

STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II
RHEINE

Schriftliche Hausarbeit

im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt
für die Sekundarstufe II

im Fach Latein

Das Idealbild der römischen Frau, erarbeitet anhand der Porträts zweier unterschiedlicher Frauengestalten der Antike (Calpurnia: Plin. ep. 4, 19; Sempronia: Sall. Cat. 25). Eine Unterrichtsreihe in einer Klasse 10 (LI) des Gymnasiums zur Erprobung der Methode "Lernen durch Lehren".

Lerngruppe: 10
Schule: Gymnasium Dionysianum

Fachleiter: Uwe Schmidt-Hagemann

vorgelegt am: 11.04.2000
von: Dagmar Wilms
Emsdettener Straße 63
48485 Neuenkirchen

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Grobplanung der Unterrichtsreihe	4
2.1. Der größere unterrichtliche Zusammenhang	4
2.2. Bedingungsanalyse	4
2.2.1. Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen der Lerngruppe	4
2.2.2. Institutionelle und unterrichtsorganisatorische Voraussetzungen	5
2.2.3. Voraussetzungen der Lehrerin	6
2.3. Lerngruppenorientierte Analyse der Methode "Lernen durch Lehren"	7
2.3.1. Der theoretische Ansatz	7
2.3.2. Durchführung der Methode	8
2.3.3. Vorteile und Nachteile der Methode	10
2.3.4. LdL in dieser Lerngruppe	14
2.4. Lerngruppenorientierte Analyse des Inhalts "Das Idealbild der römischen Frau"	16
2.4.1. Didaktisierte Zusammenfassung des Inhalts	16
2.4.2. "Das Idealbild der römischen Frau" in dieser Lerngruppe	18
2.5. Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen	20
2.5.1. Lernziele	20
2.5.1.1. Lernziele in Bezug auf den Inhalt	20
2.5.1.2. Lernziele in Bezug auf die Textarbeit	20
2.5.1.3. Lernziele in Bezug auf die Methodik und die Didaktik	21
2.5.1.4. Soziale und affektive Lernziele	21
2.5.2. Begründung der Auswahl und der Anordnung der Texte	22
2.5.3. Aufteilung der Aufgaben auf die Gruppen	24
2.5.4. Intention und Durchführung der Unterrichtsreihe	27
2.5.5. Vorbereitung der Unterrichtsreihe	28
2.5.6. Lern- und Arbeitshilfen	30
2.5.7. Anmerkungen zu Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung	32
2.5.8. Tabellarischer Überblick über die Stunden der Unterrichtsreihe	33
3. Detailplanung, Durchführung und Reflexion der Schwerpunktstunden	35
3.1. Darstellung der ersten Stunde der Unterrichtsreihe	35
3.1.1. Detailplanung der ersten Stunde	35
3.1.1.1. Didaktische Entscheidungen	35
3.1.1.1.1. Thema und Intention	35

3.1.1.1.2. Hausaufgaben.....	35
3.1.1.1.3. Geplante Unterrichtsstruktur.....	36
3.1.1.2. Didaktische Begründungen	36
3.1.1.2.1. Begründung des thematischen Zusammenhangs und der Intention.....	36
3.1.1.2.2. Begründung des geplanten Verlaufs	38
3.1.2. Durchführung und Reflexion	40
3.2. Darstellung der 7. Stunde der Unterrichtsreihe.....	44
3.2.1. Detailplanung der 7. Stunde.....	44
3.2.1.1. Darstellung des thematischen Zusammenhangs	44
3.2.1.2. Vorbesprechung mit den Schüler-Lehrern	44
3.2.2. Durchführung und Reflexion	46
3.3. Darstellung der 10. Stunde der Unterrichtsreihe.....	50
3.3.1. Detailplanung der 10. Stunde.....	50
3.3.1.1. Darstellung des thematischen Zusammenhangs	50
3.3.1.2. Vorbesprechung mit den Schüler-Lehrern	52
3.3.2. Durchführung und Reflexion	56
3.4. Kurze Darstellung und Reflexion der letzten Stunden der Unterrichtsreihe	60
4. Gesamtreflexion	64
4.1. LdL in dieser Lerngruppe.....	64
4.1.1. Lernerfolge.....	64
4.1.1.1. Lernerfolge in Bezug auf den Inhalt.....	64
4.1.1.2. Lernerfolge in Bezug auf die Textarbeit.....	64
4.1.1.3. Lernerfolge in Bezug auf die Methodik und die Didaktik.....	66
4.1.1.4. Soziale und affektive Lernerfolge	67
4.1.2. Fazit.....	67
4.2. LdL im lateinischen Lektüreunterricht?	68
4.2.1. Die Sicht der Schüler	68
4.2.2. Die Sicht der Lehrerin.....	68
4.2.3. Hinweise zur Durchführung von LdL im lateinischen Lektüreunterricht ...	72
5. Abschlussbemerkung.....	74
6. Literaturverzeichnis.....	75
7. Anhang	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Einleitung

Lateinunterricht ist, wenn ...

Eine anonyme Umfrage zum Wesen des Lateinunterrichts, bei der die Schülerinnen und Schüler¹ obenstehenden Satzanfang ergänzen sollten, brachte ein ernüchterndes Meinungsbild in der Lerngruppe zu Tage, in der die Lehrerin eine neue Unterrichtsreihe halten wollte.² Die meisten Schüler empfanden den Lateinunterricht als monotone Übersetzungsarbeit, gefolgt von Stilanalyse und Interpretation, die niemanden nicht einmal zeitweise interessiere oder sogar erfreue. Die sprachliche Arbeit stehe im Mittelpunkt des Interesses und der Inhalt sei sekundär. Folgende Antwort brachte weitere Erkenntnisse zu Tage:

Lateinunterricht ist, wenn ...

alle Fenster geschlossen sind, bei pullernden Heizungen, man sich also vorkommt wie im Luftschutzbunker und man dabei stumpf Stunde für Stunde einen Text übersetzt, anschließend selten wirklich beabsichtigte Stilmittel hineininterpretiert, Grammatik, Vokabular und Inhalt analysiert und ab und an eine Arbeit drüber schreibt.
Also: Latein-UR ist mehr trocken und langweilig und außerdem sehr schwer. Es wird sehr viel erwartet, so daß man oft, wie es sich in der Klasse ja sehen läßt nicht mehr mithalten kann. Dies mag auch daran liegen, dass die Lat. Sprache zwar regelmäßig und logisch ist aber dafür sehr komplex, weitläufig und vor allem tot also unsprechbar ist.

Dieser Schüler konstatierte, dass die lateinische Sprache zwar "regelmäßig und logisch", aber auch sehr schwer sei und dass deshalb viele Mitschüler dem Unterricht nicht mehr folgen könnten. Auch andere Schüler erwähnten die angespannte Atmosphäre im Lateinunterricht, in dem man nur hoffe, nicht aufgerufen zu werden.

Dieses erschütternde Meinungsbild hat die Lehrerin veranlasst, eine Unterrichtsreihe zu konzipieren, die inhaltlich und methodisch Abwechslung in den grauen Lateinalltag bringt und dadurch geeignet ist, die Einstellungen der Schüler dem Fach gegenüber zu verbessern.

¹ Im Folgenden werden diese kurz als "Schüler" bezeichnet. Bei geschlechtsspezifischer Unterscheidung der Schüler wird von Mädchen und Jungen die Rede sein.

² Eine repräsentative Auswahl der Antworten befindet sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

Als **Inhalt**³ wurde "Das Idealbild der römischen Frau" ausgewählt, das die Schüler interessieren und affektiv ansprechen dürfte, da er sich mit dem römischen Alltag beschäftigt. Dieses Bild sollen die Schüler anhand von zwei ausgewählten Texten selbst erarbeiten. Dadurch soll die Inhaltsebene ständig den Schülern präsent sein, sodass die Übersetzung als Mittel zur Erarbeitung des Inhalts und nicht als Selbstzweck empfunden wird.

Weitaus schwieriger war es eine **Methode** zu finden, die einerseits die Schüler aktiviert und motiviert und andererseits die Arbeit mit lateinischen Texten nicht vernachlässigt. Sie sollte aber auf keinen Fall die Schüler unter Druck setzen oder überfordern, da dies beim Lernen hinderlich ist. Die Anfang der achtziger Jahre für den modernen Fremdsprachenunterricht konzipierte Methode "Lernen durch Lehren"⁴ schien geeignet, diese Forderungen zu erfüllen. Ferner soll die Methode auch andere Schlüsselqualifikationen schulen, die von den zukünftigen Arbeitgebern der Schüler erwartet werden.

Diese Methode wurde nach meinen Erkenntnissen bisher nur selten im lateinischen Lektüreunterricht eingesetzt. Daher soll ihr Einsatz in dieser Lerngruppe und allgemein im lateinischen Lektüreunterricht erprobt werden. In dieser Arbeit soll deshalb auch die Frage geklärt werden, ob ein Einsatz für dieses Fach empfehlenswert ist. Demzufolge liegt der Schwerpunkt dieser Untersuchung auf der Erprobung dieser Methode. Im ersten Hauptteil werden bei der Grobplanung der theoretische Ansatz, die Durchführung und die Vor- und Nachteile von LdL beschrieben, um eine ausreichend fundierte Grundlage zur Planung, Durchführung und Reflexion dieser Unterrichtsreihe zu erhalten.⁵

Zu den Schwerpunktstunden, die im zweiten Hauptteil der Arbeit geschildert und reflektiert werden, gehört die erste Stunde der Reihe, in der die Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt motiviert werden sollen, was für eine erfolgreiche Durchführung der Methode unerlässlich ist. Im Mittelpunkt dieses Teils der Arbeit aber steht die Beschreibung einiger LdL-Stunden, um einen tieferen Einblick in das Unterrichtsgeschehen mit LdL zu liefern.

Bei der Gesamtreflexion soll zuerst geklärt werden, ob sich der Einsatz der Methode und des Inhalts in dieser Lerngruppe gelohnt hat, indem die Lernerfolge mit den Lernzielen verglichen werden. Anschließend soll untersucht werden, ob der Einsatz von LdL im lateinischen Lektüreunterricht auf der Grundlage der Erfahrungen in dieser Unterrichtsreihe empfehlenswert ist.

³ Der Begriff "Inhalt" steht im Folgenden für den didaktischen Begriff des "Gegenstandes", in dieser Reihe: "Das Idealbild der römischen Frau".

⁴ Im Folgenden mit LdL abgekürzt.

⁵ Der Inhalt wird, weil er fachwissenschaftlich relativ eindeutig geklärt ist, didaktisch reduziert dargestellt.

2. Grobplanung der Unterrichtsreihe

2.1. Der größere unterrichtliche Zusammenhang

Bei der Lerngruppe handelt es sich um einen LI-Kurs der Jahrgangsstufe 10, der in der Grundphase mit dem Lehrbuch Roma B die Grundkenntnisse in den verschiedenen Bereichen des Lateinunterrichts erworben hat. In der Ausbauphase im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 8 hat sich der Kurs mit den Fabeln von Phaedrus sprachlich und inhaltlich auseinander gesetzt. In der Phase der kontinuierlichen Lektüre haben die Schüler in der Jahrgangsstufe 9 das *Bellum Gallicum* von Caesar unter besonderer Berücksichtigung der Leserlenkung gelesen und danach mit *Mundus Novus* von Amerigo Vespucci auch einen frühneuzeitlichen Autor kennen gelernt. Zu Anfang dieses Schuljahres hat der Kurs die erste catilinarische Rede von Cicero mit besonderem Augenmerk auf die Verwendung rhetorischer Mittel übersetzt. Diese Unterrichtsreihe endete in der letzten Stunde vor den Weihnachtsferien.

Im Anschluss an die hier besprochene Reihe beabsichtigt die Fachlehrerin, einige Briefe des jüngeren Plinius zu behandeln.

2.2. Bedingungsanalyse

2.2.1. Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen der Lerngruppe

Am Gymnasium Dionysianum werden die Schüler eines LI-Kurses vom 5. Schuljahr an nur im Fach Latein zusammengezogen und gemeinsam unterrichtet. Ansonsten gehören sie zwei verschiedenen Klassen an, meist der a und b, damit es nicht zu Ressentiments zwischen den Latein- bzw. Englisch-Anfänger-Klassen kommt. So handelt es sich hier auch um einen Kurs, der nur zum Sprachenunterricht (Latein und Englisch) in dieser Form zusammenkommt. Da dieser Zustand aber schon seit 5 1/2 Jahren anhält und die Lerngruppe mit 16 Schülern relativ klein ist, kennen sich die Schüler einander gut. Außerdem gab es im Laufe der Jahre jeweils nur einen Zu- und Abgang.

Die Verteilung der Geschlechter ist mit 7 Mädchen und 9 Jungen fast ausgeglichen. Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sind allerdings sehr unterschiedlich. Je ein Junge und ein Mädchen, Johannes⁶ und Sabine, bilden dabei mit sehr guten Leistungen die absolute Spitze der Gruppe, gefolgt von einem gut gefülltem Mittelfeld und 2 schwachen Jungen (Markus, Tobias).

Bei der Übersetzungsarbeit sind die Schüler im Unterricht eher zurückhaltend und sie stützt sich vor allem auf die 3 bis 4 sehr guten bis guten Schüler. Die Anderen müssen immer angesprochen werden und sind zum Teil trotz der kleinen Gruppe und der

⁶ Die Namen der Schüler wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

langen Kurszusammengehörigkeit recht schüchtern. Andere wiederum haben noch erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Grammatik, die immer wieder behoben werden müssen. Teilweise werden einfache grammatische Sachverhalte nicht beherrscht. Ein Unterricht, der eine intensive sprachliche Auseinandersetzung mit einem Text verfolgt, ist für diese Schüler unerlässlich, aber für die Spitzen des Kurses ermüdend, denn Johannes und Sabine beherrschen die Grammatik in großen Teilen.

Bei der Interpretation ist der Kurs etwas lebhafter und die schwächeren Schüler beteiligen sich stärker. Dabei können erstaunliche Ergebnisse erzielt werden. Selbständiges Arbeiten ist von den Schülern immer wieder verlangt worden und gelingt relativ gut.

Überhaupt ist das Interesse an der inhaltlichen Seite des Lateinunterrichts ziemlich groß. Vor allem die 2. Klassenarbeit im 1. Halbjahr der 10. Klasse, die eine Erschließung und Interpretation eines Textes von den Schülern forderte, hat viele angesprochen und ihre Motivation auch für die sprachliche Arbeit gesteigert. Das Interesse an dem Fach Latein ist bei einigen Schülern so groß, dass sie eine weitere Fortführung dieses Faches in der Oberstufe in Erwägung ziehen.

2.2.2. Institutionelle und unterrichtsorganisatorische Voraussetzungen

LI-Kurse haben in den Jahrgangsstufen 9 und 10 nur noch drei Unterrichtsstunden in der ersten Fremdsprache. Leider sind dies in unserer Lerngruppe nur Einzelstunden, sodass eine intensive Übersetzung mit anschließender Interpretation oder eine lange Gruppenarbeitsphase mit Auswertung nicht möglich sein wird. So wird die Anknüpfung und die Erinnerung an die vorangegangene Stunde innerhalb der Erarbeitung eines Textes wichtig sein. Diese Einzelstunden liegen alle in der vierten Stunde (Montag, Dienstag und Donnerstag), und deshalb ist eine kurze Besprechung in der anschließenden großen Pause mit einzelnen Schülern möglich.

Der Raum ist für einen so kleinen Kurs gut geeignet, da er einerseits nicht zu groß ist, dass er "Turnhallenatmosphäre" hervorriefe, andererseits auch nicht zu klein, dass er die Bildung eines Sitzkreises unmöglich machte. Aufgrund der Lage neben dem Lehrerzimmer kann ohne großen Aufwand eine genügende Anzahl von Wörterbüchern, Nachschlagewerken oder auch mal ein Videofilm eingesetzt werden, da diese Medien dort aufbewahrt werden. Leider kann er nicht abgedunkelt werden, sodass Bilder auf Folien nicht zu erkennen sind. Auch das Zeigen von Dias ist am Gymnasium Dionysianum zur Zeit nicht möglich, weil der Medienraum wegen einer größeren Baumaßnahme als Klassenraum genutzt wird und zu anderen Zwecken nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Texte oder Tabellen können allerdings auf der vom Fenster abgelegenen Seite der Vorderfront an die Wand projiziert werden.

In der ersten Woche nach den Weihnachtsferien fehlen drei Schüler, weil sie sich auf einem Schüleraustausch nach Frankreich befinden. Daher kann die eigentliche Unter-

richtsreihe erst in der zweiten Woche beginnen, weil sonst diese Schüler Schwierigkeiten mit dem Inhalt und der Methode hätten. Die erste Woche wird zur Vorbereitung der Unterrichtsreihe genutzt werden, ohne wichtige Aspekte vorwegzunehmen.⁷

Innerhalb der Unterrichtsreihe wird eine Klassenarbeit geschrieben werden, deren Termin von der Schule zentral festgelegt werden muss, da sie parallel zu den anderen Kursen geschrieben wird. Der Termin für diese Arbeit konnte bei der Planung nicht berücksichtigt werden, da er erst nach Beginn der Unterrichtsreihe festgelegt wird. Deshalb muss die Lehrerin 2 bis 3 Stunden eventuell für die Vorbereitung⁸, aber sicherlich für die Durchführung und Besprechung der Klassenarbeit innerhalb der Unterrichtsreihe zur Verfügung stellen, die jedoch in der tabellarischen Übersicht der Unterrichtsreihe nicht eingefügt werden konnten.

2.2.3. Voraussetzungen der Lehrerin

Im Laufe des Lateinstudiums wurde das Interesse der Lehrerin unter anderem auch in dem Bereich der Lateinischen Geschichte und Kultur geweckt. Vor allem ein Hauptseminar zum Thema "Das Leben in Rom im Spiegel literarischer Texte" und die sich anschließende Exkursion nach Rom haben ihren Blick für die Probleme bei der Erarbeitung historischer Wirklichkeit und Vorstellung anhand literarischer Texte geschärft. Dieser war ihr dann auch bei ihrer "Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Ersten (wissenschaftlichen) Staatsprüfung für das Amt des Studienrats" zum Thema "*Cena Poetica*. Gastmähler in der römischen Dichtung" zu Nutze. Auch bei der Erarbeitung des Idealbilds der römischen Frau werden diese Erfahrungen aus dem Studium eine große Hilfe sein.

Innerhalb des Studiums der Pädagogik und Fachdidaktik hat die Lehrerin sich mit Reformpädagogik und neuen Lehrmethoden auseinander gesetzt. Sie war fasziniert von diesen neuen Ansätzen, da sie den alten herkömmlichen Frontalunterricht auflockern oder sogar ablösen können. Dabei hat sie die Methode⁹ "Lernen durch Lehren" kennen gelernt und sich vorgenommen, diese in der Praxis auszuprobieren. Weitere Anregungen und Ideen bekam sie dann durch die Homepage zu dem Thema von Jean-Pol Martin.¹⁰ Erste Erfahrungen hat sie in einem Kurs der Jahrgangsstufe 12 gemacht, als sie das Vokabelabfragen völlig in die Hände der Schüler legte und dabei schon einige Erfolge erzielte. Deshalb bot es sich an, eine ganze Unterrichtsreihe mit dieser Methode durchzuführen.

⁷ Vgl. dazu Kapitel 2.5.5.

⁸ Die Schüler werden von der Lehrerin auf die Klassenarbeit vorbereitet werden, wenn noch keine verwertbaren Interpretationsergebnisse erzielt worden sind oder gewisse grammatische Phänomene nochmals in Hinsicht auf die Arbeit wiederholt werden sollten.

⁹ Da LdL in der Literatur ausschließlich als "Unterrichtsmethode" und nicht als "Unterrichtskonzept" bezeichnet wird, wird im Folgenden ausschließlich der erste Begriff verwendet.

¹⁰ Vgl. im Internet: <http://www.ldl.de>.

2.3. Lerngruppenorientierte Analyse der Methode "Lernen durch Lehren"

2.3.1. Der theoretische Ansatz

Die Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" wurde von Jean-Pol Martin, Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Universität Eichstätt, Anfang der achtziger Jahre begründet. Sie wurde ursprünglich für den modernen Fremdsprachenunterricht entwickelt, um den geringen Schülersprechanteil zu erhöhen.

Martin selbst bezeichnet LdL als handlungsorientierten Projektunterricht.¹¹ Bei dieser Methode unterrichten sich die Schüler gegenseitig. Die Schüler übernehmen demnach sowohl Planungs- als auch Durchführungsfunktionen. In der Planungsphase erarbeiten sie zunächst die neuen Lerninhalte, erwerben also die nötige Fachkompetenz. Dann didaktisieren sie den Stoff, bereiten die Präsentation vor und entwerfen einen Stundenverlauf. Schließlich führen sie den Unterricht selbst durch. Der Lehrer rückt hierbei in den Hintergrund und wird vom Hauptdarsteller und "alleinigem Wissensvermittler" zum Organisator des Lernprozesses. Seine neue Rolle ist die des "Beraters", "Helfers" und "Lenkers". Er berät die Schüler bei der Vorbereitung, hilft ihnen bei Problemen und greift bei Bedarf sowohl während der Planung als auch während des Unterrichts lenkend ein.¹²

Die Vorläufer dieser Methode und ihre theoretische Fundierung liegen in der Reformpädagogik, die Schüleraktivierung und Lernerautonomie in den Vordergrund der Didaktik gerückt hat. So finden sich Unterrichtsformen mit LdL-Ansätzen bereits in der Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner (1914) und im Rahmen des Projektunterrichtes bei Dewey/Kilpatrick (1935). Für das Gymnasium, das wegen seiner philologischen Orientierung reformpädagogische Ansätze bis in die siebziger Jahre kaum beachtet hat, haben sich vor Martin besonders Schiffler und Steinig mit einer Vorstufe von LdL hervorgetan.¹³

Martins Methode verbindet ältere behavioristische Theorieansätze zum Fremdspracherwerb mit der kognitionspsychologischen Forschung, die die Einsicht beim Lernen für förderlich hält. Außerdem formuliert sie den sprach- und lerntheoretischen Zielkonflikt der modernen Fremdsprachen: Zum einen muss bei der Vermittlung von neuer Grammatik auf kognitive Verfahren zurückgegriffen werden, um grammatische Korrektheit der Sprache zu erreichen, und zum anderen lernt man Sprachen besser in authentischen Kommunikationszusammenhängen, weshalb das Lernen durch behavioristische Verfahren, in denen viel gesprochen wird, erfolgen sollte. Martin hält seine

¹¹ Vgl. Martin, J.-P. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1994, 78 f.

¹² Vgl. Fischer, R./Graef, R. "Vorwort (1993)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 7f.

¹³ Vgl. Martin, J.-P. "Zur Geschichte von Lernen durch Lehren (1994)". In: Graef/Preller, 12.

Methode für einen Ausweg aus diesem Dilemma, weil die unterrichtenden Schüler¹⁴ einerseits viel sprechen, andererseits auf grammatische Korrektheit achten müssen.

Martins Modell lässt sich also wie folgt kurz charakterisieren: Die Schüler-Lehrer erwerben kognitiv den Lernstoff, damit sie eine solide fachliche Grundlage bekommen, um diesen ihren Schülern nahe bringen zu können. Im Unterricht findet dann die Habitualisierung im Sinne des behavioristischen Ansatzes statt. Die fremdsprachliche Kompetenz wird dadurch gefördert, dass die Schüler in realitätsnahen Situationen Sprechen üben.¹⁵

Seit Vorstellung der Methode wurde und wird sie von Martin und zahlreichen anderen Lehrern vorwiegend im modernen Fremdsprachenunterricht erprobt und weiterentwickelt.¹⁶ Vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen, die diese Gruppe mit LdL gemacht hat, wird der Einsatz von LdL in nahezu allen Fächern für durchführbar gehalten.¹⁷

2.3.2. Durchführung der Methode

Um eine konkretere Vorstellung von dieser Methode zu erhalten und deren Vor- und Nachteile besser erkennen zu können, werden zunächst einige Variationen der Unterrichtspraxis von LdL im Allgemeinen kurz beschrieben. Außerdem wird später bei der Begründung des Vorgehens dieser Unterrichtsreihe darauf Bezug genommen werden.¹⁸

Martin sieht seine Methode nicht als eine Alternative zum traditionellen Unterricht an, vielmehr stützt sie sich auf traditionelle Unterrichtselemente.¹⁹ So baut Martin seine Stunden im Französischunterricht ganz nach dem herkömmlichen Schema auf. Für ihn liegt die Originalität der Methode "*nicht auf der Ebene des Stundenaufbaus, sondern auf der Ebene der Sozialformen*"²⁰. Er charakterisiert die Methode wie folgt:

¹⁴ Im Folgenden als Schüler-Lehrer bezeichnet.

