihrer Kenntnisse der Morpheme Wortgruppen und Flexionsklassen im Bereich der Elementargrammatik analysieren aufgrund morphologischer Beobachtungen die syntaktische Verwendung von Wörtern und Wortgruppen erklären, auf der Grundlage von Lehrbuchtexten typisch lateinische Satzkonstruktionen bestimmen und auf ihre Funktion hin untersuchen die zur Beschreibung häufiger syntaktischer Phänomene notwendige metasprachliche Terminologie anwenden, satzwertige Konstruktionen unterscheiden. <p>Textkompetenz</p> <p>lateinische Lehrbuchtexte satzübergreifend und ganzheitlich erschließen</p> <ul style="list-style-type: none"> elementare syntaktische Strukturen eines Textes benennen <p>lateinische Lehrbuchtexte dekodieren und rekodieren</p> <ul style="list-style-type: none"> elementare syntaktische Strukturen von Texten sinngerecht analysieren. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Lernkompetenz Sprachkompetenz</p>	<p>Basiskonzepte:</p> <p>Sprachsystem – Sprachbetrachtung Literarische Bildung – Textverständnis</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Syntax Texterschließung</p>
--	---

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- die Formen im Satzkern identifizieren,
- die syntaktischen Beziehungen innerhalb des Satzkerns analysieren,
- den Satzbau von Lehrbuchtexten im Modell rekonstruieren,
- die Morphologie und die syntaktischen Beziehungen von satzwertigen Konstruktionen untersuchen und im Modell rekonstruieren,
- die Wortstellungsregeln des Deutschen und Englischen mit dem Lateinischen vergleichen,
- das Wesen und den Wert von Modellbildung erläutern.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Kongruenz von Subjekt und Prädikat
- Objekte: Erwartung nach Valenz und Identifikation nach Morphologie
- Adverbiale
- Attribute: Kongruenz und Bezug
- Acl als satzwertige Konstruktion
- PC als satzwertige Konstruktion
- abl. abs. als satzwertige Konstruktion
- Deutsch: Zweitstellung des Prädikats, Prädikatsklammer
- Englisch: SPO
- Ist ein Satz ein Zug?

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

Verwendung des Eisenbahn-Modells:
handelnder Umgang mit dem Modell bei der Satzgliederanalyse (Erläuterungen zu Einzelheiten und Möglichkeiten der Umsetzung s. o. „Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Der Satzgliederzug“, Jg. 5/6)

Fachübergreifender Bezug

Das Modell wird in allen sprachlichen Fächern benutzt.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Texte für echte Römer“ (Übergangsphase)

Kompetenzbereiche/Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Sprachkompetenz

Die Lernenden können ...

- auf der Basis eines Grundwortschatzes neue Vokabeln lektürebezogen Sach- und Wortfeldern zuordnen,
- Verbal- und Nominalformen gemäß ihrer Funktion im Text weitgehend selbstständig bestimmen,
- hypotaktische Satzgefüge und satzwertige Konstruktionen zunehmend selbstständig zur Strukturierung des Textes nutzen.

Textkompetenz

- Sprach- und Sachkommentare von Textsammlungen sowie eine Begleitgrammatik zur Übergangselektüre zur Dekodierung von Texten nutzen,
- lateinische Texte angeleitet strukturieren,
- Stilmittel zunehmend sicher am lateinischen Text identifizieren und deren mögliche Funktion im Text erklären,
- Sachverhalte eines lateinischen Textes auf der Grundlage der antiken Lebenswirklichkeit und der Textpragmatik deuten,
- Textaussagen in lateinischen Texten mit heutigen Lebens- und Denkweisen vergleichend deuten.

Kulturkompetenz

- verschiedene Lebensformen aus dem privaten und öffentlichen Leben der Römer und anderer Völker beschreiben und mit der eigenen Lebenswirklichkeit vergleichen.

Überfachliche Kompetenzen:

- Personale Kompetenz: Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung
- Sozialkompetenz: soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit

Basiskonzepte:

Sprachsystem – Sprachbetrachtung
 Literarische Bildung – Textverständnis
 Kulturelles Gedächtnis – historische Kommunikation

Inhaltsfelder:

Lexik
 Syntax

Texterschließung

Übersetzung

Interpretation

Menschliches Zusammenleben:
 Identität und Gemeinschaft

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- Wörter des Grundwortschatzes Sachfeldern zuordnen und die Lernkartei nutzen,
- Verbformen und satzwertige Konstruktionen im Text identifizieren, graphisch kennzeichnen und dekodieren,
- unbekannte Wörter mit Hilfe von Schülerkommentar und Wörterbuch dekodieren,
- seltene oder elliptische grammatische Strukturen mit Hilfe des Schülerkommentars dekodieren,
- Texte paraphrasieren und gliedern,
- die Intention von Texten erläutern,
- Texte in ihren historischen Rahmen einordnen,
- antike Lebensdispositionen mit heutigen vergleichen,
- einen adressatenbezogenen Text verfassen.

Inhaltliche Konkretisierung:**Das Leben der Römer in den Briefen des Plinius**

- Grundwortschatz
 - *Acl, Ncl, participium coniunctum, ablativus absolutus*, Konjunktive, Plusquamperfekt
 - Satzgefüge mittlerer Länge
 - Informationen im Schülerkommentar und im Wörterbuch für die Übergangsphase
 - paränetische Absicht und Stil
 - zentrale Begriffe, die gesellschaftliche Rollen fixieren
 - Römisches Leben, mögliche Themen: Liebe und Ehe, Im Stadion, Aberglaube, Umweltrisiko
- fakultativ nach Entscheidung der Lehrkraft:
- ein kulturkritischer Artikel für die Schülerzeitung
 - Ergänzung: entweder weitere Briefe des Plinius oder Texte von Caesar oder Nepos.

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Innere Differenzierung nach Kompetenzniveaus
- Lernkartei

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Die vorgestellte Lernaufgabe bezieht sich auf den vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt „Texte für echte Römer“ (Übergangsphase). Sowohl der Unterrichtsschwerpunkt als auch die Lernaufgabe dienen der Veranschaulichung, wie eine Fachkonferenz und anschließend eine Lehrkraft ihre Entscheidungen treffen könnten. Die Anregungen zur Umsetzung im Unterricht orientieren sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (Kap. 1.2, A Allgemeiner Teil).

Die Aufgabe ist der Kompetenzorientierung in dem Grundprinzip verpflichtet, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne der *Selbstregulierung* und *Metakognition* ihr eigenes Lernen bewusst wahrnehmen und steuern.

Ein weiteres Grundprinzip ist das Anknüpfen an den aktuell verfügbaren Kompetenzen der Einzelnen. Die Vorgabe im vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt bedeutet die gemeinsame Verpflichtung, auf die *Heterogenität* der Lernvoraussetzungen mit *differenzierten Lernangeboten* und *individueller Förderung* zu reagieren. Gerade in der Übergangsphase ist die Differenzierung von besonderer Bedeutung.

Komplementär zur Differenzierung wird das Prinzip des *kooperativen Lernens* verstanden. Die leistungsstärkeren Lernenden erhalten Gelegenheit, durch kompetentes Handeln die leistungsschwächeren bei der Bewältigung der ersten Lateinlektüre zu unterstützen. Weitere Grundprinzipien sind die *Orientierung* über den jeweiligen Lernstand, ausreichende *Übungsphasen* mit dem Ziel der Nachhaltigkeit, die Möglichkeit der *direkten Instruktion*, wenn sie gebraucht wird, und die *Anwendung des Gelernten*.

Lernen vorbereiten und initiieren

Als Einführung der Lernaufgabe dient ein *advance organizer* (vgl. hierzu auch Wahl 2006), den die Lehrkraft den Lernenden in *direkter Instruktion* vorstellt. Die Skizze wird dabei sukzessive aufgedeckt. Nach der Erläuterung durch die Lehrkraft wird der *advance organizer* für alle sichtbar im Klassenraum aufgehängt, so dass Lernende wie Lehrende im Interesse des nachhaltigen und vernetzenden Lernens jederzeit darauf Bezug nehmen können.

