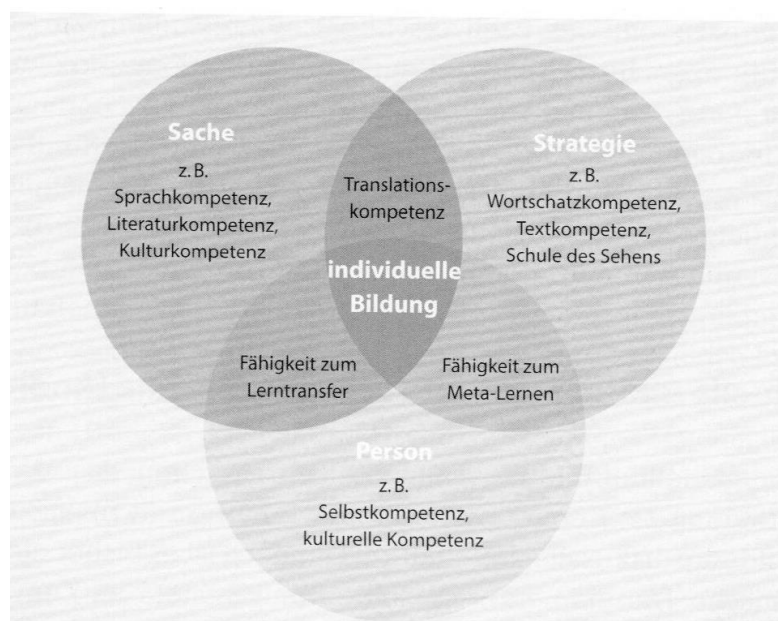


1. Expertise zum Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Fach Latein

1.1 Fachprofil/Kompetenzmodell

Es kann nicht überraschen, dass das derzeit gültige Fachprofil als überholt bezeichnet werden darf. Wesentliche Aspekte, die seit den letzten zehn Jahren in der lateinischen Fachdidaktik erarbeitet wurden (z.B. Kompetenzmodelle; Konzepte zur Sprachbildung, zur Literaturkompetenz, zum Übersetzen und Textverstehen, zur Wortschatzarbeit, zur Leistungsmessung usw.; hierzu Beyer et al. 2019) fehlen im Fachprofil. Daher besteht dringender Aktualisierungs- und Vereinheitlichungsbedarf, da in der neuen Fassung des RLP für die Sekundarstufe I einige dieser Aspekte (z.B. Sprachbildung und Literaturkompetenz) bereits berücksichtigt wurden.

Seit Januar 2021 liegt ein neues, an der HU Berlin entwickeltes Strukturkompetenzmodell für den Lateinunterricht (LU) vor, das mit seinem Hauptziel „Individuelle Bildung“ überfachlich gedacht ist und eine neuartige Beschreibung der fachlichen Kompetenzen eines auch bildungstheoretisch fundierten LUs bietet (Beyer/Kipf 2021:19–34).



Das Modell ist der von Wilhelm von Humboldt inspirierten allgemeinen Menschenbildung verpflichtet und versteht sich als gezielte Weiterentwicklung der wirkungsmächtigen DAV-

Matrix aus den Siebzigerjahren des 20. Jh. (vgl. Kipf 2006:193ff.). Das Modell besteht aus drei Kompetenzfeldern *Sache*, *Strategie* und *Person*, in denen die (aktualisierten) Inhaltsklassen der DAV-Matrix aufgehen (Sprache/Sprachbildung, Literatur, Gesellschaft/Staat/Geschichte, Grundfragen menschlicher Existenz). Aus den Schnittmengen der drei Kompetenzfelder ergeben sich sog. Superkompetenzen, die das Fach in besonderem Maße charakterisieren: Translationskompetenz, Fähigkeit zum Lerntransfer, Fähigkeit zum Meta-Lernen. Da dieses Modell nicht nur alle neueren fachdidaktischen Diskurse integriert, sondern erstmals auch einem in sich geschlossenen lerntheoretischen Konzept mit einem wissenschaftlich fundierten Kompetenzbegriff folgt, in dem alle Teile miteinander verzahnt sind, sollte geprüft werden, ob dieses Modell als Grundlage für die Neufassung des RLP herangezogen werden kann (vgl. Beyer (Kipf 2021:24 ff.)).

Die bisher ausgewiesenen Kompetenzbereiche Sprachkompetenz, Interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz dürften dagegen kaum mehr ausreichend sein, um die veränderten fachdidaktischen Gewichtungen angemessen abzubilden. Zudem hat man den Eindruck, dass die drei Bereiche nicht hinreichend durchdacht und wissenschaftlich abgesichert sind. So ist es auffällig, dass im Bereich der sog. „Interkulturellen Kompetenz“ ganz offensichtlich ohne theoretische Grundlage bereits bekannte kulturelle Kompetenzen in (politisch opportune) interkulturelle ‚umgemodelt‘ wurden.

