

11. Das Kompetenzstrukturmodell und der kompetenzorientierte Latein- und Griechischunterricht in Bayern

11.1 Grundlagen des kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterrichts

Der seit dem Schuljahr 2017/2018 sukzessive am Gymnasium eingeführte LehrplanPLUS schreibt einen kompetenzorientierten Unterricht vor¹. Grundlegend für das Ideal des kompetenzorientierten Unterrichts ist die Feststellung, dass allein Fachkenntnisse zur Bewältigung von Anforderungen in der Gesellschaft nicht ausreichen werden, sondern weitere Kompetenzen notwendig sind wie zum Beispiel „Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, eine hohe Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, geschicktes Zeitmanagement usw.“ So gewinnt „ein zunehmend ganzheitlicher und kompetenzorientierter Ansatz“ zur Planung und Gestaltung von Unterricht an Bedeutung. Dieser beruht auf der Interaktion von inhaltlichen Kompetenzen, personalen Kompetenzen, sozialen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen². Auch wenn es darüber, wie genau ein kompetenzorientierter Unterricht in der Praxis abläuft, fachspezifische und in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Auffassungen gibt, lassen sich doch einige grundlegende Merkmale der Kompetenzorientierung festhalten³:

- **Besondere Beachtung der Relevanz der Inhalte sowie des Anwendungsbezugs:** Die Schülerinnen und Schüler müssen mit dem Gelernten etwas anfangen können (z. B. Beschäftigung mit dem Verhältnis von Sprache und Inhalt – Heranziehen und Nutzen von kulturellen Hintergrundinformationen für das Textverständnis bzw. Erschließen/Herausarbeiten kultureller Hintergrundinformationen aus einem lateinischen oder griechischen Text). Häufig werden dabei schüleraktivierende Arbeits- und Sozialformen zur Anwendung kommen, damit die Kompetenzen tatsächlich in der praktischen und selbstständigen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten aufgebaut werden können.
- **Einnahme der Perspektive der Lernenden und Output-Orientierung:** Es geht nicht primär darum, was die Lehrkraft tut und welche Inhalte sie vermittelt, sondern darum, was die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres oder auch ihrer Schulzeit tun können. Aufgabenstellungen werden daher „mit Operatoren als möglichst eindeutigen Arbeitsanweisungen formuliert“⁴.

¹ Zu der Diskussion über Vor- und Nachteile eines kompetenzorientierten Unterrichts in den alten Sprachen vgl. die Zusammenfassung bei Lorenz 2013, 187–200.

² Scholz/Weber 2011, 12f.; vgl. Scheibmayr 2012, 11–14; Lorenz 2013, 188.

³ Vgl. für die Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts in den alten Sprachen: Hey 2008; Scholz/Weber 2011, 12–16; Lorenz 2013, 187–200 mit weiterer Literatur.

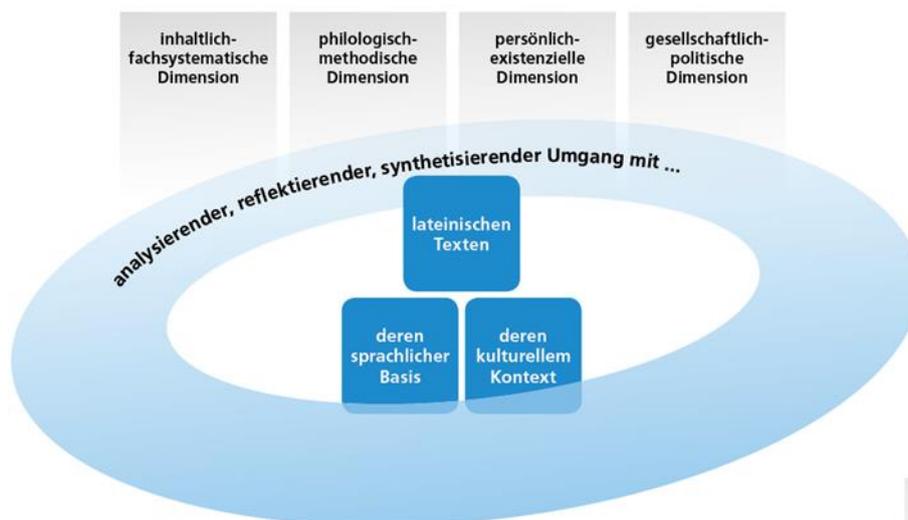
⁴ Scheibmayr 2012, 13. – Aus diesem Grund wird auch häufig die sogenannte „can do“-Formulierung verwendet, und in zahlreichen Lehrplänen liest man Sätze, die mit „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ beginnen.

- **Bündeln/Integrieren von Einzelkenntnissen:** Die Anwendung von Gelerntem setzt voraus, dass einzelne Inhalte zu anderen in Bezug gesetzt, also miteinander vernetzt, werden (z. B. kontrastive Betrachtung von Phänomenen – literaturgeschichtliche Einordnung lateinischer oder griechischer Texte und Kenntnis ihres jeweiligen historischen Hintergrunds). Dabei werden auch fächerübergreifende Bezüge hergestellt.
- **Längerfristige Aneignungsprozesse:** Der mit der Vernetzung verbundene größere Umfang des Betätigungsfeldes und die höhere Komplexität sorgen zwingend dafür, dass der kumulative Lernprozess sich über größere Zeiträume erstreckt⁵.
- **verstärkte Berücksichtigung eines methodisch planvollen Vorgehens:** Dies ist von besonderer Wichtigkeit, wenn langfristig an komplexen Inhalten gearbeitet wird, etwa um Prinzipien des philologischen Arbeitens zu entwickeln oder verschiedene Formen des Unterrichts zu fördern und eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen (z. B. Technik des Belegens – Nutzung von Hilfsmitteln – Rechercheaufgaben).
- **Entwicklung der sozialen Bereitschaft zum verantwortungsbewussten Vorgehen beim Lösen von Problemen:** Wiederum spielen schüleraktivierende Arbeitsformen eine wichtige Rolle, da offene Formen des Unterrichts in der Regel stärker zum Aufbau von Sozialkompetenz beitragen werden als lehrerzentrierter Unterricht. Angestrebt wird eine persönliche Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten des Unterrichts (z. B. persönliche Stellungnahme zu den Inhalten von lateinischen und griechischen Lehrbuch- und Lektüretexten bzw. Aspekten der Kultur).

⁵ Die Betonung des langfristigen Lernprozesses hat dazu geführt, dass der Kompetenzbegriff den Begriff des Lernziels zumindest teilweise abgelöst hat: Es geht gerade nicht primär um Aktivitäten, „die zu überprüfbaren Ergebnissen innerhalb einer Unterrichtsstunde führen“. Dennoch sind Lernziele nicht obsolet, sondern in der Schulpraxis nach wie vor unverzichtbar – da wir ja auch Rechenschaft darüber ablegen müssen, ob eine einzelne Stunde „etwas gebracht“ hat –, sie werden aber durch Kompetenzerwartungen ergänzt (Bonsen/Hey 2002, 2–7; vgl. Kuhlmann 2012, 37–39).

11.2 Da Kompetenzstrukturmodell des Latein- und Griechischunterrichts und der LehrplanPLUS

Die Vorgaben des LehrplanPLUS für den kompetenzorientierten Unterricht in den einzelnen Fächern basieren auf den fachspezifischen Kompetenzstrukturmodellen. Für die alten Sprachen gilt das folgende Modell⁶ :



Das Kompetenzstrukturmodell „definiert den analysierenden, reflektierenden und synthetisierenden Umgang mit drei Gegenstandsbereichen – lateinische/griechische Texte, deren sprachliche Basis und deren kultureller Kontext – als die zentralen Kompetenzen“, die im Latein- und Griechischunterricht aufgebaut werden⁷. So lassen sich die gängigen Operatoren jeweils dem analysierenden, reflektierenden oder synthetisierenden Umgang mit dem Gegenstandsbereichen zuordnen und nach den auch für das Abitur maßgeblichen Anforderungsbereichen I bis III klassifizieren (s. Anhang)⁸. Dabei stammen die Inhalte des Latein- und Griechischunterrichts aus den genannten Gegenstandsbereichen. Die Gegenstandsbereiche bestimmen zudem den Aufbau der Fachlehrpläne: Diese sind für die Lehrbuchphase ebenfalls in die Lernbereiche „Texte“,

⁶ Das Kompetenzstrukturmodell für den altsprachlichen Unterricht präsentiert der LehrplanPLUS im Fachprofil für Latein bzw. Griechisch (Abschnitt 2.1). Ursprünglich wurde das Modell veröffentlicht in Scheibmayr 2012, 14f.

⁷ LehrplanPLUS: Fachprofil Latein/Griechisch, Abschnitt 2.2

⁸ Vgl. auch die weiteren Erklärungen im Fachprofil, ebd.: „Beim analysierenden Umgang liegt der Schwerpunkt auf der Aufgliederung des Gegenstands und seiner Bearbeitung nach Einzelaspekten, z. B. wenn ein bestimmter Gesichtspunkt herausgearbeitet oder untersucht wird.

Beim reflektierenden Umgang liegt der Schwerpunkt auf dem umfassenden Zugriff auf den Gegenstand, der als Ganzes bearbeitet wird, z. B. wenn ein Nachweis erbracht oder ein Begriff definiert werden soll.

Beim synthetisierenden Umgang liegt der Schwerpunkt auf der Kombination und Integration verschiedener Aspekte zu einer Einheit oder auf der Herstellung einer neuen Einheit. Dies ist z. B. bei einer Interpretation, einer Übersetzung oder bei einem Vergleich der Fall“; vgl. außerdem Scheibmayr 2012, 16f.

„Sprachliche Basis“ und „Kultureller Kontext“ sowie „Methodik“ gegliedert⁹. In der Lektürephase werden „Texte“ und „Kultureller Kontext“ zu einem Bereich zusammengefasst.

Die vier im Modell genannten Kompetenzdimensionen (inhaltlich-fachsystematische, philologisch-methodische, persönlich-existenzielle und gesellschaftlich-politische Dimension¹⁰), bilden gewissermaßen den Rahmen für den Umgang mit den Gegenstandsbereichen. Durch die Verbindung fachspezifischer und überfachlicher Aspekte tragen sie im Besonderen zur Verwirklichung des oben genannten ganzheitlichen Ansatzes zu einem kompetenzorientierten Unterricht bei. Dazu führt das Fachprofil Latein/Griechisch Folgendes aus (Abschnitt 2.3):

Zwischen diesen vier rahmenden Dimensionen und den zentralen Kompetenzen mit ihren Gegenstandsbereichen besteht ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit: Der analysierende, reflektierende und synthetisierende Umgang mit lateinischen/griechischen Texten, ihrer sprachlichen Basis und ihrem kulturellen Kontext findet stets im Hinblick auf eine oder mehrere dieser Dimensionen statt und erweitert bzw. vertieft sie dadurch. Er setzt aber auch Fähigkeiten aus diesen Dimensionen zumindest teilweise schon voraus: So kann selbst ein einfacher Text nur mithilfe grundlegender Fertigkeiten im Bereich der inhaltlich-fachsystematischen Dimension (Umgang mit Wortbedeutungen sowie Erscheinungen der Formen- und Satzlehre) erschlossen werden; umgekehrt wird jeder derartige Erschließungsvorgang die bereits vorhandenen Fähigkeiten festigen und sie bei einem entsprechenden Anforderungsniveau weiter steigern.

Auf der Basis des im Fachprofil erläuterten Kompetenzstrukturmodells formulieren die Fachlehrpläne des LehrplanPLUS konkrete Kompetenzerwartungen, die für die Gestaltung des Latein- und Griechischunterrichts maßgeblich sind. Charakteristisch ist dabei, dass die Fachlehrpläne immer konkrete Kompetenzerwartungen und entsprechend formulierte Inhalte vorgeben, dass also zu jedem Inhalt des Latein- und Griechischunterrichts deutlich gemacht wird, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler mit dem genannten Inhalt umgehen bzw. wie sie das jeweilige Wissenselement anwenden sollen. Zum Beispiel lauten zwei Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS Latein für die 6. Jahrgangsstufe (L2, also erstes Lernjahr) zum „Lernbereich 1: Lateinische Texte“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten Aufbau und wesentliche Inhalte altersgemäßer Lehrbuchtexte heraus und stellen auch über mehrere Lektionen hinweg sinnvolle inhaltliche Bezüge her.
- nehmen zu ausgewählten in lateinischer Sprache formulierten Sachverhalten und Textinhalten Stellung.