¹⁵ Zur Geschichte und theoretischen Fundierung von LdL vgl. ferner:

Verschiedene Publikationen von Martin, J.-P. z. B. "Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler". In: Graef/Preller, 19-28; 1993, 12-18.

Bott-Scheffler, A. *Enttäuschte Liebe – Eine Unterrichtssequenz zur Erprobung der Methode "Lernen durch Lehren" als Element einer Unterrichtsreihe zu den carmina Catulls in einer Klasse 11*. Bad Kreuznach 1999, 18-19.

Ziebegk, S. *Die Methode "Lernen durch Lehren" – erprobt an der Einführung der Relativsätze im Konjunktiv. Lateinunterricht in der 10. Klasse der Arndt-Oberschule (Gymnasium) Zehlendorf*. Berlin 1998, 4-6.

Ferner im Internet über: <http://www.ldl.de>.

¹⁶ Vgl. Graef, R. "Lernen durch Lehren - Anfangsunterricht im Fach Französisch". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 100 (April 1990), 10.

¹⁷ Vgl. Graef/Preller, 7. In diesem Sammelband befinden sich Artikel über LdL in folgenden nicht fremdsprachlichen Fächern: Latein, Deutsch, Geschichte, Mathematik.

¹⁸ Vgl. Kapitel 2.5.

¹⁹ Vgl. Martin 1986, 19.

²⁰ Martin, J.-P. "Didaktischer Brief I (1985)". In: Graef/Preller, 30. Unter einem traditionellen Aufbau eines Unterrichts versteht Martin folgende Abfolge von Unterrichtselementen:

1. Semantisierung von neuen Vokabeln.
2. Vorstellung des neuen Textes.
3. Lesen oder Spielen des Textes mit verteilten Rollen.
4. Klärung der Grammatik
5. Übungen

"Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, daß der Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dieses idealtypisch dieser Methode."²¹

LdL behält also in der Regel die klassische Unterrichtsstruktur als festen Rahmen bei. Dabei übernehmen Schüler die Funktionen des Lehrers. Die Übertragung dieser Funktionen erfolgt – je nach Klassenstufe – schrittweise. Zuerst werden in den traditionellen Unterricht nach und nach einige LdL-Elemente eingebettet, bis die Schüler schließlich mit den neuen Arbeitsformen erste Erfahrungen gesammelt haben. Später können sie den ganzen Unterricht übernehmen.²² Auch Gegner übernimmt dies von Martin.²³ Bott-Scheffler setzt nur eine kurze Einführungsphase unmittelbar vor Beginn der LdL-Reihe ein.²⁴

Die Länge der einzelnen Präsentationsphasen ist in jedem Schulfach unterschiedlich. Das klassische Schema des Unterrichtes wird in den neuen und alten Fremdsprachen zunächst beibehalten. Dabei übernehmen die Schüler begrenzte Einzelaufgaben wie Vokabelabfragen oder Grammatikvermittlung.²⁵

In Fächern mit anspruchsvollen und zusammenhängenden Unterrichtsinhalten übernehmen die Schüler teilweise ganze Stunden, so z.B. bei der Interpretation eines Gedichtes²⁶ oder bei der Betrachtung und Bewertung historischer Ereignisse.²⁷

Zur Erarbeitung komplexer Fragestellungen erhalten die Schüler einen individuellen Vorbereitungsbogen, der ihnen themenspezifische Hinweise gibt.²⁸ Für den Unterricht der alten und neuen Sprachen werden häufig allgemein formulierte Anleitungsbögen verteilt, die den Schülern erklären, wie sie Grammatik einführen und Vokabeln vorstellen können.

²¹ Zitiert nach: Geiger, W. "Lernen durch Lehren - Eine neue Variante im Fachunterricht?". In: *KMI Büro-wirtschaft Lehre und Praxis*.1 (1996), 13-15.

²² Vgl. Fischer/Graef, 8.

²³ Vgl. die Arbeiten von Gegner, R:

"Die Methode Lernen durch Lehren für Latein als 2. Fremdsprache in der 7. und 8. Jahrgangsstufe (1993)". In: Graef/Preller, 107-123.

"Lernen durch Lehren. Ein Weg zum handlungsorientierten Lateinunterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 3+4 (1994), 14-31.

"Lernen durch Lehren". In: *Forum Classicum*. 3 (1997), 128-133.

²⁴ Vielleicht hielt sie eine umfassende Vorbereitung für unnötig, da sie mit Schülern der 11. Klasse zusammenarbeitete. Vgl. Bott-Scheffler, 24-30.

²⁵ Vgl. dazu Gegner 1993 und 1994.

²⁶ Vgl. Christel, W. "Lernen durch Lehren als methodisches Grundprinzip im Deutschunterricht (1993)". In: Graef/Preller, 126-136; Bott-Scheffler, 28.

²⁷ Vgl. Preller, R.-D. "Lernen durch Lehren im Fach Geschichte (1993)". In: Graef/Preller, 155-169.

²⁸ Vgl. Christel, 126-136; Preller, 155-169.

Die Vorbereitung der LdL-Stunden wird unterschiedlich gehandhabt. Bei komplexen Aufgaben findet sie immer zu Hause, bei weniger zeitaufwendigen Aufgaben, besonders in den alten und neuen Fremdsprachen, im Unterricht statt.²⁹

Bei allen Lehrern, die LdL durchführen, besteht Einigkeit darin, dass die Übernahme von Lehrfunktionen zunächst freiwillig erfolgen soll; eine Benotung der Lehrfunktionen erfolgt daher nicht, damit den Schülern der Notendruck genommen wird. Für Unterrichtsbeiträge aus der Klasse werden Noten gegeben.^{30, 31}

2.3.3. Vorteile und Nachteile der Methode

Der oben genannte Zielkonflikt der modernen Fremdsprachen³² gilt für viele andere Fächer nicht, da der aktive Spracherwerb dort keine Rolle spielt. Deshalb muss der Einsatz von LdL im Rahmen anderer Fächer anders gerechtfertigt werden.

Auch Martin begründet das in einem weiteren Ansatz seiner Theorie: Er ist der festen Überzeugung, dass sich in der gegenwärtigen Gesellschaft ein starker Wandel vollziehe. Bisher konnten sich die Menschen im Berufs- und Privatleben auf stabile Strukturen verlassen, nun verändern sich diese Strukturen mit der durch die voranschreitende Digitalisierung zunehmenden Verbreitung von Informationen. Durch die Schnelligkeit der Vermehrung des Wissens hat die dauerhafte Kenntnis dieses Wissens keine so große Bedeutung mehr wie früher. Auch werden sich die Anforderungen der Industrie und Wirtschaft an die Arbeitnehmer in Zukunft verändern, indem sie weniger Wert auf abfragbares Wissen legen, als auf die Beherrschung von Arbeitsweisen und Engagement. Dies sind z.B. Flexibilität, Teamfähigkeit, Bereitschaft zu Eigeninitiative und explorativem Verhalten, die Fähigkeit zum selbständigen Handeln sowie eine Urteils- und Entscheidungskompetenz.³³ Auch in den Richtlinien wird im allgemeinen Teil auf diese grundlegenden Lernziele hingewiesen.³⁴ Martin hält LdL für eine geeignete Methode, den Schülern den Weg durch das 21. Jahrhundert zu ebnen, weil sie über die Fremdsprachenkompetenz hinaus diese Fähigkeiten fördert.

Diese Annahme wird auch von einer im Dezember 1991 durchgeführten Fragebogenaktion gestützt, mit der Jean-Pol Martin sich bei Lehrern nach ihren Erfahrungen mit der Methode LdL erkundigte. Unter anderem stellte er zwei offene Fragen nach den

²⁹ C. Feyerherm dagegen ließ in ihrem Projekt die Schüler Textabschnitte im Unterricht vorbereiten. Vgl. Feyerherm, C. "Lernen durch Lehren – Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektürephase". In: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*. (Jhrg. XXXIX) 4 (1995), 62.

³⁰ Vgl. Gegner 1993, 118.

³¹ Zur Durchführung der Methode vgl. Bott-Scheffler, 21 f.; Ziebegk, M. *Lernen durch Lehren, Erprobung eines didaktischen Konzepts im Rahmen einer Sequenz über Exponential- und Logarithmusfunktionen*. Berlin 1997, 4-6; Ziebegk, S., 6 f.

³² Vgl. Kapitel 2.3.1.

³³ Vgl. Martin, J.-P. *Lernen durch Lehren - Ein Weg zum Paradigmenwechsel*. Eichstätt 1995, 1; Ders. "Lernen durch Lehren" – Eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Veröffentlicht nur in Internet unter: <http://www.ldl.de>; Ziebegk, M., 2; Ziebegk, S., 5 f.

³⁴ Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. *Richtlinien und Lehrpläne; Latein; Gymnasium; Sekundarstufe I*. Düsseldorf 1993, 15 f. (im Folgenden: *RL 1993*)

Vor- bzw. Nachteilen der Methode, ohne eine Antwortkategorie vorzugeben. Die Befragung ergab, dass die Lehrer deutlich mehr Vor- als Nachteile der Methode anführten.³⁵ Die Vorteile der Methode lassen sich auch aus dem theoretischen Ansatz und den hiermit grundsätzlich verbundenen Lernzielen erklären.³⁶

Da es für die Planung einer Unterrichtsreihe mit der Methode LdL interessant ist, die Vorzüge und Nachteile der Methode genauer zu kennen, um die ersteren gewinnbringend einzusetzen und letztere zu minimieren, werden im Folgenden die wichtigsten Vor- bzw. Nachteile genannt und erläutert. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Erprobung dieser Methode liegt, wird später geprüft werden,³⁷ ob die Vor- und Nachteile für den Lektüreunterricht des Faches Latein in dieser Form ebenfalls Gültigkeit haben.³⁸

Vorteile:

- (1) **"Aktivierung" (43,7% der Befragten):** Kaum eine andere Methode aktiviert die Schüler in einem so hohen Maße. Dabei werden die Schüler aus ihrer passiven Rolle in die aktive des Lehrers gestoßen, der viele didaktische Aufgaben erfüllen muss.
- (2) **"Motivation" (22,6 %):** Es wurde beobachtet, dass die Schüler durch Einsatz von LdL mehr motiviert werden als durch den Lehrer-zentrierten Frontalunterricht. Wenn Schüler den Auftrag erhalten, selbständig einen Inhalt zu bearbeiten und ihn ihren Mitschülern beizubringen, dann wird eine Reaktionskette in Bewegung gesetzt, die dem dynamischen Zyklus des Informationsverarbeitungs-Ansatzes entspricht: Informationsinteresse (Motivation), Informationsaufnahme, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information, Informationsanwendung. Durch die dadurch entstandene intrinsische Motivation und den Erfolg nach Bearbeitung einer solchen Aufgabe werden die Schüler motiviert, bereitwillig weitere Aufgaben zu übernehmen.³⁹ Dabei wächst die Motivation mit der Komplexität des Lerngegenstandes und der an ihm zu vollziehenden Lernhandlungen.⁴⁰ Es ist allerdings wichtig, dass der Lehrer für Strukturierung sorgt, so dass die Komplexität nicht zur Desorientierung führt.⁴¹

³⁵ Von den 199 antwortenden Lehrern wurden 495 Vorteile und 293 Nachteile genannt.

³⁶ Vgl. Martin 1995, 1 f.

³⁷ Siehe Kapitel 4.2.2.

³⁸ Vgl. Martin 1994, 349-353. Aus dieser Untersuchung sind die Reihenfolge und die Überschriften übernommen worden. Die Erläuterungen stammen, wie angegeben, aus verschiedenen Publikationen. Vgl. dazu auch Schelhaas, C. "Evaluation von Projekte nach "LdL" in zwei Unterstufenklassen". Auszug aus: *"Lernen durch Lehren" im neusprachlichen Unterricht*. Marburg 1996 (zitiert nach Ziebegk, M.); Schelhaas, C. *Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Marburg 1997, 73-82.

³⁹ Vgl. Martin 1986, 28.

⁴⁰ Eine solche Motivationssteigerung kann man bei vielen produktionsorientierten (also auch handlungsorientierten) Aufgaben bei den Schülern beobachten. Auch die angenehme Arbeitsatmosphäre ist dienlich. Vgl. dazu Pfeiffer, M. "Produktive Lernprozesse im altsprachlichen Unterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 6 (1999), 5-7.

⁴¹ Vgl. Martin 1986, 28.

- (3) **"Selbständigkeit" (19,1%)**: Die Schüler müssen unterschiedliche Arbeitsgänge ohne oder mit nur geringer Unterstützung bewältigen. So sind die interne Gruppenarbeit zu organisieren, das Stoffgebiet selbständig zu erfassen, die Präsentation zu planen und der Unterricht durchzuführen. Dadurch werden die Bereitschaft zur Eigeninitiative und zum explorativem Verhalten erhöht.
- (4) **"Erhöhung des Sprechanteils" (15,6%)**: Bei dieser Methode übernimmt der Schüler die Lehrer-Rolle. Das führt zwangsläufig zu einer deutlichen Erhöhung seines Sprechanteils.
- (5) **"Verantwortung" (11,6%)**: Die Schüler sind für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts verantwortlich, tragen folglich in erheblichem Maße Mitverantwortung für einen planmäßigen und erfolgreichen Unterrichtsablauf. Außerdem fühlen sie sich für den Lern- bzw. Wissenszuwachs ihrer Mitschüler verantwortlich.
- (6) **"Intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff" (die Folgenden unter 10%)**: Die Schüler müssen den Stoff zuerst verstehen und ihn dann anschließend ihren Mitschülern verständlich machen. Dadurch werden die Schüler gezwungen, sich intensiver mit dem Stoff auseinander zu setzen, als es im "normalen" Unterricht der Fall ist. Dies geschieht auch auf Grund der gesteigerten Motivation und der Komplexität der Aufgaben. Dabei verbessert die Methode LdL in der Stoffaneignungsphase und in der Ausarbeitung der Präsentation die heuristische und epistemische Kompetenz der Schüler-Lehrer. Die Operationalisierung des Gelernten erfolgt handlungsorientiert durch die Präsentation.⁴²
- (7) **"Förderung der Sprachfähigkeit"**: Durch die Erhöhung des Sprechanteils wird natürlich auch die Sprachfähigkeit gefördert. Das hat vor allem im modernen Fremdsprachenunterricht seine Relevanz.
- (8) **"Abbau der Lehrerdominanz"**: Bei LdL wird der Lehrer vom alleinigen Wissensvermittler zum Hintergrundlehrer.
- (9) **"Förderung des Sozialverhaltens"**: Teamfähigkeit und wichtige soziale Kompetenzen wie Rücksicht und Empathie werden zuerst bei der Gruppenarbeit und dann bei der Präsentation verbessert. Sie sind für ein gutes Gelingen des Unterrichts bedeutungsvoll.
- (10) **"Abwechslung"**: Obwohl die handlungsorientierten Methoden immer mehr in den Unterrichtsalltag involviert werden, dominiert immer noch der Lehrer-zentrierte Frontalunterricht. Deshalb bietet LdL eine willkommene Abwechslung für die Schüler wie für den Lehrer.
- (11) **"Stärkung des Selbstbewusstseins"**: Wenn Schülern die Möglichkeit gegeben wird, eine komplexe Aufgabe eigenverantwortlich zu bearbeiten, und die an sie gestellten

⁴² Vgl. Martin 1986, 25-28.

Erwartungen zu erfüllen, führt dies zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein, auch wenn die Präsentation nicht vollständig gelingt.⁴³

- (12) "**Gesteigerte Aufmerksamkeit**": Eine Vielzahl der Lehrer hat festgestellt, dass die Schüler dem Unterricht aufmerksamer folgen. Die Gründe dafür liegen unter anderem in der Neugier auf die Präsentation des Mitschülers und der Abwechslung durch regelmäßig wechselnde "Lehrer". Andere haben dies nur bei den Schüler-Lehrern, begrenzt auf die Zeit ihrer Vorbereitung, beobachtet, während sich die Aufmerksamkeit der lernenden Schüler nicht nennenswert änderte.⁴⁴
- (13) "**Spaß am Unterricht**": Bei der Präsentation haben die Schüler-Lehrer die Möglichkeit, durch gute Ideen den Unterricht etwas aufzulockern.
- (14) "**Kommunikationsfähigkeit**": Sowohl die Vorbereitungsphase als auch die Plenumsphase erfordern eine Vielzahl von Interaktionen.

Zusammenfassend stellt Martin fest, dass die Lehrer die Vorteile dieser Methode mehr bei der Verbesserung der Arbeitshaltung der Schüler sehen, als in der Bildung der Persönlichkeit der Schüler. Weniger gewichtig scheinen die Auswirkungen auf das Ergebnis des Lernprozesses zu sein.⁴⁵

Nachteile:

- (1) "**Zeit-/Vorbereitungsaufwand**" (44,1%): Die Stunden müssen vom Lehrer lange im Voraus geplant und die Aufgaben für die Gruppen müssen gut aufeinander abgestimmt sein. Das bedeutet einen erhöhten Planungsaufwand für den Lehrer.
- (2) "**Probleme bei den Schülern**" (33,0%): Unter diesem Stichwort verstehen die Lehrer zum einen Akzeptanz- bzw. Disziplinprobleme und zum anderen Probleme, die sich auf die Didaktik bzw. Methodik beziehen, wie mangelnde Durchführung und Überforderung einzelner.
- (3) "**Zeitverlust/Zeitnot**" (16,2%): Häufig haben die befragten Lehrer die Erfahrung gemacht, dass durch LdL das Unterrichtstempo abnimmt, da einerseits die Vorbereitung und Vorbesprechung der Präsentationen im Unterricht einen hohen Zeitaufwand bedeuten und andererseits die Schüler langsamer unterrichten als der Lehrer. Auch Martin und Gegner haben dies beobachtet, aber gleichzeitig festgestellt, dass das Tempo sich nach einer Eingewöhnungszeit wieder erhöht.⁴⁶ Die Untersuchung von Ziebegk⁴⁷ bestätigt diese Beobachtung.

⁴³ Vgl. Schelhaas 1996, 6. (zitiert nach Ziebegk, M., 8.).

⁴⁴ Vgl. Schelhaas 1996, 2. (zitiert nach Ziebegk, M., 8.).

⁴⁵ Vgl. Martin 1994, 352.

⁴⁶ Vgl. Martin, J.-P. *Häufig gestellte Fragen zum Einsatz der Methode LdL* (19.04.1997). Im Internet unter: <http://www.ldl.de>. Punkt 3.

⁴⁷ Vgl. auch Ziebegk, M., 43, der feststellt, dass der Zeitverlust in den LdL-Stunden durch gesteigerte Motivation wettgemacht wird.

- (4) **"Probleme bei großen Gruppen" (12,8%):** Wegen Stoffverteilung und Gruppenrotation kommt es häufig zu Problemen in großen Gruppen. Martin empfiehlt kleine Lerngruppen bis 20 Schüler.⁴⁸
- (5) **"Fehleranfälligkeit" (8,9%):** Trotz gründlicher Überprüfung der Schülervorbereitungen kann man es kaum vermeiden, dass während der Präsentation sachliche Fehler auftreten. Das wird insbesondere dann problematisch, wenn es sich um die Erstbegegnung mit neuen Inhalten handelt, da das Falsche nach dem Gesetz der vorauswirkenden Hemmung⁴⁹ dennoch nachhaltig im Gedächtnis der Schüler verankert bleibt. Der Lehrer steht dann vor der schwierigen Aufgabe, den Sachverhalt richtig zu stellen, ohne jedoch den Charakter einer LdL-Stunde zu zerstören.
- (6) **"Organisatorischer Aufwand" (5,0%):** Die Arbeitsaufträge werden bei LdL längere Zeit vor der zu haltenden Stunde an die Schüler vergeben. Deshalb muss der Lehrer seinen Unterricht präzise und langfristig im Voraus planen, der dadurch im Unterrichtsgang dann unflexibel wird. Wenn Schüler schlecht vorbereitet sind oder gar fehlen, muss der Lehrer sogar in der Lage sein, kurzfristig einzuspringen. Auch die Vorbesprechungen, die der Lehrer bei Bedarf außerhalb des Unterrichts mit den Schülern durchführt, bedeuten einen zusätzlichen zeitlichen und organisatorischen Aufwand.

Zusammenfassend stellt Martin fest, dass der Faktor Zeit, sowohl im Unterricht, als auch bei der Vorbereitung das größte Problem darstellt.⁵⁰ Allerdings macht diese Zusammenstellung⁵¹ auch deutlich, dass LdL auf vielfältige Weise die Fähigkeiten und Einstellungen der Schüler zu fördern scheint, während die Nachteile in vertretbaren Grenzen bleiben. Insbesondere werden die Grundlagen für diejenigen Qualifikationen gelegt, die für die spätere Arbeitswelt immer stärker benötigt werden und deren Ausbildung von der Schule gefordert wird. Das wird für die hier beschriebene Unterrichtseinheit zu prüfen sein.

2.3.4. LdL in dieser Lerngruppe

Aus den oben genannten Gründen kann man den Einsatz auch im Lateinunterricht durchaus rechtfertigen. Erfahrungen mit LdL im Lateinunterricht scheint es nur wenige zu geben, denn die Literatur zu diesem Thema ist sehr begrenzt. Einige Beobachtungen,

⁴⁸ Vgl. Martin, J.-P. "Didaktischer Brief II (1987)". In: Graef/Preller, 35.

⁴⁹ Vgl. Frick, R./Mosimann, W. *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*. Aaran, 1994, 30.

⁵⁰ Vgl. Martin 1994, 353.

⁵¹ Vgl. dazu auch die Zusammenstellungen der Vor- und Nachteile in den Examensarbeiten von: Bott-Scheffler, 22-23; Ziebegk, M., 6-9; Ziebegk, S., 7-10.

Erkenntnisse und Erfahrungen liegen sowohl für die Lehrbuchphase⁵² als auch für die Lektürephase⁵³ vor.⁵⁴

Diese Reihe wurde für einen LI-Kurs der Jahrgangsstufe 10 konzipiert. Die Richtlinien regen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 eine selbständigere Arbeit zu komplexeren Fragestellungen an.⁵⁵ LdL kann als eine Form der entdecken-lassenden, problemorientierten Verfahren gesehen werden, die in den Richtlinien vorgesehen sind. Diese führen bei der Erarbeitung komplexer Aufgabenstellungen zu den besten Ergebnissen, da Gegenstände, die von Schülern selbst erarbeitet worden sind, eine bessere "Behaltens-chance" haben als das, was nur rezeptiv nachvollzogen werden kann.⁵⁶

Außerdem sollen die Schüler der ausgehenden Mittelstufe auf die Arbeitstechniken der Oberstufe vorbereitet werden. Da die Schüler der Lerngruppe der Jahrgangsstufe 10 angehören, bietet sich auch ein Blick in die Richtlinien für die Oberstufe an. Diese empfehlen neben konventionellen Verfahren auch den Einsatz weiterer kommunikations-, produkt- und handlungsorientierter Arbeitsformen, zu denen die Methode "Lernen durch Lehren" explizit aufgezählt wird. Vor allem in den Bereichen der historischen und anthropologischen Interpretation halten die Richtlinien LdL für angebracht. Dabei sei allerdings eine unterstützende Tätigkeit des Fachlehrers unerlässlich.⁵⁷

Ein Einsatz von LdL in dieser Lerngruppe⁵⁸ empfiehlt sich ferner aus folgenden Gründen:

- Die Lerngruppe ist mit 16 Schülern relativ klein und somit geeignet für eine solche handlungsorientierte Methode. Martin empfiehlt eher kleine Klassen mit bis zu 20 Schülern.⁵⁹
- Da der Kurs in dieser Zusammensetzung schon seit 5 ½ Jahren besteht, kennen die Schüler einander gut. Daher ist zu erwarten, dass auch die vielen schüchternen Schüler des Kurses sich in das Unterrichtsgeschehen mit einbringen können, wenn ein Mitschüler den Unterricht leitet und sie als Schüler-Lehrer ihre Hemmungen überwinden können.