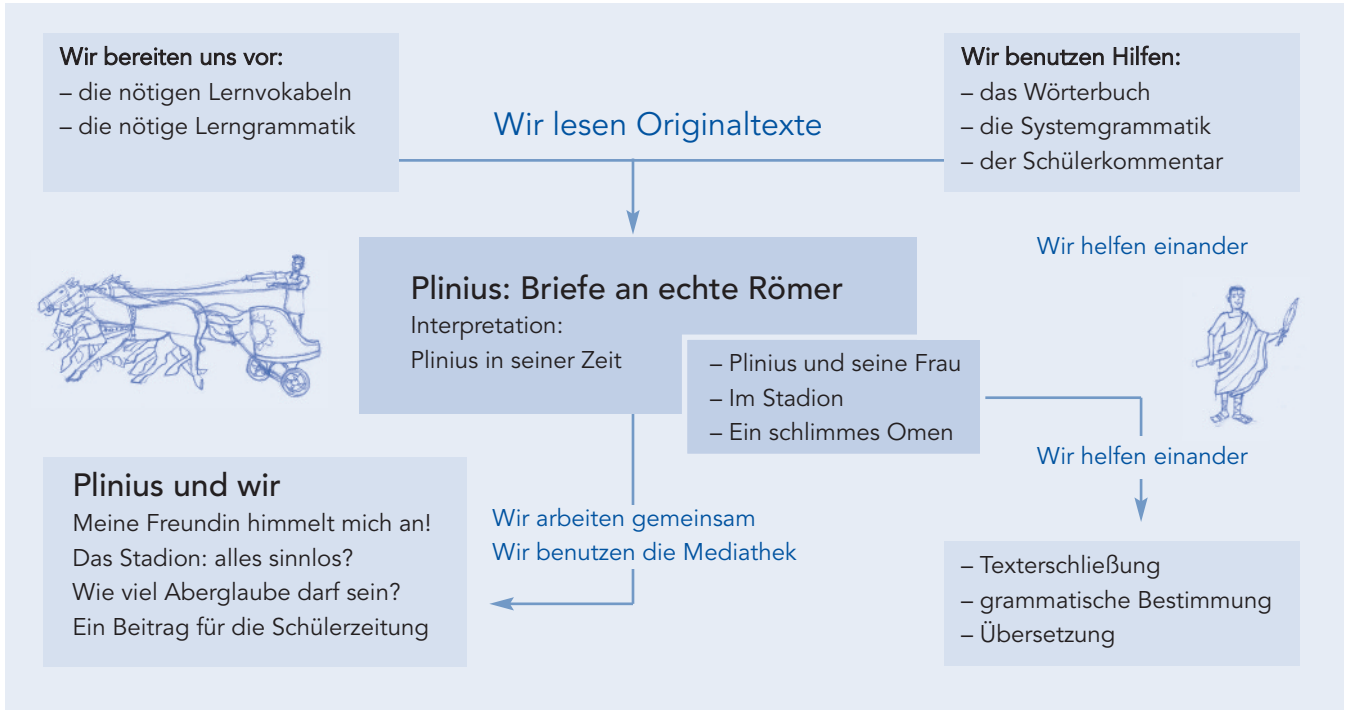


Abb. 6: advance organizer zur Lernaufgabe

Der *advance organizer* vermittelt den erst kürzlich der Lehrbuchphase erwachsenen Lektürefanfängern auf einen Blick die *Expertenstruktur* der Lektürephase: Gezeigt werden die Unterrichtsgegenstände in ihrem logischen Zusammenhang, aus dem sich später Arbeitsschritte ergeben. Die erfahrungsgemäß für Lernende weniger attraktiven Bereiche, wie z. B. das Vokabellernen und die Formbestimmung, erscheinen in ihrer dienenden Funktion als Voraussetzung für das Textverständnis. Aus dieser Einsicht ist eine gewisse Verbesserung der Motivation zu erhoffen. Der *advance organizer* verzichtet hingegen darauf, das Unterrichtsthema in einem Spannungsbogen entdecken zu lassen. Es ergibt sich die charakteristisch kompetenzorientierte Zieltransparenz, die sowohl den Zusammenhang der Inhalte zeigt als auch den erhofften Kompetenzzuwachs andeutet. Die Lernenden erkennen, dass sie zunehmend die Sprache des Plinius verstehen können werden. Zum Ende hin werden sie für die Schulöffentlichkeit einige Grundeinsichten des Plinius problematisieren können. Im *advance organizer* fehlt das Thema Pompeji, da dies erst im Orientierungstest eingeführt werden soll.

Wie der *advance organizer* das Nachdenken über die anstehenden Arbeitsschritte in Gang setzt, mit anderen Worten Metakognition erzeugt, so bleibt auch der nächste Schritt auf der Ebene der Metakognition. Die Lernenden erfahren, dass es im Folgenden eine Differenzierung nach zwei Kompetenzniveaus der Texterschließungs- und Übersetzungsaufgaben geben wird. Die im Falle des höheren Kompetenzniveaus eingesparte Zeit soll für Rechercheaufgaben genutzt werden. Als Mittel des selbstregulierten Lernens spielt generell das selbstreflektierende Schreiben der Lernenden eine Rolle. Die entsprechenden Lernberichte und Reflexionstexte zur Lernaufgabe, angefertigt auf blauem Papier, werden zusammen mit anderen Ergebnissen in ein Portfolio geheftet. Im vorliegenden Arbeitsschritt ist die schriftliche Reflexion ein Mittel, um eine bewusste, eigenständige und tragfähige Entscheidung herbeizuführen.

Auftrag

Wähle

- entweder die vorbereitende Übersetzungsaufgabe und danach den Originaltext (A)
- oder sogleich den Originaltext in Kombination mit einer Sachrecherche (B).

Wenn dir Übersetzungsaufgaben schwer fallen und du im Unterricht oder in den Klassenarbeiten in der Regel Mühe hast, ein ausreichendes Ergebnis zu erzielen, ist es sinnvoll, zunächst den vereinfachten Text zu übersetzen. Im Anschluss kannst du den Originaltext übersetzen.

Sind deine Fähigkeiten im mittleren Bereich, wähle je nach Interesse.

Schreibe deine Überlegungen und Gründe als Notiztext auf blaues Papier.

Lernwege eröffnen und gestalten

Die sprachliche Vorentlastung der behandelten Briefe erfolgt in direkter Instruktion für die gesamte Lerngruppe. Morphologische Formen und Konstruktionen, die im jeweiligen Brief vorkommen, werden anhand der Systemgrammatik wiederholt. Es folgt die Aufbereitung der Beispielsätze aus der Systemgrammatik für die Lernkartei. Diese grammatischen Schwierigkeiten, die im erleichterten Lektüretext der Gruppe A teilweise unterstrichen sind, sollen während der Textarbeit wiedererkannt werden. Die Vorentlastung erfolgt in mehreren Phasen der Arbeit an der Lernaufgabe. Als weitere Vorentlastung werden die Lernvokabeln erarbeitet, die in den zu behandelnden Briefen vorkommen. Die Lehrkraft gibt diese Wörter an. Die Lernenden suchen sie in einer nach Sachgruppen geordneten Wortkunde und nehmen so ihre Position im semantischen Sprachsystem wahr. Sie arbeiten die Wörter in ihre individuelle Lernkartei ein, eine 5-Fächer-Lernkartei, mit der die Wörter über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt werden.⁷ Diese Arbeit leistet die gesamte Lerngruppe, in Kleingruppenarbeit und schließlich in Einzelarbeit im jeweiligen individuellen Tempo.