Dass die Umsetzung dieser Kompetenzerwartungen, wie im Fachprofil beschrieben, Fähigkeiten der relevanten Kompetenzdimensionen (in diesem Fall der inhaltlich-fachsystematischen und der

⁹ Eine Ausnahme bietet die 8. Jahrgangsstufe L1, in der es zusätzlich den Lernbereich „Latein 7.5.3 – aktuell, digital, kreativ“ gibt; vgl. dazu Lobe 2020.

¹⁰ Dabei ähneln die Kompetenzdimensionen den Konzepten der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz, die im Kompetenzmodell genannten Bezeichnungen machen aber den spezifischen Beitrag des Fachs Latein bzw. Griechisch deutlicher.

philologisch-methodischen Dimension) voraussetzen und diese durch die Anwendung gleichzeitig steigern, wird umso deutlicher, wenn man entsprechende Kompetenzerwartungen einer höheren Jahrgangsstufe zum Vergleich heranzieht (Jahrgangsstufe 8, L2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten die Gliederung lateinischer Texte heraus und paraphrasieren deren Inhalt.
- nehmen zu inhaltlichen Fragen und Problemen Stellung, die sich aus der Beschäftigung mit den lateinischen Texten ergeben, auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.

Und in der Jahrgangsstufe 10, L1/2 heißt es dann („Lernbereich 1: Texte und ihr kultureller Kontext“; Abschnitt 1.1: „Rede und Brief – Kommunikation in der Antike“):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten Gliederung, Gedankenführung und zentrale Aussagen von Originaltexten aus Rhetorik und Briefliteratur unter Berücksichtigung von Gattung und Zeitbezug heraus und belegen ihre Ergebnisse am lateinischen Text. ...
- erkennen bei der Lektüre von Texten aus Rhetorik und Briefliteratur soziale und ethische Problemstellungen, die ihnen aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont bekannt sein können, und erörtern Prinzipien menschlicher Kommunikation. ...
- stellen aus Plinius-Briefen Positionen von Menschen der Antike zu Themen ihrer Zeit zusammen und erörtern die Textaussagen vor dem Hintergrund eigener Werthaltungen.

Es wird also eine Progression über alle Jahrgangsstufen hinweg vollzogen, die sich sowohl im Inhalt als auch in der Erfassungstiefe oder im inhaltlich/sprachlichen Anspruch der lateinischen bzw. griechischen Texte zeigt. Der Kompetenzaufbau erfolgt kumulativ¹¹.

Abgesehen von dem ganzheitlichen Ansatz des Unterrichts, der Fokussierung auf die Anwendung der Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler sowie der stetigen Steigerung des Anforderungsniveaus ist für die Gestaltung des kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterrichts aber noch ein weiterer Aspekt von Bedeutung. Die drei Gegenstandsbereiche Texte, sprachliche Basis und kultureller Kontext werden im Kompetenzstrukturmodell gemeinsam genannt und sind nicht etwa voneinander unabhängige Bestandteile des altsprachlichen Unterrichts. Somit kann man von einer „integrativen Ausrichtung“ des Kompetenzstrukturmodells sprechen¹², in dem die Arbeit mit lateinischen oder griechischen Texten unmittelbar mit der Spracharbeit und der Erarbeitung des kulturellen Kontextes verbunden ist. Hierin dürfte tatsächlich die entscheidende Neuerung des kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterrichts liegen: Auch wenn im altsprachlichen Unterricht früherer Jahre schon immer Texte, Sprache und Kultur gemeinsam in den Blick

¹¹ Scheibmayr 2012, 15f.

¹² KMS V.3-BS5402.7/31/5, 2017, S. 3; vgl. Lorenz 2019b, 220f.

genommen wurden, dürfte die *konsequente* Verbindung dieser drei Bereiche doch etwas Neues sein. So kann es nicht mehr eine von Text- und Spracharbeit isolierte Beschäftigung mit einer „Realienkunde“ geben, wie sie im altsprachlichen Unterricht früherer Jahre praktiziert wurde¹³. Vor allem aber ist ein primär auf sprachliche Einzelphänomene fokussierter Übersetzungsprozess ohne vertiefte Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, wie er im altsprachlichen Unterricht sicherlich nicht selten gepflegt wurde, im kompetenzorientierten Unterricht nicht mehr denkbar. Auch können traditionelle Termini der altsprachlichen Fachdidaktik wie „Sprachstunde“ oder gar „Grammatikstunde“ den kompetenzorientierten Lateinunterricht nicht mehr angemessen beschreiben. Ohnehin wird deutlich, dass der Unterschied zwischen dem Unterricht in der Lehrbuchphase und der Lektürephase im kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterricht geringer ist und sich die Vorgehensweisen im Lehrbuch- und Lektüreunterricht stärker einander angleichen. So weist auch der LehrplanPLUS ausdrücklich darauf hin, dass laut dem Kompetenzmodell die „Texte mit ihrer sprachlichen Basis und ihrem kulturellen Kontext im Zentrum des Faches Latein/Griechisch stehen. Dies gilt bereits für die Spracherwerbsphase“¹⁴.

Diese Folgerung wird auch durch die konkrete Benennung der Gegenstandsbereiche gestützt: So geht es neben den lateinischen und griechischen Texten um deren sprachliche *Basis* und deren kulturellen *Kontext*. Es ist also eine Hierarchisierung zu erkennen, an deren Spitze die Arbeit mit den Texten steht (die in der graphischen Darstellung des Kompetenzstrukturmodells nicht zufällig eine erhöhte Position einnehmen): „Sprachliche Basis und kultureller Kontext haben im Hinblick auf den Text dienende Funktion. Und daraus ergibt sich: Der Text dient nicht der Sprache“¹⁵. Die durch das Kompetenzstrukturmodell und den LehrplanPLUS vorgegebene „Betonung der Textarbeit“¹⁶ ist für den kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterricht prägend.

11.3 Beispiele für Aufgabenstellungen aus einem kompetenzorientierten Lateinunterricht

Die für den Lateinunterricht nach dem LehrplanPLUS zugelassenen Lehrwerke enthalten Aufgaben, die den integrativen Ansatz des Kompetenzstrukturmodells und die konkreten Vorgaben des LehrplanPLUS in die Unterrichtspraxis überführen. Die folgenden Aufgabenbeispiele stammen aus den Lektionen 16 und 17 des Lehrwerks *Agite plus 1* (6. Jahrgangsstufe, L2). Als neue Grammatikphänomene werden neben verschiedenen Arten der Perfektbildung und den Neutra der dritten Deklination das Relativpronomen im Relativsatz (Lektion 16) sowie der relative Satzanschluss und das Futur I (Lektion 17) erarbeitet. Der kulturelle Kontext der Lektionen 16 und 17 ist der Vesuvausbruch des Jahres 79 n. Chr. In den beiden Lesestücken (L16, L17) berichtet jeweils der jüngere Plinius – analog zu den beiden Vesuvbriefen – über den Vesuvausbruch. Dabei wird die Situation fingiert, dass Plinius recht jung ist, noch am Anfang seiner Karriere steht und im Haus der Lehrbuchfamilie zu Gast ist, wo er vom Tod seines Onkels und seinen Erlebnissen während des Vulkanausbruchs berichtet. Der

¹³ Lorenz 2019a, 163.

¹⁴ LehrplanPLUS: Fachprofil Latein/Griechisch, Abschnitt 3.

¹⁵ Berchtold 2019, 237; vgl. Lorenz 2019b, 214f.

¹⁶ KMS V.3-BS5402.7/31/5, 2017, S. 2.

Schwerpunkt des Berichts liegt in L16 wie in Plinius' *Epistula* 6.16 auf dem Schicksal seines Onkels, Plinius des Älteren¹⁷:

- Hōrā septimā māter mea clāmāvit: „Ecce! Procul māgna nūbēs appāret!“ Statim Vesuvium¹ montem spectāvī, mare spectāvī: Mare placidum nōn fuit; itaque paucae nāvēs in marī fuērunt. Nātūrae vī stupuī, quia numquam tantam nūbem videram. Vīs nātūrae mē perterrituit. Etiam avunculus² accessit. Vir praeclārus, quī vim nātūrae nōn timuit, nāvem parāvit et dīxit: „Ego in animō habeō ad Vesuvium montem contendere. Venī mēcum, Gāī!“ Ego autem respondi: „Hīc manēre et litterīs mē dare cupiō. Tū ipse³ mihi librum dedisti.“ Tum librum, quem ab avunculō accēperam, legēbam.
- 5
- Subitō avunculus litterās Rēctīnae amīcae accēpit, cuius vīlla prope Vesuvium erat. Rēctīna, quae perīcula valdē timēbat, auxilium ab eō petīvit. Statim avunculus cōnsilium cēpit amīcam ē
- 10
- perīculīs servāre. Properāvit per mare in eam regiōnem, ex quā aliī fugiēbant.
- Ein heftiges Seebeben und Steine, die aus dem Vulkan geschleudert werden, verhindern jedoch, dass der ältere Plinius die Villa der Rectina erreicht. Er ändert seinen Kurs und landet in dem Ort Stabiae.
- Ibi nōnnūllōs amīcōs aspexit, quī per mare fugere nōn iam potuērunt. Eōs, quōrum cūrae māgnae erant, avunculus verbīs laetīs salūtāvit. Tum balneum⁴ petīvit, cēnāvit, somnō sē dedit. Paulō post surrēxit et ad mare accessit. Ibi avunculus, cuius corpus nōn valuit, in lītus cecidit et occidit.

¹ **Vesuvius**, ī m. der Vesuv – ² **avunculus**, ī m. der Onkel – ³ **ipse** (Nom. Sg. m.) selbst – ⁴ **balneum**, ī n. das Bad

Die Lehrbuchlektion bietet Aufgaben zu den drei Gegenstandsbereichen Text, sprachliche Basis und kultureller Kontext. Die folgenden Beispiele legen den Schwerpunkt auf die Textarbeit und die Beschäftigung mit dem kulturellen Kontext. Übung 1 lautet¹⁸:

Beschreibe, wie der ältere Plinius in dem Text dargestellt wird. Gib jeweils passende Begriffe aus dem lateinischen Text als Beleg an. Beginne folgendermaßen: „Plinius der Ältere wird als hervorragender Mann beschrieben, der keine Angst vor der Gewalt der Natur hat (vir praeclārus, quī vim nātūrae nōn timuit). Den Vulkanausbruch möchte er aus der Nähe miterleben ...“

Diese Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler erst nach der Übersetzung des Textes erledigen können. Die Übersetzung wird hier jedoch gezielt mit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Textinhalt verbunden. Damit entspricht die Aufgabe den folgenden Kompetenzerwartungen aus den Fachlehrplänen des LehrplanPLUS (6. Jahrgangsstufe, L2) aus dem „Lernbereich 1: Lateinische Texte“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übersetzen altersgemäße Lehrbuchtexte u. a. aus folgenden Themenbereichen in angemessenes Deutsch:
 - Topografie Roms: *Forum Romanum*, Kapitol, Amphitheater, *Circus Maximus*, Thermen; Italien (u. a. Pompeji, Herkuláneum, Vesuv) mit *Magna Graecia*; ...
- arbeiten Aufbau und wesentliche Inhalte altersgemäßer Lehrbuchtexte heraus und stellen auch über mehrere Lektionen hinweg sinnvolle inhaltliche Bezüge her.

¹⁷ Agite plus 1, S. 96.

¹⁸ Agite plus 1, S. 97.

Durch die konkrete Vorgabe, welche Inhalte aus dem lateinischen Text herauszuarbeiten sind und auf welche Weise dies erfolgen soll, vollzieht sich der Kompetenzaufbau hier zudem in der philologisch-methodischen Dimension. Insbesondere die Technik des Belegens, die für die Arbeit mit lateinischen Texten in allen Jahrgangsstufen bis hin zum Abitur von zentraler Bedeutung ist, wird hier bereits im ersten Lernjahr geübt, aber natürlich mit umfangreichen Hilfestellungen. Somit entspricht die Aufgabe auch der folgenden Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 4: Methodik“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten u. a. mithilfe von Erschließungsfragen Inhalte und thematische Zusammenhänge von Texten heraus.