⁵² Vgl. die Arbeiten von Gegner 1993 und 1994.
Vgl. dazu auch die Examensarbeit von Ziebegk, S.

⁵³ Vgl. die Examensarbeiten von:
Bott-Scheffler, Feyerherm und Kämper, M. *Lernen durch Lehren - Eine andersgeartete Organisationsform für die Textarbeit im lateinischen Lektüreunterricht. Eine Unterrichtsreihe über Caesar, BG VI 21 ff. in einer Klasse 10.* Jülich 1995.

⁵⁴ Die Anlage dieser Examensarbeit und die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe sind teilweise durch die Examensarbeiten von Bott-Scheffler, Kämper und Ziebegk, M. und Ziebegk, S. angeregt worden.

⁵⁵ Vgl. *RL 1993*, 24.

⁵⁶ Vgl. *RL 1993*, 125.

⁵⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Sekundarstufe II; Gymnasium/Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne; Latein.* Düsseldorf 1999, 43. (im Folgenden: *RL 1999*)

⁵⁸ Vgl. zur Lerngruppe Kapitel 2.2.1.

⁵⁹ Vgl. Martin 1987, 35.

- Bei der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Lerngruppe können sich die Schüler innerhalb ihrer Gruppe ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend einbringen. Den schwächeren Schülern wird die intensive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Schwierigkeiten des Textes als Vorbereitung auf ihre Schüler-Lehrer-Rolle bei der Wiederholung und Sicherung einzelner sprachlicher Phänomene behilflich sein. Die besseren Schüler können diesen dabei helfen und auch andersgeartete Aufgaben, wie die Leitung der Gruppenarbeit, übernehmen.
- Die Schüler sind von der Fachlehrerin an selbständiges Arbeiten herangeführt worden und sie zeigten großes Interesse und Engagement dabei. Die Organisation und Durchführung einfacher Aufgaben haben sie dabei recht gut gemeistert, so dass die weitgehend selbständige Arbeitsweise von LdL sie zwar fordern und interessieren, aber wahrscheinlich nicht überfordern wird. Erfahrungen mit LdL in Latein oder anderen Fächern haben sie noch nicht gemacht.

Aus den oben genannten Gründen scheint ein Einsatz von LdL in dieser Lerngruppe der 10. Klasse nicht nur durchführbar, sondern auch für die Schüler lohnend zu sein.

2.4. Lerngruppenorientierte Analyse des Inhalts "Das Idealbild der römischen Frau"

2.4.1. Didaktisierte Zusammenfassung des Inhalts

Die Unterrichtsreihe setzt sich mit dem Inhalt "Das Idealbild der römischen Frau" auseinander. Der Begriff "Idealbild" bezeichnet die vorherrschende Wunschvorstellung von jemandem oder etwas, hier von der römischen Frau. Dieses lässt sich erfassen mit dem Blick auf Umstände der Heirat, Ehe, Mutterschaft und auf ihren Rechtsstatus. Beschreibungen von bestimmten Frauen geben direkt und indirekt Aufschluss über diese Umstände und über ideale Verhaltensmuster.

Das Ideal einer römischen Frau wurde durch ihre "dienende Rolle innerhalb der römischen *familia* als Tochter, Ehefrau und Mutter"⁶⁰ bestimmt. Außerdem war "die Rolle der Römerin charakterisiert durch Pflichterfüllung (Fürsorge, Gebären legitimer Erben), Verbundenheit und Übertragung des Ansehens der *gens*, sodass *pietas*, *fides* und *pudicitia* als für die römische Frau besonders geschätzte Tugenden angesehen wurden." Ehefrauen wie Cornelia, Turia und die junge Calpurnia können als "Verkörperung" der idealen Frau angesehen werden. "Negative Eigenschaften, die dem Frauenbild bis in die Kaiserzeit zugewiesen werden und mit denen auch im Recht ihre dem Mann untergeord-

⁶⁰ Die folgenden wörtlichen Zitate aus: Schweers, A. "Frauen- und Männerbilder im alten Rom". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 6.

nete Position begründet wird, sind dagegen ihre *levitas animi* und *infirmitas sexus*, so unter anderem leichte Erregbarkeit, Zügellosigkeit im Sexuellen und im Luxus wie auch im Ausdruck ihrer Emotionen." Berühmte Beispiele für solche negativen Frauen sind Lesbia, Sempronia und Poppaea Sabina.⁶¹

Wenn man sich mit der realen Situation der römischen Frau beschäftigen wollte, müsste man sich vor allem auf die schriftliche Überlieferung aus dieser Zeit stützen. Dabei sind die Texte dafür aus folgenden Gründen nicht gerade gut geeignet:

1. Die Autoren dieser Schriften sind nahezu ausschließlich Männer. Daher fehlt die weibliche Sicht der Dinge fast vollkommen.
2. Die Masse der überlieferten Texte handelt eigentlich von Männern und nicht von Frauen.
3. Die Texte konzentrieren sich auf die Oberschicht, die nur einen kleinen Teil der römischen Bevölkerung ausmachte.
4. Die meisten Texte sind für die Veröffentlichung geschrieben worden. Daher entsprechen die dargestellten Frauen vielleicht nicht der Realität, sondern nur Wunsch- bzw. Zerrbildern.

Ein realitätsnahes Bild der Stellung und des Ansehens der römischen Frau zu erstellen, erscheint in Hinblick auf die oben beschriebene Quellenlage sehr schwierig, zumal es sicherlich auch damals, wie heute, nicht nur einen Typus Frau gegeben hat. Auch von chronologischen, regionalen und sozialen Unterschieden muss ausgegangen werden. Selbst die Forschung konnte auf diesem Gebiet nicht in allen Punkten zu völlig übereinstimmenden Ergebnissen gelangen.⁶²

Deshalb wurde als Inhalt für diese relativ kurze Unterrichtsreihe nicht allgemein "Die römische Frau" gewählt, sondern "Das Idealbild der römischen Frau", über das die Texte mehr aussagen und das nicht so sehr dem Wandel der Zeit ausgesetzt war, wie die reale Situation der Frauen. Wunschbilder verändern sich langsamer als die Wirklichkeit,

⁶¹ Eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte des Idealbilds befindet sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**). Diese Zusammenfassung des Artikels von Schweers wurde für die Schüler erstellt. Vgl. dazu Kapitel 2.5.6. Siehe dazu Schweers, 3-10.

⁶² Zur weiteren Vertiefung der Materie wird folgende Literatur empfohlen:
 Deissmann, M.-L. "Aufgaben, Rollen und Räume von Mann und Frau im antiken Rom" In: Martin, J./Zoepffel, R. (Hrsg.) *Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann*. Freiburg/München 1989, Bd 2, 501-564.
 Dettenhofer, M. (Hrsg.). *Reine Männersache. Frauen in Männerdomänen der antiken Welt*. Köln 1994/München 1996.
 Fantham, E. et al. *Women in the Classical World. Image and Text*. Oxford 1994.
 Gardner, J. F. *Frauen im alten Rom: Familie, Alltag, Recht*. München 1995.
 Kytzler, B. *Frauen der Antike. Von Aspasia bis Zenobia*. Zürich 1994.
 Loretto, F. *Frauen im alten Rom. Ein Lateinisches Lesebuch*. Münster 1994.
 Pomeroy, S. B. *Frauenleben im klassischen Altertum*. Stuttgart 1985.
 Schuller, W. *Frauen in der römischen Geschichte*. Konstanz 1985.

und es gibt selbst in der späten Kaiserzeit noch traditionsgebundene Beschreibungen von tugendhaften Frauen.⁶³ Deshalb kann auf eine chronologische Differenzierung des Idealbildes im Unterricht verzichtet werden.

Die deutliche Darstellung des Unterschieds zwischen Wunschbildern und Realität gehört mit zu diesem Inhalt, damit die Schüler diese beiden Dinge nicht gleichsetzen und ein falsches Bild von der Wirklichkeit in Rom bekommen. Auch die Probleme, die wegen der unzureichenden Quellenlage über die Antike häufig auftreten - kaum ein römischer Autor hat sich um eine objektive Beschreibung der gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse oder der Geschehnisse bemüht -, rücken das erstellte Bild ins rechte Licht.

Die Beschäftigung mit dem Idealbild der Frau eröffnet einen hervorragenden Zugang zur römischen Welt, da sich durch die dienende Rolle der Frau dem Staat und dem Mann gegenüber in den Quellen der Anspruch einer hierarchisch-patriarchalisch aufgebauten Gesellschaft widerspiegelt.⁶⁴

Vor allem ein Vergleich mit der heutigen Gesellschaft bietet sich im Unterricht an. Diese Aktualisierung sollte allerdings nicht im Vordergrund stehen. Vielmehr sollen die Schüler bei der Erarbeitung des Rollenverständnisses der Antike immer wieder zu historischer Distanz und damit zu akkurater Textarbeit aufgefordert werden. Dabei lernen sie, dass eine Übertragung von auf den ersten Blick so liebgewonnenen Begriffen unangemessen sein kann. Hier ist es die römische *familia*, die nicht mit dem heutigen Verständnis einer Familie gleichgesetzt werden kann. Der Inhalt fordert sowohl zur Identifikation als auch zur Wahrnehmung der historischen Distanz auf.⁶⁵

Wegen der "problematischen Quellenlage, der Gefahr der Identifikation, der Erfordernis genauester Textanalyse und der Einbettung in einen größeren Kontext"⁶⁶, kann hier wissenschaftspropädeutisches Arbeiten an einem konkreten Beispiel geübt werden.⁶⁷

2.4.2. "Das Idealbild der römischen Frau" in dieser Lerngruppe

Wenn man sich die Unterrichtsthemen der bisher in den Lektürepräsen erarbeiteten Reihen anschaut,⁶⁸ fällt die Konzentration auf jeweils ein Werk eines einzigen Autors unter verschiedenen Gesichtspunkten auf. Diese Vorgehensweise ist sicherlich sinnvoll und ergiebig, da die Texte und Autoren in ihrer jeweiligen Eigentümlichkeit und

⁶³ Vgl. Cornelius Tacitus, *Ann.* XV 63,64; L. Annaeus Seneca, *Ad Marciam* II 2-III 4; Q. Aurelius Symmachus, *Ep.* VI 67. Vgl. Loretto, XXIV.

⁶⁴ Vgl. Schweers, 10 f.

⁶⁵ Auch Maier betont eine "identifikatorische" und "emanzipatorische" Kraft vieler antiker Texte, deren Behandlung im Unterricht für die Schüler fruchtbar sein kann. Vgl. Maier F. *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts.* Bamberg 1987², 124-129.

⁶⁶ Schweers, 11.

⁶⁷ Vgl. *RL* 1993, 18; 121.

⁶⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.1.

besonders hinsichtlich eines jeweils wesentlichen Aspektes ihrer "Exemplarität" für den Bereich "Lateinische Texte" untersucht worden sind.⁶⁹

Zur Motivationssteigerung und im Sinne der *variatio* bietet sich nun eine Konzentration auf einen anderen Bereich des Lateinunterrichts, namentlich den der "Römischen Geschichte und Kultur" an. In der nun folgenden Unterrichtsreihe soll anhand verschiedener Texte "Das Idealbild der römischen Frau" erarbeitet werden. Dieser Inhalt gehört zu dem Teilbereich 1, darunter zu "römischem Alltagswesen und Privatleben" bzw. "politischem und gesellschaftlichem System". Die Richtlinien erachten unter diesen Überschriften die "anschauliche Vorstellung von Leben und Struktur der römischen *familia*"⁷⁰ bzw. das "Wissen um die wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen (...Männer-Frauen...)"⁷¹ für die Schüler als wichtig.

Somit ist die hier zu beschreibende Unterrichtsreihe thematisch orientiert. Damit richtet sie sich auch nach den Interessen der Lerngruppe, die ein relativ großes Gefallen an der inhaltlichen Seite des Lateinunterrichts zeigt. Gerade die Anschaulichkeit dieses Inhalts wird die neue mediengeprägte Schülergeneration ansprechen.

Hinzu kommt, dass sich die Schüler dieser Lerngruppe mit ihren 15 bzw. 16 Jahren entwicklungsbedingt ohnehin mit ihrer Rolle als Mädchen bzw. Junge auseinandersetzen.⁷² So ist der Inhalt dieser Unterrichtsreihe "Das Idealbild der römischen Frau" "geeignet, die Schüler zu packen und zu mobilisieren".⁷³ Damit hat der Inhalt durchaus "Bildungsgehalt" im Sinne Klafkis, denn es hat sowohl "exemplarische" als auch "Gegenwarts-" und "Zukunftsbedeutung" für die Schüler.⁷⁴

Die Kombination dieses Inhalts mit der Methode LdL bietet sich an: Einerseits ist der Inhalt recht begrenzt und fachwissenschaftlich geklärt und deshalb sind auch auf der Seite der Schüler wenig Schwierigkeiten bei der Erarbeitung des römischen Idealbilds zu erwarten.⁷⁵ Dies ist notwendig, weil die Durchführung der Methode die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich ziehen wird. Andererseits wird der Inhalt die Schüler ansprechen und idealerweise auch ihren Ehrgeiz hervorrufen, der für die zeitweise eigenständige Bewältigung der Aufgaben unbedingt notwendig ist.

⁶⁹ Vgl. *RL 1993*, 105.

⁷⁰ *RL 1993*, 69.

⁷¹ *RL 1993*, 72.

⁷² Eine "Orientierung an der entwicklungspsychologischen Situation der Schüler" empfiehlt auch Maier, 133 ff.

⁷³ Schweers, 12.

⁷⁴ Vgl. Klafki, W. "Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse". In: Gudjons, H./ Teske, R./ Winkel, R. (Hrsg.). *Didaktische Theorien*. Hamburg 1987⁴, 13-20.

⁷⁵ Die vertiefenden Fragestellungen können dann von der Lehrerin am Ende der Unterrichtsreihe aufgeworfen werden.

2.5. Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen

2.5.1. Lernziele⁷⁶

2.5.1.1. Lernziele in Bezug auf den Inhalt⁷⁷

Die Schüler sollen folgende Einsichten und Kenntnisse erlangen bzw. vertiefen:

- 1) Kenntnis des Idealbildes einer römischen Frau aus der Sicht der männlichen Mitglieder der Oberschicht.
- 2) Kenntnis der hierarchisch-patriarchalisch aufgebauten römischen Gesellschaft.
- 3) Kenntnis der Realität des Lebens und der Struktur der römischen Familie.
- 4) Einsicht in die Diskrepanz von Realität und Idealbild.
- 5) Einsicht in das "jeweils Typische damaliger und moderner Vorstellungen und Einstellungen".⁷⁸
- 6) Einsicht in die "Problemhaltigkeit der eigenen Zeit".⁷⁹
- 7) Einsicht in die "überzeitliche Konstanz des Problems"⁸⁰ "Verhältnis zwischen Frau und Mann".

2.5.1.2. Lernziele in Bezug auf die Textarbeit⁸¹

Die Schüler sollen folgende Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten erlangen bzw. vertiefen:

- 1) Kenntnis des Wortschatzes in Bezug auf bestimmte Sachfelder.
- 2) Kenntnis der lateinischen Grammatik.
- 3) Fähigkeit, das Lexikon zu benutzen.
- 4) Fähigkeit, Texte mit Hilfen transphrastisch zu erschließen.
- 5) Fähigkeit, Texte selbständig in angemessenem und korrektem Deutsch wiederzugeben.
- 6) Fähigkeit, Texte selbständig zu interpretieren.
- 7) Kenntnis des Aufbaus eines Briefes.
- 8) Fähigkeit, Texte in Bezug auf einen Inhalt zu analysieren.
- 9) Fähigkeit, die Aussagefähigkeit von Texten kritisch zu durchleuchten.

⁷⁶ Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.3.

⁷⁷ Diese Lernziele beziehen sich überwiegend auf die Bereiche "Römische Geschichte und Kultur" im Lehrplan. Vgl. dazu *RL 1993*, 69-73.

⁷⁸ *RL 1993*, 67.

⁷⁹ *RL 1993*, 106.

⁸⁰ A.a.O.

⁸¹ Diese Lernziele beziehen sich auf die Bereiche Lateinische Sprache und Texte im Lehrplan. Vgl. dazu *RL 1993*, 49-69.

- 10) Fähigkeit, zu einem "ausgewogenen Urteil über Gehalt und Gestalt"⁸² eines Textes zu kommen.
- 11) Kenntnisse zur Art der Autorenschaft (Männer aus der Oberschicht) bzw. Quellenlage von Texten der Latinität.
- 12) Einsicht der "Diskrepanz zwischen ursprünglicher Kommunikationssituation und späterer Rezeption".⁸³
- 13) Einsicht der "Bedeutung der Textinhalte für menschliches Selbstverständnis".⁸⁴

2.5.1.3. Lernziele in Bezug auf die Methodik und die Didaktik

Die Schüler sollen folgende Einsichten und Fähigkeiten erlangen bzw. vertiefen:

- 1) Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten.
- 2) Fähigkeit, sich in einer Gruppenarbeit und Partnerarbeit zu organisieren und sinnvoll zu arbeiten.
- 3) Fähigkeit, einen Text unter didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten.
- 4) Fähigkeit, mögliche Schwierigkeiten der Mitschüler zu ahnen und sich Hilfen zu deren Bewältigung zu überlegen.
- 5) Fähigkeit, eine Unterrichtsstunde zu planen und sinnvoll zu strukturieren.
- 6) Fähigkeit, ein Unterrichtsgespräch zu leiten.
- 7) Fähigkeit, die Verantwortung für den Wissens- und Kenntniszuwachs der Mitschüler zu übernehmen (unter anderem sinnvolle Hausaufgaben: Vokabellernen, Grammatikwiederholung).
- 8) Fähigkeit zur Verantwortung gegenüber den Mitschülern in Bezug auf die Inhalte.
- 9) Einsicht in die schwierige Rolle des Lehrers als Wissensvermittler, Moderator etc.
- 10) Einsicht in die Wichtigkeit von aktiver Mitarbeit der Schüler im Unterricht.
- 11) Einsicht in die Schwierigkeit, einen für den Schüler interessanten Unterricht zu führen und gleichzeitig den Anforderungen eines guten Lateinunterrichts gerecht zu werden.

2.5.1.4. Soziale und affektive Lernziele

- 1) Stärkung des Selbstbewusstseins durch die Präsentation vor der Klasse.
- 2) Stärkung des Interesses an den Inhalten des Lateinunterrichts durch den ansprechenden Inhalt.

⁸² *RL 1993, 67.*

⁸³ *RL 1993, 67.*

⁸⁴ A.a.O.

- 3) Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Methoden.
- 4) Bereitschaft zum Rollenwechsel.
- 5) Förderung von Kreativität und Phantasie.

2.5.2. Begründung der Auswahl und der Anordnung der Texte

Es gibt verschiedene antike Texte, die sich mit Frauen beschäftigen.⁸⁵ Maier empfiehlt den Einsatz mehrerer Texte von verschiedenen Autoren als Denkmodelle zu einer Thematik, um eine perspektivische Einseitigkeit zu vermeiden.⁸⁶

Fink stellt drei Forderungen an einen Text, damit er für den Einsatz im Unterricht geeignet ist.

- Der Text sollte immer etwas für die Schüler "vermutlich Interessantes sagen, zeigen oder entdecken lassen".
- "Die Aspekte, unter denen man einen Text betrachtet, sollten möglichst immer wechseln."
- Den Schülern sollte "durch den Gegenstand bewusst gemacht werden, dass sie sich mit schönen, mit außergewöhnlichen Texten beschäftigen."

Ein Text ist "umso besser geeignet für den Einsatz", je mehr Forderungen er auf "engem Raum erfüllt".⁸⁷

Zur Erarbeitung des Idealbilds der römischen Frau erschienen Charakterbeschreibungen von bestimmten Frauen besonders zweckdienlich, da diese am meisten über das ideale Verhalten von Frauen aussagen. Details über die Eheschließung und die rechtliche Stellung sind wahrscheinlich nicht so bedeutsam für 15- bzw. 16-jährige Schüler und würden diese genauso wenig fesseln, wie Grabinschriften.⁸⁸

Ferner schien es zweckmäßig, ein positives und ein negatives Beispiel auszuwählen,⁸⁹ um zwar nicht den Aspekt aber wenigstens die Herangehensweise an den Text zu variieren. Ein positives Beispiel beschreibt direkt und ein negatives Bild indirekt die damals vorherrschende Wunschvorstellung. Deshalb müssen bei den Interpretationen verschiedene Methoden gewählt werden.⁹⁰

⁸⁵ Eine ansprechende Sammlung wurde von Franz Loretto zusammengestellt.

⁸⁶ Vgl. Maier, 127.

⁸⁷ Fink G. "Überraschungsmomente – Empfehlungen für eine motivierende Lektüre der zentralen Autoren Caesar und Ovid" In: Fink G./ Maier G. *Konkrete Fachdidaktik Latein*. München 1996, 71.

⁸⁸ Die ebenfalls interessante Darstellung des Frauenprotestes im Konsulatsjahr des Cato bei Livius (*ab urbe condita* XXXIV 1-8) ist leider zu lang.

⁸⁹ Auf diese Weise gehen auch Walter und Schaible vor: Schaible, B. "Sempronia – eine Symbolfigur". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 41-43. Walter, U. "Eine ambivalente Frauengestalt. Sallusts Porträt der Sempronia im Unterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 33-40.

⁹⁰ Vergleiche Lernziel 8 Kapitel 2.5.1.2.

Als Verkörperung der idealen Frau können Cornelia, Turia und die junge Calpurnia angesehen werden. Die Texte zu Cornelia und Turia sind zu lang und hätten stark gekürzt werden müssen, um Finks Forderung nach Kürze zu erfüllen.

Der Brief des jüngeren Plinius ist überschaubar und enthält einige pikante Details, die sicherlich den Widerspruch der Mädchen hervorrufen werden: *amat me, quod castitatis indicium est.*⁹¹; *Non enim aetatem meam aut corpus, quae paulatim occidunt et senescunt, sed gloriam diligit.*⁹² Außerdem geben die Briefe von Plinius dem Jüngeren ein meisterhaftes Gesellschaftsbild der trajanischen Zeit ab.⁹³ Den vorliegenden Brief schreibt Plinius als erfolgreicher, leicht angegrauter Rechtsanwalt über die Vorzüge seiner dritten Frau, die zu dieser Zeit noch keine 20 Jahre alt war. Adressatin ist die Tante seiner Frau Calpurnia, Hispulla, die diese Verbindung erst ermöglicht hatte. In diesem Brief rühmt er seine Ehefrau zwar in den höchsten Tönen, aber oft mit distanzierter und unpersönlicher Ausdrucksweise, die auf eine nüchterne Beziehung zwischen den beiden schließen lässt.⁹⁴ Der Brief zeigt das Muster einer Ehefrau und einer Ehe in der höheren Gesellschaft des antiken Roms und ist deshalb gut geeignet, das "Idealbild einer römischen Frau" erkennen zu lassen.⁹⁵

Als Beispiele für negative Frauenbilder aus Sicht der römischen Männer sind unter anderem Frauen wie Lesbia, Sempronia und Poppaea Sabina bekannt. Zu einer angemessenen Würdigung der Lesbia müsste man mehrere Gedichte im Unterricht behandeln. Außerdem liegen die letzten Erfahrungen der Lerngruppe mit Lyrik schon einige Halbjahre zurück, so dass eine Beschäftigung mit Catulls Gedichten zu Lesbia zusätzliche Schwierigkeiten bringen und den Rahmen der Unterrichtsreihe sprengen würde. Die Charakterisierungen der Sempronia und der Poppaea Sabina ähneln sich, weil Tacitus sich bei seiner Beschreibung die Darstellung der Sempronia zum Vorbild genommen hat. Da die Lerngruppe sich in diesem Halbjahr mit der ersten catilinarischen Rede von Cicero beschäftigt hat und deshalb die Umstände der catilinarischen Verschwörung kennt, empfiehlt sich eine Übersetzung und Interpretation des Sempronia-Textes. Auch hier gibt es delikate Aussagen über diese "emanzipierte" Frau, die die Schüler ansprechen dürften, wie z. B.: *lubido sic accensa, ut saepius peteret viros quam peteretur.*⁹⁶

⁹¹ Ep. IV 19, 2.

⁹² Ep. IV 19,5.