Fachdidaktische Schwerpunkte

Grundsätzlich sollten bei der Neukonzeptionierung des Rahmenlehrplans drei fachdidaktische Schwerpunkte berücksichtigt werden, aus denen sich die konstitutiven Kompetenzen ableiten lassen und die – in unterschiedlicher Intensität und Schwerpunktsetzung – für alle Lehrgangsformen des LU grundlegend sind (vgl. Kipf 2019:19–23 sowie für die folgenden Ausführungen Glücklich/Kipf, vorauss. 2023):

Latein als sprachliche Brücke

Das Lateinische wird mittlerweile als reflexionsorientierte Brückensprache verstanden, indem sie „als neutrales Vergleichsmedium Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene auf dem Wege der metasprachlichen Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen abrufbar“ macht (Kipf 2014:28). So wird beim Erschließen, Übersetzen und Interpretieren lateinischer Texte die sog. konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert, also die

Fähigkeit, sich über die Alltagssprache hinaus standardsprachlicher und literarisch-poetischer Register zu bedienen. Mit Blick auf das Deutsche als Erst- oder Zweitsprache kann der LU somit einen (empirisch mittlerweile belegten) Beitrag zur Sprachbildung (Kipf 2014, Große 2017) leisten. Kann damit schon ein wichtiger Anspruch inklusiver Bildung sinnvoll bearbeitet werden, wird darüber hinaus in neueren Veröffentlichungen diskutiert, welche Perspektiven der LU für Lernende mit weiterem sonderpädagogischem Förderbedarf bereithalten könnte (Jesper 2016, Friedrich 2017, Liebsch 2021b) - ein Aspekt, der im neuen RLP unbedingt berücksichtigt werden sollte. Des Weiteren sollten auch neuere Ansätze eingebunden werden, die durch sprachverbindende Unterrichtselemente einen spezifischen Beitrag zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden leisten sollen, wobei auch die unterschiedlichen Sprachbiografien der Lateinlernenden und ihre vielfältigen Herkunftssprachen einbezogen werden (Janssen 2017). Im Lehrplan ist klar auszuweisen, welche produktive Bedeutung das Basiscurriculum Sprachbildung für die Ausgestaltung des LU hat (vgl. Kipf 2016).

Latein als kulturelle Brücke

In den letzten Jahren wurde neben der Funktion des LU als sprachlicher Brücke seine Funktion als kulturelle Brücke betont. Hier ist besonders das Konzept einer spezifischen „historischen Kulturkompetenz“ (Liebsch 2021c:144–152) hervorzuheben, die entscheidend dazu beiträgt, die bisher begrifflich äußerst unscharfe Kulturkompetenz zu konkretisieren und gezielt für den LU mit seiner zunehmend kulturell heterogenen Schülerschaft nutzbar zu machen. Durch die zeitliche Distanz der Antike erweist sich der LU zudem als neutraler, „ressentimentfreier Experimentierraum [...], in dem [...] kulturelle Unterschiede erkannt, diskutiert und verarbeitet werden“ (Schauer 2020:50). Die römische Antike bietet somit „einen Diskurs auf Abstand“ zur Gegenwart (Schauer 2020:50). Da sich der LU auf der Grundlage lateinischer Texte auch die fortwährende Transformation der Latinität in Mittelalter und Neuzeit in den Blick nehmen soll, ermöglicht der LU in spezifischer Weise „die Beobachtung eines Diskurses in Bewegung, der vielschichtige interkulturelle und kulturelle Prozesse verständlich macht“ (Schauer 2020:50). Dieser neue Ansatz geht daher über Fuhrmanns überaus produktives Konzept des Lateinischen als „Schlüselfach der europäischen Tradition“ (1976) hinaus, da der normative Einfluss europäisch gefärbter Vorprägungen verringert wird.

Diese kulturelle Brückenfunktion des LU lässt sich in folgenden Themenbereichen konkretisieren:

Im LU lernen die Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Formen (und ihren Wandel) der Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit kennen und erleben die Literatursprache Latein in ihren vielfältigen Anschlussmöglichkeiten an andere Literaturen. Literarisches Lernen geht dabei über eine rein funktionale Textbetrachtung im Sinne der weit verbreiteten Textkompetenz hinaus (vgl. Kipf 2021) und fördert die Literaturkompetenz der Lernenden (zuletzt Schmitzer & Kipf 2021). Zusätzlich lernen die Schülerinnen und Schüler mit dem Übersetzen dieser Texte eine für Europa eminent wichtige Kulturtechnik kennen, die in dieser ausgeprägten Form nur noch im Latein- (und Griechisch)unterricht gepflegt wird.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Grundlagen der römischen Gesellschaft kennen und erhalten einen Einblick in die historischen Fundamente der Gegenwart. Dabei werden sie mit Grundproblemen aus Politik und Gesellschaft konfrontiert (von den im RLP genannten zeitlos „gültigen“ Themen sollte man nicht mehr sprechen, da dies allzu leicht eine historisch unangemessene Vorbildhaftigkeit der Antike assoziiert). Zusätzlich führt der LU in wichtige Bereiche der Philosophie ein und schafft vielfältige Gelegenheiten, über Grundprobleme menschlicher Existenz und über Lebensbewältigung nachzudenken und zu diskutieren. Auch die Lektüre christlicher Texte kann eine wichtige Erweiterung des Lektüreunterrichts und einen fachspezifischen Beitrag zur Kenntnis der europäischen Kulturtradition bieten (z.B. Fritsch 1996). Schließlich werden die Lernenden mit wichtigen Grundlagen der bildenden Kunst und der Architektur der Römer und ihrer Rezeption bekannt gemacht.