Wie gesagt ist es ein Merkmal der Kompetenzorientierung, dass der Fokus auf *relevanten* Inhalten liegt, die nach ihrer Erarbeitung auch in neuen Kontexten angewandt werden können. Die große Bedeutung des Vesuvausbruchs für die Altertumswissenschaften liegt auf der Hand, und somit ist es gerechtfertigt, dass diese Naturkatastrophe und der Untergang Pompejis im LehrplanPLUS für das erste Lernjahr Latein eine wichtige Rolle spielen. So entspricht die genannte Aufgabe auch den folgenden Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben die Ereignisse beim Vesuvausbruch des Jahres 79 n. Chr. und erläutern deren Bedeutung für die Erforschung der römischen Kultur. ...
- erkennen in Plinius d. J. eine bedeutende literarische Quelle zum Vesuvausbruch 79 n. Chr.

Der kulturelle Kontext ist auch der Schwerpunkt von Übung 7 aus derselben Lektion¹⁹:

- a) Informiere dich, wie die antiken Städte auf der Karte (S. 95) heute heißen. Vergleiche den Kartenausschnitt mit der Karte vorne im Einband und beschreibe das Gebiet, das von dem Vesuvausbruch betroffen war.
- b) Erschließe, woher der Ort Herkulaneum seinen Namen bekam, und recherchiere, auf welchen Mythos diese Namensgebung zurückzuführen ist.
- c) Die Abbildung auf S. 96 zeigt Herkulaneum heute. Beschreibe, wo sich antike und moderne Wohnhäuser befinden, und stelle Vermutungen an, warum das so ist.

Auch diese Aufgabe entspricht der oben genannten Kompetenzerwartung zur Beschreibung der Ereignisse des Vesuvausbruchs sowie der Erläuterung von dessen Bedeutung für die Erforschung der römischen Kultur. Darüber hinaus entspricht sie auch der folgenden Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und benennen bedeutende Stätten (u. a. Pompeji, Herkulaneum, Vesuv) und Regionen (u. a. *Magna Graecia*) des antiken Italiens. ...

Zudem enthält die Lektion Aufgaben zur sprachlichen Basis, die hier allein in knapper Form referiert werden sollen. Neben drei Übungen zu lateinischen Formen und Sätzen (Erste Übungen

¹⁹ Agite plus 1, S. 97.

1 und 2; Übungen 3, 5 und 6) gibt es eine Übung zur Analyse der Verwendung von Relativpronomina im Lesestück (Übung 2) sowie eine Aufgabe, in der Relativsätze aus vorgefertigten Teilsätzen gebildet werden sollen (Übung 4). Dabei geht es um dieselben Inhalte, die bereits im Lesestück vorgekommen sind, was dazu führen soll, dass die Gedankenwelt des lateinischen Übersetzungstextes und der kulturelle Kontext des Vesuvausbruchs auch bei der Beschäftigung mit der sprachlichen Basis präsent bleiben.

Die Vernetzung von Inhalten und das Denken in größeren Zusammenhängen sind wie gesagt typische Merkmale der Kompetenzorientierung, und so werden die Gedankengänge aus Lektion 16 auch in Lektion 17 fortgesetzt. Das Lesestück dieser Lektion legt den Schwerpunkt auf die Erlebnisse des jüngeren Plinius²⁰. In Übung 1 geht es wiederum primär um die Textarbeit²¹:

- a) Erschließe vor der Übersetzung des Lesestücks den Handlungsverlauf in Z. 1 – 5 und gib ihn mit eigenen Worten wieder. Nenne dazu das Subjekt, das Prädikat (und ggf. das Objekt) der Hauptsätze und übersetze diese Wendungen.
- b) Vergleiche die Darstellung, die der jüngere Plinius von seinem Verhalten während der Katastrophe gibt, mit der Beschreibung seines Onkels (Lektion 16, Übung 1). Nenne die Gemeinsamkeiten im Verhalten beider Männer.

Die Kompetenzerwartungen aus den Lernbereichen „Lateinische Texte“ und „Methodik“, die diesen Aufgaben zugrunde liegen, sind dieselben wie bei Übung 1 von Lektion 16. Im Gegensatz dazu soll Teil a) dieser Aufgabe jedoch bereits vor der Übersetzung erledigt werden. Die Teilaufgabe b) entspricht im Besonderen der oben genannten Vorgabe des Lehrplans, dass „auch über mehrere Lektionen hinweg sinnvolle inhaltliche Bezüge“ herzustellen sind. Zudem kommt es hier zu einer unmittelbaren Verbindung von inhaltlicher Textarbeit und syntaktischen Strukturen, sodass die Aufgabe auch der folgenden Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 2: Sprachliche Basis – Satzlehre“ entspricht:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und unterscheiden einige einfache Erscheinungen der Satzlehre, benennen sie mit Fachbegriffen und ordnen sie in ein Basissystem der Grammatik ein:
 - Satzglieder und Satzgliedteile: Prädikat, Subjekt, Objekt, Adverbiale; Prädikatsnomen und Attribut; Füllungsarten (u. a. Vollverben, Nomina); ...

Die Inhalte des kulturellen Kontextes werden zudem in einer bildgestützten Aufgabe zu dem Gipsabdruck eines der Opfer der Katastrophe sowie einem in Pompeji gefundenen Schmuckstück bearbeitet. Übung 4 lautet²²:

- a) Erkläre die Haltung der Gipsfigur auf S. 100.
- b) Beschreibe das Schmuckstück. Stellt in Gruppen eine Collage mit Bildern von weiteren Funden aus Pompeji zusammen und präsentiert sie in der Klasse.

²⁰ Angelehnt ist es an Plin. *Ep.* 6.20.

²¹ Agite plus 1, S. 100.

²² Agite plus 1, S. 101.

Auch diese Aufgaben entsprechen den zu Lektion 16 wiedergegebenen Kompetenzerwartungen aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“. Zudem ist hiermit die folgende Kompetenzerwartung aus Lernbereich 3 abgedeckt:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen in Abbildungen von Funden herausragender Ausgrabungsstätten (u. a. Pompeji) und Exponaten in Antikemuseen (z. B. in Athen) Beispiele für die Ausdrucksformen griechischer und römischer Kunst.

Die Vorgabe zur Erstellung einer Collage in Gruppenarbeit sowie zur Präsentation entspricht zudem den folgenden Kompetenzerwartungen aus dem „Lernbereich 4: Methodik“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden bei einer Auseinandersetzung mit Texten altersgemäße Methoden der produktiven oder kreativen Rezeption (z. B. Entwürfe von Plakaten, Standbilder, spielerisch-szenische Darbietungen, auch unter Nutzung geeigneter digitaler Medien) an. ...
- wählen zur Sicherung und Präsentation von Arbeitsergebnissen verschiedene Verfahren (z. B. Visualisierungstechniken wie Anfertigung von Merkkästen und Grafiken, auch unter Nutzung geeigneter digitaler Medien) aus. ...
- leisten verantwortungsvoll ihren persönlichen Beitrag (z. B. durch konstruktive Kritik, wertschätzende Diskussionshaltung, auch beim Austausch auf digitalen Lernplattformen) zum Gelingen sozial-integrativer Arbeitsformen (z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projekte).

Gerade beim Aufbau von Kompetenzen der philologisch-methodischen Dimension (sowie der persönlich-existenziellen Dimension, die in der letzten der hier genannten Kompetenzerwartungen angesprochen wird) ist im Besonderen der Einfluss der Lehrkraft von Bedeutung, wozu die Anregungen des Lehrbuchs in diesen Bereichen allein Hilfestellungen bieten können.

Zudem bietet die Lektionen noch Aufgaben zu den aktuellen Grammatikphänomenen, darunter die binnendifferenzierende Übung 2, in der die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen müssen, welche Teilaufgaben ihrem individuellen Leistungsstand entsprechen. Tatsächlich hat binnendifferenzierendes Arbeiten gerade im kompetenzorientierten Unterricht seinen Platz, und das nicht nur, um zu einer Individualisierung des Kompetenzaufbaus zu gelangen, sondern vor allem auch deshalb, weil die Schülerinnen und Schüler „in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu beobachten und daraus Schlüsse für ihr weiteres Arbeiten ziehen. Sicherlich ist dieses Ideal einem Schülerverhalten vorzuziehen, bei dem einfach die Aufgaben, welche die Lehrkraft gestellt hat, ohne weiter darüber nachzudenken, erledigt werden“²³.

Die vorgestellten Aufgaben zeigen, wie sich die Ideale eines kompetenzorientierten Unterrichts und die Vorgaben des kompetenzorientierten LehrplanPLUS in die Praxis des Lehrbuchunterrichts übertragen lassen. Im Idealfall gibt es eine Verbindung zwischen den im Unterricht gestellten Aufgaben und den Kompetenzerwartungen des Fachlehrplans für die Jahrgangsstufe. Das sollte insbesondere bei Leistungserhebungen erreicht werden, da diese nur dann lehrplankonform sind, wenn die gestellten Aufgaben den Kompetenzerwartungen des Lehrplans entsprechen. Für Schulaufgaben in den Fächern Latein und Griechisch ist zudem die konsequente Umsetzung der

²³ Lorenz 2018b, 304.

integrativen Ausrichtung des Kompetenzstrukturmodells vorgeschrieben: In Teil B von Schulaufgaben sollen sämtliche Aufgaben im Zusammenhang mit einem lateinischen bzw. griechischen Text gestellt werden. Dabei darf der Anteil an Bewertungseinheiten, die ausschließlich für Aufgaben zur sprachlichen Basis vergeben werden, maximal ein Drittel der Gesamtpunktzahl betragen²⁴. Ein Beispiel dafür sind die folgenden Aufgaben, die sich ebenfalls auf die Lektion 17 von *Agite plus* beziehen²⁵. Grundlage ist der folgende Auszug aus dem Lesestück von Lektion 17:

Während des Vesuvausbruchs

Extrā villām sedēbam et librum Titī Liviī legēbam, cum subitō amīcus avunculī¹, quī nūper ex Hispāniā² vēnerat, accessit et nōs monuit: „Cūr cessātis fugere? Incendia procul vīdī! Mox flammae villam vestram circumdabunt eamque dēlēbunt. ...“ Tum amīcus fūgit. Cuius verba nōs valdē mōvērunt: Statim oppidum relīquimus. Intereā nūbēs ātra in

5 terram dēscenderat, ubīque nox erat.

¹ **avunculus**, **ī m.** der Onkel – ² **Hispānia**, **ae f.** Spanien

Folgende Aufgaben wurden dazu entwickelt:

1. Nenne ein Substantiv und ein Verb, die zum Sachfeld „Feuer“ gehören! Gib jeweils die lateinische Lernform und eine deutsche Übersetzung an! Der Text bietet dir Hilfen. [2 BE]
2. a) Der Text berichtet unter anderem, was während des Vesuvausbruchs beobachtet werden konnte. Gib zwei zentrale Informationen zu der Naturkatastrophe wieder und belege sie anhand des lateinischen Textes! [4 BE]
 b) Johann Wolfgang von Goethe urteilte über den Vesuvausbruch und den Untergang Pompejis: „Es ist viel Unheil in der Welt geschehen, aber wenig, was den Nachkommen so viel Freude gemacht hätte.“ Erkläre in wenigen Worten, was Goethe damit meinte! [3 BE]
3. Bringe die folgenden Ereignisse in die richtige zeitliche Reihenfolge. Wähle dann die beiden Themen aus, die in den in Zeile 1 erwähnten *librī Titī Liviī* vorkommen! [3 BE]

A Plinius der Jüngere wird Konsul	B die Sage von Romulus und Remus
C die Vertreibung des Tarquinius Superbus	D die Zerstörung von Herculaneum
4. Erkläre anhand eines Beispiels aus dem lateinischen Text, wie man einen relativen Satzanschluss ins Deutsche übersetzt! [2 BE]

Sämtliche Aufgaben lassen sich konkreten Kompetenzerwartungen aus dem LehrplanPLUS für die Jahrgangsstufe zuweisen: Wie gesehen werden der Vesuvausbruch und Plinius im Lehrplan ausdrücklich genannt, und dies gilt auch für Livius, um den es in Aufgabe 3 geht. In seinen Vesuvbriefen berichtet Plinius, dass er während des Vesuvausbruchs zunächst Livius gelesen habe, bevor er endlich die Flucht ergriff (*Ep.* 6.20.5). Diese Information kann im Unterricht der 6. Klasse den Anlass bieten, Inhalte zu Livius zu rekapitulieren, denn Livius ist eben die zentrale

²⁴ KMS V.3-BS5402.7/31/5, 2017, S. 2 (Latein) und KMS V.3-BS5402.7/98/1, 2020, S. 3 (Griechisch); vgl. Lorenz 2019b, 214–217.