⁹³ Die Frage nach der Authentizität dieser Schriften lässt sich nicht eindeutig klären. Einerseits sind sie an reale Personen gerichtet und andererseits sind sie literarisch ausgestaltet. Von Albrecht geht davon aus, dass Plinius aus seiner tatsächlichen Korrespondenz eine Auswahl getroffen und in überarbeiteter Form herausgegeben hat. Es ist auch möglich, dass einzelne Stücke für die Edition geschrieben worden sind. Vgl. Albrecht von, M. *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus und Boethius*. München 1994, 912.

⁹⁴ Vgl. Lernziel 3 Kapitel 2.5.1.1.

⁹⁵ Eine detailliertere Interpretation findet man bei: Gessenharter, G. "Ein römischer Ehemann über seine junge Frau (Plinius sec., ep. IV 19)". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 28-32. Siehe auch den wissenschaftlichen Kommentar von Sherwin-White, A. N. *The Letters of Pliny. A Historical and Social Commentary*. Oxford 1966, 296 f.

⁹⁶ *Catilina* 25, 3.

Die Charakteristik der vornehmen Sempronia bildet ein Glanzstück in Sallusts *coniuratio* und erfüllt wie der Plinius-Brief somit auch die letzte Forderung Finks nach einem besonders gelungenen Stück Literatur.⁹⁷ Sallust hat mit Sempronia eine Gestalt ans Ende der Verschwörer-Kette gestellt, die mit ihrem Wesen die Furcht der römischen Oberschicht vor Umsturz symbolisiert. Dabei wird sie nicht eindeutig negativ gestaltet, wie man es hätte erwarten können. Vielmehr werden auch ihre Herkunft, ihr *ingenium* und ihr Talent für Dichtung und Konversation gelobt, weil Sallust sowohl Catilina als auch Sempronia als Mitglied der Oberschicht darstellen will, die trotz ihrer sozialen Stellung sich im höchsten Maße unangemessen und kriminell verhält.⁹⁸ Diese Tatsache soll zum Anlass genommen werden, den Einfluss der Intention des Autors auf die Aussagefähigkeit seiner Texte in Hinblick auf Realität und Wunschvorstellung aufzuzeigen.⁹⁹ Außerdem vertritt Sallust etwas "modernere" Ansichten über die Idealfrau, sodass die Integration der Sempronia zu einer weiteren Differenzierung des Idealbilds der römischen Frau führen soll.

Bei der Anordnung beider Texte braucht keine Rücksicht auf ihre Entstehungszeit genommen werden, da sich das Idealbild im Laufe der Zeit kaum gewandelt hat.¹⁰⁰ Aus inhaltlichen Gesichtspunkten bietet es sich an, zuerst das eindeutige Idealbild der Calpurnia zu besprechen, da eine angemessene Deutung des Sempronia-Porträts nur vor dem Hintergrund eines positiven Beispiels möglich ist.¹⁰¹ Erst dann wissen die Schüler, welche Eigenschaften positiv bzw. negativ gemeint sind. Außerdem ist die Interpretation dieses ambivalenten Porträts schwieriger und so können die Schüler von den Erfahrungen der Besprechung des Calpurnia-Textes profitieren.

2.5.3. Aufteilung der Aufgaben auf die Gruppen

Bei dem Inhalt handelt es sich um einen komplexen und zusammenhängenden Unterrichtsinhalt. Deshalb sollen die Schüler nicht nur einzelne kurze Aufgaben, sondern die Behandlung ganzer Textpassagen übernehmen und ganze Unterrichtsstunden halten.¹⁰² Da die Anzahl der Schüler 3 pro Gruppe nicht überschreiten soll, weil sonst ein effektives Arbeiten mit Beteiligung aller nicht gewährleistet ist, und jeder Schüler einer

⁹⁷ Die eigentliche Charakteristik beschränkt sich auf Kapitel 25. Die beiden Abschnitte 24, 3-4 werden nur zur Klärung des Ausdruckes *sed in iis* am Anfang von Kapitel 25 eine Rolle spielen, da sie keine anderen wichtigen Informationen enthalten.

⁹⁸ Eine detailliertere Interpretation findet man bei: Schaible, 41-43; Walter, 33-40.

Ferner in folgenden Kommentaren:

Ramsey, J. T. *Sallust's Bellum Catilinae*. Atlanta 1984, 135 ff.

Vretska, K. C. *Sallustius Crispus, De Catilinae coniuratione*. Heidelberg 1976, 347-354.

⁹⁹ Vgl. dazu Lernziel 9 Kapitel 2.5.1.2.

¹⁰⁰ Vgl. dazu Kapitel 2.4.1.

¹⁰¹ Auch Schaible und Walter besprechen zuerst das Bild einer tugendhaften Frau. Vgl. Schaible, 41; Walter, 33.

¹⁰² Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

Gruppe angehören soll, ergeben sich 6-7 Kleingruppen.¹⁰³ Dabei stellt sich bei der Aufteilung der Texte eine weitere Schwierigkeit heraus. Bei 6-7 Kleingruppen müssen sich je 3 mit einem Text auseinander setzen. Wenn aber jede Gruppe zuerst die sprachliche Arbeit und dann die Interpretation ihres Teils übernimmt, ohne die anderen Teile zu kennen, könnte es zu Redundanzen bei der inhaltlichen Bewertung oder sogar zu falschen Ergebnissen kommen. Eine solche Erarbeitung ist auf die Dauer für alle Beteiligten ermüdend und wird ohne Gesamtbetrachtung des Textes der literarischen Originalität der Charakterisierungen nicht gerecht.

Einen groben inhaltlichen Überblick über den Inhalt des gesamten Textes sollte also jedes Mitglied einer Gruppe haben. Außerdem sollte der Text als Ganzes eingeführt, betrachtet und interpretiert werden. Alle diese Forderungen führten zu folgender Lösung des Problems: Der Kurs wird in zwei Großgruppen eingeteilt, die zunächst mit Hilfe von schriftlichen Impulsen der Lehrerin gemeinsam den ganzen Text nur grob erschließen, damit jeder eine vage Vorstellung von dem Inhalt des ganzen Textes erhält.¹⁰⁴ Danach teilt sich jede dieser Großgruppen in 3 bzw. 4 Kleingruppen auf, von denen eine die Einführung in den Text, die Erschließung und die Interpretation im Hinblick auf den Inhalt der Unterrichtsreihe im Unterricht leiten wird.¹⁰⁵ Die anderen führen die Übersetzung im Unterricht an. Die zeitliche Abfolge der einzelnen Beiträge sollen die Schüler untereinander absprechen.¹⁰⁶

Diese Vorgehensweise bietet sich auch wegen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Lerngruppe an und führt zu einer Binnendifferenzierung. Die Schüler des Kurses, die auf der sprachlichen Seite noch Schwächen haben, können daran bei der Führung der Übersetzung arbeiten. Andererseits werden die Schüler mit guten oder sehr guten Leistungen bei der Bewältigung der schwierigeren Interpretationsaufgabe und der Leitung der Großgruppe gefordert. Diese andersgeartete zum Teil schwierige Aufgabe wird vor allem den sehr guten Schülern gerecht, die bei der für die schwächeren Schüler

¹⁰³ Bei der Planung musste die Lehrerin davon ausgehen, dass jeder Schüler sich bereit erklärt, eine Schüler-Lehrer Rolle zu übernehmen, damit sie für jeden eine Aufgabe hat. Es soll aber niemand gezwungen werden. Falls es einige Schüler vorziehen, in der passiven Schüler-Rolle zu bleiben, muss die Planung kurzfristig geändert werden.

¹⁰⁴ Siehe zur Art der Erschließung Kapitel 2.5.6.

¹⁰⁵ Bei dieser Vorgehensweise ist es leider nicht zu verhindern, dass bei der Einführung und Erschließung des ganzen Textes im Unterricht diejenigen Schüler, die zur selben Großgruppe gehören, einen groben Überblick über den Text schon haben. Daher werden die Schüler-Lehrer, die diesen Teil des Unterrichts halten, dazu angehalten, sich vor allem auf die Beiträge der anderen Gruppe zu stützen, die den Text noch gar nicht kennen, damit auch sie sich damit näher beschäftigen und nicht die anderen alles "erledigen" lassen.

¹⁰⁶ Zur Verdeutlichung wird auf die nachfolgende Tabelle verwiesen:

Großgruppen	Aufgabe	Kleingruppen	Aufgabe
9 Jungen	Erschließung von Plinius <i>ep.</i> 4, 19	2-3	Übersetzung von 4, 19, 1-2
		2-3	Übersetzung von 4, 19, 3-4
		2-3	Übersetzung von 4, 19, 5-6
		2	Interpretation des gesamten Textes
7 Mädchen	Erschließung von Sallust <i>Catilina</i> 25	2-3	Übersetzung von 25, 1-3
		2-3	Übersetzung von 25, 3-5
		2	Interpretation des gesamten Textes

wichtigen kleinschrittigen Arbeitsweise bei der Übersetzung im normalen Unterrichtsgeschehen oft unterfordert wurden.¹⁰⁷ Die Aufteilung in die Kleingruppen soll den Schülern überlassen sein, da dies motivierender ist, als wenn der Lehrer diese Aufteilung vornimmt. Sie werden aber aufgefordert, sich der Aufgabe zu widmen, die sie für am besten geeignet halten, ihre jeweiligen Schwächen anzugehen. Die Lehrerin hegt die Hoffnung, dass sich die oben vorgeschlagene Aufteilung von selbst ergibt.

Da sich die weiblichen und männlichen Ansichten und somit auch die Interpretationsergebnisse zu dem Inhalt "das ideale Frauenbild" unterscheiden, kann eine lebhaftere Diskussion zwischen den beiden zwar nicht zahlenmäßig, aber sicherlich beteiligungsmäßig gleichstarken Gruppen erwartet werden. Damit diese aber nicht schon in der Gruppen- bzw. Partnerarbeit entsteht und "die Luft schon raus ist", bevor die Textarbeit ins Plenum gebracht wird, empfiehlt sich eine geschlechtsspezifische Aufteilung der Großgruppen.

Das Aufbrechen des Prinzips der Koedukation kann hier wegen der homogenen Lerngruppe, in der noch nie Probleme zwischen den Mädchen und Jungen aufgetreten sind, nicht nur gerechtfertigt werden, sondern erfüllt auch noch eine weitere wichtige Funktion. Die Koedukation, die sich in den 70er Jahren schnell und reibungslos durchgesetzt hatte, um die Geschlechterbeziehungen zu entkrampfen, ist immer mehr in die Kritik gekommen, da Untersuchungen bedenkliche Auswirkungen des geschlechtsgemischten Unterrichts aufgedeckt haben. Demzufolge sollen LehrerInnen Jungen und Mädchen geschlechtsspezifisch einschätzen und behandeln und den Unterricht inhaltlich mehr an den Interessen der Jungen orientieren, was unter anderem zu einer unterschiedlichen Entwicklung des Selbstvertrauens bei Jungen und Mädchen führen soll oder das Verhalten bei der Fächerwahl ungünstig beeinflussen soll.¹⁰⁸ Daher wird unter dem Begriff der "reflexiven Koedukation" von verschiedenen Seiten gefordert, Jungen und Mädchen vorübergehend und inhaltsbezogen getrennt zu unterrichten, wenn sich das in Hinblick auf die Situation, den Inhalt und die Lerngruppe anbietet.¹⁰⁹ Da das eigentliche Ziel der Koedukation, eine gute Beziehung der Geschlechter untereinander aufzubauen, in dem Kurs schon erreicht worden ist, soll die geschlechtsgetrennte Gruppenarbeit in dieser Unterrichtsreihe einen bescheidenen Beitrag leisten, die Nachteile der Koedukation auszugleichen. Auch das pubertäre Alter der Schüler¹¹⁰ und der Inhalt lassen die geschlechtsspezifische Aufteilung des Kurses vorteilhaft erscheinen.

¹⁰⁷ Vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2.

¹⁰⁸ Vgl. dazu: Horstkemper, M. "Mädchensozialisation – Jungensozialisation. Mechanismen der Diskriminierung und Förderung in der Schule." In: *Friedrich Jahresheft*. VII (1989), 98-101.
Kreienbaum, M. A. *Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt*. Weinheim 1992, 40-60.
Metz-Göckel, S. "Wenn zwei das gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Über diskrete Diskriminierung im Rahmen von Koedukation oder: hat die Koedukation versagt?". In: *Friedrich Jahresheft*. VII (1989), 104 f.

¹⁰⁹ Vgl. Bezirksregierung Münster. *Vorschläge zur Entwicklung von Leitlinien zur Verwirklichung reflexiver Koedukation*. Soest 1997.

¹¹⁰ Vgl. dazu Kapitel 2.4.1.

Da die Mädchen zahlenmäßig unterlegen sind und sich sicherlich eher mit der Figur der Sempronia identifizieren als mit der braven Calpurnia, sollen diese sich mit dem kürzeren Sallust-Text beschäftigen. Den Jungen mit vermutlich eher konservativeren Ansichten über das Idealbild der Frau liegt mehr das Bild der Calpurnia. Sie ist aber so übertrieben gezeichnet, dass sie niemandem vollends gefallen wird. Die Beschäftigung mit Calpurnia soll ihnen einen Anlass geben, sich gegebenenfalls mit ihrem eigenen konservativen Rollenverständnis auseinander zu setzen. Außerdem ist der Plinius-Text länger, auch wenn man ihn um einige Zeilen kürzt, und kann von den Jungen ihrer größeren Zahl wegen effektiver bearbeitet werden, da eine Klein-Gruppe mehr gebildet werden kann. Diese Aufteilung der Texte auf Jungen bzw. Mädchen kann dazu führen, dass zum Beispiel die Mädchen stärker auf die Charakterisierung der Calpurnia reagieren als die unterrichtenden Jungen (oder umgekehrt die Jungen auf die unterrichtenden Mädchen), weil sie sich mit der beschriebenen Person weniger identifizieren können. So kann eine lebhaftige Diskussion im Plenum zustande kommen.

2.5.4. Intention und Durchführung der Unterrichtsreihe

In dieser thematisch orientierten Unterrichtsreihe soll mit der Methode LdL eine problemorientierte Textarbeit durchgeführt werden¹¹¹, die die überzeitliche Konstanz des Problems "Verhältnis zwischen Frau und Mann" und zugleich die Zeitbedingtheit der jeweiligen Antworten zeigen und den Blick für die Problemhaltigkeit der eigenen Zeit schärfen soll.¹¹² Eine solche von den Richtlinien als empfehlenswert bezeichnete Textarbeit entspricht den Möglichkeiten und Interessen der Lerngruppen der ausgehenden Sekundarstufe, die auch in anderen Fächern zur Erfassung und Erörterung des Problemgehalts von Texten angehalten werden.¹¹³

Dieses Ziel wird sicherlich erst am Ende erreicht sein. Auch der bisweilen enorme Unterschied zwischen Wunschbildern und Realität, die schlechte Quellenlage, sowie der Ausblick auf die hierarchisch-patriarchalisch aufgebaute römische Gesellschaft werden je nach Fortgang des Unterrichts vielleicht erst am Ende, dann aber sicherlich thematisiert.¹¹⁴

¹¹¹ Von einer modellorientierten Interpretation im Sinne Maiers kann hier nicht gesprochen werden, da nur wenig Zeit für diese Unterrichtsreihe zur Verfügung steht und deshalb nur zwei kurze Texte zur Erarbeitung herangezogen werden. Andererseits nähert sich die Interpretation der modellorientierten stark an, weil sie einen bescheidenen Beitrag leisten will, einen Blick auf die römische und heutige Gesellschaft zu werfen. Diese ist bei Maier ohnehin erst für die Oberstufenlektüre vorgesehen. Bei einer 10. Klasse, die an die Arbeitsweise in der Oberstufe herangeführt werden soll, ist also eine solche Vorgehensweise durchaus zu rechtfertigen. Die Übergänge zwischen den zwei Interpretationsebenen sind ohnehin fließend, da sie aufeinander aufbauen. Vgl. Maier, 135-140.

¹¹² Vgl. Lernziele 6 und 7 in Kapitel 2.5.1.1 und 11 und 12 in Kapitel 2.5.1.2.

¹¹³ Vgl. *RL 1993*, 106.

¹¹⁴ Eine detaillierte Planung darüber, wann diese Dinge zur Sprache kommen sollen, ist nicht möglich, weil der Unterrichtsverlauf zu großen Teilen von den Schüler-Lehrern bestimmt wird.

In einer hoffentlich motivierenden Einführungsstunde sollen die Schüler zuerst ihr eigenes Bild einer idealen Frau artikulieren und damit neugierig auf den Inhalt gemacht werden. In der nun folgenden Textarbeit zum Rollenverständnis der Antike werden sie immer wieder zu historischer Distanz und damit zu genauester Textarbeit aufgefordert. Nicht unsere moderne Sichtweise, sondern die des Autors und der zeitgenössischen Leser sollen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.¹¹⁵

Bei der Durchführung des Unterrichts sollen die Schüler-Lehrer auch für die Stellung der Hausaufgaben und das Abfragen der neuen Vokabeln zuständig sein, sodass jeder Schüler am Ende der Unterrichtsreihe beide Texte schriftlich übersetzt und die unbekanntenen Vokabeln gelernt hat.¹¹⁶ Ferner sollen sie je ein grammatisches Phänomen aus ihrem Text aufgreifen und wiederholen lassen. Auch der Lehrplan empfiehlt lektürebegleitende sprachliche Arbeit, die schon Bekanntes nochmals wiederholt.¹¹⁷ Ferner sollte jeder die wichtigsten Aspekte zum Inhalt im Heft stehen haben. Eine vertiefende Darstellung wird die Lehrerin, falls nötig, am Ende an die Schüler austeilen. Ein identischer Informationsstand ist vor allem wichtig zur Vorbereitung auf die nächste Klassenarbeit.

Weil es für die Schüler ein zu großer organisatorischer Aufwand wäre, sich in den Großgruppen nachmittags zu treffen, wird die Vorbereitung auf den Einsatz teilweise im Unterricht stattfinden. Außerdem hat das noch den Vorteil, dass die Lehrerin für Fragen zur Verfügung steht und helfend und gegebenenfalls kontrollierend eingreifen kann.

Die letzte Unterrichtsstunde dieser Reihe wird wieder von der Lehrerin gehalten, in der die ganze Reihe thematisch zu einem Abschluss gebracht werden soll. Der Schwerpunkt dieser Stunde richtet sich nach dem Verlauf der Textarbeit und danach, welche der oben dargelegten weiterführenden Fragestellungen von den Schüler-Lehrern schon vorweg genommen worden sind. Im Sinne einer problemorientierten Textarbeit wird wohl der Vergleich und die Bewertung der verschiedenen Idealbilder der Antike und der Gegenwart eine große Rolle spielen.

2.5.5. Vorbereitung der Unterrichtsreihe

Eine Vorbereitung auf die Unterrichtsreihe erschien vor allem auf dem Feld der Methodik sinnvoll, da hier die größten Schwierigkeiten zu erwarten waren. Auch die Schüler äußerten Unbehagen bei dem Gedanken, dass sie den Unterricht durchführen sollen, als sie sich vor einigen Wochen nach dem Autor erkundigten, den sie als nächstes lesen würden und ihnen dann die Methode vorgestellt wurde.

¹¹⁵ Vgl. Gessenharter, 32.

¹¹⁶ Die Lehrerin lässt hier ihre guten Erfahrungen mit einem anderen Kurs einfließen, in dem das gegenseitige Vokabelabfragen sehr motivierend für die Schüler gewesen ist und zu keinem nachlässigen Arbeitsstil geführt hat. Auch in dieser relativ kleinen Lerngruppe, die in vielen Fächern auf die Arbeitsweise der Oberstufe vorbereitet wird, kann man einen Erfolg diesbezüglich erwarten.

¹¹⁷ Vgl. *RL 1993*, 127.

Erste Erfahrungen mit der Methode wurden von einigen Schülern schon vor den Weihnachtsferien gesammelt. Als in einer Stunde die Hälfte der Schüler wegen einer Exkursion fehlte, haben die Fachlehrerin und die Lehrerin jeweils mit 3 bzw. 4 Schülern je einen Teil eines Textes bearbeitet. Während die Fachlehrerin ihrer Gruppe lediglich auf der fachlichen Seite zur Seite stand, hat die Lehrerin mit ihrer Gruppe auch über Stunden- aufbau und Fragetechniken gesprochen.

In der folgenden Stunde war dann das Lehrer-Verhalten der in didaktischen Fragestellungen eingeführten Schüler wesentlich ansprechender und selbstsicherer als das der anderen Schüler-Lehrer. Daraus konnte man nur schließen, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen im Vorhinein für eine erfolgreiche und für alle Beteiligten befriedigende Durchführung dieser Methode förderlich ist. Außerdem sollten die Schüler ihre Scheu vor der Methode und dem Einsatz vor der Klasse verlieren, indem sie mit einem kürzeren Text erste Erfahrungen sammeln können.

Eine behutsame Einführung wie es Gegner und Martin empfehlen¹¹⁸ war nicht möglich, da der Kurs erst für diese Unterrichtsreihe zur Verfügung stand. Außerdem erschien es nicht nötig zu sein, da es sich hier um einen teilweise recht leistungsstarken Kurs der ausgehenden Mittelstufe handelt. Auch Bott-Scheffler, die mit einer 11. Klasse arbeitet, setzt nur eine kurze Einführungsphase unmittelbar vor Beginn der LdL-Reihe ein.¹¹⁹

Für eine kurze Vorbereitung vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsreihe wurde eine Woche gewählt, in der ohnehin 3 von 16 Schülern wegen eines Schüleraustauschs fehlten. Deshalb hätte man die Unterrichtsreihe ohnehin nicht in diesen Stunden beginnen können, da diese Schüler sonst den Anfang verpasst und Schwierigkeiten bekommen hätten, sich in das Unterrichtsgeschehen mit dieser ihnen unbekanntem Methode einzufinden.

Als Text wurde Gaius, *Inst. I* 109-113 über die Formen der Eheschließung bei den Römern¹²⁰ ausgesucht, da er gut aufteilbar ist und Hintergrundinformationen zum Inhalt bietet, ohne zu viel vorwegzunehmen. Je zwei Gruppen haben sich mit Abschnitt 111, 112 und 113 beschäftigt. Sie sollten zuerst den Text für sich übersetzen und dann den Unterricht planen, zu dem neben der Übersetzung auch ein Einstieg und eine kurze Schlussinterpretation gehören sollte. Georg und Johannes, die zu der Spitze des Kurses gehören, erklärten sich nach einer Vorbereitungsphase als Erste bereit, "in den Ring zu steigen". Sie stellten ihre Fragen teilweise erstaunlich offen, ohne dass vorher im Unterricht darüber ausführlich gesprochen worden war, und ihre ganze Vorgehensweise ließ eine didaktische Überlegung erkennen. Allerdings waren sie an einigen Stellen der Über-

¹¹⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

¹¹⁹ Vgl. Bott-Scheffler, 24-30.

setzung pedantischer, als es irgendein Lehrer gewesen wäre, und sie konzentrierten sich vollkommen auf die Übersetzungsphase. Diese beiden Punkte wurden ihnen dann in der sich anschließenden Evaluationsphase von ihren Schülern vorgehalten. Bei den nächsten Gruppen wurden dann andere Aspekte, wie gute Vorbereitung und laute und deutliche Arbeitsanweisungen, besprochen. Das Lehrerverhalten der Schüler und die sich anschließende Diskussion zeugte von einem didaktischen Bewusstsein, das man so nicht ohne weiteres hätte erwarten können.¹²¹

Zur Vertiefung der didaktischen Fragen wurde den Schülern ein Informationsblatt über die Vorbereitung und die Durchführung des Unterrichts ausgeteilt, das sie zu Hause durcharbeiten sollten. Dieses Blatt enthielt viele Dinge, auf die die Schüler selbst in dieser Vorbereitungsphase gekommen waren.