Lateinunterricht und Persönlichkeitsentwicklung

Die allgemeinbildende Schule hat nicht nur die Aufgabe, die fachbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, sondern soll als erziehender Unterricht (vgl. Tosch 2009) vor allem ihre persönliche Entwicklung unterstützen und fördern, „die durch Mündigkeit und Emanzipation, also Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung, Urteilskraft und Entscheidungskompetenz“ (Tosch 2009:37) sowie die „Entwicklung sozialer Tugenden und Verhaltensweisen“ (Tosch 2009:39) gekennzeichnet ist. Zugleich muss die allgemeinbildende Schule den „gewandten Generalisten“ im Blick haben, „der in der Lage ist, neues Wissen in vorhandene Wissensbestände sinnvoll zu integrieren und auszuweiten, und dadurch befähigt wird, sich in unserer komplexen Gegenwart zurechtzufinden“ (Kipf 2019:19). Zu diesen

zentralen Aufgaben der Schule kann der LU wertvolle Beiträge leisten, da die im Unterricht behandelten lateinischen Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit immer wieder grundlegende Fragen menschlicher Existenz aufwerfen. Hierzu bietet der LU den oben schon erwähnten neutralen „Experimentier-“ und „Dialograum“ (Schauer 2020:51), indem eine prinzipiell ergebnisoffene Erörterung menschlicher Probleme möglich ist. Dabei treten die Schülerinnen und Schüler in einen Dialog mit den lateinischen Texten, und zwar „mit eigenen Fragen, Vorstellungen, Akzenten, bis hin zu Gedankenexperimenten“ (Schauer 2020:51).

1.2 Abschlussorientierte Standards

Die Abschlussorientierten Standards bedürfen ebenfalls einer gründlichen Überarbeitung, um die im obigen Abschnitt skizzierten Elemente angemessen abzubilden. So fehlen z. B. im Bereich der Sprachkompetenz sämtliche Aspekte der Sprachbildung und der Mehrsprachigkeit. Der Bereich „Text und Literatur“ sollte als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen und das Konzept der Literaturkompetenz mit ihren verschiedenen Stufen literarischen Lernens eingebunden werden. Im Bereich der Textkompetenz sollten wesentliche Aspekte der Texterschließung aufgenommen werden, so z.B. die Fähigkeit zur methodisch vielfältigen Dekodierung und Rekodierung lateinischer Texte, bei dem Prozess und Produkt getrennt voneinander bewertet werden, sowie die Dekodierung deutscher Sachtexte. Die für den Unterricht auch weiterhin zentrale Übersetzung soll nicht mehr zuvörderst auf den Nachweis sprachlicher Kenntnisse reduziert, sondern so variabel gestaltet werden, dass „Texterschließung und Textverstehen [...] auch ohne eine Übersetzung auskommen“ können (Beyer 2021b:175). Dies erfordert eine entsprechende Anpassung der Abschlussorientierten Standards.

Ebenfalls erneuerungsbedürftig ist der Bereich „Interkulturelle Kompetenz“, da im RLP ganz offensichtlich keine klare inhaltliche und begriffliche Vorstellung über das existiert, was interkulturelle Kompetenz tatsächlich ausmacht. Die hierzu mittlerweile existierende fachdidaktische Literatur sollte wesentliche Impulse für die völlige Neubearbeitung dieses Abschnitts geben (z.B. Nickel 2019). Schließlich bedarf auch der Bereich „Methodische Kompetenz“ einer grundlegenden Überarbeitung, die aktuellen fachdidaktischen Standards gerecht wird. So vermisst man Elemente der Metakognition bzw. des Meta-Lernens; die

bisherige Zusammenstellung methodischer Kompetenzen wirkt beliebig und ohne konzeptionelle Grundlage (vgl. Beyer 2021a; Liebsch 2021a).