Auftrag

Arbeite die der Systemgrammatik entnommenen Beispielsätze und grammatischen Erklärungen in deine Lernkartei ein. Übertrage den angegebenen Lernwortschatz in die Kartei. Arbeite mit dieser Kartei regelmäßig und eigenverantwortlich.

Entscheidend ist, dass die Niveaugruppe A den Brief 4,19 in zwei Durchgängen bearbeitet. Die erleichterte *gradatim*-Version ermöglicht es auch diesen Schülerinnen und Schülern, *selbstreguliert* zu lernen. Die Sozialform ist bevorzugt die Partnerarbeit, zunächst innerhalb der Gruppe A, dann gemischt zwischen den Gruppen A und B. Der Kompetenzvorsprung der Gruppe B soll durch den Informationsvorsprung der Gruppe A ausgeglichen werden, so dass es zu einer Partnerarbeit kommen kann, in der jede und jeder etwas beisteuern kann und soll.

⁷ Eine eingehende Darstellung der Lernkartei findet sich in: Lehren und Lernen (2009), S.17

Aus dem Schülermaterial werden hier nur Ausschnitte gegeben:

Epistula 4, 19: Plinius über seine Ehefrau Calpurnia⁸

(Die Nummerierung zeigt den Zusammenhang zwischen den Textversionen.)

[...] 8 Amat me, quod castitatis indicium est. 9 Accedit his studium litterarum, 10 quod ex mei caritate concepit.

11 Meos libellos habet, lectitat, ediscit etiam. 12 Qua illa sollicitudine, cum videor acturus, 13 quanto, cum egi, gaudio adficitur! 14 Disponit, qui nuntiant sibi, quem adsensum, quos clamores excitarem, quem eventum iudicii tulerim.

1 Eadem, si quando recito, in proximo – discreta velo – sedet, 2 laudesque nostras avidissimis auribus excipit. 3 Versus quidem meos cantat etiam formatque cithara 4 non artifice aliquo docente, sed amore, qui magister est optimus. 5 His ex causis in spem certissimam adducor perpetuam nobis maioremque in dies futuram esse concordiam. 6 Non enim aetatem meam aut corpus, quae paulatim occidunt ac senescunt, sed gloriam diligit. [...]

Lernwortschatz, übertrage in die Kartei: indicium, accessi⁹, studium, litterae, concepi, gaudium, affeci, adfui, adsensus, clamor, excitare, iudicium, aliquando, sedi, laudis, auris, magister, docui, optimus, causa, spes, certus, adduxi, perpetuus, concordia, aetas, corporis, paulatim, occidi, gloria, dilexi

gradatim: (Die Unterstreichungen beziehen sich auf die Lerngrammatik.)

[...]8 Amat me. Id castitatis indicium est. Quod castitatis indicium est. 9 Accedit studium litterarum. Accedit his virtutibus studium litterarum. 10 Studium litterarum ex caritate concepit. Studium litterarum ex caritate mei concepit. 11 Meos libellos habet, lectitat, ediscit. 12 Sollicitudine adficitur, cum causam acturus sum. Qua sollicitudine illa adficitur, cum acturus sum! 13 Quanto gaudio illa adficitur, cum egi! 14 Disponit servos; qui nuntiant eventum iudicii, qui nuntiant adsensum, quem excitavi, qui nuntiant clamores, quos excitavi. Disponit eos, qui nuntiant sibi, quem adsensum excitaverim. Disponit, qui nuntiant sibi, quem eventum iudicii tulerim. 1 Si recito, in proximo sedet. Velo discreta est. 2 Aures avidissimae sunt. Laudes meas excipit. 3 Versus meos cantat. Versus meos cithara format. 4 Non artifex docet, sed amor. Non aliqui artifex docet, sed amor. Non artifice aliquo docente Amor est magister optimus. 5 In hanc spem adducor: Concordia perpetua nobis erit. Concordia in dies maior erit. In spem adducor concordiam perpetuam futuram esse. 6 Calpurnia non aetatem meam diligit. Calpurnia non corpus meum diligit. Gloriam meam diligit. Aetas et corpus senescunt. Ea senescunt. [...]



Hilfen: castitas: Moralität, mei (genetivus obiectivus): zu mir, libellus: Büchlein, lectitare: intensiv oder immer wieder lesen (verbum intensivum oder frequentativum zu legere), ediscere: auswendig lernen, Qua ... sollicitudine ... !: Mit welcher Aufregung ... ! illa: gemeint ist seine Frau, videor (hier): Man sieht, dass ich ... , acturus, ergänze esse: Inf. Fut. zu agere: vor Gericht ein Plädoyer halten, disponere: Beobachter schicken, qui nuntiant sibi: (Objektsatz zu disponit): Beobachter, die ihr berichten sollen, quem, quos: was für ... , adsensus: Zustimmung, excitarem: Kurzform für excitaverim, eventum ferre: Erfolg davontragen, eadem (von idem): eben sie, genau sie, quando: aliquando, recitare: öffentlich vortragen (aus Dichtungen), discernere: trennen, velum: Vorhang (Im Allgemeinen besuchten nur Männer öffentliche Veranstaltungen.), nostras: meas, avidus: begierig, excipere: aufnehmen, versus, us, m: Vers (Plinius hielt viel von seinen Dichtungen, die heutige Kritik beurteilt sie zurückhaltend.), quidem: sogar, cantare: singen, formare cithara: auf der Kithara begleiten (ein Saiteninstrument), artifex, -ficus: Künstler, Musiker, in dies: von Tag zu Tag, futurum esse: Infinitiv Futur zu esse, quae: meint aetatem und corpus, senescere: alt werden.

⁸ Text und Hilfen sind im Wesentlichen zitiert nach: Hans-Joachim Glücklich (2003): Plinius der Jüngere: Briefe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.37 f.

Gradatim-Version im Wesentlichen zitiert nach: Plinius: Epistulae. Ausgewählt und herausgegeben von Werner Kempkes (1987). Velbert: Bastians, S.33–35.

⁹ Die Lernvokabeln sind in einer Form angegeben, die für das Lernen mit der Kartei günstig ist.

Aufträge zu epistula 4,19

1. Tandems aus Gruppe A: Lest den *gradatim*-Text und tauscht eure ersten Gedanken über den Inhalt aus. Übersetzt nun den *gradatim*-Text. Kontrolliert eure Übersetzung im Plenum A mit Hilfe der Lehrkraft.
2. Gemischte Tandems aus Gruppe A und B: Lest den Originaltext und tauscht eure ersten Gedanken über den Inhalt aus. Unterstreicht im Original alle Hauptsätze, kennzeichnet alle satzwertigen Konstruktionen graphisch in ihren Bestandteilen. Übersetzt den Text.

Die erleichterte Fassung des Briefes 4,19 für die Niveaugruppe A arbeitet mit ganz kurzen Sätzen, die sowohl die Information als auch die sprachliche Form des Textes *gradatim* aufbauen. Diese Aufbereitungsmethode wurde von W. Kempkes gezielt für die Arbeit mit leistungsschwächeren Lernenden entwickelt. Die vorentlasteten und in die Lernkartei eingearbeiteten Grammatikinhalt sind im *gradatim*-Text unterstrichen. Zusätzlich werden beiden Niveaugruppen die üblichen Erklärungen und Hilfen zur Verfügung gestellt. Es wird angeregt, die Systemgrammatik als begleitendes Hilfsmittel zu nutzen. Insgesamt ist für die Gruppe A das Material leichter als die zuletzt gelesenen Lehrbuchtexte.