²⁵ Lorenz 2019b, 221–224.

Quelle für das frühe Rom, das im ersten Lernjahr eine große Rolle spielt; vgl. dazu die folgenden Kompetenzerwartungen aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen Informationen zu wesentlichen Ereignissen aus dem römischen Gründungsmythos (v. a. im Zusammenhang mit Aeneas, Romulus und Remus), aus den sagenhaften Erzählungen der Frühzeit (u. a. Raub der Sabinerinnen, Königszeit, Vertreibung des Tarquinius Superbus), und aus der frühen Republik (Ständekämpfe, Ausdehnung der Herrschaft auf Mittel- und Unteritalien) zu einem nach Epochen gegliederten historischen Überblick zusammen.
- beschreiben bedeutende Ereignisse der Geschichte Roms in der frühen Republik.
- erkennen in Vergil und Livius bedeutende literarische Quellen zum Ursprungsmythos und zur Frühgeschichte Roms.

Es sollte deutlich geworden sein, wie konkret die Vorgaben des LehrplanPLUS die Praxis des Lateinunterrichts beeinflussen, und tatsächlich können aus den einzelnen Kompetenzerwartungen des Lehrplans kompetenzorientierte Aufgaben unmittelbar abgeleitet werden. Dies gilt natürlich nicht nur für den Unterricht mit dem Lehrbuch, sondern auch für die Lektürephase. Als ein Beispiel soll nun kein Lehrbuchkapitel über den Vesuv, sondern eine Passage aus dem zweiten Vesuvbrief des jüngeren Plinius dienen²⁶. In diesem Brief berichtet Plinius unter anderem, wie er sich gemeinsam mit seiner Mutter auf die Flucht vor der Naturkatastrophe begibt, er beschreibt aber auch die Naturkatastrophe selbst und das Verhalten der flüchtenden Menschenmenge (6.20.7–9):

Sequitur vulgus attonitum, quodque in pavore simile prudentiae, alienum consilium suo praefert, ingentique agmine abeuntes premit et impellit. Egressi tecta consistimus. Multa ibi miranda, multas formidines patimur. Nam vehicula, quae produci iusseramus, quamquam in planissimo campo, in contrarias partes agebantur, ac ne lapidibus quidem
5 fula in eodem vestigio quiescebant. Praeterea mare in se resorberi et tremore terrae quasi repellere videbamus. Certe processerat litus, multaue animalia maris siccis harenis detinebat.

Es folgt uns eine verstörte Menge und zieht einen fremden Rat dem eigenen vor (im Zustand der Angst kommt einem das wie Klugheit vor). Beim Weggehen bedrängt sie uns in ihrem gewaltigen Zug und treibt uns an. Nachdem wir das Haus verlassen haben, machen wir Halt. Viel Wundersames, viel Schreckliches müssen wir dort erdulden. Denn die Wagen, denen wir befohlen hatten loszufahren, rollten – obwohl sie auf vollkommen ebener Erde standen – in verschiedene Richtungen und kamen nicht einmal dann an derselben Stelle zum Stehen, als sie mit Steinen blockiert worden waren. Außerdem sahen wir, dass das Meer wieder in sich selbst eingesaugt und durch die Erdstöße gewissermaßen zurückgestoßen wurde. Jedenfalls hatte sich der Strand nach vorn geschoben und viele Meerestiere hielt er auf dem trockenen Sand fest.

Der Text bietet reichlich Material für eine tiefergehende Auseinandersetzung. Insbesondere kann schlüssig herausgearbeitet werden, wie die sprachlich-stilistische Gestaltung und der Inhalt des Textes unmittelbar zusammenhängen. Relevant ist dafür zunächst die folgende

²⁶ Vgl. dazu Lorenz 2018a, 46–50.

Kompetenzerwartung des LehrplanPLUS („Lernbereich 1: Texte und ihr kultureller Kontext“; Abschnitt 1.1: „Rede und Brief – Kommunikation in der Antike“):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen sprachliche und stilistische Gestaltungsmerkmale von Originaltexten aus Rhetorik und Briefliteratur, weisen die Verwendung rhetorischer Stilmittel nach und erklären die Funktion der Stilisierungen für die Aussage des jeweiligen Textes.

Auffällig für die Passage ist der Wechsel ausführlicher Schilderungen und der kurz gehaltenen, temporeichen Darstellung der überstürzten Flucht. Auf die knappe Aussage *Sequitur vulgus attonitum* (Z. 1) folgen die Feststellung, dass die Menschen kaum mehr in der Lage sind, selbst zu urteilen, was sie tun sollen, und Plinius' Kommentar, dass verängstigte Menschen ein solches Verhalten für klug hielten (Z. 1: *quodque in pavore simile prudentiae, alienum consilium suo praefert*). Die folgende Beschreibung der Flucht ist wieder eher knapp gehalten, wobei die Alliteration *agmine abeuntes* (Z. 2) hervorhebt, dass tatsächlich eine große Schar auf der Flucht ist, deren unaufhaltsames Vorwärtsdrängen durch das Hendiadyoin *premit et impellit* (Z. 2) zum Ausdruck gebracht wird. Die Wiederholung von *multa/multas* und der (bis auf das eingeschobene *ibi*) parallele Satzbau (Z. 2f.) verdeutlichen dann, dass die Dinge, die während des Vulkanausbruchs beobachtet werden, gleichermaßen wundersam und furchtbar sind. Diese Passage steht im historischen Präsens, was die Beschreibung der überstürzten Flucht ganz unmittelbar wirken lässt. Die zweite Hälfte des Textstücks beschreibt dann im Imperfekt und Plusquamperfekt, die wundersamen und furchtbaren Phänomene, die Plinius beobachtet. Hier wird der Satzbau deutlich komplizierter (Hypotaxe, AcI), und die Schilderung ist auffällig detailliert. Die Personifikation des Strandes, der „vorgerückt war“ (Z. 6: *processerat litus*) und die auf ihm liegenden Seetiere aktiv „festhielt“ (Z. 6: *detinebat*), lässt die Natur umso bedrohlicher wirken. Die genannten Aspekte der Textinterpretation könnten entweder im Zusammenhang mit der Übersetzung der Passage oder auch im Rahmen einer zweisprachigen Lektüre z. B. anhand der folgenden Aufgaben erarbeitet werden:

1. Weisen Sie die Verwendung der folgenden rhetorischen Stilmittel nach und erklären Sie ihre Funktion für die Textaussage: Alliteration – Hendiadyoin – Parallelismus – Personifikation²⁷
2. Untersuchen Sie die Verwendung der Tempora und erklären Sie die Funktion des Tempusgebrauchs für die Textaussage.
3. Erörtern Sie, ob man Plinius' Darstellung in dieser Passage eher als knapp und temporeich oder eher als ausführlich und detailliert charakterisieren sollte. Belegen Sie Ihre Argumentation am lateinischen Text.

Entscheidend ist, dass – wie bei jeder Textinterpretation – das Zusammenwirken von sprachlichen und inhaltlichen Aspekten deutlich wird. Darüber hinaus kann die Stelle auch zur Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten dienen. Es dürfte für einige Schülerinnen und Schüler überraschend sein, dass diese sprachlich ausgefeilte Passage, die weit mehr leistet als die bloße Vermittlung von Informationen, aus einem Brief stammt. Dies wiederum bietet Anlass zur

²⁷ In einer Lerngruppe, die bei der Arbeit mit Stilmitteln bereits sicher ist, könnte hier auch auf die Vorgabe von Stilmitteln verzichtet werden.

Reflexion über das Medium Brief und weitere Formen der Kommunikation in unserer Zeit, wie sie z. B. durch die folgende Aufgabe angestoßen werden könnte:

4. Vergleichen Sie die Passage mit heutigen Möglichkeiten schriftlicher Kommunikation. Diskutieren Sie, ob ein Brief, wie Plinius ihn hier verfasste, auch heute noch möglich wäre.

Dies wiederum würde der folgenden Kompetenzerwartung des LehrplanPLUS entsprechen („Texte und ihr kultureller Kontext“):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen Plinius-Briefe mit schriftlichen Kommunikationsformen des 20./21. Jahrhunderts, v. a. in einer zunehmend von Digitalisierung geprägten Welt.

Für die Auseinandersetzung mit der Gattung Brief und modernen Formen schriftlicher Kommunikation läge es zudem nahe, noch andere gelesene Passagen aus dem zweiten Vesuvbrief oder auch weiteren Briefen des Plinius hinzuzuziehen. Bei der Beschäftigung mit Plinius' Werk kann man sich zudem mit Plinius' Tendenz, sich selbst in seinen Briefen positiv darzustellen, auseinandersetzen²⁸, und zu der auch die Schilderung der ohne eigenen Plan flüchtenden Menge beiträgt, von der sich Plinius selbst abhebt. Einen Anstoß dazu könnten etwa die folgenden Aufgabenstellungen bieten:

5. Untersuchen Sie, welchen Effekt die Beschreibung der flüchtenden Menge hat. Arbeiten Sie dabei im Besonderen heraus, wie diese Beschreibung auch zu Plinius' Selbstdarstellung beiträgt.
6. Vergleichen Sie weitere Ihnen bekannte Passagen aus Plinius' Briefen, in denen die Selbstdarstellung des Verfassers eine Rolle spielt. Neben Sie kritisch zu der Frage Stellung, ob diese Art der Selbstdarstellung statthaft ist.

In einer Diskussion über die Ergebnisse dieser beiden Aufgaben kann – wie auch bei anderen Themen des lateinischen Lektüreunterrichts – grundsätzlich die Frage nach der Beeinflussung der Leserschaft erörtert werden. Dass ein dem ersten Anschein nach der Informationsvermittlung verpflichteter Text wie die an Tacitus gerichteten Vesuvbriefe zur positiven Selbstdarstellung des Autors beitragen, dürften viele Schülerinnen und Schüler irritierend finden. Gleichzeitig könnte aber auch die Meinung geäußert werden, dass Plinius ja tatsächlich Großes geleistet hat, und die positive Selbstdarstellung daher positiv bewertet werden. In jedem Fall gehört die persönliche Auseinandersetzung mit den lateinischen Texten, die sich in einer persönlichen Stellungnahme äußern kann, zu den zentralen Aspekten des kompetenzorientierten Lateinunterrichts. Dies bringt auch der LehrplanPLUS in den folgenden (oben bereits zitierten) Kompetenzerwartungen zum Ausdruck:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen bei der Lektüre von Texten aus Rhetorik und Briefliteratur soziale und ethische Problemstellungen, die ihnen aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont bekannt sein können, und erörtern Prinzipien menschlicher Kommunikation. ...

²⁸ Ludolph 2001.

- stellen aus Plinius-Briefen Positionen von Menschen der Antike zu Themen ihrer Zeit zusammen und erörtern die Textaussagen vor dem Hintergrund eigener Werthaltungen.

Ein Bezug zur Jetztzeit und somit zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liegt bei diesem antiken Text ohnehin vor. Naturkatastrophen, wie Plinius sie hier beschreibt, sind in unserer heutigen Welt leider sehr präsent. Ihr Erscheinungsbild und auch das Verhalten der Menschen in diesen Extremsituationen sind aktuelle Themen. Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung damit können Nachrichtenbilder oder auch künstlerische Darstellungen bieten, wie z. B. das möglicherweise von Plinius' Schilderung beeinflusste Gemälde „Die letzten Tage von Pompeji“ von Karl P. Brjullow²⁹. Aufgaben dazu könnte man z. B. folgendermaßen formulieren:

7. Vergleichen Sie das Gemälde mit den Schilderungen in Plinius' zweitem Vesuvbrief. Erörtern Sie, ob der Künstler mit dem Pliniustext vertraut gewesen sein dürfte oder ob er andere Quellen verwendete.
8. Diskutieren Sie in der Klasse, ob die von Plinius beschriebenen Verhaltensweisen für Menschen in solchen Extremsituationen typisch sein dürften. Beziehen Sie Informationen über Naturkatastrophen der letzten Jahre in Ihre Diskussion ein.