1.3 Themenfelder und Inhalte

Die bisher übliche Zahl verbindlicher Autoren, die dann auch als Abiturautoren in Frage kommen, kann nicht überzeugen, da dies im Unterricht zu einer sachlich nicht zu rechtfertigenden klassizistischen Verengung geführt hat, die den Lektürekanon des LU ohne Not auf den Stand der Sechzigerjahre des 20. Jh. zurückgeworfen hat. So wurden wichtige Autoren, die bis in die Neunzigerjahre hinein in Berlin intensiv gelesen wurden (so z.B. Terenz) ohne inhaltlich zwingende Gründe dekanonisiert. Seit den Sechzigerjahren intensiv entwickelte fachdidaktische Impulse, den Literaturkanon des LU insbesondere im Blick auf die mittlerweile intensiv beforschte neulateinische Literatur auszudehnen, wurden ebenfalls ‚abgewürgt‘. Es erscheint daher durchaus sinnvoll, für die schriftliche Abiturprüfung im ersten Prüfungsteil nur noch einen (in einem festgelegten Turnus wechselnden) Prosaautor vorzusehen, der sprachlich so repräsentativ ist, dass die dafür notwendigen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Semester systematisch berücksichtigt werden können. Dadurch sollte es leichter möglich sein, wieder einen breiteren Autorenkanon im der Sek. II zu etablieren, der eine größere inhaltliche Vielfalt ermöglicht, ohne die für die Abiturprüfung notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zu vernachlässigen. Dadurch soll auch mehr Transparenz in Hinblick auf die Leistungserwartungen im Abitur geschaffen werden, und zwar für Lehrende und Lernende.

Auch die bisher vorgesehenen Themen bedürfen einer Auffrischung. So fällt zunächst auf, dass der Anspruch, Texte aus Antike, Mittelalter und Neuzeit zu behandeln, nicht befriedigend umgesetzt wird: Die Themen sind praktisch ausschließlich auf die klassische Antike ausgerichtet. Der LU wird damit von seiner Bezugsdisziplin Latinistik abgekoppelt, die ihren Aufgabenbereich schon seit über 50 Jahren nicht nur auf den Bereich der klassischen Latinität beschränkt sieht und sich auch Methoden und Fragestellungen der modernen Literaturwissenschaft bedient. Daher sollte geprüft werden, inwieweit neuere Gegenstandsfelder der Latinistik Grundlage für die Entwicklung neuer Themenbereiche bilden können (z.B. Neulatein, naturwissenschaftliche Texte, römisches Recht, Transformation der Antike). Besondere Aufmerksamkeit verdient der Bereich der Rhetorik, der bisher nur als

Unterpunkt im Bereich „Geschichte und Politik“ ausgewiesen wurde. Dabei sollte die Lektüre nicht allein auf Übersetzung und Analyse einer Rede ausgerichtet sein; vielmehr bietet es sich an, den Unterricht auf der Basis lateinischer Texte als Rhetorikkurs anzulegen, da aufgrund der schulischen Bedeutung von Präsentationen Rhetorik eine nachvollziehbare Bedeutung für die Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gewinnen kann.

Schließlich sollte geprüft werden, ob nicht auch wieder eine gattungsbezogene Lektüre in den Vordergrund gestellt werden könnte, wie dies bis in die Neunzigerjahre üblich war. Hier ließen sich attraktive Lektüresequenzen denken, etwa im Bereich der Elegie oder der Briefliteratur. Zudem sollte auch der Aspekt der literarischen Kompetenz stärkere Berücksichtigung finden. Man kann den Eindruck gewinnen, dass die zu lesenden Texte zu sehr als Mittel betrachtet werden, um vermeintlich aktuelle Themen behandeln zu können, die obendrein eher althistorisch und kulturwissenschaftlich anstatt literaturwissenschaftlich ausgerichtet sind. Der Eigenwert der literarischen Werke und somit auch der Literaturkompetenz sollte künftig stärker berücksichtigt werden.

1.4 Offene Perspektiven

Die angemessene Differenzierung der verschiedenen Lehrgangsformen stellt ein Desiderat dar, dem bei der Gestaltung des neuen Rahmenlehrplans besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Zwar werden im bisherigen RLP Differenzierungen in Fundamentum und Addendum I bzw. II vorgenommen; dies hat jedoch nicht dazu geführt, dass den besonderen Anforderungen des spätbeginnenden Lateinunterrichts (ab Klassenstufe 8, 9 oder 10) angemessen Rechnung getragen wird. Es muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den spätbeginnenden Lehrgangsformen nicht bloß um verkürzte Formen des ‚eigentlichen‘ LU ab Klasse 5 oder 7 handelt, sondern um eine Form des Lateinunterrichts aus eigenem Recht, die unter der Schulzeitverkürzung nicht nur ganz besonders gelitten hat, sondern auch ganz spezifische Voraussetzungen hat (z.B. durch bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse) und klare Schwerpunktsetzungen verfolgen muss (etwa im Bereich der Sprachbildung an Gymnasien und Sekundarschulen mit einer besonders heterogenen Schülerschaft). Erschwerend kommt hinzu, dass auch für den Spätbeginn die vorhandenen Unterrichtswerke i.d.R. keine eigenen Konzepte bieten, sondern nur abgespeckte Inhalte bereits vorhandener Lehrwerke. Es ist somit notwendig, einen RLP vorzulegen, der der tatsächlichen