2.5.6. Lern- und Arbeitshilfen

Für die Organisation der Vorbereitung und zur Durchführung von LdL erhalten die Schüler immer einen allgemeinen oder individuellen **Anleitungsbogen**.¹²² Wenn man sich für einen ausführlichen entscheidet, hat man die Möglichkeit, die Schüler auf bestimmte grammatikalische oder inhaltliche Schwierigkeiten aufmerksam zu machen, um einen angemessenen Unterricht der Schüler-Lehrer zu garantieren. Dadurch werden sie aber in ihrer Erarbeitung vom Lehrer stark gelenkt, was sich mit der schülerorientierten Methode schlecht verträgt. Andererseits darf es nicht passieren, dass die Schüler Schwierigkeiten übersehen, erst im Unterricht darüber stolpern und der Lehrer dann eingreifen muss. Um diesen Konflikt zu lösen, wurde für diese Unterrichtsreihe ein allgemeines Informationsblatt erstellt, das deshalb sehr ausführlich ist¹²³ und die Schüler zum Erkennen der Schwierigkeiten auffordert.¹²⁴

Man hätte auch zwei verschiedene Bögen jeweils für die Interpretationsgruppen und für die Übersetzungsgruppen erstellen können, aber diese hätten sich ohnehin sehr geähnelt. Da die Texte und die Gruppen nach dieser Vorbereitungsphase noch nicht aufgeteilt wurden, hätte man die verschiedenen Bögen zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgeben können, sondern erst viel später, wenn sie sich schon mit dem Inhalt auseinandersetzen. Eine Beschäftigung mit diesem Arbeitsbogen zur Vertiefung der Vorbereitungsphase erschien aber besonders sinnvoll.

¹²⁰ Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹²¹ Leider konnte der Text in der vorgegebenen Zeit nicht zur vollsten Zufriedenheit übersetzt werden, weshalb die Schüler ein "Auflösungsblatt" mit einer Übersetzung, Interpretation und grammatischen Fragen zur Selbstkontrolle erhielten. Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹²² Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

¹²³ Außerdem sollen die Nachteile 2 und 5 minimiert werden.

¹²⁴ Wenn sie diese trotzdem nicht erkennen, werden sie im Gespräch mit der Lehrerin darauf aufmerksam gemacht. Siehe Kapitel 2.5.6.

Dieses Arbeitsblatt orientiert sich im Aufbau und in der Art der Arbeitsanweisungen an dem von Bott-Scheffler¹²⁵, das sie im Anschluss an ihre Unterrichtsreihe konzipiert hat. Sie empfiehlt den Einsatz des Arbeitsblatt für Schüler bei der Erstbegegnung mit LdL, damit sie mehr Sicherheit in ihrer Vorbereitung und Durchführung erhalten.¹²⁶

Die Hinweise enthalten Tipps zur fachlichen ("Macht Euch sachkundig") und didaktischen ("Plant Euren Unterricht") Vorbereitung und zur Durchführung von Unterricht ("Ungefährer Ablauf von Unterricht"). Auch allgemeine Empfehlungen zum Umgang miteinander werden erteilt ("Beherzigt Folgendes beim Unterrichten"). Im Gegensatz zum Anleitungsbogen von Bott-Scheffler enthält dieser einige ganz konkrete Aufforderungen, die Verantwortung der Schüler-Lehrer für den Wissens- und Kompetenzzuwachs ihrer Schüler ernst zu nehmen und diese zum Lernen anzuhalten ("Denkt bitte daran").

Neben diesem Anleitungsbogen, der **Grammatik der Roma BII**¹²⁷ und den **Langenscheidt-Lexika**¹²⁸, auf die die Schüler zu Hause zurückgreifen können, erhalten die Schüler auf dem Arbeitsbogen mit den Erschließungsimpulsen einen **Überblick über den Aufbau der Unterrichtsreihe und die Durchführung der Methode**.¹²⁹ Außerdem werden die Großgruppen jeweils mit Hilfe von **konkreten Aufträgen zur Vorerschließung** geleitet.¹³⁰ Die starke Lenkung an dieser Stelle war nicht zu vermeiden, da die Vorerschließung ohne Hilfe des Lehrers in der Gruppe durchgeführt werden musste. Eine weniger gelenkte Erschließung zusammen mit dem Lehrer in den zwei Gruppen war technisch unmöglich - er kann ja nicht zur selben Zeit an zwei Stellen sein - oder hätte den Fluss der Arbeit gestört.

Bei dem Plinius-Brief erfolgt die "Texterschließung aus der Textstruktur" heraus. Die Schüler sollen auf bestimmte auffällige sprachliche Zeichen achten und den Text in Teilabschnitte gliedern. Auch eine thematische Orientierung in Bezug auf den Charakter der Liebesbeziehung zwischen den Eheleuten soll erfolgen.¹³¹ Bei Sempronia sollen die Schüler in Anlehnung an die "Ganzheitsmethode"¹³² erste Eindrücke zu dem Text gewin-

¹²⁵ Viele Anweisungen waren so gut gelungen, dass sie wörtlich übernommen worden sind. Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**)

¹²⁶ Auch ihre Schüler haben diese Arbeitsanweisungen kritisch geprüft und dann für geeignet befunden, unerfahrene Schüler-Lehrer zu unterstützen. Vgl. Bott-Scheffler, 53-55.

¹²⁷ Hertel, G./Wojaczek G. *Roma BII. Grammatik und Wortschatz*. Bamberg und München 1994.

¹²⁸ Pertsch, E. Dr. *Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Lateinisch-Deutsch*. Berlin und München 1996¹⁰.

¹²⁹ Vgl. dazu auch 2.5.3.

¹³⁰ Zur Begründung dieser Vorerschließung siehe 2.5.3.

¹³¹ Zur "Texterschließung aus der Textstruktur" nach Heilmann vgl. Meinke, W. "Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch* 4/5 (1993), 79 f. Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.; Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**)

¹³² Zur "Ganzheitsmethode" nach Emrich vgl. Meinke, 78 f.

nen. Zuerst äußern sie ihre Erwartungen über Sempronias Charakterisierung und nach dem erstmaligen Lesen tauschen sie sich über die Dinge aus, die sie verstanden haben.¹³³

Zur Durchführung der Interpretation des ganzen Textes erhalten die Schüler dieser Gruppen eine **kurze Zusammenfassung** über die rechtliche und gesellschaftliche Stellung der römischen Frau. So sollen diese als Hintergrundinformationen verstehen und an geeigneten Stellen einfließen lassen.¹³⁴

Eine weitere Hilfestellung stellt ferner die **Besprechung mit der Lehrerin** dar. Einige Tage vor ihrem eigenen Unterricht sollen sich die Schüler mit der Lehrerin treffen und mit ihr die zu erwartenden Ergebnisse und ihre didaktischen Entscheidungen durchsprechen. Dabei wird die Lehrerin auf fachliche Korrektheit des Inhalts und einen sinnvollen Stundenaufbau achten und ihre fachlichen und methodischen Kompetenzen nur an den Stellen einfließen lassen, wo sie dringend geboten sind. Die Schüler sollen bei dieser Besprechung, wenn es die Sachlage zulässt, nur wenig verbessert werden, damit sie sich in ihrer Rolle als Schüler-Lehrer ernst genommen fühlen und mit einem gutem Gefühl in ihren Unterricht gehen können. Die Absprachen zu diesem Termin können jeweils in der großen Pause nach dem Unterricht erfolgen.¹³⁵ Sie wird ferner darauf achten, dass die Schüler-Lehrer die Vorgaben vom Anleitungsbogen, die sich auf Hausaufgaben, Grammatik etc. beziehen, beachtet haben.

2.5.7. Anmerkungen zu Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung

Ein **Eingreifen der Lehrerin** in den Schüler-Lehrer Unterricht ist nur in schwierigen Situationen angebracht, wenn die Schüler selber nicht zur richtigen Lösung kommen. Dabei ist es nicht einfach, den richtigen Zeitpunkt zu wählen. Einerseits will man den Schüler-Lehrern nicht die Möglichkeit nehmen, die Probleme selbst zu lösen, andererseits sollte man die erhöhte Motivation, die oft bei der Erörterung eines Problems entsteht, ausnutzen und nicht so lange warten, bis die Schüler schon aufgegeben haben. Die Hilfen sollten dann auch nur gezielte Impulse sein, die die Schüler auf den richtigen Weg bringen, ohne zu viel vorwegzunehmen. Überdies beeinträchtigt ein Eingreifen immer auch das Selbstbewusstsein der Schüler-Lehrer und muss wohl überlegt sein.¹³⁶

Wie bei vielen Lehrern, die die Methode LdL anwenden, wird auch in dieser Unterrichtsreihe die Lehrerfunktion nicht bewertet werden, damit den Schülern der **Notendruck** genommen wird. Ferner hätten dann die Schüler-Lehrer am Ende der Reihe durch das Beispiel ihrer Vorgänger viele Vorteile. Die fachliche Vorbereitung und die einge-

¹³³ Siehe Anhang (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.; Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.).

¹³⁴ Siehe Anhang (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.).

¹³⁵ Vgl. dazu Kapitel 2.2.2.

¹³⁶ Vgl. dazu auch Ziebegk, S., 29 f.

reichte Übersetzung bzw. Interpretation werden aber in die mündliche Note einfließen, da dies Dinge sind, die von den Schüler immer wieder verlangt worden sind und nicht unmittelbar mit der Methode in Zusammenhang stehen. Auch die Unterrichtsbeiträge aus der Klasse werden wie im normalen Unterricht beurteilt.¹³⁷

2.5.8. Tabellarischer Überblick über die Stunden der Unterrichtsreihe

Auch der Lehrplan empfiehlt eine sequentielle Ordnung des Unterrichts, der die Verwirklichung wichtiger methodisch-didaktischer Prinzipien garantiert. In einer solchen thematischen Einheit können die unterschiedlichen Aufgabenfelder des Lateinunterrichts zusammengeführt werden, kann eine Voraussetzung für umfangreiche, stufige Lernprozesse geschaffen werden und Motivation bei den Schülern hervorgerufen und aufrechterhalten werden. Aus diesen Gründen besteht die Unterrichtseinheit aus folgender Abfolge unterschiedlicher Stundentypen¹³⁸:

Stunde Studentyp	Thema bzw. Inhalte ¹³⁹ der Stunden	Unterrichts- formen ¹⁴⁰
1 Einführung	Erstellung des Idealbilds einer Frau mit Hilfe einer Aufstellung lateinischer Ausdrücke als Einstimmung auf den Inhalt der Unterrichtsreihe und zur Vorentlastung wichtiger Vokabeln.	UG/GA
2 und 3 Textarbeit	Erschließung und Interpretation zweier verschiedener Texte zur Vorbereitung auf die Schüler-Lehrer Rolle.	arbeitsteilige PA/GA
4 und 5 Textarbeit	Calpurnia: Einführung in und Übersetzung von Plinius <i>ep.</i> IV 19, 1-2.	LdL
6 Textarbeit	Übersetzung von Plinius <i>ep.</i> IV 19, 3-4.	LdL
7 Textarbeit	Übersetzung des Plinius <i>ep.</i> IV 19, 5-6.	LdL
8 Interpretation/ Konsolidierung	Interpretation des gesamten Textes Bewertung der Unterrichtsreihe bisher	LdL UG

¹³⁷ Vgl. Gegner 1993, 118.

¹³⁸ Vgl. *RL 1993*, 196-203.

¹³⁹ Da es in der Natur der Methode liegt, dass die Schüler den Unterricht planen und didaktische Entscheidungen treffen, können für diese Stunden nur die vorgesehenen Inhalte genannt werden.

¹⁴⁰ Die Abkürzungen stehen für folgendende Bezeichnungen:

UG Unterrichtsgespräch
GA Gruppenarbeit
PA Partnerarbeit

9 und 10 Textarbeit	Sempronia: Einstieg in und Übersetzung von Sallust <i>Catilina</i> 25, 1-3.	LdL
11 Textarbeit	Übersetzung von Sallust <i>Catilina</i> 25, 3-5.	LdL
12 Interpretation	Interpretation des gesamten Textes	LdL
13 Transfer	Die römische Frau: Idealbild und Wirklichkeit: Einschätzung verschiedener realer Frauengestalten (Calpurnia, ihre Tante, Sempronia und die gegen die <i>lex Oppia</i> protestierenden Frauen) aufgrund der erarbeiteten Texte und T. Livius <i>ab urbe condita</i> XXXIV 1-8 zur Erarbeitung der realen Stellung der Frau in der römischen Gesellschaft und zum Vergleich mit dem männlichen "Idealbild der römischen Frau".	UG

3. Detailplanung, Durchführung und Reflexion der Schwerpunktstunden¹⁴¹

3.1. Darstellung der ersten Stunde der Unterrichtsreihe

3.1.1. Detailplanung der ersten Stunde

3.1.1.1. Didaktische Entscheidungen

3.1.1.1.1. Thema und Intention

Thema der Stunde

Erstellung des Idealbilds einer Frau mit Hilfe einer Aufstellung lateinischer Ausdrücke als Einstimmung auf den Inhalt der Unterrichtsreihe und zur Vorentlastung wichtiger Vokabeln.

Intention der Stunde

Die Schüler sollen ganzheitlich – visuell, auditiv, emotional und analytisch – an den Inhalt der Unterrichtsreihe herangeführt werden und für die Auseinandersetzung motiviert werden, indem sie sich in geschlechtsgetrennter Gruppenarbeit auf die jeweilige gemeinsame Wunschvorstellung einer Frau einigen und diese mit Hilfe von vorgegebenen lateinischen Ausdrücken artikulieren.

3.1.1.1.2. Hausaufgaben

Hausaufgaben zur Stunde

Lest die Arbeitsaufträge zu *Docendo discimus* und unterstreicht die wichtigsten Aspekte.

Hausaufgaben aus der Stunde

Lernt die "Eigenschafts-Vokabeln". Erschließt den vorliegenden Text mit Hilfe der vorgegebenen Arbeitsaufträge.

¹⁴¹ Die beschriebenen Stunden wurden gemäß dem Schwerpunkt der Arbeit ausgewählt. In der ersten Stunde werden die Schüler für das Thema interessiert und zur Erarbeitung motiviert, was für eine erfolgreiche Durchführung der Methode sehr wichtig ist. Die beiden LdL-Stunden wurden einerseits wegen der unterschiedlichen Aufgabentypen und Leistungsfähigkeiten der Schüler ausgewählt und andererseits wegen gewisser Geschehnisse, die typisch für den Unterricht mit LdL sind. Vgl. dazu Fußnote 178, 202 und 203.

3.1.1.1.3. Geplante Unterrichtsstruktur

Phase	Unterrichtsgeschehen	Unterrichtsformen ¹⁴²	Medien
Aufbau der Lernsituation/ Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation eines Ausschnitts aus Shakespeares "Viel Lärm um nichts"; Höraufträge: <i>Was erfahren wir über Benedick?; Worüber denkt er nach?</i> Schüler finden eine Überschrift zu diesem Monolog 	MV faD	Videofilm
Präzisierung des Themas	<ul style="list-style-type: none"> <i>Wir werden uns in den nächsten Wochen mit dem "Idealbild der römischen Frau" beschäftigen.</i> 	LI	Tafel
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Erstellung des Idealbilds einer Frau aus der Sicht der Schüler mit Hilfe einer Aufstellung von lateinischen Ausdrücken 	geschlechts- getrennte GA	Plakat Wörterbuch
Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellung der Gruppenergebnisse Vergleich und Bewertung der Idealbilder 	SV faD	Plakat
Vertiefung/ Planung der Unterrichtsreihe	<ul style="list-style-type: none"> <i>Wie können wir das "Idealbild der römischen Frau" erfassen?</i> Erörterung der Schwierigkeiten bei der Erarbeitung des "Idealbilds der römischen Frau" (Sicherung an der Tafel) Präsentation der Texte und Darstellung des Ablaufs der Unterrichtseinheit 	feD	Tafel Textblätter

3.1.1.2. Didaktische Begründungen**3.1.1.2.1. Begründung des thematischen Zusammenhangs und der Intention**

Die hier beschriebene Unterrichtsstunde steht am Anfang der Unterrichtsreihe. In der Vorbereitungsphase haben die Schüler einen Text über die verschiedenen Formen der Eheschließung bei den Römern gelesen und ahnen vielleicht, dass die nächste Reihe sich mit dem gesellschaftlichen System der Römer beschäftigen wird. Der genaue Inhalt der Reihe ist den Schülern noch nicht bekannt. So sollen der Inhalt und (am Ende der Stunde) der Ablauf der ganzen Unterrichtsreihe den Schülern vorgestellt werden.

¹⁴² Die Abkürzungen stehen für folgendende Bezeichnungen:

MV Mediovortrag

faD fragend-abstrahierender Dialog

LI Lehrer-Impuls

GA Gruppenarbeit

SV Schülervortrag

feD fragend-entwickelnder Dialog

Ferner soll ihr Interesse für die Beschäftigung mit der Antike, hier mit dem Bild der römischen Frau geweckt werden. Da es sich immer anbietet die Schüler dort abzuholen, wo sie gerade sind, werden sie nach ihrem Idealbild der Frau gefragt. Durch diese Fragestellung werden sie sich ihrer eigenen Sicht bewusst, was für die spätere Textarbeit dienlich ist.

Weil die Ansichten der Mädchen sicherlich anders ausfallen, als die der Jungen, wird diese Fragestellung in zwei geschlechtsgetrennten Gruppen bearbeitet, die ihre Ergebnisse gegenseitig präsentieren sollen. Gessenharter stellt ähnliche Fragen an den Anfang ihrer Unterrichtsreihe.¹⁴³ Diese sind allerdings zu weit gefasst und führen nicht so direkt in den Inhalt ein. Warum sollen sich die Mädchen Gedanken über einen idealen Partner machen, wenn der Inhalt der Reihe "Das Idealbild der römischen Frau" ist? Auch Mädchen haben eine Vorstellung davon, welche Eigenschaften sie als Frau entwickeln wollen. Durch diesen Einstieg sollen die Schüler also neugierig auf den Inhalt gemacht werden.

Bei der Erarbeitung der gemeinsamen Wunschvorstellung von einer Frau sollen die Schüler sich vorgegebener lateinischer Ausdrücke bedienen.¹⁴⁴ Diese werden in Sachfeldern (Eigenschaften, Fähigkeiten, Verhalten/Eigenarten) präsentiert¹⁴⁵ und gehören teilweise zum als bekannt vorauszusetzenden Lernwortschatz aus der Lehrbuchphase oder zu dem neuen Lernwortschatz, der den Schülern im Plinius- bzw. Sallusttext wieder begegnen wird. So sollen diese Vokabeln vorentlastet werden, damit die Übersetzung der Texte den Schülern später leichter fällt. Die Verwendung dieser Ausdrücke hat ebenfalls den Vorteil, dass die Schüler während oder am Ende der Reihe beim Vergleich ihrer eigenen Vorstellung mit der der Römer feststellen werden, dass die Römer einige Eigenschaften als negativ empfunden haben, die heute positiv bewertet werden. Aber auch andere Vokabeln, die zu dem Sachfeld gehören, wurden aufgenommen, nicht zuletzt um den Schülern eine größere Bandbreite von Eigenschaften zu bieten. Diese Wortschatzarbeit dient also der Verknüpfung von alten und neuen Vokabeln, die dann im Zusammenhang vermittelt werden, und so vernetzt gelernt werden sollen,¹⁴⁶ denn das beständige Wiederholen des schon gelernten Wortschatzes ist wichtig für eine erfolgreiche Textarbeit.¹⁴⁷

Durch die Aufgabenstellung dieser Gruppenarbeit kann Freude bei den Schülern erwartet werden, weil die sonst als trocken empfundene Wortschatzarbeit diesmal als

¹⁴³ Vgl. Gessenharter, 28.

¹⁴⁴ Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹⁴⁵ Auch Nickel hält die Zusammenstellung von Wörtern nach Sachfeldern für besonders hilfreich, da zugleich die Textinterpretation gefördert werde. Möglich ist auch die Zusammenstellung nach anderen Feldtypen, wie z. B. nach Wortfamilien, Morphemfeldern usw. Vgl. Nickel, R. "Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?“. In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 4 (1999), 6.

¹⁴⁶ Vgl. *RL 1993*, 129 f.

¹⁴⁷ Vgl. *RL 1993*, 130-132. Vgl. Lernziel 1 in Kapitel 2.5.1.2.

Hilfsmittel zum Ausdruck ansprechender Inhalte verwendet wird. Damit orientiert sich die Art der Beschäftigung an für diesen Bereich wichtigen lernpsychologischen Erkenntnissen. Sie soll die Schüler affektiv ansprechen, das bedeutet hier, ihr Interesse zu wecken für die Möglichkeiten, eine Frau zu beschreiben. Ferner sollen ihnen die für einen modernen Leser ungewöhnlichen Beschreibungen auffallen. Schon 1975 plädierte Frederik Vester für dichte Verknüpfung der Lerninhalte und mehr Lern-Spaß.¹⁴⁸

Nach der Vorstellung des Inhalts der Unterrichtsreihe und der Vorentlastung einiger Vokabeln beginnt in der nächsten Stunde die eigentliche Erarbeitungsphase, in die die Schüler hoffentlich mit einem hohen Maß an Motivation und Interesse eintreten werden.

3.1.1.2.2. Begründung des geplanten Verlaufs

Aus Gründen der *variatio* - der Lateinunterricht wird von der Lerngruppe als eine immer gleich ablaufende Textarbeit empfunden¹⁴⁹ - und zur Motivation wird den Schülern am Anfang der Stunde ein Monolog aus einer Komödie von William Shakespeare präsentiert, der dafür bekannt ist, dass er alle wichtigen Themen der menschlichen Existenz behandelt hat. Seine Antworten sind trotz der weiten historischen Distanz häufig allgemeingültig, sodass man erwarten kann, dass sie auch Schülern dieser Generation gefallen können.¹⁵⁰ Der Monolog stammt aus *Much Ado about Nothing* und wird in der Verfilmung von Kenneth Branagh in deutscher Sprache eingesetzt. Es spricht Benedick, ein überzeugter Junggeselle, der sich über seinen Freund beklagt, der sich wegen seiner Liebe zu einer Frau zum Narren macht. Anschließend denkt er über sein Idealbild einer Frau nach, das sehr überzeichnet ist und deshalb komisch wirkt.¹⁵¹

Des Inhalts und der Komik wegen scheint der Ausschnitt gut geeignet zu sein, die Schüler affektiv anzusprechen und ihnen die Möglichkeit zu geben, den Inhalt der Stunde selbst als Erste zu artikulieren. Letzteres soll durch die beiden Höraufträge erreicht werden: "Was erfahren wir über Benedick?"; "Worüber denkt er nach?" Sie werden zuerst wahrscheinlich diese Fragen mit einer Zusammenfassung der behaltene Einzelheiten beantworten. Danach sollen sie eine Überschrift zu dem letzten Teil des Monologs finden: vielleicht "Wunschbild" oder auch "Idealbild".

An dieser Stelle schreibt die Lehrerin die Überschrift an die Tafel und nennt den Schülern den Inhalt der ganzen Reihe. Danach stellt und erklärt sie die Aufgabenstellung der heutigen Stunde. Die Schüler sollen sich zuerst ihres eigenen Wunschbilds bewusst werden, bevor das der Römer in den Mittelpunkt tritt. Dabei sollen sie die Vokabeln der

¹⁴⁸ Vgl. Vester, F. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart 1975, 190 f.

¹⁴⁹ Vgl. die Umfrageergebnisse zu "Lateinunterricht ist, wenn ..." im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**) und Kapitel 1.

¹⁵⁰ Ein Teil der Schüler wirkte sogar bei der Aufführung des "Sturm" von Shakespeare am Dionysianum mit.

Liste oder eigene deutsche Ausdrücke verwenden und, wenn es ihr Wunsch ist, auch zeichnerisch ihre Vorstellung zum Ausdruck bringen.

Für die Erarbeitung wurde als Sozialform die Gruppenarbeit gewählt, da sich bei der Bewältigung der vielen Vokabeln eine Aufteilung auf verschiedene Schüler anbietet und manchmal Hilfestellungen untereinander nötig sind. Dabei müssen sie die Bedeutung der bekannten Vokabeln aufschreiben und gegebenenfalls nochmals nachschlagen. Bei einigen Wendungen müssen sie die einzelnen Bedeutungen zusammensetzen und in sinnvolles Deutsch übertragen. Die deutschen Bedeutungen einiger relativ schwieriger Vokabeln sind angegeben, weil deren Klärung sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und dadurch einen angemessenen Abschluss der Stunde gefährden würde. Danach müssen sie sich auf ein einheitliches Bild einigen, was ihr Ergebnis repräsentativer macht als Ergebnisse von vielen Gruppen. Auch deshalb wäre Partnerarbeit oder sogar Einzelarbeit nicht geeignet. Durch diese sicherlich sonst unübliche geschlechtsgetrennte Gruppenarbeit können sich die Schüler aneinander gewöhnen und ihre soziale Kompetenz schulen, die sie im weiteren Verlauf der Reihe brauchen werden.¹⁵²

Da die Ergebnisse der Gruppenarbeit allen präsentiert werden sollen, bot sich als Medium das Plakat eher an als die Folie oder die Tafel, weil an der größeren Fläche mehrere Schüler gleichzeitig arbeiten können. Dann ist es auch einfacher das Ergebnis dieser Gruppenarbeiten erneut einzusetzen, wenn ein Vergleich zwischen dem Rollenbild einer römischen und modernen Frau gezogen werden soll. Ferner können die Schüler die Anschaulichkeit ihrer Bilder für ihre Mitschüler selbst besser einschätzen.