Nach der Phase des selbstregulierten Lernens folgt für die Gruppe A eine Phase der direkten Instruktion, der Abgleich der Lösungen im Plenum A mit Hilfe der Lehrkraft. Erst wenn also die Gruppe A die *gradatim*-Version zweimal durchgearbeitet hat, in Partnerarbeit und mit der Lehrkraft, geht sie zur Bearbeitung des Originaltextes über, mit dem die Gruppe B ohne Vorbereitungen beginnt. Das Original wird in Misch tandems aus den Gruppen A und B bearbeitet. Es ist wichtig, die Schüler, die aus der Gruppe A stammen, darauf hinzuweisen, dass sie Informationen in die Partnerarbeit einbringen können, die der Partner nicht besitzt und die weiterhelfen. Insgesamt sollen die leistungsschwächeren Lernenden immer wieder Brücken erhalten, auf ihrem Kompetenzniveau ansetzend mitzuarbeiten, sich nicht aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen.

Für alle Phasen gilt es, sich Zeit zu nehmen, vor allem für die Gruppe A ist ein hoher Zeitaufwand erforderlich. Gleichzeitig erstaunt es, wie viel Wendigkeit und Eigenständigkeit einer Gruppe B zuzumuten ist! Aufgrund deren Flexibilität ist es auch möglich, die ungleichen Arbeitsphasen zu synchronisieren. Die Gruppe B fängt vor dem Brief 4,19 zunächst mit dem Brief 9,6 an. Dann arbeiten die Lernenden gemeinsam an 4,19, danach erst gemeinsam an 9,6. So wird der stärkeren Gruppe B eine schwierigere Gliederung des Arbeitsablaufs abverlangt, die aber für die Gruppe A die nötige Kontinuität schafft.

Epistula 9,6: Im Stadion¹⁰

C. Plinius Calvisio suo s.

(1) Omne hoc tempus inter pugillares ac libellos iucundissima quiete transmisi.

»Quemadmodum«, inquis, »in urbe potuisti?«

Circenses erant, quo genere spectacula ne levissime quidem teneor.

Arbeitsbeginn Gruppe A:

Nihil novum, nihil varium, nihil,

quod non semel spectasse sufficiat.

Quo magis miror [tot milia virorum tam pueriliter identidem cupere currentes equos, insistentes curribus homines videre].

Si tamen aut velocitate equorum aut hominum arte traherentur, esset ratio non nulla.

Nunc favent panno, pannum amant;

et si in ipso cursu medioque certamine hic color illuc, ille huc transferatur, studium favorque transibit, et repente agitadores illos, equos illos, quos procul noscitant, quorum clamitant nomina, relinquunt.

Tanta gratia, tanta auctoritas in una vilissima

tunica – (auszulassen von **Gruppe A**

mitto apud vulgus, quod vilis tunica, sed: apud quosdam graves homines!

Quos ego cum recordor, in re inani, frigida, adsidua tam insatiabiliter desiderare,) **Gruppe A:** capio aliquam voluptatem, quod hac voluptate non capior.

Ac per hos dies libentissime otium meum in litteris colloco, quos alii otiosissimis occupationibus perdunt.

Vale!

(Die Unterstrichungen und Klammern beziehen sich auf die wichtige Grammatik.)

pugillares, -ium: Schreibtäfel

libellus: Büchlein

transmittere: zu einem Ziel schicken, planvoll verbringen

circenses: Zirkusspiele

quo genere spectacula: röm. Ausdrucksweise statt genus spectacula, quo: eine Art der Schaustellung, durch die

spectasse: Kurzform für spectavisse

sufficere, suffeci: genügen

quo magis: umso mehr

pueriliter Adv.: auf kindische Weise

identidem: immer wieder

insistere + Abl.: auf etw. stehen

velocitas: Schnelligkeit

trahere: anziehen, anlocken

nunc: nun aber

pannus: Tuch, Lappen, gemeint: (Vereins-)Trikot, Dress

medioque certamine: mitten im Wettkampf

transferre: übertragen, bringen

favor: Gunst, Begeisterung

agitator: Lenker

noscitare: erkennen

clamitare: immer wieder rufen

mitto: ich lasse aus, ich rede nicht von

quos: relativischer Satzanschluss (statt eos)

recordari + a.c.i.: sich vor Augen halten, daran denken

inanis, e: leer, bedeutungslos, gewöhnlich

frigidus: kalt, lau, fade, trivial

insatiabiliter Adv.: unersättlich

desidere: herumsitzen, die Zeit vertrödeln

aliqui, aliqua, aliquod: ein, eine, ein; eine Art von

collocare in + Abl.: verwenden auf

otiosus: müßig, überflüssig

occupatio: Beschäftigung

Lernwortschatz: quies, quemadmodum, ne ... quidem, mirari, tot, assiduus, libenter usw.

¹⁰ Text und Hilfen sind im Wesentlichen zitiert nach: Hans-Joachim Glücklich, a.a.O., S. 28 f.

Auftrag zu epistula 9,6

Gruppe B: Erschließt und übersetzt den Text. Erstellt eine Version für die Gruppe A, die den Arbeitstext der Gruppe A durch graphische Kennzeichnungen und Formbestimmungen aufbereitet. Referiert der Gruppe A den Rest des Textes.

Gruppe A: Erschließe in Partnerarbeit mit deinem Tandempartner aus der Gruppe B den Arbeitstext der Gruppe A. Übersetze den Text und hole dir dazu ein Feedback von deinem Tandempartner.

Der Brief 9,6 wird in einem Lernarrangement bearbeitet, das ebenfalls die verschiedenen Lernausgangslagen für eine unterstützende Zusammenarbeit nutzt. Die Niveaugruppe B bearbeitet den Brief mit zeitlichem Vorlauf. Diese Gruppe teilt sich in Kleingruppen zu je vier Lernenden, die den Brief 9,6 für die Gruppe A aufbereiten. Diese Aufbereitung wird durch die Lehrkraft im Text vorstrukturiert und während der Gruppenarbeit begleitet. So werden einige Passagen für die Gruppe A nur referiert. Andere Kernpassagen werden von der Gruppe B graphisch und mit Anmerkungen gekennzeichnet, um für die Gruppe A eine Hilfestellung zu erzeugen. Die genaue Ausführung dieser Kennzeichnung soll hier nicht dargestellt werden. Viele Lehrkräfte haben in ihren Lerngruppen Ähnliches eingeführt. Die Kennzeichnung betrifft besonders die im Text markierten Strukturen.

Auftrag

Sammele zu den verschiedenen Texten alle Arbeitsergebnisse der Übersetzung, Interpretation, Recherche und Anwendung in einem Prozessportfolio.

Orientierung geben und erhalten

Nicht kurz vor der Klassenarbeit, sondern im Verlauf der Bearbeitung finden Orientierungsprozesse statt. Alle im „Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt“ ausgewiesenen Kompetenzen werden dabei beachtet, aber in mehreren unabhängigen Arbeitsaufträgen reflektiert. Ein Feedback durch die Lehrkraft ist erwünscht, findet aber in den Zeitressourcen eine natürliche Begrenzung.

Ein Vokabel- und Grammatiktest, der sich genau an der Lernkartei orientiert, wird durchgeführt und von der Lehrkraft korrigiert.

Auftrag

Notiere auf blauem Papier einen Brief an dich selbst, der das Karteilernen zum Thema macht. Hefte den korrigierten Test und den Brief in dein Portfolio.

Ein orientierender Übersetzungstest wird in Einzelarbeit geschrieben, im Plenum besprochen und in Einzelarbeit korrigiert und reflektiert. Bei der Korrektur können auch Tandempartner ihre Texte austauschen.

Test

Der Bericht über den letzten Tag des älteren Plinius im Bereich des untergehenden Pompeji ist dir bekannt.

Erschließe den folgenden Ausschnitt aus diesem Bericht mit Hilfe des Schülerkommentars, erkläre die unterstrichenen Formen und satzwertigen Konstruktionen und übersetze.