Abgesehen von den beiden zuletzt zitierten Kompetenzerwartungen ist hierzu auch der folgende Punkt aus dem LehrplanPLUS relevant:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen Rezeptionsdokumente u. a. aus der Literatur und der Kunst mit den in Originaltexten aus Rhetorik und Briefliteratur vorgestellten Persönlichkeiten und Stoffen.

Maßgeblich für die Beschäftigung mit dem Pliniustext ist wiederum die integrative Ausrichtung des Kompetenzstrukturmodells, dem zufolge die Beschäftigung mit dem lateinischen Text, seiner sprachlichen Basis und seinem kulturellen Kontext eine untrennbare Einheit bilden. Die Arbeit mit dem Textinhalt hängt mit einer genauen Untersuchung der sprachlichen Gestaltung des Textes zusammen. Die Auseinandersetzung mit inhaltlichen und sprachlichen Gesichtspunkten ist wiederum eng mit der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Kontext verbunden oder bietet – wie in dem vorliegenden Beispiel – den Ausgangspunkt der Reflexion über die kulturellen Phänomene.

²⁹ Vgl. Lorenz 2018a, 47–50.

11.4 Beispiele für Aufgabenstellungen aus einem kompetenzorientierten Griechischunterricht

Auch das im Griechischunterricht verwendete neue Lehrwerk DIALOGOS ist nach dem LehrplanPLUS entwickelt worden und orientiert sich in seiner Konzeption am integrativen Ansatz des Kompetenzstrukturmodells. Das Lehrwerk enthält in zwei Bänden alle Lektionen für die Phase des Spracherwerbs, die in der 8. Jahrgangsstufe beginnt und bis zum Ende des ersten Halbjahres der 10. Jahrgangsstufe abgeschlossen wird. Die insgesamt 63 Lektionen werden in 13 Sequenzen zusammengefasst, die chronologisch angeordnet sind. Dadurch soll den Schülerinnen und Schülern ein Überblick über die griechische Geschichte vom 8. – 4. Jahrhundert v. Chr., die sie begleitende Literatur, Geistesgeschichte und Kunst vermittelt werden, der sich sukzessive aufbaut und vielfältige Gelegenheiten bietet, im Sinne des kompetenzorientierten Lernens Kenntnisse zu vernetzen, anzuwenden und zu erweitern.

Die Lektion 19 gehört zur Sequenz „Helden mit Licht und Schatten“. Diese Sequenz präsentiert – nachdem in der vorangehenden Sequenz Episoden aus dem trojanischen Sagenkreis und der Atridensage vorgestellt worden sind – weitere bedeutende Persönlichkeiten der griechischen Mythologie, z. B. Herakles, Ödipus, Antigone, Jason und Medea. Grammatischer Schwerpunkt der Lektion ist der Genitivus absolutus. Inhaltlich schließt Lektion 19 an die Erzählung von Ödipus an, der ungewollt zum Mörder seines Vaters Laios wird (Lektion 18). Mit der Auseinandersetzung zwischen Kreon und Antigone (Lektion 19) wird eine wichtige Episode aus dem weiteren Verlauf des thebanischen Sagenkreises so vorgestellt, wie sie in der berühmten Tragödie des Sophokles überliefert ist. Die Überschrift des Lesestücks der Lektion 19³⁰ thematisiert dabei den Konflikt, um den es im 2. Epeisodion der Tragödie geht: „Welches Gesetz hat Vorrang?“

Antigone hat versucht, ihren toten Bruder Polyneikes gegen die Anordnung Kreons zu bestatten. Dabei wurde sie von einem Wächter bemerkt und ergriffen. Nun wird sie vor Kreon geführt.

Kρέων· „Διὰ τί, ὦ Ἀντιγόνη, καίπερ ἐμοῦ τοῦτο οὐ βουλευσαμένου τὸν ἀδελφὸν ὅμως ἔθαπτες; Ἄρ' οὐ γινώσκεις, ὅτι ἔστι νόμος, ᾧ ἀπαγορεύεται μὴ θάψαι τοῦτον;“
Ἀντιγόνη· „Καὶ ἐμοὶ τοῦτο δηλὸν ἐστίν. Ἄλλ' ἀνάγκη ἐστὶ τοῖς τῶν θεῶν νόμοις μᾶλλον ἢ τοῖς τοῦ δεσπότητος πείθεσθαι. Οἱ γὰρ θεοὶ κελεύουσιν ἡμᾶς ἐκάστῳ ἀνθρώπῳ τάφον παρασκευάζειν. Ἄτε οὖν τῶν θεῶν τοῦτο βουλομένων οὐκ ἔξεστί μοι κατὰ τὸν αἰσχροὺν νόμον σου πράξαι.“

5
Κρέων· „Ἄλλ' ὁ Πολυνείκης πολέμιος ἡμῶν ἦν. Τοῦτου τοῦ δεινοῦ κακούργου τοὺς πολίτας σφόδρα βιασαμένου τῶν θείων νόμων οὐδαμῶς φροντίζειν ἐθέλω. Ἄρ' οὐκ αἰσχρὴ καὶ τοὺς Θεβαίους¹ καὶ ἐμέ, ὦ Ἀντιγόνη; Ἐκάστου πολίτου ἐμοὶ πειθομένου σὺ μόνη οὐχ ἐτοίμη εἶ ὑπακοῦσαι. Διὸ χρὴ σε θανάτῳ κολάσαι.“

10 Ἀντιγόνη· „Μάλα ψέγω σε, ὦ δέσποτα, διὰ τὴν σὴν ἀδικίαν.“

Κρέων· „Ἄδικος εἶ, ὦ Ἀντιγόνη. Ἄρ' οὐχ ὁ Πολυνείκης, ὃς τὸν ἐσθλὸν ἀδελφὸν ἐφόνευσεν, πολέμιος ἦν;“

15 Ἀντιγόνη· „Ναί, πολέμιος ἦν – ἀλλὰ καὶ ἀδελφὸς ἐμός. Ὑβρίζεις οὖν αὐτοῦ μὴ θαπτομένου. Σοῦ μίσει² ταραττομένου ἐμοὶ μέλει τῆς φιλίας.“

¹ οἱ Θεβαῖοι, ὧν die Thebaner – ² μίσει (Dat. Sg.) aus (durch) Hass

³⁰ DIALOGOS I, S. 94.

In allen Lektionen des Lehrwerks DIALOGOS sind jeweils die ersten Übungen nach dem Lesestück zusätzlich durch die Siglen TV (Textvorerschließung) und TR (Textreflexion) gekennzeichnet. So wird klar markiert, dass in diesen Übungen ausschließlich Aufgaben zu den Gegenstandsbereichen Text und kultureller Kontext im Mittelpunkt stehen. Übung 1 lautet³¹:

- a) Stelle aus Z. 1 – 6³² alle Attribute, mit denen der Begriff νόμος versehen ist, zusammen und arbeite davon ausgehend heraus, welcher Konflikt dem Streit zwischen Kreon und Antigone zugrunde liegt!
- b) Stelle aus Z. 1 – 10 alle Verben zusammen, die zum Wortfeld „befehlen und gehorchen“ gehören! Arbeite unter Einbeziehung der Subjekte und Objekte dieser Verben heraus, welche unterschiedlichen Positionen Kreon und Antigone vertreten!

Teilaufgabe 1 a) bereitet im Sinne einer While-reading-activity³³ darauf vor, den ersten Abschnitt des Lesestücks, in dem beide Protagonisten ihre gegensätzliche Position vorstellen, vor der Übersetzung inhaltlich zu erfassen. Die Überschrift des Lesestücks („Welches Gesetz hat Vorrang?“) hat dem aufmerksamen Leser schon deutlich gemacht, dass es im Text offensichtlich um zwei Kategorien von Normen geht, die zueinander in Konkurrenz stehen. Mithilfe der ersten Teilaufgabe können die Schülerinnen und Schüler schon erfassen, dass dies konkret *oi τῶν θεῶν νόμοι* und *οἱ τοῦ δεσπότης νόμοι* (Z. 3f.) sind. Je nach Leistungsstärke der Lerngruppe und Lenkung durch die Lehrkraft kann aus dem Text ebenfalls noch herausgefunden werden, dass der νόμος τοῦ δεσπότης, dem ein Relativsatz als Attribut beigefügt ist, verbietet, jemanden zu bestatten (Z. 2: ᾧ ἀπαγορεύεται μὴ θάψαι τοῦτον), und dass er wohl deshalb von Antigone als ὁ αἰσχρὸς νόμος σου (Z. 5f.) bezeichnet wird.

Während die Schülerinnen und Schüler mithilfe der von Aufgabe 1 a) herausarbeiten können, dass Kreon und Antigone von völlig unterschiedlichen Ausgangspositionen heraus argumentieren, erkennen sie – ebenfalls noch vor der Übersetzung des Textabschnitts – durch die Aufgabe 1 b), die man bei Bedarf auch nur auf Z. 1–6 beschränken kann, dass die Verpflichtung der einzelnen Normen von beiden Protagonisten unterschiedlich wahrgenommen wird: Antigone formuliert ganz klar, dass sie nur den göttlichen Gesetzen gehorchen wird (Z. 3–6: ἀνάγκη ἐστὶ τοῖς τῶν θεῶν νόμοις ... πείθεσθαι. Οἱ γὰρ θεοὶ κελεύουσιν ἡμᾶς ... τάφον παρασκευάζειν. ... οὐκ ἔξεστί μοι κατὰ τὸν αἰσχρὸν νόμον σου πρᾶξαι), während Kreon ein Verbot aufstellt (Z. 2: ἔστι νόμος, ᾧ ἀπαγορεύεται μὴ θάψαι τοῦτον), dem alle Bürger gehorchen, nur nicht Antigone (Z. 9-10: Ἐκάστου πολίτου ἐμοὶ πειθομένου σὺ μόνη οὐχ ἑτοίμη εἶ ὑπακοῦσαι).

Diese beiden Teilaufgaben schaffen ein inhaltliches Verständnis vor der anschließenden Übersetzung; sie entsprechen damit aber auch den folgenden Kompetenzerwartungen aus dem Fachlehrplan Griechisch des LehrplanPLUS (8. Jahrgangsstufe). Dies gilt für den „Lernbereich 1: Texte“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

³¹ DIALOGOS 1, S. 94.

³² Aufgrund des unterschiedlichen Layouts wurden hier in Teilaufgabe a) und b) die Zeilenangaben gegenüber dem Original im Lehrbuch verändert

³³ Zum Begriff und zum Verfahren vgl. Meske 2017.

- übersetzen altersgemäße griechische Lehrbuchtexte u. a. aus folgenden Themenbereichen in angemessenes Deutsch:
 - Religion und Mythos: griechische Gottheiten; Opfer und Kult; Mythen (u. a. Herakles, Theseus, trojanischer und thebanischer Sagenkreis) ...

Es gilt aber auch für den „Lernbereich 2.4: Satzlehre“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und unterscheiden wesentliche Erscheinungen der Satzlehre, benennen sie mit Fachbegriffen, ... und begründen ihre Entscheidung:
 - Satzglieder und Satzgliedteile: Prädikat, Subjekt, Objekt, Adverbiale; Prädikatsnomen, Attribut, Apposition; jeweilige Füllungsarten; ...
- erkennen, benennen und erfassen aufgrund ihrer Kenntnis der Rektion von Verben und Präpositionen sowie von Kongruenzregeln Zusammenhänge in griechischen Sätzen.

Und es gilt für den „Lernbereich 4: Methodik“, in dem sowohl präzise Kenntnis der grammatischen Wortformen (und ihrer Bedeutung), aber auch das Belegen der eigenen Aussagen aus dem Text als grundlegende Technik des philologisch-historischen Arbeitens eingefordert werden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren sprachliche Einheiten (u. a. Wortformen, Acl) ... und stellen durch folgerichtigtes Kombinieren korrekte Bezüge her.:
- arbeiten u. a. mithilfe von Erschließungsfragen Gliederungsmerkmale, historische Bezüge, Inhalte und Themen von Texten heraus.