Nach der Vorstellung der Ergebnisse mit integrierter Klärung schwieriger Vokabeln¹⁵³ sollen die Schüler die beiden Plakate vergleichen und bewerten. Wahrscheinlich werden sich die Perspektiven von Mädchen und Jungen unterscheiden. Danach sollen die Schüler Mutmaßungen darüber äußern, wie man dem "Idealbild der römischen Frau" möglichst nahe kommen könnte. Ihre Vorschläge werden dann an der Tafel festgehalten und gegebenenfalls wieder verworfen, wenn sie nicht realisierbar sind. Auch Probleme, wie die schlechte Quellenlage, die Einseitigkeit des Bildes wegen der männlichen Autorenschaft aus der Oberschicht, werden zur Sprache kommen.¹⁵⁴

Nachfolgend stellt die Lehrerin die von ihr ausgesuchten Texte kurz vor und lässt Vermutungen über deren Inhalt anstellen. Sie verteilt sie an die Schüler, stellt den Fortgang der Arbeit vor und nennt eine vorbereitende und eine nachbereitende Hausaufgabe. Neben der Erschließung sollen die Schüler einen Teil der Vokabeln in Hausarbeit lernen. Auch der Lernplan sieht nach Klärung der Referenz der lateinischen Wörter und ihrer

¹⁵¹ Das englische Original und der deutsche Text aus der Verfilmung von Kenneth Branagh befinden sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹⁵² Vgl. Lernziel 2 in Kapitel 2.5.1.3.

¹⁵³ Vgl. Lernziel 1 in Kapitel 2.5.1.4.

¹⁵⁴ Vgl. Lernziel 11 in Kapitel 2.5.1.2.

deutschen Bedeutung das meist als Hausaufgabe aufgegebenes Lernen der neuen Vokabeln als den letzten Schritt der Neueinführung vor.¹⁵⁵

3.1.2. Durchführung und Reflexion

Die erste Stunde dieser Unterrichtsreihe hat ihren Zweck voll erfüllt. Der Einsatz des Videos hat sich als sehr vorteilhaft herausgestellt. Anfänglich haben die Schüler wegen der eigentümlichen Sprache etwas verwundert reagiert. Als Benedick aber sein Idealbild beschrieb, haben einige Schüler, z. B. bei den Äußerungen "reich muss sie sein, das ist ausgemacht" oder "dann mag ihr Haar eine Farbe haben, wie es Gott gefällt", der Komik entsprechend reagiert und gegrinst oder gelacht. Bei der Frage "Was erfahren wir über Benedick?" haben die Schüler dessen Meinung erstaunlich gut zusammenfassen können: "er beschwert sich über jemanden, einen Bekannten oder Freund, der sich verliebt hat und sich nun nicht mehr für Männer-Sachen interessiert". Zu der anderen Frage "Worüber denkt er nach?" haben sie zunächst dessen Meinung umschrieben: "Er spricht über die Eigenschaften, die eine Frau haben muss, wenn er sich in sie verlieben soll: schön, reich, etc." Als Überschrift schlugen sie folgende Dinge vor: "Wünsche über eine mögliche Braut" und "Idealbild einer Frau". Als die Lehrerin diese Überschrift demonstrativ an die Tafel geschrieben hatte, haben die Schüler auf Anfrage den Inhalt der folgenden Unterrichtsreihe selbst genannt. Deshalb kann dieser Einstieg mit der Verwendung des Monologs des Benedick aus *Much Ado about Nothing* als gelungen bezeichnet werden, zumal die Schüler auch emotional auf diesen Ausschnitt reagiert haben und mit viel Elan an die nun folgende Gruppenarbeit gegangen sind.

Auch die anfängliche Befangenheit der Mädchengruppe darüber, dass auch sie eine Wunschvorstellung einer Frau äußern sollen, wich sehr schnell, als sie einmal den Anfang gemacht hatten und ihnen immer mehr Punkte dazu einfielen. Einige Schüler äußerten Bedenken, ob sich die ganze Gruppe auf ein einheitliches Bild einigen könne, andere wiederum schlugen vor, die Mehrheit siegen zu lassen. Das schien sinnvoll, da es ja um das Bild der meisten Jungen bzw. Mädchen dieses Kurses ging und nicht eines Einzelnen. Aber durch die Diskussion mit den anderen wurde sich jeder seines eigenen Standpunkts bewusst.

Unerwarteterweise griff sofort ein Mädchen meine Bemerkung über eine zeichnerische Darstellung auf und machte sich daran, ein Aktbild zu zeichnen. Die übrigen der Gruppe beschäftigten sich derweil mit den Vokabeln. Als diese dann merkten, dass ihre Kameradin eine nackte Frau zeichnete, entbrannte eine heftige Diskussion. Die meisten wollten kein "Sexsymbol mit nichts dahinter" als Idealfrau gelten lassen. Deshalb wurde dem Bildnis ein Kleid angezogen, dass ihrer Meinung nach auch ein weibliches Vor-

¹⁵⁵ Vgl. RL 1993, 131.

standsmitglied von BMW im Büro anziehen würde.¹⁵⁶ Außerdem diskutierten einige Mädchen darüber, ob eine Frau unbedingt kinderlieb sein und Kinder bekommen müsse.

Auch bei den Jungen wurde angeregt über einzelne Punkte diskutiert. Ferner wurde nach einem Blick zur Mädchengruppe hin ein Junge zum Malen bestimmt, dessen Zeichnung dann aber aus der Sicht der Anderen misslungen war. Deshalb hat ein Schüler zu Hause eine weitere Zeichnung zur nächsten Stunde erstellt, die, darauf bestand er, auf das Plakat der Jungen geklebt werden sollte.

Der Verlauf der Gespräche hat gezeigt, dass die Schüler sich mit dem Inhalt stark auseinander gesetzt und sich dafür interessiert haben. Auch die freiwillige Erstellung von Zeichnungen zu Hause deutet darauf hin. Allerdings haben sich während der Gruppenarbeit zwei Schüler nicht mit den lateinischen Vokabeln befasst. Dies war nicht geplant, konnte aber nicht getadelt werden, weil der Vorschlag ja von der Lehrerin gekommen war. Diese hatte allerdings an eine angedeutete Zeichnung mit wenigen Strichen gedacht. Beim nächsten Mal muss man einen solchen Vorschlag eindeutiger formulieren, denn diese Schüler haben die wichtige Wortschatzarbeit nicht durchgeführt. Alle anderen aber haben eifrig an der Übersetzung der Begriffe gearbeitet und sich mit deren Bedeutung auseinander gesetzt.

Das Ergebnis der Gruppenarbeit¹⁵⁷ war überraschend, denn es gab mehr Übereinstimmungen als Unterschiede zwischen den Gruppen. Auf Anfrage erklärten die Jungen, dass sie "nicht nur eine Hausfrau als Partnerin haben wollen, die ständig hinter ihnen herläuft." Aber sie erwähnten trotzdem mehr Dinge, die auf die Haushaltsführung abzielen, wie *coquit, frugalis* als die Mädchen. Auch Anstand und Würde spielten bei ihnen eine Rolle. Neben der leidenschaftlichen Glut, die von beiden Seiten gewünscht wurde, soll die ideale Frau ihren Ehemann auch hoch schätzen. So kamen die vorher erwarteten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen weniger ausgeprägt als erwartet zum Vorschein.

Das Verhalten der meisten Jungen zeigte deutlich, dass sie sich im Rahmen ihrer persönlichen Entwicklung schon mit dem Verhältnis zwischen Frauen und Männern auseinander gesetzt hatten und nicht mehr unreife Ansichten von Jungen aus der Unterstufe und der beginnenden Mittelstufe wiedergaben. Zwei der Jungen vertraten in der Gruppenarbeit konservativere Ansichten und mussten sich mit den Argumenten der anderen auseinandersetzen, was hoffentlich zu einem differenzierteren Rollenverständnis führen wird.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Während der Gruppenarbeit hat die Schülerin nur eine Skizze hergestellt, die sie aus eigenem Antrieb zu Hause fertig gestellt hat.

¹⁵⁷ Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, externe Anlage; **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, externe Anlage).

¹⁵⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.4.

Beim Vergleich äußerten die Mädchen auch ihre Verwunderung darüber, dass die Jungen für sie nicht nur "den Platz am Herd" vorgesehen hatten. So entspricht das normale Verhalten der Jungen gegenüber den Mädchen wohl nicht dieser Ansicht. Daher hat diese Aufgabenstellung zu einem besseren Verständnis der Geschlechter innerhalb dieser Lerngruppe geführt.

In der Vertiefungsphase wurde nun die Frage gestellt, wie man des "Idealbildes der römischen Frau" habhaft werden könne. Dazu hatten die Schüler viele Ideen, die an die Tafel geschrieben wurden, die aber dann teilweise von den Mitschülern und teilweise von der Lehrerin verworfen wurden. Dies wurde auch im Tafelbild kenntlich gemacht.¹⁵⁹

- Ein Schüler wollte einfach einen antiken Sachtext zu diesem Inhalt lesen. Leider ist ein solcher Text, wenn es ihn überhaupt je gegeben hat, nicht überliefert.
- Die Beschäftigung eines modernen Informationstextes, wie es wieder ein anderer befürwortete, erschien nicht nur der Lehrerin sondern auch einigen Schülern zwar der einfachste, aber für den Lateinunterricht nicht passende Weg zu sein. Außerdem bietet er keine Informationen aus erster Hand sondern man muss sich auf die Zuverlässigkeit der Autors verlassen.
- Ein weiterer Schüler schlug vor, Gesetzestexte über die rechtliche Stellung der römischen Frau zu lesen und auszuwerten. Seine Mitschüler hielten diese Art von Texten aber für zu langweilig und lehnten diese Arbeitsweise ab.
- Ein Mädchen hielt es für sinnvoll, vor allem Texte von weiblichen Autoren zu interpretieren und war sehr enttäuscht, als ihr mitgeteilt wurden, dass es kaum solche Texte gibt. Daraus leiteten die Schüler auf Anfrage die Erkenntnis ab, dass die weibliche Sichtweise des Idealbilds heute, wenn überhaupt, nur sehr schwer ermittelt werden kann.
- Zum Schluss kam ein Schüler auf den Gedanken, Geschichten, in denen Familien oder Frauen vorkommen, unter dem Gesichtspunkt der idealen Verhaltensweise einer Frau zu untersuchen.

Dieser letzte Vorschlag führte unmittelbar zu den Texten, die für diese Unterrichtsreihe ausgesucht worden sind. Das Problem, dass die Texte nur einen Einblick auf die Oberschicht bieten, kam wegen der fortgeschrittenen Zeit nicht mehr zur Sprache.

In den letzten Minuten der Stunde wurden die vorbereiteten Texte kurz von der Lehrerin vorgestellt und an die Schüler verteilt. Den Überblick über die Unterrichtsreihe sollten sich die Schüler an Hand der Aufstellung selbst verschaffen, weil die Stunde sich gegen Ende neigte. Mit der Stellung der Hausaufgabe endete die Stunde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Aufbau dieser Stunde ihren Zweck voll erfüllt hat. Die Schüler sollten in die Materie eingeführt werden, und ihr Interesse sollte geweckt werden. Die Reaktionen auf den dargebotenen Filmausschnitt und die lebhaften Diskussionen in der Gruppenarbeit zeugten davon, dass der Inhalt die Schüler "gepackt" hat und sie nun gespannt auf die römische Sichtweise der Dinge sind.¹⁶⁰ Mit dieser Motivation gehen sie nun an die Texte heran. Die Aufgabenstellung hat zu einem besseren Verständnis der Schüler untereinander geführt und wurde sicherlich von einigen als Anstoß aufgenommen, über die eigene Sichtweise der Dinge nachzudenken. Damit hat die Stunde ein wesentliches Lernziel erreicht, denn sie hat einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet und sie entspricht dem Bildungsauftrag des Gymnasiums, das Anregungen und Hilfen bieten soll, eigene "handlungsbestimmende Werthaltungen" aufzubauen und eine "mündige und sozial verantwortliche Persönlichkeit"¹⁶¹ zu entwickeln.

Auch die sonst als sehr mühsam empfundene Wortschatz- bzw. Lexikonarbeit hat nicht zu den üblichen Unmutsäußerungen geführt, weil die Schüler gespannt auf die angebotenen Eigenschaften waren. Die Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeit und das vergleichende Unterrichtsgespräch haben gezeigt, dass die Schüler die Bedeutung der Vokabeln verstanden haben und eine Vorentlastung der folgenden Texte tatsächlich stattgefunden hat.

Die anschließende Überlegung über die zu lesenden Texte, hat den Schülern eindrucksvoll die schwierige Quellenlage an einem anschaulichen Beispiel vor Augen geführt und gipfelte in dem Ausspruch eines Schülers "Aber was sollen wir denn dann lesen, wenn es alle diese Texte nicht gibt?". Auf diesen Sachverhalt, der hier nicht in aller Ausführlichkeit behandelt werden konnte, wird man am Ende nochmals in Verbindung mit der Erörterung des Unterschieds zwischen Idealbild und Realität zu sprechen kommen. Spätestens dann wird allen Schülern klar, welche Schwierigkeiten die geschichtliche Forschung und damit auch die Lateinlehrer bei der Darstellung von geschichtlichen Zusammenhängen bewältigen müssen.¹⁶²

¹⁵⁹ Das geplante und realisierte Tafelbild befinden sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹⁶⁰ Vgl. Lernziel 2 in Kapitel 2.5.1.4.

¹⁶¹ *RL 1993*, 11 f.

¹⁶² Auch der Lehrplan sieht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 eine Bewusstmachung der Grenzen und Probleme fachspezifischer Ergebnisse vor; vgl. *RL 1993*, 24.

3.2. Darstellung der 7.¹⁶³ Stunde der Unterrichtsreihe¹⁶⁴

3.2.1. Detailplanung der 7. Stunde

3.2.1.1. Darstellung des thematischen Zusammenhangs

Nach der oben beschriebenen ersten Stunde der Unterrichtsreihe, die die Schüler auf den Inhalt neugierig gemacht hatte, gingen die Schüler mit viel Elan in eine Gruppenarbeit, in der sie zuerst in den Großgruppen jeweils ihren Text erschlossen und dann in Kleingruppen ihre jeweiligen Aufgaben bearbeiteten. Nach zwei Stunden waren die Schüler wie erwartet dabei so weit gekommen, dass der Rest gut in Hausarbeit erledigt werden konnte. Außerdem waren sowohl die erste Interpretationsgruppe mit Johannes und Georg als auch die erste Übersetzungsgruppe mit Markus und Rudolf bereit für ihren Einsatz. So begann die Erarbeitung des Plinius-Textes in der 4. Stunde der Reihe.

Die 7. Stunde der Unterrichtsplanung soll sich überwiegend mit der Übersetzung und mit der Interpretation von Abschnitt 5 und 6 befassen. In der unmittelbar vorangegangenen Stunde war die Klassenarbeit geschrieben worden¹⁶⁵, sodass die Erarbeitung der Abschnitte 1-4 vorher in der 5. und 6. Stunde völlig abgeschlossen war und die Wiederholung von Grammatik und Vokabeln am Anfang der Stunde entfällt. Somit steht den beiden Schüler-Lehrern **Ralf** und **Tobias** die gesamte Stunde zur Verfügung.

In der darauffolgenden Stunde sollen dann Georg und Johannes mit der Klasse den ganzen Brief interpretieren und in Bezug auf den Inhalt "Idealbild der römischen Frau" untersuchen. Zum Abschluss dieses Teils der Unterrichtsreihe, wird die Lehrerin den bisherigen Verlauf des Unterrichts mit den Schülern analysieren, evaluieren und Tipps für die nächsten Schüler-Lehrer formulieren.

3.2.1.2. Vorbereitende Besprechung mit den Schüler-Lehrern

Die von **Ralf** und **Tobias** eingereichte Übersetzung wies erstaunlich wenig Fehler auf. Das kann man als Indiz dafür nehmen, dass sich diese beiden Schüler¹⁶⁶ mit dem mittelschweren Text intensiv auseinander gesetzt haben. Die Lehrerin konfrontierte die

¹⁶³ Eigentlich handelt es sich um die 9. Stunde der Unterrichtsreihe, da in den Stunden zuvor die Klassenarbeit vorbereitet und geschrieben worden ist. (Vgl. dazu Kapitel 2.2.2) Die Beibehaltung der Zählung der Stunden aus der tabellarischen Übersicht erscheint wegen der Übersichtlichkeit sinnvoll.

¹⁶⁴ Da es in der Natur der Methode liegt, dass die Schüler-Lehrer den Unterricht planen, werden bei der Darstellung der LdL-Stunden keine didaktischen Entscheidungen (Thema, Intention, geplante Unterrichtsstruktur) formuliert sondern die Vorbereitungen mit den Schüler-Lehrern beschrieben.

¹⁶⁵ Der Termin für diese Klassenarbeit wurde, wie erwähnt (siehe Kapitel 2.2.2), erst nach Beginn der Unterrichtsreihe festgelegt, sodass eine komplette Übersetzung und Interpretation des Briefes, die wünschenswert gewesen wäre, nicht möglich gewesen ist, zumal das Tempo des Fortgangs des Unterrichts kaum von der Lehrerin beeinflusst werden konnte, da die Schüler dafür zuständig waren. Ob sich dies negativ auf den Ausgang der Klassenarbeit ausgewirkt hat, kann erst nach Benotung derselben beurteilt werden. Vgl. dazu Kapitel 4.1.1.2.

¹⁶⁶ Letzte Zeugnisnote: Ralf 3, Tobias 4.

beiden mit der korrigierten Übersetzung und sie konnten mit Hilfe der Anmerkungen¹⁶⁷, die lediglich den Ort und die Art der Fehler aber keine Verbesserung enthielten, relativ schnell ihre eigenen Fehler ausmerzen.¹⁶⁸ An einigen Stellen forderte die Lehrerin sie auf, ihre eigene Übersetzung in eine elegantere Version zu bringen.¹⁶⁹

Danach wurden sie nach der größten grammatischen Schwierigkeit gefragt, die sie zu überwinden hatten und die sie im Interesse des Kurses nochmals intensiver behandeln wollten. Sie hatten sich zu Hause für den "unpersönlichen Ausdruck" "*decet* plus Akkusativ" entschieden. Daraufhin fragte die Lehrerin sie, wie sie dieses Problem im Unterricht behandeln wollten. Sie hatten diese Konstruktion im Grammatik-Beiheft von *Roma* zu Lektion 82 gefunden und wollten sie an der Tafel erklären und weitere unpersönliche Ausdrücke mit einbeziehen.

Zur Einstimmung auf den Textabschnitt nannten die Schüler-Lehrer folgende Abfolge von Fragen, die sich teilweise an den von der Lehrerin vorgegebenen Erschließungsfragen orientierten:

1. Worüber schreibt Plinius in den Abschnitten 2-4?
2. Welche Funktion haben folgende Ausdrücke in Abschnitt 5: *his ex causis; in dies futuram*.
3. Was erhoffen wir uns für eine Ehe in Bezug auf die Zukunft? Was erhofft sich Plinius?

Daraufhin beratschlagten die Schüler mit der Lehrerin, wie man die 2. Frage offener gestalten und so formulieren könne, dass die lateinischen Ausdrücke als Signalwörter von den Schüler selbst gefunden würden. Sie kamen dann zum Schluss, dass ein einfaches "Lest Euch Abschnitt 5 durch! Worum geht es darin?" wahrscheinlich auch reichen werde und dass man obige Frage dann immer noch stellen könne, wenn die Schüler nicht zum Ziel kämen.

Nach dieser einleitenden Phase wollten Tobias und Ralf zunächst die beiden nach ihrer Einschätzung relativ leichten Sätze am Anfang nacheinander übersetzen lassen und nur auf Anfrage kleine Hilfestellungen leisten. Bei dem letzten Satz hielten sie es für wichtig, die Konstruktion, die *decet* nach sich zieht, vorab mit ihren Schülern zu klären, da diese auch ihnen große Probleme bereitet hatte und deshalb zu erwarten sei, dass die anderen ebenfalls sich nicht mehr daran erinnern. Anschließend sollten sie dann diesen Satz entweder in Partnerarbeit oder, wenn die Stunde sich zu Ende neigte, zu Hause selbstständig übersetzen. Da der Aufbau der Erarbeitung in sich logisch gewesen ist und die

¹⁶⁷ Siehe Anhang (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.).

¹⁶⁸ Vgl. Lernziele 4 und 5 in Kapitel 2.5.1.2.

Schüler ihn auch didaktisch begründet haben, hatte die Lehrerin an dieser Stelle nur anerkennende Worte für die beiden.

Zur Interpretation schlugen die Schüler-Lehrer vor, so wie es Georg und Johannes zur Einführung gemacht hatten, die Schüler nach den Umständen der Hochzeit bei den Römern zu fragen. An dieser Stelle hielt es die Lehrerin für angebracht, den vorgeschlagenen Ansatz in Frage zu stellen, da die Sache bereits behandelt worden war und sich nicht unmittelbar auf den vorliegenden Textabschnitt bezieht. Danach sammelten sie die teilweise brisanten Aussagen des Plinius und überlegten sich, wie sie den Textabschnitt angemessen werten und die Schüler zu einer persönlichen Einschätzung dieser Äußerungen bewegen könnten.

Daraufhin schlug Ralf vor, die Schüler zuerst den Inhalt nochmals zusammenfassen zu lassen. Danach wollte er nach der Art der Ehe von Plinius und Calpurnia fragen. Abschließend wollte er die Schüler vor die Situation stellen, dass ihr Freund/Ehemann solche Aussagen über sie äußern würde, und sie dann nach ihren Gefühlen fragen. Diese Idee gefiel Tobias nicht so besonders, aber er hatte keinen besseren Vorschlag zur Hand. Da die Schüler in dieser Diskussion bewiesen, dass sie den Sinn dieser letzten Unterrichtsphase erkannt hatten, hielt die Lehrerin es für gerechtfertigt, ihnen die Entscheidung zu überlassen und forderte sie auf, darüber nochmals nachzudenken und alleine zu entscheiden, welchen Impuls sie dann geben wollen.

Die ganze Vorbesprechung mit den Schüler-Lehrern hat gezeigt, dass sie sich viel Arbeit und viele Gedanken gemacht hatten. Bei der Übersetzung und der Behandlung des grammatikalischen Problems brauchten sie nur wenige Hilfestellungen. Auch die grobe Planung der Stunde bewies klare didaktische Überlegungen und Entscheidungen. Die Impulse waren aber teilweise noch zu stark lenkend, was für Anfänger im "Lehrer-Dasein" verständlich ist. Zur Interpretation brauchten sie einige Anregungen, die aber anscheinend auf fruchtbaren Boden gefallen sind.

So waren Ralf und Tobias fachlich und, wenn man ihr geringe Erfahrung auf diesem Gebiet bedenkt, methodisch-didaktisch gut und solide auf diese Vorbesprechung vorbereitet, und die Leitung des Unterrichts konnte ihnen getrost überlassen werden.¹⁷⁰

3.2.2. Durchführung und Reflexion

Die Durchführung des Unterrichts hat das Vertrauen in die Schüler-Lehrer bestätigt, denn sie haben ihn souverän geleitet. Zuerst führte **Tobias** den Unterricht und ließ seine Schüler als Einstieg den Inhalt der Abschnitte 1-4 zusammenfassen. Danach entwi-

¹⁶⁹ "Denn anderes gehört sich nicht" in "Nichts anderes gehört sich" und "Nur das gehört sich".

¹⁷⁰ Die Lernziele 2 und 5 in Kapitel 2.5.1.2 und 1, 3, 4 und 5 in Kapitel 2.5.1.3 wurden somit erfüllt.

ckelte sich ein interessantes Gespräch.¹⁷¹ Die Schüler-Lehrer haben sich sogar von ihrem Konzept gelöst und relativ flexibel auf die Antworten der Schüler reagiert. Dadurch wurden die Schüler nicht nur informiert, sondern auch neugierig auf den ersten Satz gemacht, den sie dann auch in kurzer Zeit übersetzten.