Epistula 6, 16¹¹

[...] Interim e Vesuvio monte pluribus locis latissimae flammae altaque incendia relucebant, quorum fulgor et claritas tenebris noctis excitabatur. [...] Sed area, ex qua diaeta adibatur, [...] iam cinere mixtisque pumicibus oppleta surrexerat [...]. [Plinius] excitatus procedit seque [...] ceteris, qui pervigilaverant, reddit. In commune consultant, intra tecta subsistant an in aperto vagentur. Nam crebris vastisque tremoribus tecta nutabant, et, quasi emota sedibus suis, nunc huc, nunc illuc abire aut referri videbantur. Sub divo rursus [...] pumicum casus metuebatur. [...] [Man entschließt sich, das Haus zu verlassen.] Cervicalia capitibus imposita linteis constringunt; id munimentum adversus incidentia fuit. [...]

Lösungsblatt

Auftrag: Kontrolliere deine Ergebnisse anhand der mittleren Spalte. Kreuze an, gewinne einen Überblick und analysiere das Ergebnis durch einen Kurzbericht auf blauem Papier.

		gewusst	geraten
excitabatur	Passiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adibatur	Passiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mixtis	participium coniunctum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppleta	participium coniunctum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
surrexerat	Plusquamperfekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
excitatus	participium coniunctum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
procedit, vigilaverant, reddit	historisches Präsens und Plusquamperfekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
subsistant, vagentur	Konjunktiv Präsens, indirekter Fragesatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
emota	participium coniunctum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
abire aut referri videbantur	Ncl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metuebatur	Passiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
imposita	participium coniunctum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹¹ Text nach Glücklich, a.a.O., S. 56. Der Schülerkommentar und zusätzliche Hilfen werden nicht zitiert.

Dieser Test spiegelt die Sprachkompetenz und Textkompetenz im Sinne des vereinbarten Unterrichtsschwerpunktes wider. Ein Ideal wäre es, wenn genau die im Test geprüften Grammatikstrukturen in den vorhergehenden Texten hervorgehobenes Thema gewesen wären und wenn diese Strukturen in den folgenden Schritten im Sinne einer Weichenstellung weiterverfolgt werden könnten. Aber dieses Ideal ist in der Lektürephase nicht erreichbar. Im Vordergrund der Lernaufgabe steht die Rezeption der Briefe des Plinius, sie ist nicht mit einem Grammatik-Lernzirkel zu verwechseln. So greift die Orientierungsfunktion des Tests auch naturgemäß über die vorliegende Lernaufgabe hinaus und spiegelt die grundlegenden Kompetenzen wider. Für eine Einwahl der Lernenden in eine Gruppe für die weitere Arbeit kann der Test aus diesem Grunde als tauglich angesehen werden.

Auftrag

Wähle dich für die Weiterarbeit in die Gruppe A oder B ein. Begründe deine Wahl in einer Notiz auf blauem Papier. Gewähre deiner Lehrkraft Einblick in deine Überlegungen.

Kompetenzen stärken und erweitern

Möglicherweise führt die Zwischenbilanz zu einem veränderten Arbeitsverhalten bei der sprachbezogenen Einzelarbeit. Möglicherweise führt sie auch zu einer geänderten Zusammensetzung der Niveaugruppen A und B.

Epistula 7, 27: Gibt es Gespenster?¹²

Auftrag Gruppe A: Erarbeitet den Brief abschnittsweise mit Hilfe der erleichterten Ausgabe. Geht vor nach dem Prinzip *think-pair-share* (1, 2, 4 (mit Gruppe B) Schüler/innen). Notiert eure Ergebnisse und eure Fragen.

Auftrag Gruppe B: Erschließt den Brief abschnittsweise ohne Hilfe der erleichterten Ausgabe. Arbeitet dabei mit einem Team der Gruppe A zusammen, also zu 4 Lernenden. Erarbeitet eine gemeinsame Übersetzung.

[...]

T1 *Mihi discendi facultatem otium praebet.*

T2 *Et mihi discendi et tibi docendi facultatem otium praebet.*

[...]

T1 *Ego, ut <phantasmata> esse credam, ducor. / duci, ut dazu bestimmt werden, dazu gebracht werden*

Ü2 *Aliquid accidisse Curtio Rufo audio. / Id miserum est, quod accidit Curtio Rufo. /*

Id miserum est, quod audio accidisse Curtio Rufo. / mihi aliquid accidit (accidere, accidit) mir stößt etwas zu

T2 *Ego, ut esse credam, in primis eo ducor, quod audio accidisse Curtio Rufo.*

eo, quod ≈ ea re, quam

¹² Ausschnittsweise zitiert nach:
Plinius lesen – kein Problem!
(1994), S. 6-8

Der Brief 7,27 bietet die Lerngelegenheit für eine Wiederholung des Gerundiums, des nachzeitigen *Acl*, des *participium coniunctum* und des *ablativus absolutus*. Das Lernvokabular wird von der Lehrkraft aus der Wortkunde eruiert; natürlich dürfen sich die Wörter nicht wiederholen, die bereits in der Kartei sind. All dies wird im Zuge der Vorentlastung in die Lernkartei eingearbeitet.

Auch dieser Brief wird in einer Differenzierung nach Niveaustufen gelesen, wobei die Lernenden erneut wählen können. Eine erleichterte Ausgabe¹³ wird benutzt, die jeden Satz durch gezielte Informationen und Umformungen vorentlastet. Der Originalsatz wird durch Rahmung gekennzeichnet. (An dieser Stelle kann die Ausgabe nicht ausführlich zitiert werden.)

In der Zusammenarbeit wird – wie gehabt – ein Kompetenzvorsprung durch einen Informationsvorsprung ausgeglichen. Aus diesem Grunde werden die leistungsstarken Lernenden der Gruppe B ohne vorbereitende Einzelarbeit in eine Zusammenarbeit mit Lernenden der Gruppe A gebracht. Dazu wird eine Textausgabe ohne Vorbereitungssätze benutzt. Die Lernenden der Gruppe A werden durch die Lehrkraft ermutigt, ihren Informationsvorsprung auch tatsächlich in die Gruppenarbeit einzubringen, damit nicht das typische Rollenverhalten von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern kultiviert wird.

Die verschiedenen Handlungsfelder des Prozessmodells (vgl. Kap. 1.2, A Allgemeiner Teil) zeigen sich im Unterricht nicht in streng geschiedenen Zeitabschnitten, die verschiedenen Schülergruppen sollen ja in ihrem je eigenen Lerntempo Fortschritte machen können. Daher wird gerade im Bereich der Interpretationsaufträge zeitliche Flexibilität herrschen müssen. Die Schüler der Gruppe A bearbeiten weniger Recherchen als die Gruppe B. Ein bis zwei Interpretationsaufträge sind frei wählbar und werden zeitlich von der Texterschließung und Übersetzung entkoppelt.¹⁴ Mit Ausnahme des Vesuv werden die Themen bereits im *advance organizer* genannt. Letztlich liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, die Lernenden in einer für sie sinnvollen Kombination der Arbeitsaufträge zu beraten. In der Praxis zeigt es sich, dass die Lernenden von sich aus fast immer zu passgenauen Entscheidungen tendieren.

Aufträge zur Recherche

Recherchiert in Gruppen eine Auswahl aus den folgenden Themen:

Die Frauen in Rom – Das römische Wagenrennen – Plinius der Jüngere und seine Briefpartner Hispulla, Tacitus und Calvisius – Römische Astrologie und Traumdeutung – Der Ausbruch des Vesuv

Benutzt dabei das Angebot der Mediathek und des Internets, insbesondere aber die folgenden Quellen: [... nicht ausgeführt, abhängig vom örtlichen Angebot].

Stellt der Lerngruppe eure Ergebnisse in einer Präsentation vor.