Leistungsfähigkeit des spätbeginnenden LU gerecht wird und kein am traditionellen Latinum orientiertes Abitur mehr einfordert, das für die Schülerinnen und Schüler kaum schaffbar erscheint. Intensive Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, die im Bereich des Spätbeginns mit großem Engagement tätig sind, haben beim Gutachter einen prägenden Eindruck hinterlassen: Man ist sich im Klaren darüber, dass die im bisherigen RLP vorgesehenen Leistungen nicht erbracht werden können. Dies führt auf Seiten der Lehrkräfte und der Lernenden zu schwerwiegenden Frustrationen und schadet der Attraktivität des spätbeginnenden Lateinunterrichts nachhaltig. Hier wird man somit abseits der üblichen Latinums-Pfade darüber nachdenken müssen, wie man zu einer angemessenen und zugleich KMK-kompatiblen Lehrplangestaltung kommen kann, um den Spätbeginn wieder zu stärken.

Durch die Corona-Pandemie gab es Anlass, sich auch im LU intensiv den Herausforderungen des digitalen Unterrichts zu stellen. In den Kollegien wurden verschiedenen Initiativen auf den Weg gebracht, die sich von der intensiven Nutzung des Lernraums Berlin, der Nutzung anderer kommerzieller Angebote bis hin zur aufwendigen Entwicklung eigener Lernplattformen erstreckte. Um die Kompetenzanforderungen digitalen Lernens (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration) auch im LU umzusetzen, bedarf es mittel- und langfristig wirksamer Konzepte, die beispielsweise die unterschiedlichen Lehrgangsformen des LU berücksichtigen und selbstständiges Lernen fördern. Im neuen RLP sollten daher grundsätzliche Überlegungen zum digitalen Unterrichten niedergelegt werden, die eng mit den in Teil B aufgeführten Kompetenzerwartungen verknüpft werden und eine spezifische Vertiefung bieten.

2. Expertise zum Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Fach Griechisch

2.1 Fachprofil/Kompetenzmodell

Im Kern gelten für den vorliegenden Rahmenlehrplan Griechisch vergleichbare Monita wie für den bereits besprochenen RLP für das Fach Latein. Auch wenn im Fach Griechisch kein annähernd intensiver fachdidaktischer Diskurs wie im Fach Latein existiert, besteht in Bezug auf Fachprofil und Kompetenzmodell ebenfalls grundlegender Überarbeitungsbedarf. Dies betrifft die auch für den Griechischunterricht (GrU) virulenten Fragen der Sprachbildung, des literarischen Lernens bzw. der Literaturkompetenz, des Übersetzens und Textverstehens, der Wortschatzarbeit sowie der Leistungsmessung. Eine gute Grundlage für die Überarbeitung bietet das für die Sekundarstufe I des GrU vorliegende Fachprofil, in dem z.B. bereits Gesichtspunkte zur Sprachbildung berücksichtigt wurden. Gleichfalls als deplorabel sind die bisher geltenden Kompetenzbereiche einzustufen. *Mutatis mutandis* müssen hier dieselben Einwände vorgebracht werden, wie dies oben in den Bezug auf den LU geschehen ist. Ebenso sollte geprüft werden, das für den LU vorgeschlagene Kompetenzstrukturmodell auch für den GrU zu adaptieren. Es sollte ohne weiteres möglich sein, die spezifischen didaktischen Schwerpunkte des GrU auf der Grundlage dieses Modells angemessen abzubilden.

Fachdidaktische Schwerpunkte

Von besonderer Bedeutung wird es sein, die spezifischen Eigenheiten des GrU herauszuarbeiten, die im Rahmen der Beschäftigung mit der griechischen Originalliteratur adressiert werden sollten. Hierfür bieten sich zwei Schwerpunkte an (vgl. Kipf 2020):

Griechisch als dynamisches System mit historischem Tiefgang

Die sprachliche Differenziertheit des Griechischen und sein im Deutschen und anderen Fremdsprachen stark verwendeter Wortschatz (Fremd- und Lehnwörter) sollten es ermöglichen, eine komplexe, über das Lateinische hinausgehende sprachbildende Wirkung zu entfalten – angesichts einer auch im Griechischunterricht zunehmend sprachlich diversen Schülerschaft eine nicht zu unterschätzende Aufgabe. Im Unterschied zum Lateinischen kann im Griechischunterricht eine Sprache in ihrer historischen Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart verfolgt und als dynamisches, historisch gewachsenes System erlebt werden.