Aufgabe 1 bereitet das Textverständnis für die Übersetzung durch die Schülerinnen und Schüler vor. Von zentraler Bedeutung in jeder Lektion sind jedoch entsprechend dem Kompetenzstrukturmodell das Lesestück und sein Inhalt (vgl.: „analysierender, reflektierender und synthetisierender Umgang mit griechischen Texten“). Dass das Lesestück einen wichtigen Bestandteil des thebanischen Sagenkreises wiedergibt und den Mythos von Ödipus fortsetzt, haben die Schülerinnen und Schüler im (hier nicht abgedruckten) Einleitungstext (K-Text) der Lektion 19 erfahren. Dadurch wissen sie auch, dass die Version des Lesestücks auf die bekannte Tragödie des Sophokles zurückgeht. Damit ist es möglich, wichtige Kompetenzerwartungen aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“ anzustreben:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen Informationen aus den griechischen Mythen (v. a. im Zusammenhang mit Göttern, Helden und Landschaften) zu einem klar gegliederten Überblickswissen (u. a. thebanischer und trojanischer Sagenkreis) zusammen.
- erfassen Homer und die drei großen Tragödiendichter als bedeutende Vermittler der mythischen Stoffe.

Die Aufgabe 2³⁴ ist ebenfalls in zwei Teilaufgaben unterteilt:

- a) Entwickelt mit Belegen aus dem Lesestück, welche Gründe Kreon veranlasst haben, Polyneikes nicht zu bestatten! Diskutiert, ob sie überzeugend sind!

³⁴ DIALOGOS 1, S. 95.

b) Beschreibt die Darstellung von Kreon und Antigone in der modernen amerikanischen Inszenierung! Diskutiert, ob das, was beide Schauspieler durch Kleidung und Körperhaltung zum Ausdruck bringen, der Darstellung im Lesestück entspricht!

Aufgabe 2 a) fordert dazu auf, mit präzisen Textbelegen die Position Kreons herauszuarbeiten und zu seiner Ansicht Stellung zu nehmen. Sie zielt auf folgende Kompetenzerwartungen aus dem „Lernbereich 1: Texte“:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- arbeiten Gliederungsmerkmale sowie den Gedankengang der Lehrbuchtexte heraus.
- nehmen zu ausgewählten in griechischer Sprache formulierten Sachverhalten und Inhalten (u. a. Religiosität, Fragen nach Glück, Schuld und Schicksal des Menschen) Stellung.

Ob die Aufgabe, die Beweggründe Kreons in einer gemeinsamen Diskussion zu bewerten, innerhalb der Unterrichtsstunde behandelt wird oder als Hausaufgabe gestellt wird, bleibt der Lehrkraft überlassen. Sie setzt auf jeden Fall bei den Schülerinnen und Schülern eine sichere Kenntnis der mythischen Ereignisse nach dem Tod des Ödipus voraus (s. o.: Überblickwissen thebanischer Sagenkreis) und verlangt von ihnen, folgende Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 4: Methodik“ umzusetzen:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- leisten ihren persönlichen Beitrag (z. B. durch konstruktive Kritik, wertschätzende Diskussionshaltung, auch beim Austausch auf digitalen Lernplattformen) zum Gelingen sozial-integrativer Arbeitsformen (z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projekte).

Aufgabe 2 b) leitet zur Auseinandersetzung mit einem modernen Rezeptionsdokument an, einer Abbildung aus einer zeitgenössischen Aufführung der „Antigone“ des Sophokles. Diese Aufgabe ist anspruchsvoll. Sie verlangt nämlich von den Schülerinnen und Schülern eine intensive Reflexion des Inhaltes des übersetzten Lesestücks und der „Rollen“, welche die beiden Protagonisten dort verkörpern, zudem die Transformation des Dialogs in die Bilderwelt der eigenen Gegenwart, in der es keine Könige mehr gibt, aber wohl noch die Problematik von Machtausübung und Widerstand, außerdem die Frage nach einem angemessenen Verhalten gegenüber Feinden und den Streit um die Gültigkeit von Normen. Neben der oben bereits genannten Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 4: Methodik“ ist hier auch folgende Kompetenzerwartung aus dem „Lernbereich 3: Kultureller Kontext“ einschlägig:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen Einrichtungen und Vorstellungen griechischer Kultur (u. a. in den Bereichen Gesellschaft, Religion und Mythologie) mit denen ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.

Grammatischer Schwerpunkt der Lektion 19 ist der Genitivus absolutus. Daher enthält die Lektion selbstverständlich auch Aufgaben zur sprachlichen Basis, insbesondere zur Identifizierung von Partizipformen des Präsens und des Aorists, zur Differenzierung von Participium coniunctum und Genitivus absolutus und zur Übersetzung eines Genitivus absolutus (Erste Übungen 1 und 2; Übungen 3, 4 und 5). Mit Ausnahme der Ersten Übung 1 und der Übung 3, in denen es um die Morphologie der Partizipien geht, sind alle übrigen Übungen als kleine, kohärente Texte gestaltet, damit auch bei Übungen, die primär die sprachliche Basis betreffen, immer wieder Textarbeit geleistet werden kann. Entsprechend der Konzeption des DIALOGOS greifen die Ersten Übungen auf den Inhalt des vorhergehenden Lesestücks zurück (hier konkret aus dem thebanischen

Sagenkreis das Orakel an Laios und Iokaste), die Übungen 4–5 dagegen nehmen die Inhalte, die im Lesestück vorkommen, auf und tragen auch auf diese Weise dazu bei, dass die Gedankenwelt des Lesestücks und sein kultureller Kontext auch bei der Beschäftigung mit der sprachlichen Basis nachhaltig gesichert werden können. Mit der konsequenten Verbindung von Textarbeit und der Beschäftigung mit der sprachlichen Basis sowie dem kulturellen Kontext entsprechen diese Aufgaben somit dem integrativen Ansatz des Kompetenzstrukturmodells.

Aber auch im Lektüreunterricht lässt sich eine Analyse und Reflexion über das Zusammenwirken von Sprache, Text und kulturellem Hintergrund mühelos umsetzen. Dies soll ein Beispiel aus der ersten Lektüre des Griechischunterrichts zeigen. Nach Abschluss der Lehrbuchphase und einer fakultativen Übergangsektüre setzt die Lektürephase in der Jahrgangsstufe 10/2 mit dem Lernbereich 3.1 ein: „Der Mensch auf der Suche nach Wahrheit: Die Person des Sokrates“. Der von den Projektlisten empfohlene Einstiegstext stammt aus den Memorabilien des Xenophon (Mem. 1.1.10-11). Xenophon, der nach eigener Aussage Sokrates persönlich kennengelernt hatte, widerlegt darin einige Vorwürfe, die zur Anklage und Verurteilung des Philosophen geführt haben.

5	<p>Ἀλλὰ μὴν ἐκεῖνός γε ἀεὶ μὲν ἦν ἐν τῷ φανερώ. Πρῶ τε γὰρ εἰς τοὺς περιπάτους καὶ τὰ γυμνάσια ἦει καὶ πληθούσης ἀγορᾶς ἐκεῖ φανερός ἦν καὶ τὸ λοιπὸν ἀεὶ τῆς ἡμέρας ἦν, ὅπου πλείστοις μέλλοι συνέσεσθαι. Καὶ ἔλεγε μὲν ὡς τὸ πολὺ, τοῖς δὲ βουλομένοις ἐξῆν ἀκούειν. Οὐδεὶς δὲ πώποτε Σωκράτους οὐδὲν ἀσεβὲς οὐδὲ ἀνόσιον οὔτε πράττοντος εἶδεν οὔτε λέγοντος ἤκουσεν. Οὐδὲ γὰρ περὶ τῆς τῶν πάντων φύσεως, ἥπερ τῶν ἄλλων οἱ πλείστοι, διελέγετο σκοπῶν, ὅπως ὁ καλούμενος ὑπὸ τῶν σοφιστῶν κόσμος ἔχει καὶ τίσιν ἀνάγκαις ἕκαστα γίνεταί τῶν οὐρανίων, ἀλλὰ καὶ τοὺς φροντίζοντας τὰ τοιαῦτα μωραίνοντας ἀπεδείκνυε.</p>
---	--

Aber tatsächlich hielt sich gerade jener (Sokrates) immer in der Öffentlichkeit auf. Am frühen Morgen ging er nämlich in die Säulenhallen und Gymnasien, und wenn sich der Marktplatz füllte, war er dort zu sehen und die restliche Zeit des Tages hielt er sich immer dort auf, wo er mit sehr vielen Leuten zusammensein wollte. Und meistens redete zwar er, jedem aber, der es wollte, stand es frei, ihm zuzuhören. Niemand aber sah irgendwann einmal Sokrates irgendetwas Gottloses und auch nicht etwas Unfrommes tun noch hörte irgendjemand ihn etwas Derartiges sagen. Denn er unterhielt sich ja auch nicht über die Natur aller Dinge, wie die meisten der anderen, indem er untersuchte, wie sich der von den Sophisten so genannte Kosmos verhält und nach welchen Gesetzmäßigkeiten jede einzelne Himmelserscheinung entsteht, sondern er zeigte im Gegenteil immer wieder auf, dass die, welche sich mit derartigen Fragen auseinandersetzen, dumm seien.

Der hier vorgelegte kurze Textausschnitt macht deutlich, welche Absicht Xenophon mit seinen Ausführungen verfolgt: Beginnend mit einem energischen Ἀλλὰ μὴν ... wendet er sich gegen die Anklagepunkte, die Sokrates in seinem Prozess vorgeworfen wurden. Da sie den Schülern aus der Lehrbuchphase der 9. Jahrgangsstufe vertraut sind, können sie wohl vorausgesetzt werden. Z. 1–3 heben hervor, dass alles, was Sokrates jemals gesagt und getan hat, zu jeder Zeit vor den Augen und Ohren aller Athener stattfand, so dass diese daher auch die hier getroffenen Aussagen Xenophons bezeugen könnten. Dass die Taten und Worte des Sokrates stets frei von jeder Heimlichkeit und damit auch von Hinterlist oder gar Subversion waren, wird quasi als Thema in dem kurzen Einleitungssatz vorgegeben: ἀεὶ μὲν ἦν ἐν τῷ φανερώ. Damit ist sowohl eine zeitliche (ἀεὶ) als auch eine örtliche (ἐν τῷ φανερώ) Komponente verbunden, die nachfolgend konkretisiert wird. So zeichnet Xenophon gleichsam den Tagesablauf des Sokrates nach, wenn er mit den