Kann die Beschäftigung mit lateinischen Texten einen *Anwendungsbezug* haben? Diese Beschäftigung erzeugt ein Sprachbewusstsein, das ein Leben lang jeden Tag im Umgang mit Sprache und Sprachen zur Anwendung kommen wird. Aber können auch Erkenntnisse über die Texte des Plinius zur Anwendung kommen? So sicher, wie jeder junge Mensch in freundschaftliche Beziehungen und Liebesbeziehungen hineinwachsen und an ihnen wachsen wird. Oder so sicher, wie es auch in unserer Gesellschaft Massenvergnügen gibt, die uns nicht ganz so selbstverständlich sein sollten, wie ihre Vermarktung das intendiert. Gerade die Ferne des antiken Beispiels gibt uns den Raum, das für uns Selbstverständliche bewusst zu machen und auch zu hinterfragen – eine bewährte Vorgehensweise im Lateinunterricht.

¹³ Vester, a. a. O.

¹⁴ Eine noch deutlichere Entkoppelung verwirklichen Scholz und Sauter (2009)

Die historische Kommunikation eröffnet Möglichkeiten, unser eigenes Leben in Frage zu stellen. Dies wird unterstützt, wenn die römische Alltagsgeschichte als Hintergrund berücksichtigt wird. Zum Beispiel verliert der Brief über den prophetischen Traum den Charakter einer nur subjektiven Gespenstergeschichte. Die Verbreitung von Aberglauben aller Art in Rom zeigt Parallelen zu trivialen heutigen Welterklärungsmodellen. Wenn Menschen Träumen, „Vorzeichen“ und dem Mondkalender eine Bedeutung für ihr Leben einräumen, ist dies der Nachfrage wert. Als Rechercheauftrag sind Themen der Alltagsgeschichte motivierend und für die Niveaugruppe B ohne Hilfestellung der Lehrkraft zu leisten.

Kreative Verfahren ermöglichen noch mehr Nähe zwischen antikem Text und modernem Rezipienten. Sie werden genutzt, um intuitiv zu Ergebnissen zu gelangen, die im Anschluss durch die Analyse überprüft werden. So soll Calpurnias Haltung der Unterordnung nicht gleich analysiert werden. Wenn ein Mädchen von heute einen Antworttext schreibt, wird sich von selbst eine Distanz gegenüber den Forderungen der antiken Frauenrolle ergeben, die man im Anschluss reflektieren kann.

In jedem Arbeitsauftrag sind aber auch Elemente der klassischen Interpretation und Textanalyse enthalten. So wird der jeweilige Brief als künstlerische Ganzheit ins Bewusstsein gerückt. Ein Beispiel dafür ist die rhetorische Gestaltung des Briefes über die Wagenrennen. Sätze wie „*Capio aliquam voluptatem, quod hac voluptate non capior.*“ lassen sich erst durch lautes Vorlesen und durch das Hörverständnis in ihrem ganzen Gehalt rezipieren. So wird auch der Zugang zur paränetischen Aussageform und gegebenenfalls einer kritischen Sicht eines gewissen Übereifers eröffnet.

Wähle einen Auftrag (1, 2, 3 oder 4 mit den jeweiligen Teilaufgaben) zur Interpretation in Kleingruppenarbeit. Eure Ergebnisse sollen die Basis für einen Artikel in der Schülerzeitung sein.

- 1.1 Vergleiche die Beziehung zwischen Plinius und seiner Frau mit dem Rollenverhalten in der römischen Republik und mit den Ehen der Kaiserzeit. Verwendet eure Rechercheergebnisse.
- 1.2 Schreibt auf den Text des Plinius (für die Schülerzeitung) einen Antworttext einer Frau aus der heutigen Zeit. Kommentiert euren eigenen Text und eure Auseinandersetzung mit Plinius.
- 1.3 Weist am Text des Plinius die Formulierungen und Begriffe nach, die euch zu einer Auseinandersetzung gereizt haben.
- 2.1 Ordnet den Kritiker der Wagenrennen in das allgemeine Verhalten der Kaiserzeit ein und erklärt die Besonderheit seines Standpunkts. Verwendet eure Rechercheergebnisse.
- 2.2 Lest euch den Brief gegenseitig vor. Untersucht die sprachlich-stilistische Gestaltung und die Mittel des Überzeugens. Reflektiert die Intention und den Ton des Briefes.
- 2.3 Schreibt (für die Schülerzeitung) einen Text an Plinius, in dem ihr eure eigene Meinung zu den Stadien der heutigen Zeit äußert.
- 3.1 Arbeitet den Realitätsbezug und die Realitätsüberschreitung im Brief 7,27 heraus.
- 3.2 Ordnet die Aussage des Briefes in den historischen Hintergrund ein. Verwendet dabei eure Recherchen zum römischen Aberglauben.
- 3.3 Untersucht das Sortiment einer größeren Buchhandlung auf Buchtitel zu den Bereichen Astrologie und Traumdeutung. Schreibt (für die Schülerzeitung) einen Kommentar, eine Erzählung oder eine Satire, indem ihr eure Ergebnisse verarbeitet.

Eine von H.-J. Glücklich thematisierte pompejische Wandmalerei, eine allegorische Darstellung des Vesuvs, zeigt den Berg in Verbindung mit dem Schutzgott Bacchus und einer schützenden Schlange.¹⁵ Die Darstellung hebt die Fruchtbarkeit und Schönheit des Ortes hervor, nichts deutet auf eine Gefahr hin. Das Bild soll nicht als Texterschließungshilfe eingesetzt werden. Vielmehr hilft es, einen Kontrast zwischen der Katastrophe und dem vorhergehenden Wohlstand zu erkennen: Die Bewohner des Vesuv kannten ihr Risiko nicht. In der Moderne sind Risiken häufig bekannt. Trotzdem verhalten sich Menschen oft so, als wäre dies nicht der Fall.

Auftrag

- 4.1 Vergleiche die Darstellung des Vesuv in der Wandmalerei mit der Beschreibung des Vulkanausbruchs bei Plinius.
- 4.2 Schreibe (für die Schülerzeitung) einen Kommentar zu Pompeji mit dem Titel „Das konnte keiner ahnen: Das Risiko, auf dem Vulkan zu leben“. Beziehe dabei auch Gedanken über die Gegenwart ein.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Als Schlussreflexion wird das Portfolio-Gespräch genutzt, ein der Kompetenzorientierung entsprechendes Instrument. In Partnerarbeit soll bewusst gemacht werden, welche Anforderungen die Arbeitsformen der Originallektüre stellen und wie die Lernenden ihnen bislang begegnen konnten. Dabei zeigt sich, was nach wie vor ungewohnt ist, aber auch, wo jede(r) Einzelne doch erste Erfolge erreichen konnte.

Auftrag

Führt zu zweit ein Gespräch, in dem ihr euch gegenseitig zwei Arbeitsergebnisse aus eurem Portfolio vorstellt:

1. eine Arbeit, bei der du besonders viel gelernt hast,
2. eine Arbeit, die besonders interessante Ergebnisse erbracht hat.

Tauscht außerdem untereinander aus, welche Bereiche euch noch Schwierigkeiten bereiten, und gebt euch gegenseitig Tipps.

Auftrag

Reflektiere in einem Bericht auf blauem Papier: Wie hat sich mein Durchhaltevermögen entwickelt? – Ist es mir gelungen, konzentriert bei der Sache zu bleiben? – Wie bin ich mit Misserfolg umgegangen? – Wie habe ich mich in die Gruppenarbeit eingebracht: Sprechanteil, Konstruktivität, Atmosphäre?
Schreibe auch über die Ziele, die du dir für die nächste Lernaufgabe setzt.

Die Reflexionen sollen in ein Plenumsgespräch münden, in dem ein Teil der individuellen Erkenntnisse gemeinsam diskutiert wird. Die Lehrkraft kann dabei den einen oder anderen Aspekt des individuellen und gemeinsamen Kompetenzaufbaus in den Vordergrund stellen.

¹⁵ Abbildung bei Hans-Joachim Glücklich (2008), S. 15

3 Fachbezogene Materialien

Leitfragen zur Erstellung eines Schulcurriculums

Orientierungsfragen im Bereich der Spracherwerbsphase

Welche Lektionen des Lehrbuchs eignen sich besonders im Blick auf die Förderung von Teilkompetenzen (vgl. Bildungsstandards und Inhaltsfelder, Kapitel 7.1)?