Griechisch dürfte im Kanon der Schulfremdsprachen das Fach mit der intensivsten historischen Tiefenschärfe sein, in dem in besonderer Weise anschlussfähiges Wissen über Sprache erworben werden kann. Dieser Aspekt kann nicht nur in der Spracherwerbsphase durch die stärkere Berücksichtigung bereits erlernter Fremdsprachen bzw. des Neugriechischen thematisiert werden. Er kann auch bei der Lektüre griechischer Originaltexte Berücksichtigung finden, da die zentralen Texte der griechischen Literatur in unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungszuständen vorliegen. So kann es nicht verwundern, dass es in der Geschichte des GrU immer wieder Versuche gab, die Originallektüre nach dem Grad ihrer sprachhistorischen Entwicklung zu organisieren. So sollte die Lektüre mit den homerischen Epen beginnen, an die sich dann der ionische Dialekt Herodots und erst dann das Attische als Normsprache anschließen sollte (vgl. Kipf 2005). Es wäre zu prüfen, ob dieser für den GrU im Unterschied zum LU prägende Aspekt nicht auch Einfluss auf das Lektüreprogramm nehmen könnte, zumal mit der sprachhistorischen Entwicklung der Texte i.d.R. eine didaktisch günstige Progression ihrer sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen einhergeht.

Erlebnis von Ursprungsprozessen im Diskurs in Bewegung

Im Kanon der Schulfremdsprachen zeichnet sich der GrU vor allem dadurch aus, dass er seine Schülerinnen und Schüler mit Ursprungsprozessen bekannt macht. Auch wenn die Griechen nicht voraussetzungslos waren, so bieten ihre Gedanken doch die unbestrittene Basis unserer Kultur, z. B. in den Bereichen Literatur, Politik, Philosophie, Naturwissenschaft, Architektur und Kunst. Blickt man in den vorliegenden Plan, dann wird schnell deutlich, dass dieses Potenzial bei weitem nicht so systematisch nutzbar gemacht wurde, wie es möglich gewesen wäre, zumal die Transformation der griechischen Antike mittlerweile auch einen bedeutenden Schwerpunkt gräzistischer Forschung darstellt. Zwar sollen Rezeptionsdokumente in den Unterricht einbezogen werden. Es steht jedoch zu befürchten, dass unter den bestehenden Vorgaben die unterrichtliche Betrachtung nicht über eine Illustrationsfunktion oder eine affirmative Interpretation des antiken Referenzwerkes als gewissermaßen unübertreffbares Original hinauskommt. Die von der Transformationsforschung zu Recht in den Fokus gerückte Veränderung der antiken Referenzkultur durch spätere Aufnahmekulturen spielt keine Rolle, die griechische Antike bleibt im GrU eine eher kulturgeschichtlich statische Größe. Durch eine didaktische Nutzarmachung der Transformationsforschung kann hier leicht Abhilfe geschaffen werden (vgl. Mindt 2021), um die Anschlussfähigkeit der von den Griechen in die

Welt gebrachten Diskurse noch mehr als bisher zu thematisieren. Dabei scheint mir der jüngst von Markus Schauer in die Diskussion eingebrachte Gedanke des „Diskurses auf Abstand und in Bewegung“ (der oben bereits für den Bereich des LU vorgestellt wurde) besonders ertragreich für den GrU, um die von den Griechen inspirierten historischen und (inter)kulturellen Prozesse in den Blick zu nehmen. Der GrU soll daher nicht mehr als ein Raum verstanden werden, in dessen Zentrum die Behandlung neuhumanistisch präfigurierter Denkmodelle stehen, sondern soll vielmehr ein Ort sein, in dem Schülerinnen und Schüler mit ihren ganz eigenen Fragen und Vorstellungen in einen Dialog mit der griechischen Antike treten. Der griechischen Freude am Spekulativen und der Theoriebildung käme eine solche Schwerpunktbildung ohnehin sehr entgegen.

Literarisches Lernen im GrU

Im Fachprofil vermisst man Aspekte, die dezidiert das literarische Lernen adressieren, also die Fähigkeit zu einem bewussten, kreativen und freudvollen Umgang mit Literatur, bei dem Schülerinnen und Schüler als Individuen eigene ästhetische Erfahrungen machen. Die Texte erscheinen (wie schon oben beim LU) im vorliegenden Plan eher als Mittel, um im Rahmen einer thematischen Lektüre eine Fülle von althistorischen, philosophischen und kulturwissenschaftlichen Sachthemen zu behandeln, wobei die Lektüre auf eine funktionale Literaturbetrachtung zur Ausbildung von Textkompetenz beschränkt bleibt, ohne das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler angemessen einzubeziehen. Daher sollte in Zukunft stärker als bisher das literarische Lernen in den Vordergrund gestellt werden. So sollte beim Erwerb der auch für den GrU eminent wichtigen Literaturkompetenz der ästhetische, affektive und reflektierende Umgang mit Literatur stärker als bisher thematisiert werden, die Kenntnis literarischer Prototypen stärker beachtet sowie die herausragende Anschlussfähigkeit griechischer Literatur in den Blick genommen werden. Diese veränderte Schwerpunktsetzung fordert andere, offenere Interpretationszugänge, die die sog. „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Schmitzer/Kipf 2021:142) zum festen Teil der Interpretation machen. Die für den LU hierfür bereitgestellten Konzepte (vgl. Schmitzer/Kipf 2021) sollten hier problemlos zu adaptieren sein. M.W. wurden in diesem Bereich von Berliner Kollegen erste Versuche unternommen, diese Formen des literarischen Lernens in den GrU zu implementieren.