Nur bei dem Ausdruck *in spem certissimam adducor* wurde ihnen mit gezielten Fragen auf die Sprünge geholfen.¹⁷² Die Schüler wurden in diesem Gespräch zwar sehr gelenkt, aber es wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, eine richtige Übersetzung selbst zu erstellen. Die Schüler-Lehrer haben geholfen, aber nicht vorgesagt, was auf ein gewisses Maß an didaktischen Fähigkeiten schließen lässt.

So hat Ralf dann auch den nächsten Satz mit den Schülern erarbeitet. Fragen der Schüler wurden immer an das Plenum weitergegeben. Kleinere Unsicherheiten ergaben sich bei Rückfragen der Schüler, die zu ihrer eigenen Übersetzung noch eine Frage hatten¹⁷³. Dabei entschieden sie sich häufig für die wörtlichere Übersetzung, wenn diese dem deutschen Sprachgebrauch nicht zuwider lief. Das wäre an einigen Stellen nicht notwendig gewesen, war aber keinesfalls falsch, und wurde von den Schülern akzeptiert.

Bevor die Schüler-Lehrer begannen, den letzten Abschnitt zu betrachten, haben sie einige "unpersönliche Ausdrücke" an die Tafel geschrieben und die Schüler nach dem "Namen" gefragt. Erst dann zeigten sie, welche besondere Satzkonstruktion die "unper-

-
- ¹⁷¹ **Tobias:** Was könnte Plinius danach schreiben?
Schüler: Er könnte weitere Eigenschaften seiner Frau nennen.
Schüler: Da er die ganze Zeit über die Liebe seiner Frau zu ihm geschrieben hat, könnte er jetzt von sich erzählen.
Tobias: Schaut Euch mal die nächsten zwei Sätze an und sucht nach Begriffen, die uns mitteilen, worum es darin geht.
Schüler: Hier ist *in dies* und *futuram*, also spricht er über die Zukunft.
Schüler: Am Anfang steht *his ex causis*. Er scheint eine Schlussfolgerung zu ziehen.
Tobias: Was erhoffen wir uns denn von einer Ehe, wenn wir an die Zukunft denken?
Schüler: Harmonie.
Schüler: Beständigkeit.
Schüler: Dass sie ewig hält.
Tobias: Welches lateinische Wort könnte man auf diese Dinge beziehen?
Schüler: *concordia*.
Tobias: Dann lasst uns mal den Satz übersetzen!
- ¹⁷² Auch bei dem folgenden Gespräch waren verschiedene Schüler beteiligt:
Schüler: Was heißt *adducere*?
Tobias: Weiß das jemand aus der Klasse?
Schüler: heranzuführen
Tobias: Wie übersetzt Ihr das hier?
Schüler: Ich werde herangeführt.
Tobias: Was gehört mit zu dem Ausdruck?
Schüler: *in spem certissimam*
Tobias: Wie übersetzt Ihr dann den ganzen Ausdruck?
Schüler: Ich werde in die sicherste Hoffnung geführt.
Tobias: Könnt Ihr das irgendwie zusammenfügen?
Schüler: Ich bin mir sehr sicher.
Tobias: Da hast Du die *spes* nicht ausgedrückt!
Schüler: Ich hoffe sehr sicher.
Tobias: Das geht.
¹⁷³ **Schüler:** Kann man statt "aus diesen Gründen" auch "deshalb" übersetzen?

sönlichen Ausdrücke" nach sich ziehen.¹⁷⁴ Das war vielleicht nicht die geschickteste Art dieses Problem anzugehen, aber diese Vorgehensweise war auch nicht gänzlich ungeeignet. Eine induktive Vorgehensweise wäre motivierender gewesen, aber hätte länger gedauert.¹⁷⁵ Wahrscheinlich waren sie von ihren eigenen Schwierigkeiten mit diesem Satz ausgegangen und hatten nicht erwartet, dass die Schüler ohne Lexikon diese Nuss knacken könnten.

Anschließend forderten sie die Schüler auf, in Partnerarbeit den Satz zu übersetzen. Dazu wurden noch einige Lexika verteilt. Sie gingen während dessen durch die Reihen und gaben Hilfestellungen. Diese Aufgabe wurde dann von den Schülern gut bewältigt.

Zu Anfang der Interpretation ließ Tobias die Schüler den Inhalt zusammenfassen. Was den nächsten Impuls angeht, hatten sich die beiden auf eine denkbar einfache Art geeinigt, ihre Mitschüler zu einer persönlichen Stellungnahme zu bringen: "Was haltet Ihr davon?" Die Antworten waren nicht nur zahlreich, sondern auch vielfältig. Meist griffen sie eine bestimmte Aussage auf und gaben ihre Meinung dazu kund. Dabei machte Johannes klar, dass sie eine moderne Meinung vertraten und die Römer es sicherlich anders gesehen haben. Vielleicht war dieser Impuls etwas karg, aber er führte zum angestrebten Ziel. Es war interessant zu beobachten, wie sich das Gespräch dann allmählich zu einer angemessenen Auswertung der Textstelle entwickelte. Die Schüler sprachen über das Verhältnis der beiden Eheleute zueinander, was man normalerweise hinter die Zusammenfassung und vor die persönliche Wertung der Schüler geschoben hätte. An dieser Stelle traten die Schüler-Lehrer in den Hintergrund und wurden zu Moderatoren. Sie haben die Auswertung der Textstelle und die persönliche Stellungnahme miteinander verquickt.

Auch den Schülern hat, nach eigenen Angaben, diese Erörterung gefallen. Sie hoben bei der Evaluation am Ende der Stunde auch den Einsatz der Partnerarbeit und den freundlichen Umgang mit ihnen hervor. Als Hausaufgabe sollten die Schüler Abschnitt 5, den sie gemeinsam übersetzt haben, nachübersetzen, die Vokabeln lernen und in der Grammatik auf Seite 33 die unpersönlichen Ausdrücke mit ihrer Konstruktion lernen. Diese Dinge wollen sie in der nächsten Stunde abfragen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die **Schüler-Lehrer** ihre Aufgabe im Rahmen ihrer fachlichen Möglichkeiten gut gelöst haben. Sicherlich haben sie häufig mit ihren Fragen stark gelenkt, und die Übersetzung in der Stunde war nicht bis ins letzte ausgefeilt, obwohl sie in der Hausarbeit bzw. in der Vorbesprechung eine solche erstellt

¹⁷⁴ Das Tafelbild befindet sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹⁷⁵ Zur Unterscheidung von "Induktion" und "Deduktion" vgl. Frings, U./Keulen, H./Nickel, R. *Lexikon zum Lateinunterricht*. Würzburg 1981, 43; 102 f.

hatten.¹⁷⁶ Auch haben sie einige stilistische Eigenarten, obwohl gut vorbereitet, schlicht-

¹⁷⁶ "Ich hoffe sehr sicher, dass zwischen uns von Tag zu Tag die Eintracht ununterbrochen und immer größer sein wird."

weg nicht angesprochen. Aber man muss bedenken, dass Tobias und Ralf keine guten Schüler sind und das erste Mal als Lehrer vor der Klasse gestanden haben. Sie hatten ein klares Konzept, hatten sich bestimmte Impulse und Vorgehensweisen überlegt. Sie haben fast immer einen souveränen Eindruck hinterlassen und sind von ihren Mitschülern als Lehrer akzeptiert worden.

Bei den **Schülern** fiel vor allem die hohe Motivation und die daraus resultierende gute Mitarbeit positiv auf. Sie haben es auch gewagt, "einfache" Fragen zu stellen, was den Fortgang der Arbeit teilweise auch beschleunigt hat. Denn meistens ist es nicht nur ein Schüler, der diese Vokabel nicht kennt. Undeutlich gestellte Fragen der Schüler-Lehrer wurden verziehen, und die Schüler versuchten, sie zu beantworten. Wenn sie von einem Lehrer gekommen wären, wären sie sicherlich nicht oder nur zögerlich beantwortet worden, weil die Schüler dann häufig denken, es läge an ihnen, dass sie die Frage nicht verstanden haben. So war der Unterricht an einigen Stellen recht anregend und am Schluss sogar kreativ und führte zum Ziel. Der Unterricht der beiden Schüler-Lehrer war zwar fachlich gesehen nicht so effektiv, wie es der eines guten Lehrers gewesen wäre, aber er hat die Schüler motiviert und affektiv angesprochen.^{177, 178}

3.3. Darstellung der 10. Stunde der Unterrichtsreihe

3.3.1. Detailplanung der 10. Stunde

3.3.1.1. Darstellung des thematischen Zusammenhangs

In den zwei Stunden zwischen der oben beschriebenen und dieser Stunde haben die Gruppen erwartungsgemäß die Erarbeitung des Plinius-Briefes zu einem guten Abschluss gebracht. Zuerst fragten Tobias und Ralf die Vokabeln ab, besprachen nochmals die Konstruktion nach *decet* anhand eines weiteren Beispiels und kontrollierten die Nachübersetzung der Schüler.

Anschließend leiteten Georg und Johannes die Interpretation. Zuerst klärten sie die Frage, ob der vorliegende Brief zur Erarbeitung des Idealbilds der römischen Frau überhaupt herangezogen werden könne. Nach Bejahung dieser Frage, suchten dann die Schüler in Partnerarbeit nochmals die lateinischen Begriffe heraus, die die Eigenschaften und Taten der Calpurnia beschrieben. Leider war die Stunde zu Ende, bevor die Schüler alle Ausdrücke herausgesucht hatten. Daher sollten sie diese Sammlung zu Hause fertig stellen.

¹⁷⁷ In dieser Stunde wurden folgende Lernziele erfüllt: 3 in Kapitel 2.5.1.1; 2, 3 und 5 in Kapitel 2.5.1.2; 1, 2, 6 und 7 in Kapitel 2.5.1.3.

¹⁷⁸ Diese Stunde wurde als Schwerpunktstunde ausgewählt, weil sie gezeigt hat, dass auch schwächere Schüler sich fachlich genügend vorbereiten, einen ansprechenden Unterricht halten können und ihre mangelnde didaktische Erfahrung sich positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirken kann.

Damit fand diese Stunde kein zufriedenstellendes Ende. Das rührte daher, dass die erste Gruppe sich viel Mühe bei der Besprechung der Hausaufgabe gegeben hatte. Somit blieb Georg und Johannes zu wenig Zeit, zu einem Abschluss ihrer Untersuchung zu kommen. Ein Eingreifen der Lehrerin bei der ersten Gruppe im Sinne eines zügigeren Vorgehens hätte sicherlich mehr Schaden in Hinblick auf die Motivation angerichtet, als eine abgerundete Interpretation Nutzen gebracht hätte.

In der 9. Stunde erfolgte die Zusammenstellung der Ergebnisse auf einem Plakat, auf dem eine nackte Frau gezeichnet war. Zur Krönung der Erarbeitung des Frauenbilds wurde diese als Zeichen für ihre Keuschheit mit einer knielangen Tunica bekleidet. Hier bewiesen die Schüler-Lehrer Kreativität.¹⁷⁹ Danach drückten alle Schüler fast einstimmig ihre Freude darüber aus, in der heutigen Zeit zu leben, in der sich Männer und Frauen anders als in römischer Zeit üblich eine gleichberechtigtere Partnerin wünschen.

An dieser Stelle übergaben die Schüler-Lehrer an die Lehrerin und sie brachte die Problemhaltigkeit des modernen Wunschbilds zur Sprache. Die Schüler hatten noch nie darüber nachgedacht, dass diese Forderung an die Mädchen, selbstbewusst ihren Platz in der Gesellschaft und Partnerschaft auszufüllen, einige überfordern könnte. Einige wünschten sich vielleicht eine gewisse Abhängigkeit, die auch seine Vorteile mit sich bringe. Diese Diskussion verlief sehr theoretisch, da niemand der Anwesenden zugeben wollte, dass ihm oder ihr ein starkes Selbstbewusstsein und die damit häufig verbundene Erwerbstätigkeit der Frau nicht wichtig sei. Das Problem eines modernen Wunschbilds für einige Menschen wurde aber deutlich.¹⁸⁰ Bei der Diskussion musste allerdings immer wieder darauf hingewiesen werden, dass es um die Problemhaltigkeit eines Wunschbilds und nicht um die Realität ging.

Bei der sich anschließenden "Manöverkritik", sah die Lehrerin keine Veranlassung, das inhaltliche Ergebnis dieses Teils der Unterrichtsreihe zu ergänzen. Die Schüler hatten das Idealbild völlig zufriedenstellend erarbeitet. Die Diskrepanz zwischen Realität und Wirklichkeit auch bei den Römern war noch nicht zur Sprache gekommen.

Sie lobte die Jungen für ihren Einsatz. Auch den Schülern hatte der Unterricht gefallen. Probleme, die sie in Bezug auf bestimmte Gruppen aufwarfen, wurden besprochen und genutzt, um Empfehlungen für die nächsten Gruppen zu formulieren. So wurde von den Schülern und der Lehrerin auch konstruktive Kritik geäußert.

Die 10. Stunde bildet den Anfang des zweiten Abschnitts der Unterrichtsreihe, in dem die Schüler sich mit dem Sallust-Text auseinander setzen sollen. Deshalb werden zwei Schülergruppen zum Einsatz kommen.¹⁸¹ Zuerst werden **Lena** und **Mariella** in den

¹⁷⁹ Vgl. Lernziel 5 in Kapitel 2.5.1.4.

¹⁸⁰ Vgl. Lernziele 5 und 6 in Kapitel 2.5.1.1.

¹⁸¹ Deshalb bietet sich an, diese Unterrichtsstunde näher zu begutachten, da die Arbeitsweise von zwei sehr unterschiedlichen Gruppen mit verschiedenen Aufgaben betrachtet werden kann. Siehe Kapitel 3.3.1.2.

Text einführen und danach werden **Susanne**, **Marie** und **Sabrina** einen Teil ihres Textes mit den Schülern übersetzen. Bei der Planung des Unterrichts der zweiten Gruppe muss darauf geachtet werden, dass ihnen nur ein Teil der Unterrichtsstunde zur Verfügung steht.

Die drei Mädchen werden dann sicherlich noch die ganze 11. Stunde brauchen, um zu einem Abschluss zu kommen, bevor dann Sabine und Heike den zweiten Abschnitt übernehmen.

3.3.1.2. Vorberechnung mit den Schüler-Lehrern

Auf die Besprechung mit der Lehrerin waren **Lena** und **Mariella** sehr gut vorbereitet. Obwohl es sich um Schüler mit durchschnittlichen Leistungen¹⁸² handelt¹⁸³ und ihre Motivation im Unterricht meist gering ist, schienen sie mit viel Lust an der Aufgabe gearbeitet zu haben und präsentierten das Ergebnis ihrer Arbeit selbstbewusst.

Sie hatten sich nicht nur zu dem Einstieg, sondern auch schon zur anschließenden Interpretation Gedanken gemacht, obwohl sie den ganzen Text nur ansatzweise kannten. Vor der Übersetzung wollten sie die Schüler einschätzen lassen, wie Sallust wohl eine Komplizin Catilinas charakterisiert hat, und diese Einschätzung mit dem Text vergleichen. Sie waren nämlich von den anderen Gruppen schon informiert worden, dass der Text entgegen ihrer eigenen Annahme auch positive Eigenschaften enthält.¹⁸⁴ Anschließend wollten sie das von Georg und Johannes erarbeitete Idealbild entweder modifizieren oder bestätigen.

So hatten sie eine grobe Struktur für die ganze Interpretation vorgelegt und wollten dementsprechend auch den Anfang gestalten. Die Einschätzung der Schüler war ihnen sehr wichtig, und eine Erschließung nach der Ganzheitsmethode, wie sie von der Lehrerin schriftlich an die Großgruppe der Mädchen verteilt worden war, lehnten sie ab, weil sie "die Spannung verdirbt", "zuviel vorwegnimmt" und "die Schüler dann vielleicht aufmerksamer bei der Übersetzung sind". Diese Entscheidung und die grobe Planung konnten guten Gewissens akzeptiert werden, weil sie gut durchdacht waren, die beiden Mädchen ihre Entscheidungen überzeugend vorbrachten und auch aus der Sicht der Didaktik sinnvoll waren.

¹⁸² Letzte Zeugnisnoten: Lena: ausreichend; Mariella: befriedigend.

¹⁸³ Entgegen der Empfehlung der Lehrerin haben sich bei der Verteilung der Aufgaben zwei schwächere Schüler für die Interpretation gemeldet, während sich die leistungsstarken Mädchen Sabine und Susanne mit einer Übersetzung beschäftigt haben. Die Jungen hatten sich erwartungsgemäß verhalten. Vgl. dazu Kapitel 2.5.3. Diese unterschiedliche Verhaltensweise hat den Vorteil, dass bei der Reflexion dieser Unterrichtsreihe auch untersucht werden kann, welche Aufteilung besonders erfolgsversprechend ist und ob es sinnvoll ist, dass der Lehrer die Verteilung der Aufgaben übernimmt oder dies den Schülern überlassen werden kann. Siehe Kapitel 4.2.3.

¹⁸⁴ Das zeigt ganz deutlich, dass die Mädchengruppe in den beiden Stunden der Gruppenarbeit einen sehr starken Zusammenhalt entwickelt und sie sich gegenseitig abgesprochen und geholfen hat.

Um die Einschätzung der anderen zu erfragen, hatten die Schüler sich keine konkreten Fragen überlegt und nannten auf Anfrage folgende Impulse:

1. Wer war Catilina?
2. Wie schätzt Ihr eine weibliche Komplizin aus Catilinas Umfeld ein?

Der Verweis auf Catilina war sinnvoll, weil auch er von guter Herkunft war und Sempronia als sein weibliches Pendant angesehen werden kann. Die Idee hatten sie aus den Erschließungsimpulsen der Lehrerin entnommen. Ihre Fragen waren etwas unpräzise gestellt, sodass die Lehrerin sie aufforderte, sie so umzuformulieren, dass sie eindeutig auf die gewünschte Antwort abzielten. Zuvor waren die Schüler-Lehrer sich nicht bewusst gewesen, dass man Impulse bei der Planung wörtlich formulieren sollte. Daher stellte die Lehrerin ihnen bei der Besprechung Zeit dafür zur Verfügung und sie formulierten daraufhin folgende Fragen:

1. Die Schrift von Sallust heißt Catilina. Wer war Catilina?
2. Was wisst Ihr von der catilinarischen Verschwörung?
3. Wie charakterisieren Cicero und auch Sallust¹⁸⁵ Catilina?
4. Wie charakterisiert Sallust wohl eine Komplizin des Catilina?

Die vermuteten Charakterzüge und Eigenschaften von Sempronia wollten sie dann an der Tafel sammeln. Da sie vorhatten, die Aufstellung am Ende mit der tatsächlichen Charakterisierung zu vergleichen und es immer sinnvoll ist, den Schülern ihre eigenen Äußerungen vor Augen zu führen, wollten sie die Schüler diese Liste abschreiben lassen. Auf Anfrage, ob man das für den Unterricht nicht etwas geschickter lösen könne, wie es zum Beispiel Georg und Johannes gemacht hätten, schlugen sie vor, wieder ein Plakat einzusetzen. An dieser Stelle wies die Lehrerin auf die Vorzüge des OHP hin: eine Folie kann wieder eingesetzt werden, und der organisatorische Aufwand ist geringer. Bei der Auswahl der Medien stand die Lehrerin den beiden also beratend zur Seite, weil sie selber noch keine Erfahrungen auf diesem Gebiet gemacht hatten und daher unsicher waren.

Weil es Schülern erfahrungsgemäß immer schwer fällt, auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren, stellte die Lehrerin sie vor folgende Alternativen:

1. Es werden nur negative Eigenschaften genannt.
2. Es werden auch positive Eigenschaften genannt.

¹⁸⁵ Auch die Charakterisierung des Sallust war in der Unterrichtsreihe zur ersten catilinarischen Rede des Cicero Gegenstand einer Erarbeitung gewesen.

Wenn sich Situation 1 einstellt, wollten Mariella und Lena diese Tatsache zuerst von den Schülern konstatieren lassen und dann mit einem "Dann lasst uns mal gucken, ob das stimmt" zur Übersetzung überleiten. Bei Situation 2 wollten sie die negativen und positiven Eigenschaften mit einem (+) und (-) kenntlich machen, das Ergebnis bewerten lassen und dann an die nächste Gruppe weiterleiten.

Im Anschluss und nicht während dieser Arbeitsphase sollten die Schüler diese Liste abschreiben, damit sie besser mitmachen und aufpassen können. Man kann zwar von Schülern der 10. Klasse erwarten, dass sie gleichzeitig am Geschehen des Unterrichts beteiligt sind und eine Liste abschreiben können, aber die Schüler-Lehrer beharrten darauf, dass sie die volle Aufmerksamkeit haben wollten. Sie schienen Angst vor einer Nichtbeteiligung der Schüler zu haben. Um ihnen diese Angst zu nehmen, bestand die Lehrerin nicht auf ihrer Auffassung. Erst zum Schluss wollten sie dann den Text verteilen, damit die Einschätzung der Schüler nicht von einem kurzen Blick auf das Original beeinflusst wird.

Allgemein lässt sich feststellen, dass Mariella und Lena viele sinnvolle didaktische Überlegungen angestellt hatten und die Lehrerin nur an einigen Stellen beratend zur Seite stehen musste. An manchen Stellen konfrontierte die Lehrerin sie mit den Konsequenzen ihrer unpräzisen Impulse, und sie überlegten miteinander, wie diese besser formuliert werden könnten. Dieses Gespräch wie auch die Vorüberlegungen zeugten von einer guten Fähigkeit, sich mit didaktischen Problemen zu befassen. Das lässt die Hoffnung zu, dass sie auch den Unterricht gut meistern werden.

Susanne, Marie und Sabrina kamen weniger vorbereitet zum Gespräch mit der Lehrerin als die anderen Gruppen. Sie hatten sich entgegen der Anweisungen zu wenig mit der Didaktisierung des Textes beschäftigt. Das mag daran gelegen haben, dass sie diesen Teil ihrer Aufgabe unterschätzt hatten oder dass die Besprechung der Tipps zur Durchführung der Methode schon weiter zurückgelegen hat und deshalb nicht mehr so präsent war.¹⁸⁶

Zuerst ging die Lehrerin mit ihnen die Übersetzung durch und kontrollierte, ob sie sich die Konstruktionen und die anderen Schwierigkeiten klar gemacht hatten. Ihre Übersetzung hatte die Lehrerin ihnen schon vor einiger Zeit zurückgegeben, und sie hatten mit Hilfe der Anmerkungen eine verbesserte Version erstellt, die keine Fehler mehr aufwies.¹⁸⁷

Anschließend gab sie ihnen die Möglichkeit, selbständig den Aufbau ihrer "Einheit" zu planen und andere wichtige didaktische Entscheidungen zu treffen, um sie zu zwingen, sich ihre eigenen Gedanken zu machen. Danach besprachen sie diese Entschei-

¹⁸⁶ Solche Probleme sind kaum zu vermeiden und tauchen nur bei der ersten Durchführung der Methode auf. Bei einem weiteren Lehrer-Einsatz wüssten die Schüler, worauf es ankommt.

dungen mit der Lehrerin. Sie hatten die Sätze untereinander so aufgeteilt, dass jeweils immer eine für die Gesprächsleitung und die anderen für den Tafelanschrieb verantwortlich waren, damit jeder mal zum Zuge kam.

Da die vorausgehende Interpretationsgruppe die Schüler auf den Text einstimmen würde, wollten sie nur kurz anhand des *sed in iis* klären, an welcher Stelle der Monographie diese Charakteristik steht und baten die Lehrerin um Informationen. Diese erklärte ihnen nur kurz, dass sie mitten in der Beschreibung der Verschwörung stehe. Danach zeigte sie ihnen Kapitel 24, 3-4 in deutscher Übersetzung und besprach mit ihnen die Bedeutung dieser Sätze für ihr Kapitel.¹⁸⁸

Nach Klärung dieser inhaltlichen Frage, wollten sie den Satz gemeinsam mit den Schülern erarbeiten und nur auf Anfrage Hilfestellungen geben, da er keine größeren Schwierigkeiten enthielt. Bei Satz 2a, den Susanne übernommen hatte, wollte sie anhand der Häufung der Ablative auf das alles an sich bindende *fortunata* zu sprechen kommen und den *Ablativus limitationis* thematisieren. Sie hoffte, dass einer der besseren Schüler auf die richtige Fährte kommen würde, wenn sie fragte, wie man "beglückt mit Herkunft, Gestalt" usw. verbinden könne. Da es immer besser ist, wenn Schüler selbst auf die Lösung eines Problems stoßen, wurde sie in ihrem Vorhaben bestätigt, aber zugleich auch aufgefordert, den richtigen Zeitpunkt zu finden, wann weiterzuhelfen und die Lösung zu nennen sei, wenn die Mitschüler selber nicht darauf kämen.