Zeitangaben (Z. 1: Πρῶ, Z. 2: πληθούσης ἀγορᾶς, ... τὸ λοιπὸν τῆς ἡμέρας) die entsprechenden Orte (Säulenhallen, Gymnasien, Agora, weitere stadtbekanntere Treffpunkte) angibt, an denen sich der Philosoph jeweils aufgehalten hat. Dabei betont er nochmals das jederzeit offene Auftreten des Sokrates durch die Wiederholung φανερός ἦν und αἰεί (Z. 2). Der zeitliche Aspekt wird zusätzlich dadurch hervorgehoben, dass alle Prädikate der Aussagesätze im iterativen Imperfekt (... ἦν..., ...ῆει ... , καὶ ... φανερός ἦν, καὶ ... ἦν) gebildet sind. Dieses Tempus wird auch im folgenden Satz fortgeführt, der beschreibt, was denn Sokrates regelmäßig während des ganzen Tages an den genannten Orten gemacht hat (Z. 3: ἔλεγε ὡς τὸ πολύ). Das abschließende τοῖς δὲ βουλομένοις ἐξῆν ἀκούειν (Z. 3) verweist im Übrigen darauf, dass die Gespräche mit Sokrates niemals im Rahmen eines verpflichtenden Unterrichts stattfanden: Wer nicht wollte, konnte sich ihnen zu jeder Zeit entziehen. Der Perspektivenwechsel dieses letzten Teilsatzes, von der Tätigkeit des Sokrates zur Reaktion seiner Zuhörer, gibt Xenophon die Gelegenheit, deren Urteil zu schildern. Dies tut er mit einer auffälligen fünffachen Negationenhäufung (Z. 3–4), deren Übersetzung den Schülerinnen und Schülern nicht leichtfällt, zumal hier die verwechslungsanfälligen οὐδὲν, οὐδέ und οὔτε ... οὔτε kombiniert sind. Außerdem bilden die beiden mit α-privativum zusammengesetzten Adjektive mit den zugehörigen Verneinungen jeweils eine Litotes (Z. 4: οὐδὲν ἄσεβές οὐδὲ ἀνόσιον) und sind inhaltlich („nichts Gottloses, nichts Unfrommes“) als ein Hendiadyoin aufzufassen. Was der Satz aber beinhaltet, wird durch seine sprachliche Gestaltung eindrücklich vor Augen geführt: Dem gegen Sokrates vorgebrachten Anklagepunkt der Asebie entgegnet Xenophon, dass es dafür nicht einen einzigen Anhaltspunkt gab, sondern im Gegenteil jedem Athener die ausgeprägte Frömmigkeit des Philosophen bekannt war. Eine weitere Verneinung (Z. 4: οὐδὲ γάρ ...) leitet die Begründung für das tadellose Verhalten des Sokrates und den letzten Punkt der Rehabilitierung durch Xenophon in diesem Textausschnitt ein: Gottloses oder Unfrommes konnte Sokrates schon allein aus dem Grund gar nicht sagen oder begehen, weil er sich niemals (wieder iteratives Imperfekt in Z. 5: διελέγετο und Z. 7: ἀπεδείκνυε) mit Naturphilosophie (Z. 5–6: περὶ τῆς τῶν πάντων φύσεως, ... τίσιν ἀνάγκαις ἕκαστα γίγνεται τῶν οὐρανίων) beschäftigt hat. Dabei sollte die Wendung in Z. 6 (ὁ καλούμενος ὑπὸ τῶν σοφιστῶν κόσμος) die Schülerinnen und Schüler stutzig machen: Warum wird den Sophisten eine Beschäftigung mit der Naturphilosophie zugeschrieben? Es hat den Anschein, dass Xenophon bei dem Versuch, Sokrates gegen den zweiten Vorwurf in Schutz zu nehmen, er betreibe Naturphilosophie, viel mehr daran gelegen war, diesen Vorwurf zu entkräften, als die in Z. 5–6 genannten Tätigkeiten einer konkreten Gruppe von Denkern zuzuordnen.

Für diesen Textausschnitt sind folgende Kompetenzerwartungen aus dem LehrplanPLUS für die 10. Klasse im Fach Griechisch einschlägig (Lernbereich 3: „Texte und ihr kultureller Kontext“, Abschnitt 3.1: „Der Mensch auf der Suche nach Wahrheit: Die Person des Sokrates“):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- übersetzen Originaltexte zum Thema des Lernbereichs aus den philosophischen Dialogen Platons und den Memorabilien Xenophons in angemessenes Deutsch.
- arbeiten Gliederung, Gedankenführung und zentrale Aussagen attischer Originaltexte von Platon und Xenophon heraus.
- erkennen und benennen sprachliche und stilistische Gestaltungsmerkmale attischer Originaltexte von Platon und Xenophon und erklären das Zusammenspiel von Textform (u. a. philosophischer Dialog) und Inhalt.
- ordnen Informationen über Sokrates in ihre bereits vorhandenen Kenntnisse von den geistesgeschichtlichen und historischen Verhältnissen im Athen des 5. Jh. v. Chr. ein.

Die oben skizzierten Aspekte der Interpretation können dabei z. B. vor, während und nach der Übersetzung durch folgende Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden:

1.1 Stellen Sie vor der Übersetzung aus Z. 1 – 3 alle Zeitangaben und alle Ortsangaben zusammen und erschließen Sie davon ausgehend, welche Tätigkeiten des Sokrates hier geschildert werden!

1.2 Untersuchen Sie nach der Übersetzung von Z. 1 – 3 die Verwendung der Tempora und erklären Sie die Funktion des Tempusgebrauchs für die Textaussage!

2.1 Arbeiten Sie in Z. 4 – 5 die sprachlichen und stilistischen Mittel heraus, mit denen Xenophon die Einschätzung der Athener über Sokrates wiedergibt, und erklären Sie deren Funktion für die Textaussage!

2.2 Stellen Sie Namen und Aussagen bekannter griechischer Denker zusammen, die sich mit der φύσις τῶν πάντων (Z. 5) oder dem κόσμος (Z. 6) beschäftigt haben! Entwickeln Sie gemeinsam eine plausible Deutung für die Aussage Xenophons in Z. 6 (ὁ καλούμενος ὑπὸ τῶν σοφιστῶν κόσμος)!

3. Nennen Sie die Ihnen bekannten Anklagevorwürfe gegen Sokrates! Erläutern Sie die Absicht, die Xenophon mit seiner Darstellung in diesem Textausschnitt verfolgt, und erschließen Sie mögliche Gründe für seine Absicht!

Mit Hilfe dieser Aufgaben, die jeweils auch in unterschiedlichen Gruppen von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und präsentiert werden können, dürfte es gelingen, die Gliederung und Aussage des Textes zu erfassen, ihre sprachliche Gestaltung zu erkennen und zu analysieren. Dabei wird die Bedeutung der Memorabilien Xenophons als einer wichtigen Quelle für die Überlieferung des Lebens und der Aussagen des Sokrates deutlich, gleichzeitig aber auch die Tatsache, dass es sich dabei wohl um eine subjektiv gefärbte Darstellung handelt, die Sokrates angesichts eines als ungerecht empfundenen Todesurteils rehabilitieren soll. Damit wird auch ein wichtiger Beitrag geleistet für die folgenden Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS aus dem Lernbereich 3.1:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ordnen die Autoren Platon und Xenophon, deren Werke und Textausschnitte sowie die darin erwähnten wichtigsten Ereignisse in einen historischen, sozial- und literaturgeschichtlichen Zusammenhang ein.
- analysieren verschiedene Rezeptionsdokumente zu Sokrates und erkennen so seine bleibende Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte.

Wenn nämlich abschließend noch als ein Rezeptionsdokument etwa der bekannte Ausschnitt aus dem Fresko des Raffael („Die Schule von Athen“) gezeigt und analysiert wird, kann man erkennen, dass Sokrates dort in einer angeregten Dialogsituation mit einigen seiner Anhänger dargestellt ist, von denen einer in der Forschung sogar als Xenophon identifiziert wird³⁵. Viele andere der abgebildeten Philosophen dagegen, namentlich die Vorsokratiker Pythagoras, Heraklit oder Parmenides sind dargestellt, wie sie selbstvergessen und in sich gekehrt ihren Gedanken nachgehen. An diese ikonographische Differenzierung können die Schülerinnen und Schüler

³⁵ vgl. G. W. Most, Raffael. Die Schule von Athen. Über das Lesen der Bilder, Frankfurt am Main 1999

anknüpfen, wenn sie im folgenden Textabschnitt bei Xenophon (Mem. 1,1,12-13; 16) vom philosophiegeschichtlichen Phänomen der so genannten „sokratischen Wende“, erfahren.

11.5. Zusammenfassung

Die integrative Ausrichtung des Kompetenzstrukturmodells für den altsprachlichen Unterricht legt die Verbindung der Textarbeit mit der Arbeit an der sprachlichen Basis und der Beschäftigung mit dem kulturellen Kontext nahe. Dies bedeutet nicht, dass z. B. rein mit sprachlichen Aspekten befasste Aufgabenstellungen (etwa Übungen zur Formenlehre) im Latein- und Griechischunterricht nun überhaupt nicht mehr vorkommen könnten – tatsächlich haben solche Aufgaben natürlich immer noch ihre Berechtigung. Aber in seiner Gesamtheit sollte der kompetenzorientierte Latein- und Griechischunterricht von der Verbindung der Kompetenzbereiche geprägt sein. Unterrichtsstunden, in denen ohne vertiefte Auseinandersetzung mit dem Textinhalt nur übersetzt wird, sollten der Vergangenheit angehören. Die Erarbeitung und/oder Vertiefung sprachlicher Phänomene sollten häufig anhand eines lateinischen oder griechischen Textes erfolgen und das Zusammenspiel der sprachlichen Gestaltung mit dem Inhalt dabei deutlich werden. Weiterhin sollten zentrale Inhalte zur Kultur auch aus lateinischen oder griechischen Texten herausgearbeitet oder bei der Beschäftigung mit dem Textinhalt herangezogen werden. Schließlich ist auch der Aufbau von Kompetenzen der philologisch-methodischen Dimension sowie der persönlich-existenziellen und der gesellschaftlich-politischen Dimension zu berücksichtigen, wozu die Beschäftigung mit entsprechenden Inhalten und der Einsatz bestimmter Arbeits- und Sozialformen beitragen können.

Im Bereich der **Textarbeit** geht es neben der Übersetzung häufig um das Herausarbeiten des Aufbaus und Gedankengangs des Textes sowie von inhaltlichen Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, die Inhalte, mit denen sie sich beschäftigen, selbstständig zu erklären, zu erläutern, in größere Zusammenhänge einzuordnen oder zu ihnen begründet Stellung zu nehmen. Solche Aufgaben können auch bereits vor der Übersetzung als Vorerschließung bearbeitet werden, und sie können für die Erfassung des Inhalts relevante sprachliche Phänomene (Wortschatz, Grammatik) in den Blick nehmen. Vor allem in höheren Jahrgangsstufen gewinnt in diesem Zusammenhang das Erkennen und Erklären sprachlich-stilistischer Merkmale an Bedeutung. Grundsätzlich wird die Technik des Belegens bei der Textarbeit eine zentrale Rolle spielen. Auch Textvergleiche und der Vergleich des altsprachlichen Textes mit der eigenen Lebenswelt – ggf. gestützt durch das Heranziehen von Rezeptionsdokumenten – sorgen für eine komplexe Textarbeit. Immer wieder werden die Schülerinnen und Schüler auch zur persönlichen Stellungnahme zu den Textinhalten angeregt werden.

Bei der Arbeit mit der **sprachlichen Basis** sollte darauf geachtet werden, dass Beispielsätze und textgestützte Übungen einen inhaltlichen Bezug zum aktuell im Mittelpunkt stehenden Thema aus dem kulturellen Kontext und somit auch dem aktuellen Übersetzungstext herstellen. Aufgaben in Verbindung zum lateinischen oder griechischen Text können in der Lehrbuch- und der Lektürephase z. B. die Erklärung eines sprachlichen Sachverhalts anhand von Beispielen aus dem Text oder ausgehend vom Text die Zusammenstellung eines Wort- bzw. Sachfelds verlangen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem **kulturellen Kontext** soll ein Überblickswissen aufgebaut werden, das die Schülerinnen und Schüler auch in neuen Kontexten anwenden können – vor allem natürlich bei der Arbeit mit den lateinischen oder griechischen Texten. Ausgehend von Textinhalten können etwa historische Ereignisse beschrieben, erläutert oder eingeordnet werden, oder die Schülerinnen und Schüler ziehen diese Ereignisse heran, um inhaltliche Zusammenhänge eines Textes zu erläutern. Häufig wird man Abbildungen beschreiben und zu den Textinhalten in Beziehung setzen lassen. Dabei sollen Zeugnisse für das Nachleben der antiken Kultur einbezogen werden, die auch dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern die zeitlose Aktualität der Inhalte aus der griechisch-römischen Antike zu veranschaulichen.

Dies sind nur einige Schwerpunkte des kompetenzorientierten Latein- und Griechischunterrichts. Welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen bei der Beschäftigung mit den einzelnen Gegenstandsbereichen aufbauen sollen, wird in den jeweiligen Fachlehrplänen detailliert angegeben. Es liegt an den Lehrkräften für die alten Sprachen, aus diesen zahlreichen Vorgaben einen in sich schlüssigen Latein- und Griechischunterricht zu entwickeln, der dem integrativen Ansatz des Kompetenzstrukturmodells entspricht.