- den semantischen Gehalt lateinischer Wörter wiedergeben:
 - In welchen Lektionen lassen sich exemplarisch Wortfeldanalysen durchführen?
 - Ab welcher Lektion sollte auf die Wortbildung (z. B. verba composita) eingegangen werden?
 - Welcher Lektionstext bietet Material zur Erstellung von Wortfamilien (z. B. vita – vivere – vivus)?
- anhand ihrer Kenntnisse der Morpheme Wortgruppen und Flexionsklassen analysieren,
- auf der Grundlage von Lehrbuchtexten typisch lateinische Satzkonstruktionen bestimmen und auf ihre Funktion hin untersuchen:
 - Gibt es sprachliche/syntaktische Phänomene, die im Rahmen der lehrbuchimmanenten Repetition intensiviert werden müssen (z. B. Zusatzübungen, -texte)?
 - Welche grammatischen/syntaktischen Phänomene nehmen im Lehrbuch einen zu breiten Raum ein und können bei der Be- und Verarbeitung reduziert werden?
 - Die Einführung welcher sprachlicher/syntaktischer Phänomene kann in die Übergangsektüre verlegt werden (z. B. oratio obliqua, consecutio temporum, Konjunktiv im Relativsatz)?
 - Welche sprachlichen/syntaktischen Phänomene müssen im Sinne der Kompetenzorientierung nicht eingeführt werden (z. B. Supinum)?
 - Welche metasprachliche Terminologie soll im Hinblick auf die Kompetenzorientierung verbindlich festgelegt werden?
- lateinische Lehrbuchtexte ganzheitlich und satzübergreifend erschließen:
 - Welche Lehrbuchtexte eignen sich zur Einführung und Festigung von Satz- und Texterschließungsverfahren (Pendelmethode bei überwiegend parataktischen Satzstrukturen; Ganzheitsmethode bei Texten mit erzählendem Plot; lineares Dekodieren bei hypotaktischen Satzgefügen, z. B. mit Partizipialkonstruktionen; Konstruktionsmethode)?
- lateinische Lehrbuchtexte auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren:
 - An welchen Lehrbuchtexten sollten exemplarisch die Kriterien der Textgliederung und -strukturierung eingeübt werden?
 - Welche Lektionstexte und -inhalte eignen sich besonders zur vertiefenden Interpretation unter Einbeziehung von Rezeptionsdokumenten und Realien?
- grundlegende Phänomene der griechischen und römischen Kultur erklären:
 - Bietet das Lehrbuch zu den einzelnen Phänomenen der griechischen und römischen Kultur die notwendigen Materialien?
 - Bei welchen Aspekten muss Ergänzungsmaterial zur Verfügung gestellt werden?
 - Welche Teilbereiche können durch schülerorientierte Arbeitsformen vertieft werden (Referate, Projektarbeit, Theater)?
- das bis heute andauernde Weiterwirken von Aspekten der römischen Kultur entdecken und als Grundlage des europäischen Selbstverständnisses würdigen:
 - Inwiefern können außerschulische Lernorte den Erwerb der Kulturkompetenz verstärken?

Orientierungsfragen im Bereich der Übergangsektüre

Welche Texte einer Übergangsektüre eignen sich besonders im Blick auf die Förderung von Teilkompetenzen (vgl. Bildungsstandards und Inhaltsfelder, Kapitel 7.2)?

- den semantischen Gehalt lateinischer Wörter wiedergeben:
 - Welche Lektüre baut auf dem im vorher verwendeten Lehrbuch erarbeiteten Grundwortschatz auf?
 - Welche Texte bieten ein Vokabular, das auch in der lateinischen Originallektüre (Latinum) verwendet wird (= Beginn der Erarbeitung eines Aufbauwortschatzes)?
 - Welche Texte eignen sich aufgrund ihres Wortmaterials besonders zur Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch?
- anhand ihrer Kenntnisse der Morpheme Wortgruppen und Flexionsklassen analysieren, auf der Grundlage von Lehrbuchtexten typisch lateinische Satzkonstruktionen bestimmen und auf ihre Funktion hin untersuchen:
 - Welche Texte ermöglichen aufgrund ihrer sprachlich-grammatischen Gestaltung eine Festigung und Wiederholung (im Hinblick auf die Lektürephase und Oberstufe) wesentlicher grammatischer Phänomene (z. B. Partizipialkonstruktionen, Verwendung der Modi, Hypotaxen)?
 - In welchen Texten der Übergangsektüre finden sich (noch nicht behandelte) sprachlich-syntaktische Phänomene, die in der Übergangsphase erarbeitet werden können?
- lateinische Texte der Übergangsektüre ganzheitlich und satzübergreifend erschließen:
 - Sollen verschiedene literarische Genera behandelt werden? Oder ist eine Konzentration auf eine (oder zwei) Gattung(en) pro Halbjahr vorzuziehen?
 - Welche Texterschließungsverfahren sollen (im Hinblick auf die anschließende Lektürephase) besonders intensiv eingeübt werden? Welche Texte bieten sich dafür besonders an?
- lateinische Texte der Übergangsektüre dekodieren und rekodieren:
 - Welche Texte einer möglichen Übergangsektüre schließen an das sprachliche Niveau des Lehrbuchs an (Möglichkeiten der Unter- und Überforderung bei der Erstellung einer Lektürefolge beachten)?
- lateinische Texte der Übergangsektüre auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren:
 - Bieten die Texte Anknüpfungspunkte an die Sequenzen des Lehrwerks?
 - Welche Texte eignen sich, um den Zusammenhang von Form und Gehalt (als Vorbereitung für die Originallektüre) erfahrbar werden zu lassen?
 - Welche Texte sind geeignet, um das Interesse an der Beschäftigung mit lateinischen Texten zu bewahren oder zu intensivieren (zielgruppenadäquate Auswahl)?
- bei der Beschäftigung mit einfachen oder adaptierten lateinischen Originaltexten Werthaltungen und Weltdeutungen reflektieren:
 - Welche Texte geben den Schülern eine positive Antwort auf die Frage „quid ad nos“ (existentieller Transfer)?
 - Welche Texte provozieren eine kritische Distanz?
 - Decken die ausgewählten Texte/Unterrichtssequenzen die in den Inhaltsfeldern beschriebenen Themen ab?
 - Welches Zusatzmaterial muss zur Ergänzung herangezogen werden?
 - In welchen Arbeitsformen soll diese Ergänzung stattfinden (Referat, Präsentation, Projekt ...)?
 - Welche Themen/Autoren eignen sich besonders für eine schülerorientierte Be- und Erarbeitung (am Ende der Übergangsphase)?

- Gibt es Texte/Themen, deren Behandlung im Besonderen zum Profil (oder zur Lage oder zum Namen) der Schule passen? Ist eine solche Schwerpunktsetzung erwünscht?
- das bis heute andauernde Weiterwirken von Aspekten der römischen Kultur entdecken und als Grundlage des europäischen Selbstverständnisses würdigen:
 - Ist die Textauswahl dazu geeignet, die Vielfältigkeit der Rezeption von lateinischer Literatur zu verdeutlichen?

Orientierungsfragen im Bereich der Lektüre

Welche Texte der lateinischen Originallektüre eignen sich besonders im Blick auf die Förderung von Teilkompetenzen (vgl. Bildungsstandards und Inhaltsfelder, Kapitel 6)?