Damit dies gelingen kann, muss jedoch eine wichtige Voraussetzung erfüllt werden, nämlich die Flexibilisierung bzw. Öffnung der bisherigen Lektürevorgaben vor allem für die Sekundarstufe II, die i. d. R. immer noch in der Tradition des Dritten Humanismus stehen und zu sehr von der Platonlektüre dominiert werden, während bedeutende Texte von Aristoteles, Lukian oder christlicher Provenienz in den seit über 200 Jahren weitgehend stabilen Schulkanones des GrU ein unverdientes Schattendasein fristen. Der bestehende neuhumanistische Kanon bedarf unbedingt einer Öffnung weg vom traditionellen Klassizismus hin zu einem Kanon, der die griechische Literatur zumindest ansatzweise auch in ihrer Breite in den Blick nimmt. In diesem Zusammenhang sollte auch die Anschlussfähigkeit des GrU im Bereich des fächerübergreifenden und projektorientierten Arbeitens besser genutzt werden. Durch die große thematische Breite seiner Texte kann der GrU sogar die Rolle eines Integrationsfachs von Sozial-, Geistes- und vor allem Naturwissenschaft übernehmen.

2.2 Abschlussorientierte Standards

Hier werden im Prinzip dieselben Einwände wie im Bereich des Lateinunterrichts geltend gemacht.

2.3 Themenfelder und Inhalte

Die im RLP vorgeschlagenen Themenfelder können in keiner Weise überzeugen und bedürfen dringend der Überarbeitung. Sie repräsentieren lediglich einen kleinen, auf die klassische Zeit des 5. Jh. beschränkten Ausschnitt der griechischen Literatur (wenn man von Homer absieht), wobei der Schwerpunkt dann auch noch bei der Lektüre Platons liegt. Diese einseitige Schwerpunktsetzung ist weder fachwissenschaftlich noch fachdidaktisch zu rechtfertigen. Auch die Abfolge der Autoren leuchtet nicht ein: Wieso steht die Lektüre der Apologie am Anfang, warum geht es dann wieder zurück zu Homer? Auch die Beschränkung auf die Platonische Politeia in den folgenden Semestern ist nicht einleuchtend. Man bekommt den Eindruck, dass hier Prinzipien des platonverliebten Dritten Humanismus der Zwanzigerjahre des 20. Jh. Pate gestanden haben. Wollte man von dieser Auswahl auf die Bezugsdisziplin Gräzistik schließen, dann hätte man es nur noch mit einer klassizistischen Rumpfdisziplin zu tun, die mit der aktuellen wissenschaftlichen Entwicklung des Faches nichts zu tun hat. Hier ist somit dringend eine Öffnung in Richtung der vernachlässigten Epochen Hellenismus und

Spätantike geboten, die zugleich eine sinnvolle sprachliche wie inhaltliche Progression und ein tatsächlich repräsentatives Bild der griechischen Literatur bietet.

Auch die Themen wirken mittlerweile doch etwas aus der Zeit gefallen und allzu unkonkret, wenn z.B. Wilhelm Nestles längst überholtes Konzept „vom Mythos zum Logos“ bemüht wird. Es scheint dringend geboten, die vorhandenen Themen grundsätzlich in Frage zu stellen und das Lektüreprogramm so zu gestalten, dass nicht nur ein problemorientierter, an die Gegenwart anschlussfähiger „Diskurs auf Abstand und Bewegung“ und literarisches Lernen ermöglicht werden, sondern dabei auch den aktuellen Erkenntnissen der Gräzistik Rechnung getragen wird, die insbesondere durch die verstärkte Einbeziehung literaturwissenschaftlicher Theorien geprägt ist. So könnte an man übergeordnete Diskurs-Schwerpunkte denken, die inhaltlich besonders ertragreich und anschlussfähig sind und über einen klassizistischen Zuschnitt hinaus inhaltlich leicht gefüllt und thematisch fokussiert werden könnten, also z.B. Dichtung, Geschichtsschreibung, Rhetorik, Philosophie oder Drama. Die daraus abzuleitenden Schwerpunktthemen sollten dann mit expliziten Textvorschlägen zu Texten (obligatorisch und fakultativ) so konkretisiert werden, dass die Schülerinnen und Schülern angemessen auf die Abiturprüfung vorbereitet werden können. Es sollte geprüft werden, ob man sich ggf. auch nur auf einen zentralen Text konzentriert, der dann durch klar definierte Zusatztexte erweitert werden kann. Als Abiturotor für die schriftliche Prüfung sollte man sich auf einen Prosaautor konzentrieren, der (wie auch für den LU vorgeschlagen) regelmäßig verändert wird und sprachlich so repräsentativ ist, dass die dafür notwendigen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Semester systematisch berücksichtigt werden können.