Literatur

- Agite plus. Ausgabe Bayern. I. Herausgegeben von S. Lorenz und B. van Vugt, Braunschweig/Paderborn 2018.
- DIALOGOS. Lehrwerk für Altgriechisch. 1. Herausgegeben von R. Kussl, W. Scheibmayr und B. van Vugt, Braunschweig 2020.
- V. Berchtold, Text verstanden, trotzdem falsch! – Korrekturbeispiele aus dem altsprachlichen Unterricht, in: R. Kussl (Hg.), Bild, Denkmal und Text – Zeitzeugen der Antike im altsprachlichen Unterricht, Sankt Ottilien 2019 (Dialog Schule-Wissenschaft 53), 235–242.
- G. Hey, Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: F. Maier/K. Westphalen (Hgg.), Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis, Bamberg 2008 (Auxilia 59), S. 97–127.
- P. Kuhlmann, Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht, in: Rolf Kussl (Hg.), Altsprachlicher Unterricht: Kompetenzen, Texte und Themen, Speyer 2012 (Dialog Schule-Wissenschaft. Klassische Sprachen und Literaturen 46), 37–62.
- Kultusministerielles Schreiben (KMS) Nr. V.3-BS5402.7/31/5 vom 9.2.2017.
- LehrplanPLUS, München 2018
(<http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/latein>).
- M. Lobe, Latein 7.5.3 – aktuell, digital, kreativ. Ideen für Projekte in der 8. Jahrgangsstufe des G9, in: R. Kussl (Hg.), Politische Bildung im altsprachlichen Unterricht, Sankt Ottilien 2020 (Dialog Schule-Wissenschaft 54), 106–115.
- S. Lorenz, Kompetenzorientierter Unterricht und kompetenzorientierte Aufgabenformen, in: R. Kussl (Hg.), Dichter, Denker, Denkmäler. Beiträge zum altsprachlichen Unterricht, Speyer 2013 (Dialog Schule-Wissenschaft 47), 186–216.
- S. Lorenz, Verkehrte Welt: Ovids Sintflut und andere Naturkatastrophen im Lektüreunterricht (*Met. 1, 253ff.*), in: R. Kussl (Hg.), Ovid: Mythos, Eros und Verbannung, Ebelsbach 2018a (Dialog Schule-Wissenschaft 52), 31–55.
- S. Lorenz, Binnendifferenzierendes Arbeiten in der Spracherwerbsphase, in: R. Kussl (Hg.), Ovid: Mythos, Eros und Verbannung, Ebelsbach 2018b (Dialog Schule-Wissenschaft 52), 290–306.
- S. Lorenz, Abbildungen antiker Gegenstände bei der Textarbeit im Fach Latein, in: R. Kussl (Hg.), Bild, Denkmal und Text – Zeitzeugen der Antike im altsprachlichen Unterricht, Sankt Ottilien 2019a (Dialog Schule-Wissenschaft 53), 161–185.
- S. Lorenz, Schulaufgaben im Fach Latein (LehrplanPLUS), in: R. Kussl (Hg.), Bild, Denkmal und Text – Zeitzeugen der Antike im altsprachlichen Unterricht, Sankt Ottilien 2019b (Dialog Schule-Wissenschaft 53), 213–234.
- M. Ludolph: Briefe Plinius des Jüngeren als Mittel der Selbstdarstellung. Ein Lektüreprojekt der Jahrgangsstufe 11 (L1). In: P. Neukam/B. O'Connor (Hgg.): Tradition und Zukunft. München 2001, 85–111.
- I. A. Meske, While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag, in: AU 4+5, 2017, 88–97.

W. Scheibmayr: Das Bayerische Kompetenzmodell der Alten Sprachen, in: R. Kussl (Hg.), *Altsprachlicher Unterricht: Kompetenzen, Texte und Themen*, Speyer 2012 (Dialog Schule – Wissenschaft 46), 11–35.

I. Scholz/K.-C. Weber, *Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht*, Göttingen ²2011 (zuerst: 2010).

Anhang: Operatoren

Die in LehrplanPLUS für die Fächer Griechisch und Latein verwendeten Operatoren

Im Folgenden sind die im LehrplanPLUS verwendeten Operatoren zusammengestellt, die mit wenigen und geringen Erweiterungen bzw. Modifikationen den Operatoren entsprechen, die im Anhang der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) Griechisch bzw. Latein (in der Fassung vom 10.02.2005) zu finden sind. Die Operatoren sind alphabetisch geordnet und auf die Anforderungsbereiche I – III verteilt. Hinter den Operatoren ist jeweils in Klammern angegeben, welcher der drei prozessbezogenen Kompetenzen des Kompetenzstrukturmodells sie zugeordnet sind:

A: Analysierender Umgang

R: Reflektierender Umgang

S: Synthetisierender Umgang

Anforderungsbereich I: **Operator** mit Kurzdefinition

- **Angeben** (A): Inhalte zu vorgegebenen Sachverhalten ggf. zusammenfassend aufführen
- **Auswählen** (A): Vorgegebene Inhalte/Sachverhalte prüfen und aussuchen
- **Benennen** (A): Vorgegebene Sachverhalte/Inhalte mit einem Begriff versehen
- **Beschreiben** (S): Die spezifischen Merkmale eines Sachverhalts in eigenen Worten darlegen
- **Bestimmen** (S): Lateinische Wortformen nach fachsystematischen Kriterien klassifizieren
- **Bilden** (S): Entsprechend grammatischen Regeln aus kleineren Spracheinheiten (z. B. Stämme, Tempus-, Moduszeichen, Endungen, Wörter) größere Einheiten zusammensetzen
- **(Wieder)Erkennen** (A): Inhalte/Sachverhalte erfassen und identifizieren
- **Nennen** (A): Definierte Begriffe/Phänomene (er)kennen und knapp und präzise wiedergeben
- **Ordnen** (S): Begriffe/Elemente nach vorgegebenen oder selbst erarbeiteten übergeordneten Gesichtspunkten systematisieren
- **Wiedergeben** (S): Bekannte Inhalte/Sachverhalte knapp darstellen
- **Zusammenstellen** (S): Begriffe/Elemente nach vorgegebenen oder selbst erarbeiteten übergeordneten Gesichtspunkten sammeln; bekannte Elemente zu Wortformen und Syntagmata kombinieren
- **Zuweisen**: (S) Einzelne Inhalte/Sachverhalte einer vorgegebenen Kategorie zuordnen

Anforderungsbereich II: **Operator** mit Kurzdefinition

- **Analysieren** (A): Bestandteile, Strukturelemente bzw. die Gesamtstruktur von komplexeren Einheiten (z. B. Wortformen, Sätze, Verse, Texte) ermitteln und darstellen
- **Anwenden** (S): Bereits erworbene Kompetenzen zur Bewältigung einer Aufgabenstellung einsetzen
- **Auswerten** (S): Einige wesentliche formale und inhaltliche Gesichtspunkte von Originaltexten erfassen und deren funktionales Zusammenspiel deuten
- **Beherrschen** (S): Über Grundwortschatz und lektürebegleitenden Wortschatz sicher verfügen
- **Beitrag leisten** (S): Sich aktiv und motiviert an gemeinschaftlich zu bewältigenden Aufgabenstellungen bzw. Projekten beteiligen
- **Belegen** (R): Vorgegebene oder selbst aufgestellte Behauptungen/Aussagen nachweisen

- **Bezüge herstellen** (S): Zusammenhänge zwischen sprachlichen, historischen bzw. kulturellen Phänomenen der griechischen/römischen Antike und der Gegenwart erkennen und beschreiben
- **Einordnen** (S): Einen Sachverhalt/eine Aussage mit erläuternden Hinweisen in einen Zusammenhang einfügen
- **Entwickeln** (R): Sach- und Denkmuster selbstständig strukturieren und mit eigenen Worten darstellen
- **Erfassen** (A): Einen bestimmten sprachlichen oder inhaltlichen Sachverhalt in seinem Kern verstehen
- **Erklären** (S): Einen Sachverhalt in einen Zusammenhang (z. B. Regel, Modell, Kontext) einordnen und die bestehenden inneren Beziehungen darlegen
- **Erläutern** (S): Einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen (Beispiele, Belege, Begründungen) nachvollziehbar verdeutlichen
- **Erschließen** (R): Durch bestimmte Schlussfolgerungen einen bestimmten sprachlichen oder inhaltlichen Sachverhalt ermitteln
- **Herausarbeiten** (A): Am Bezugsobjekt einen bestimmten Sachverhalt erkennen und darstellen
- **Nachweisen** (R): Einen Sachverhalt/eine Aussage durch eigene Untersuchungen bestätigen
- **Nutzen** (S): Effektiv und zielführend Medien, Methoden, Präsentationstechniken und eigene Arbeitsergebnisse zur Bewältigung einer Aufgabenstellung heranziehen
- **Paraphrasieren** (A): Mit eigenen Worten den Textinhalt unter Wahrung der Informationsreihenfolge wiedergeben

Anforderungsbereich III: **Operator** mit Kurzdefinition

- **Begründen** (R): Einen Sachverhalt/eine Aussage durch nachvollziehbare Argumente (und Belege) stützen
- **Definieren** (R): Den Inhalt eines Begriffes so knapp und präzise wie möglich erklären; zwei Begriffe gegeneinander abgrenzen
- **Diskutieren** (S): geschichtliche, philosophische, literarische und kulturelle Fragestellungen in der Gruppe ergebnisoffen erörtern
- **Erörtern** (S): Eine These/Problemstellung in Form einer Gegenüberstellung von Argumenten und Gegenargumenten untersuchen und mit einer begründeten Stellungnahme bewerten
- **Interpretieren** (S): Auf der Basis methodisch reflektierten und sachangemessenen Deutens von textimmanenten und ggf. textexternen Elementen und Strukturen die Gesamtdeutung eines Textes bzw. Textteils selbstständig erarbeiten und ein komplexes Textverständnis nachvollziehbar darbieten
- **Stellung nehmen** (R): Unter Heranziehung von Kenntnissen (über Autor, Sachverhalt, Kontext) differenziert eine eigene begründete Position vertreten
- **Überprüfen** (R): Überprüfen einer Aussage auf ihre Richtigkeit vor dem Hintergrund vorhandener Kenntnisse
- **Übersetzen** (S): Einen Text vollständig, zielsprachenorientiert und unter Berücksichtigung des historischen Hintergrundes sowie der mutmaßlichen Intention des Autors im Deutschen wiedergeben
- **Untersuchen** (A): Unter gezielten Fragestellungen sprachliche, inhaltliche und/oder strukturelle Merkmale eines Bezugsobjekts herausarbeiten und im Zusammenhang darstellen
- **Vergleichen (allgemein)** (S): Nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Texten, Bildern o. Ä. ermitteln und darstellen

- **Vergleichen (Übersetzung) (S):** Vergleichen von Übersetzungen lateinischer bzw. griechischer Texte mit dem Original und / oder untereinander

Die Operatoren **Aussprechen** (S, Anforderungsbereich I) und **Vortragen** (S, Anforderungsbereich II) werden in LehrplanPLUS zwar verwendet, hier aber nicht definiert, da keine Abweichung zur standardsprachlichen Wortverwendung gegeben ist. ISB, Abteilung Gymnasium, Referat Latein / Griechisch

In der folgenden Zusammenstellung sind die Operatoren den prozessbezogenen Kompetenzen des Kompetenzstrukturmodells unter Angabe des jeweiligen Anforderungsbereichs (I, II, III) zugeordnet:

Analysierender Umgang:

- I. Angeben, Auswählen, Benennen, (Wieder)Erkennen, Nennen
- II. Analysieren, Erfassen, Herausarbeiten, Paraphrasieren
- III. Untersuchen

Reflektierender Umgang:

- I. -----
- II. Belegen, Entwickeln, Erschließen, Nachweisen
- III. Begründen, Definieren, Stellung nehmen, Überprüfen

Synthetisierender Umgang:

- I. Aussprechen, Beschreiben, Bestimmen, Bilden, Ordnen, Wiedergeben, Zusammenstellen, Zuweisen
- II. Anwenden, Auswerten, Beherrschen, Beitrag leisten, Bezüge herstellen, Einordnen, Erklären, Erläutern, Nutzen, Vortragen
- III. Diskutieren, Erörtern, Interpretieren, Übersetzen, Vergleichen (allgemein), Vergleichen (Übersetzung)