- den semantischen Gehalt lateinischer Wörter wiedergeben:
 - In welcher Form und in welchem Umfang soll ein text- und/oder autorenbezogener Wortschatz parallel zur Lektüre erarbeitet werden?
 - Welche Textausgaben können gewählt werden, die ein zur Lektüre passendes Lernvokabular zur Verfügung stellen, oder:
 - Welche Kombinationsmöglichkeiten beider Verfahren können von den Schülern individuell (binnendifferenziert) verwendet werden?
 - Ab welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang sollen Lexika bei Klassenarbeiten/ Lernkontrollen verwendet werden?
- anhand ihrer Kenntnisse der Morpheme Wortgruppen und Flexionsklassen analysieren,
- auf der Grundlage lateinischer Originallektüre typisch lateinische Satzkonstruktionen bestimmen und auf ihre Funktion hin untersuchen:
 - Zu welchem Zeitpunkt und bei welcher Lektüre soll die Verwendung einer Systemgrammatik eingeübt werden?
 - Welche morphologischen und syntaktischen Strukturen müssen im Hinblick auf die gewählte Lektüre wiederholt und/oder vertieft werden?
 - Welches Arbeitsmaterial soll dafür erstellt werden oder auf welche vorhandenen Angebote kann zurückgegriffen werden, z. B. Textausgaben in den Einführungen in die Lektüre („sprachliche Besonderheiten“) oder spezielles Übungsmaterial für einzelne Autoren?
- lateinische Originaltexte ganzheitlich und satzübergreifend erschließen:
 - Wenn zu Beginn der Lektüreprase Textausgaben verwendet werden sollen, die Texte strukturieren (z. B. in kolometrischer oder farbig gestalteter Form, durch ein spezielles Layout oder binnendifferenziert): wenn ja, welche?
 - In welcher Form oder in welchem Umfang sollen Texterschließungsverfahren in Lernkontrollen der Lektüreprase thematisiert werden?
- lateinische Texte der Originallektüre dekodieren und rekodieren:
 - Welche Texte schließen an das sprachliche Niveau der Überganglektüre an (Möglichkeiten der Unter- und Überforderung bei der Erstellung einer Lektürefolge beachten)?
 - In welcher Reihenfolge sollen Prosa und Poesie gelesen werden?
- lateinische Texte der Originallektüre auf der Basis vorgegebener Kategorien interpretieren:

- Welche Texte sind besonders geeignet, um das Interesse an der Beschäftigung mit lateinischen Texten zu bewahren oder zu intensivieren (zielgruppenadäquate Auswahl vor allem auch im Hinblick auf die Kurswahl in der Qualifikationsphase)?
- Welche Texte ermöglichen es aufgrund ihres Inhalts und ihrer sprachlich-formalen Gestaltung besonders gut, die Standards im Bereich der Textkompetenz zu erfüllen?
- durch einen Einblick in die Welt der Römer und Griechen Werthaltungen und Weltdeutungen reflektieren:
 - Welche Texte geben den Schülern eine positive Antwort auf die Frage „quid ad nos“ (existentieller Transfer)?
 - Welche Texte provozieren eine kritische Distanz?
 - Welche für alle Kollegen verbindliche Textauswahl der Autoren Cicero und Ovid soll festgelegt werden oder:
 - Welche individuelle Schwerpunktsetzung soll im Rahmen eines innerschulischen Lektürekansons ermöglicht werden?
 - Decken die ausgewählten Texte/Unterrichtssequenzen die in den Inhaltsfeldern beschriebenen Themen ab?
 - Welches Zusatzmaterial muss zur Ergänzung herangezogen werden?
 - In welcher Form soll der Erwerb von Kulturkompetenzen dokumentiert werden?
 - In welcher Form und in welchem Umfang soll festgelegt werden, ob von der Fachschaft vorgegebene (oder auch individuell festgelegte) Themenschwerpunkte in bestimmten Unterrichtsformen erarbeitet werden, z. B. im Hinblick auf eine Präsentation, eine Ausstellung, einen Reader, eine musikalische Umsetzung, ein Theaterstück o. ä.?
- das bis heute andauernde Weiterwirken von Formen, Stoffen und Motiven der römischen Literatur entdecken und als Grundlage des europäischen Selbstverständnisses würdigen:
 - Welche Textauswahl ist dazu geeignet, die Vielfältigkeit der Rezeption von lateinischer Literatur zu verdeutlichen?
 - Welche Lektüre macht deutlich, in welchem Ausmaß die europäische Kultur auf der antiken beruht?

Literatur/Links

Bonsen, E. / Hey, G.: Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Download unter: http://afl.lakk.bildung.hessen.de/modulkonferenz/modulkonf_ghrf/070918_Bonsen_Hey_Kompetenzorientierung.pdf

Drumm, J. (Hrsg.) (2007): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Drumm, J. / Frölich, R. (2007): Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fink, G. / Maier, F. (1996): Konkrete Fachdidaktik Latein 2. München: Oldenbourg.

Glücklich, H.-J. (1993): Lateinunterricht, Didaktik und Methodik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Glücklich, H.-J. (2008): Pompeji lebt. 2000 Jahre Texte, Bilder, Opern und Filme. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Keip, M. / Doepner, R. (Hrsg.) (2010): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhlmann, P. (2009): Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhlmann, P. (Hrsg.) (2010): Lateinische Literaturdidaktik. Bamberg: Buchner.

Lehren und Lernen (2009): Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität. Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.

Maier, F. (1994): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd.1 Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (1996): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2 Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (1995): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 3 Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (Hrsg.) (1999): Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts (Auxilia 44). Bamberg: Buchner.

Maier, F. (Hrsg.) (2001): Kreativität im Lateinunterricht. Neue Chancen zur Steigerung von Effizienz und Motivation (Auxilia 47). Bamberg: Buchner.

Maier, F. / Westphalen, K. (2008): Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis (Auxilia 59). Bamberg: Buchner. Darin besonders: Hey, G., Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, S. 97ff.

Maier, F. / Westphalen, K. (2008): Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovation in der Praxis (Auxilia 60). Bamberg: Buchner.

Munding, H. (1985): Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht (Auxilia 12). Bamberg: Buchner.

Nickel, R. (2001): Lexikon zum Lateinunterricht. Bamberg: Buchner.

Plinius lesen - kein Problem! (1994): Erarbeitet von Helmut Vester. Bamberg: Buchner.

Scholz, I. (Hg.) (2008): Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scholz, I. / Sauter, J. (2009): Phaedrus Fabeln. Ein kompetenz-orientiertes Lektüreprjekt mit Binnendifferenzierung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scholz, I. / Weber, K.-C. (2010): Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zeitschriften und Reihen

Der altsprachliche Unterricht (Seelze: Friedrich-Verlag)

zum Thema „Binnendifferenzierung“: AU 1, 2008

zum Thema „Sprachreflexion“: AU 1, 2009

zum Thema „Verhältnis von Text- und Grammatikarbeit“: AU 3, 1985; AU 3, 1999; AU 4+5, 2003

zum Thema „Texterschließungsverfahren“: AU 1, 1995

zum Thema „Die gute Übersetzung“: AU 3, 2003

zum Thema „Wortschatzarbeit“: AU 4, 1999; AU 6, 2005

zum Thema „Leistungsmessung“: AU 6, 2004

Forum Classicum (Zeitschrift des DAV)

www.forum-classicum.de

Forum Schule (Mitteilungen des Hessischen Altphilologenverbands)

www.altesprachen.de

Auxilia, Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer. Bamberg: Buchner.

Pegasus – Online Zeitschrift:

www.pegasus-onlinezeitschrift.de (Zugriff am 1.11.2011)

Bibliographien

Müller, A. / Schauer, M. (1994): *Clavis Didactica Latina*. Bamberg: Buchner.

Gerstmann, D. (1997): *Bibliographie: Lateinunterricht*. Bd. 1: Lateinische Autoren, Bd. 2: Stichwörter. Paderborn: Schöningh.

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p>Definition: <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
<p>Abgrenzung zu Lernzielen:</p> <p>Definition: <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Schlüsselwörter in einem Text finden – können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen – können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsverlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de

Für Ihre Notizen

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium

 Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

BILDUNGSLAND
Hessen 