2.4 Offene Perspektiven

In Bezug auf die Implementierung digitalen Lernens gelten *mutatis mutandis* die für den LU entwickelten Gedanken.

3. Literatur

- Beyer, Andrea (2021a): Fähigkeit zum Meta-Lernen. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 184–191.
- Beyer, Andrea (2021b): Translationskompetenz. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 170–176.
- Beyer, Andrea/Kipf, Stefan (2021). Kompetenzen und Bildung. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 19–34.
- Beyer, Andrea/Kipf, Stefan/Liebsch, Ann Catherine/Zimmermann, Stefanie (2019). Zwischen Aktualität und historischer Forschung: Entwicklungstendenzen in der Fachdidaktik Latein, überarbeitete und aktualisierte Fassung. *Forum Classicum* 2, 85–95.
- Friedrich, Anne (2017). LRS und Lateinunterricht. *PegOn XVII*, 14–75.
- Fritsch, Andreas (1996). Zur Lektüre der Vulgata im Lateinunterricht. *AU* 29:6, 7–23.
- Fuhrmann, Manfred (1976). Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition. In: ders. *Alte Sprachen in der Krise? Analysen und Programme*. Stuttgart: Klett, 68–82.
- Glücklich, Hans-Joachim/Kipf, Stefan (vorauss. 2023): Bildungsziele des Lateinunterrichts. In: Kipf, Stefan/Schauer, Markus (Hrsg.) *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht*. Tübingen: Narr (im Druck)
- Große, Maria (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Janssen, Leonie (2017). *Aequali cura: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht*. In: Freund, Stefan/Janssen, Leoni (Hrsg.) *Communis lingua gentibus. Interkulturalität im Lateinunterricht*. Speyer: Kartoffeldruck, 125–150.
- Jesper, Ulf (2016). *Inklusiver Lateinunterricht. Ein methodisch-didaktischer Leitfaden zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung*. Kronshagen: IQSH.
- Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) (2021). *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten*. Hannover: Kallmeyer/Klett.
- Kipf, Stefan (2005): Griechisch lernen mit Homer und Herodot – Versuche einer Neugestaltung des griechischen Anfangsunterrichts seit dem Neuhumanismus. In:

- Hüllen, Werner/Klippel, Friederike (Hrsg.), Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, Wiesbaden, 91–104.
- Kipf, Stefan (2006). Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg: Buchner. (Nachdruck 2020, Heidelberg: Propylaeum).
- Kipf, Stefan (2016). Das Basiscurriculum Sprachbildung – bemerkenswerte Perspektiven für den Lateinunterricht. LGBB 2/2016, 34–37.
- Kipf, Stefan (2019). Betrifft: Allgemeine Menschenbildung -Thesen zum Grundlagenfach Latein. In: Choitz, Tamara/Meyer, Annette/Sundermann, Klaus (Hrsg.) Perspektiven für den Lateinunterricht III. Stuttgart: Klett 2019, 14–24.
- Kipf, Stefan (2020): Perspektiven für den Griechischunterricht?! Ein Zwischenruf. LG NRW 1:1, 28–30.
- Kipf, Stefan (2021). Textkompetenz. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 128–133.
- Kipf, Stefan (Hrsg.) (2014). Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Bamberg: Buchner (Nachdruck 2021, Heidelberg: Propylaeum).
- Liebsch, Ann-Catherine (2021a). Fähigkeit zum Lerntransfer. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 177–183.
- Liebsch, Ann-Catherine (2021b). Inklusiver Lateinunterricht. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 86–94.
- Liebsch, Ann-Catherine (2021c). Kulturkompetenz(en). In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 144–152.
- Mindt, Nina (2021): Transformation der Antike. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 162–169.
- Nickel, Johanna (2019). Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht. In: Freund, Stefan/Janssen, Leoni (Hrsg.) Non ignarus docendi. Impulse zur kohärenten Gestaltung von Fachlichkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lateinlehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231–250.
- Schauer, Markus (2020). Altsprachlicher Unterricht und Interkulturalität: vom Modell zum Diskurs. AU 63:1, 49–51.

- Schmitzer, Ulrich/Kipf, Stefan (2021): Literaturkompetenz. In: Jesper, Ulf/Kipf, Stefan/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), 133-143.
- Tosch, Frank (2009). Unterricht und Erziehung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) Handbuch Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–40.