Für den nächsten Satz schlug Marie vor, das Prädikat *docta (erat)* herausuchen zu lassen und dann die Konstruktion zu klären, die *docta* in diesem Satz nach sich zieht. Danach wollte sie die Übersetzung des ganzen Satzes den Schülern überlassen, entweder als Hausaufgabe oder in der nächsten Stunde als Aufgabe einer Partnerarbeit. Da diese Überlegungen didaktisch sinnvoll waren, wurden sie nicht nur akzeptiert sondern mit Lob bedacht. Am Ende der Stunde wollten die Schüler-Lehrer die bis dahin übersetzten Sätze nochmals inhaltlich zusammenfassen lassen, um der Stunde einen gewissen Abschluss zu geben. Zusätzlich zur Nachübersetzung bzw. Vorübersetzung des Satzes 2b sollten die Schüler noch die Vokabeln lernen und anhand der "grünen" Grammatik der Roma den *Ablativus limitationis* wiederholen.¹⁸⁹

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schüler, nachdem ihnen nochmals die Gelegenheit gegeben worden war, einzelne didaktische Entscheidungen zu treffen, Geschick darin bewiesen, die Angelpunkte der drei Sätze herauszupicken. Es ist zu erwarten, dass die Schüler nach Klärung der jeweiligen Schwierigkeiten den ganzen Satz ohne Probleme bewältigen. Es war den dreien aber sehr wichtig, diese Informationen im

¹⁸⁷ Die eingereichte Übersetzung mit Anmerkungen befindet sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

¹⁸⁸ Vielleicht hätte man diese Übersetzung der Gruppe schon im Voraus geben sollen, damit sie sich selber schon informiert hätten und dann die Besprechung kürzer gewesen wäre. Vgl. dazu Kapitel 2.5.2.

Voraus zu geben, da sie die Schüler nicht "ins offene Messer laufen lassen" wollten. Vor allem sollte am Anfang zum "Aufwärmen" nicht direkt eine Partner- oder Einzelarbeit stehen. Nur im Satz 2b sind im letzten Teil einige Schwierigkeiten zu überwinden. Tatsächlich ist es lernpsychologisch sinnvoll, die Anforderungen an die Schüler ansteigen zu lassen, um eine gute Motivation aufrecht zu halten.

Im Laufe des Gesprächs war zu erkennen, dass sich Susanne und Marie auf ihre Aufgabe als Schüler-Lehrer freuten. Sabrina aber äußerte ihr Unbehagen darüber, für den ersten und letzten Satz allein verantwortlich zu sein.¹⁹⁰ Die anderen und die Lehrerin sprachen ihr Mut zu und versprachen Unterstützung in "Zeiten der Not". Es war ein großer Trost für sie, dass sie nicht alleine dort vorne stehen sollte. Es wird interessant sein, zu beobachten, wie Sabrina mit ihrer Rolle klar kommt.

3.3.2. Durchführung und Reflexion

Die 10. Stunde der Unterrichtsreihe wurde von den beiden Mädchengruppen abwechslungsreich und interessant gestaltet. Zu Beginn der Stunde schrieb **Lena** den Namen des Autors und den Titel der Textstelle an, mit der sich die Mädchen beschäftigt hatten: C. Sallustius Crispus, *Catilina* 25, 1-5. Danach entwickelte sich ein Gespräch, in dem **Mariella** die überlegten Impulse einsetzte und die erwarteten Antworten erhielt.¹⁹¹ Darauf nannten die Schüler folgende Adjektive, die Lena dann auf der Folie unter der Überschrift "Unsere Einschätzung der Sempronia" notierte: "habgierig, machtgierig, gerissen, mutig, tapfer, verschwörerisch, frevelhaft, wollüstig, hinterhältig."¹⁹² Dann fasste ein Schüler die Eigenschaften nochmals zusammen: "Sempronia ist ein Biest und wird genauso negativ beschrieben wie Catilina."

Der Unterrichtsverlauf entsprach weitgehend der Planung der Schüler-Lehrer. Ihre Impulse riefen die erwarteten Äußerungen hervor, und auch die Liste der eingeschätzten Eigenschaften der Sempronia enthielt erwartungsgemäß nur negative Aussagen. Dabei achteten die Schüler-Lehrer darauf, dass vor allem die Jungen die Beiträge lieferten, weil die Mädchen sich mit dem Inhalt schon beschäftigt hatten und deshalb Vorteile

¹⁸⁹ Die weitere Besprechung mit den Schüler-Lehrern wird hier nicht mehr dargestellt, weil sie sich auf den Inhalt der darauffolgenden Stunde bezieht.

¹⁹⁰ "Aber lasst mich nicht alleine dort sitzen!"; "Wenn Johannes wieder eine schwierige Frage stellt, müsst ihr mir aber helfen!"; "Reden vor einer Gruppe ist einfach nicht mein Ding."

¹⁹¹ **Mariella:** Worum geht es in diesem Buch?
Schüler: Es geht über Catilina und wahrscheinlich über die catilinarische Verschwörung.
Mariella: Richtig. Was wisst ihr über die catilinarische Verschwörung?
Schüler: Catilina hat versucht, die Macht im Staat an sich zu ziehen.
Mariella: Wie hat Cicero und genauso Sallust den Catilina charakterisiert?
Schüler: hinterhältig, böse
Schüler: habgierig, frevelhaft
Schüler: machtgierig
Mariella: Die Stelle aus dem Werk von Sallust charakterisiert eine weibliche Komplizin des Catilina. Welche Eigenschaften wird er Sempronia, so heißt sie, wohl zuschreiben?

¹⁹² Eine Kopie der Folie befindet sich im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**).

hatten. Die Schüler-Lehrer mussten sicherstellen, dass auch die Jungen dem Gedankengang folgen konnten. Am Ende stellte Rudolf allerdings das Ergebnis in Frage.¹⁹³ Die sich anschließende Diskussion brachte zwei wichtige Dinge zum Vorschein:

1. Bei der Liste der Eigenschaften handelt es sich nur um die erste Einschätzung der Schüler und muss mit dem tatsächlichen Bild der Sempronia noch verglichen werden.
2. Sallust wollte mit seiner Monographie über die catilinarische Verschwörung diese verbrecherischen Elemente an den Pranger stellen und charakterisiert sie deshalb wohl sehr negativ.

Die erste Aussage brachte nochmals den hypothetischen Charakter dieser Liste deutlich zum Ausdruck. Vielen Schülern war damit auch klar, dass nach der Übersetzung diese Liste nochmals mit der echten Darstellung verglichen werden wird. Die zweite Erkenntnis war ein günstiges Zufallsprodukt dieser Diskussion. Johannes hat seinen Mitschülern vor Augen geführt, dass eine Schrift immer eine bestimmte Absicht verfolgt. Bis zur Erkenntnis, dass deshalb die Darstellungen der Personen nicht unbedingt der Wirklichkeit entsprechen, ist es nur noch ein kleiner Schritt.

Es lässt sich im nachhinein nicht klären, ob Rudolf diesen Einwand auch bei einem erfahrenen Lehrer gebracht hätte und ihn so vehement vertreten hätte. Aber die Erfahrungen mit LdL in dieser Unterrichtsreihe haben immer wieder gezeigt, dass solche Äußerungen von Schülern häufiger kommen, weil sie vor Schüler-Lehrern keine Scheu haben, andere Meinungen leidenschaftlich zu vertreten. Aber gerade durch solch konträre Ansichten und die sich anschließenden Diskussionen kommen wichtige Erkenntnisse zu Tage.

Insgesamt war dieser Einstieg gut gelungen und hat glücklicherweise zu Erkenntnissen geführt, auf die Lena und Mariella nach der Übersetzung aufbauen können. Die Schüler waren nun gespannt auf den tatsächlichen Text.¹⁹⁴

¹⁹³ **Rudolf:** Aber wir können doch gar nicht wissen, ob sie wirklich so negativ beschrieben wird!
Schüler: Doch, denn wenn sie seine Komplizin ist, dann müssen sie gemeinsame Interessen haben und genauso schlechte Charaktereigenschaften besitzen!
Rudolf: Aber das können wir doch gar nicht wissen, ob sie wirklich so war.
Johannes: Es geht ja gar nicht darum, ob Sempronia so war oder nicht, sondern wie Sallust sie beschrieben hat. Wir haben ja schon dessen Charakteristik des Catilina vor den Weihnachtsferien behandelt. Er will die catilinarische Verschwörung und deren Drahtzieher darstellen und kritisieren. Dann ist es doch klar, dass er sowohl Catilina als auch Sempronia ganz schlecht zeichnet. (Diese Äußerung hat gezeigt, dass die Annahme richtig war, dass die Schüler durch die vorangegangene Unterrichtsreihe genügend informiert waren, diese Stelle aus Sallusts *Catilina* richtig einordnen und bewerten zu können. Vgl. dazu Kapitel 2.5.2.)
Schüler: Außerdem ist das erst einmal unsere erste Einschätzung. Vielleicht ist sie gar nicht richtig.
Mariella: Genau und deshalb werden wir heute und in den nächsten Stunden den Text übersetzen und am Ende sehen, ob wir recht gehabt haben. Schreibt das mal ab und ich verteile unterdessen den Text.

Die Stunde war zu diesem Zeitpunkt 15 Minuten alt, als **Susanne, Marie** und **Sabrina** die Leitung übernahmen. Sabrina ordnete planmäßig anhand des *sed in iis* den vorliegenden Text grob in den Gesamtzusammenhang ein. Für ein Verständnis der Stelle war dies ausreichend.¹⁹⁵

Dann übersetzte Klaus diesen Satz.¹⁹⁶ Dabei ließ Sabrina eine Übersetzung gelten, die aber den negativ gemeinten Ausdruck *facinora commiserat* nicht adäquat übertragen hat. Obwohl sie bei der Vorbesprechung dies als "Verbrechen begangen hatte" übersetzt hatte, bestand sie im Unterricht nicht auf eine ähnlich negative Wendung. Das kann man wohl auf ihre Nervosität und Unerfahrenheit in dieser Lehrer-Rolle zurückführen. Eine solche Vergesslichkeit würde mit wachsender Erfahrung immer seltener auftreten. Sie selber hat ihren Fehler nach der Stunde der Lehrerin gegenüber schuldbewusst zur Sprache gebracht und gelobt, diesen bei der Nachübersetzung auszumerzen. Insgesamt hat sie sich gut behauptet und einen sicheren Eindruck gemacht. Das lässt sich sicherlich auf ihre gute fachliche und didaktische Vorbereitung zurückführen, die gerade für nervöse Schüler-Lehrer wichtig ist, um sicherer agieren zu können.

Danach übernahm Susanne die Unterrichtsführung und las den nächsten Satz vor. "Was fällt auf" war ihre sehr allgemein formulierte Frage. Einem der Schüler war die Häufung der Ablative aufgefallen, die Susanne dann auf *fortunata* beziehen ließ. Danach versuchte sie den Schülern die Übersetzung "beglückt in Hinblick auf ..." zu entlocken. Zuerst waren die Schüler sehr motiviert die Lösung zu finden. Das gelang leider nicht, obwohl Susanne sich sehr bemühte, ihnen mit Tipps auf die Sprünge zu helfen. Dabei ließ sie die Schüler etwas zu lange in der Luft hängen, bis diese frustriert aufgaben. Leider nannte Susanne erst dann die Lösung und besprach mit den Schülern weitere Beispiele¹⁹⁷, bevor sie den Satz erst wörtlich und dann frei übersetzen ließ. Es war nur schade, dass bei der Raterei den Schülern die Motivation etwas abhanden kam und sie nur widerwillig über den Inhalt der Sätze sprachen.

¹⁹⁴ Folgende Lernziele wurden erreicht: 3, 5, 6 und 8 in Kapitel 2.5.1.3.

¹⁹⁵ **Sabrina:** Lest den ersten Satz durch! Was fällt Euch auf?

Schüler: *In iis*. Das Bezugswort fehlt.

Sabrina: Wie ihr seht handelt es sich um das 25. Kapitel eines Buches. Was kann denn vorher behandelt worden sein, worauf sich das *in iis* bezieht?

Schüler: Wahrscheinlich wurden Catilina, seine Anhänger und Machenschaften beschrieben.

Sabrina: Das ist richtig. Unmittelbar vorher berichtet Sallust von Menschen und insbesondere von Frauen, die hochverschuldet auf seine Seite gezogen wurden und mit deren Hilfe er den Umsturz durchführen will. Wie übersetzen wir dann diese Wörter?

Schüler: Aber unter ihnen

¹⁹⁶ **Klaus:** Aber unter ihnen war auch Sempronia, die oft viele Taten von männlicher Kühnheit vollbracht hat.

Sabrina: Achte mal auf Dein Tempus!

Klaus: Ach so, vollbracht hatte.

Sabrina: Richtig. Wiederhol nochmals den ganzen Satz!

¹⁹⁷ *Animo fractus*: seelisch gebrochen; *verbo liber*: nur dem Namen nach frei.

Vielleicht hätte man früher eingreifen müssen, um diesen Motivationsabfall zu verhindern,¹⁹⁸ aber die Lehrerin hatte sich schon an einer anderen Stelle helfend eingemischt, sodass ihr ein weiteres Eingreifen unpassend erschien. Außerdem war die Stimmung erstaunlich schnell umgekippt, was sowohl Susanne als auch die Lehrerin überraschte. Susanne merkte das dann selbst und war bemüht, die Situation zu retten.

Ein Eingreifen der Lehrerin wurde bei der Suche nach den Ablativen notwendig, als Johannes einen Einwand artikulierte¹⁹⁹ und Susanne hilfeschend die Lehrerin anblickte und sie stumm aufforderte sich einzuschalten. Nach einer kurzen Klärung des Sachverhalts gab Johannes widerstrebend seinen Standpunkt auf.

Es ist klar, dass sie an dieser Stelle der Hilfe der Lehrerin bedurfte. Sie konnte Johannes' Aussage wegen verständlicherweise fehlender fachlicher Kompetenz nicht einordnen und widerlegen. Dadurch war sie verunsichert und konnte ihre Meinung gegenüber dem Primus der Klasse, der seine Ansicht sehr vehement vertrat und auch noch einen Fachlehrer als kompetente Quelle zitierte, nicht mehr selbstbewusst vertreten, obwohl sie fachlich gut vorbereitet war. Die Hilfestellung der Lehrerin an dieser Stelle hat aber den LdL-Charakter der Stunde nicht gestört, da Susanne die Lehrerin aufgefordert hatte einzugreifen. Sie übernahm den Unterricht anschließend wieder gestärkt und fuhr fort, den Satz zu besprechen. Ein weiteres, wenig späteres Eingreifen der Lehrerin hätte sie sicherlich stark verunsichert.²⁰⁰

Die paar Minuten, die bis zur Pause noch zur Verfügung standen, nutzte Marie zur Einführung in den nächsten Satz. Sie ließ das Prädikat herausuchen, verwies die Schüler auf die Anmerkungen und stellte die Hausaufgabe:

1. Übersetzung bis einschließlich 2.
2. Vokabeln lernen.
3. *Ablativus limitationis* wiederholen, siehe Lektion 101 in der grünen Grammatik.

Insgesamt lässt sich für den zweiten Teil dieser Stunde feststellen, dass vor allem fehlende didaktische Erfahrung auf Seiten der Schüler-Lehrer zu ungünstigen Verhaltensweisen geführt haben. In Sabrinas Fall kann die bessere Version noch bei der Nachübersetzung zur Sprache kommen. Susanne war mit etwas zu viel Engagement in die Erarbeitung gegangen und wollte es nicht hinnehmen, dass die Schüler einfach nicht auf

¹⁹⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.5.7.

¹⁹⁹ **Johannes:** *viro* kann kein Ablativ sein, denn Herr F. hat gesagt, dass im Lateinischen bei Menschen im Ablativ immer eine Präposition stehen muss. (Herr F. ist Lateinlehrer am Dionysianum, der die Klasse in der Lehrbuchphase 2 Jahre unterrichtet hat.)

Susanne: Aber hier gehört es zu *fortunata*.

Johannes: Das kann nicht sein. Ich bin mir ziemlich sicher, dass Herr F. das so erklärt hat.

Susanne: Was sagen die anderen dazu?

Großes Schweigen!

²⁰⁰ Vgl. Kapitel 2.5.7.

die Lösung kamen. Das hat sie und ihre Schüler frustriert und ihren Elan gebremst, der sich bis zu diesem Zeitpunkt auf viele übertragen hatte. Ein Eingreifen der Lehrerin war außerdem nötig, da Susanne durch Johannes' Einwand fachlich unsicher wurde, obwohl sie zu den guten Schülern dieser Lerngruppe gehört und ausreichend vorbereitet war. Einen fundierten Überblick über die lateinische Sprache erhält man aber erst im Studium und kann bei einem Schüler nicht erwartet werden. Solche didaktischen und fachlichen Probleme können bei LdL nicht ganz ausgeschlossen werden.

Dieses Problem gegen Stundenende darf nicht den Blick dafür verstellen, dass die Stunde als Ganzes vor allem durch den Lehrerwechsel und die unterschiedlichen Themen für die Schüler abwechslungsreich und interessant gewesen ist.^{201, 202}

3.4. Kurze Darstellung und Reflexion der letzten Stunden der Unterrichtsreihe²⁰³

In den nächsten zwei Stunden leiteten die Schüler-Lehrer die Übersetzung im Unterricht und brachten sie zu einem zufriedenstellenden Abschluss. Größere fachliche oder didaktische Probleme traten nicht mehr auf. Das kann man wohl einerseits auf die guten fachlichen Vorkenntnisse der Schüler-Lehrer zurückführen²⁰⁴, die dadurch ein viel sichereres Auftreten hatten und auf Fragen nicht so hektisch reagierten, wie es schwache Schüler-Lehrer bisweilen getan hatten. Andererseits kamen sie als Letzte zum Einsatz und hatten aus den Fehlern und mit Hilfe der Tipps der anderen dazugelernt.

Die noch verbleibenden 15 Minuten der Stunde nutzte die Lehrerin zur Wortschatzarbeit²⁰⁵, weil diese in den vergangenen Stunden etwas zu kurz gekommen war und eine lektürebegleitende Wortschatzarbeit empfehlenswert ist.²⁰⁶ Ferner sollte die Interpretation nicht wieder durch die Pausenklingel unterbrochen werden, wie es Georg und Johannes passiert war.

Lena und Mariella führten dann in der nächsten Stunde die Interpretation durch. Als Hausaufgabe hatten die Schüler die lateinischen Ausdrücke herausgesucht, die Sempronias Eigenschaften und Verhaltensweisen beschreiben. Diese wurden im Unterricht nach positiven und negativen Wendungen geordnet und mit den ersten Einschätzun-

²⁰¹ Folgende Lernziele wurden im besonderen erreicht: 2 und 5 in Kapitel 2.5.1.2; 3, 4, 5, 6, 7 und 8 in Kapitel 2.5.1.3; 1, 2, 3 und 4 in Kapitel 2.5.1.4.

²⁰² Diese Stunde wurde als Schwerpunktstunde ausgewählt, weil fachliche und didaktische Unsicherheiten ein Eingreifen der Lehrerin nötig gemacht haben. Eine erfolgreiche Durchführung von LdL scheint unmittelbar von den fachlichen und didaktischen Fähigkeiten der Schüler-Lehrer abhängig zu sein, die nicht durch eine gute Lateinnote vorausgesagt werden können. Außerdem hat sie gezeigt, dass LdL geeignet ist, Schülern (Sabrina) die Angst vor dem Sprechen vor einer Klasse zu nehmen.

²⁰³ Das Hauptgewicht dieser Arbeit liegt in der Erprobung der Methode. Mit der Beschreibung von zwei Unterrichtsstunden, in denen drei Gruppen die Übersetzung oder Interpretation geleitet haben und typische Situationen aufgetreten sind, ist ein ausreichender Eindruck von der Planung und dem Ablauf von den LdL-Stunden gegeben worden, zumal die darin aufgetretenen Vor- und Nachteile der Methode repräsentativ für die anderen Stunden waren. Daher werden die Planung und die Durchführung der abschließenden Stunden dieser Unterrichtsreihe nicht ausführlich dokumentiert. Eine kurze Zusammenfassung erscheint aber sinnvoll, damit bei der Gesamreflexion auch das inhaltliche Ergebnis betrachtet werden kann.

²⁰⁴ Letzte Zeugnisnoten: Susanne 2; Sabine 1; Heike 2.

²⁰⁵ Sie erstellte Sachfelder zum Thema Liebe, Leidenschaft und Keuschheit.

gen der Schüler verglichen. Die Feststellung, dass Sempronia, obwohl mit guten Anlagen

²⁰⁶ Vgl. dazu Kapitel 3.1.1.2.1 und darin Fußnote 146 und 147.

ausgestattet, ihre Chancen nicht genutzt hat und auf die schiefe Bahn geraten ist, führte unmittelbar zu der Frage, warum Sallust Sempronia wohl so gezeichnet hat. Dabei trugen die Schüler-Lehrer die Meinung der Fachwissenschaft vor, ohne dabei sehr überzeugend zu wirken, weil sie sich diese Ansicht ja nicht selbst erarbeitet, sondern nur übernommen hatten. Selbstbewusstes Auftreten vor der Klasse kann anscheinend hauptsächlich durch fachliche Kompetenz und Sicherheit erreicht werden.

Anschließend übertrugen sie die positiven Eigenschaften der Sempronia unverändert und deren negative Verhaltensweisen verneint auf das Plakat, das Georg und Johannes zum Idealbild der Frau mit ihren Schülern erarbeitet hatten.²⁰⁷ Dabei ergaben sich kleine Unsicherheiten, die negativen Ausdrücke richtig zu verneinen, obwohl dies in der Besprechung mit der Lehrerin vorbereitet worden war. Meistens halfen ihnen ihre Mitschüler, sodass ein Eingreifen nicht notwendig war.

Durch eine Kontrastierung einiger Verhaltensweisen der Sempronia und der Calpurnia kamen die Schüler zu dem Schluss, dass Sallusts Idealbild wohl etwas liberaler war, als das von Plinius.²⁰⁸ Diese Erörterung bildete den Abschluss der Lehrertätigkeit von Lena und Mariella, die ihre Sache zum größten Teil gut gemeistert hatten. An einigen Stellen hatte es ihnen aber an der nötigen Sachkompetenz gefehlt, richtig zu reagieren und ihren Standpunkt überzeugend zu vertreten.

Als Abrundung dieser Stunde erstellte die Lehrerin zusammen mit den Schülern ein Tafelbild, das die Arbeitsweise der letzten Wochen nochmals deutlich werden ließ. Zur Erarbeitung waren zwei Texte untersucht worden, in denen zwei Frauen charakterisiert werden. Nur durch den Blick auf die Intention des Autors hatte man erkennen können, inwieweit diese Darstellungen etwas über das Idealbild aussagen. Wenn Plinius und Sallust die Realität hätten beschreiben wollen, hätte man diese Texte nicht zur Erarbeitung des Idealbilds heranziehen können.

Als dieser Sachverhalt den Schülern klar wurde, konnten sie auch weitere Beispiele von Aussagen nennen, bei denen man auf die Intention achten sollte, bevor man die Darlegungen in Bezug auf ihren Gehalt bewertet: Caesars *Bellum Gallicum*, Aussagen der russischen Regierung über die tsetschenischen "Terroristen" und deren Feldzug usw. An dieser Stelle konnte der Lateinunterricht einen Beitrag dazu leisten, die Kritikfähigkeit der Schüler gegenüber den Aussagen ihrer Umwelt zu steigern und dadurch ihre "Urteilsfähigkeit zu entwickeln" und ein "ausgeprägteres individuelles Weltverständnis zu gewinnen".²⁰⁹

In der letzten Stunde der Unterrichtsreihe stand der Unterschied zwischen Wunschbild und Realität im Mittelpunkt. Am Beispiel des Benedick aus *Much Ado about*

²⁰⁷ Siehe Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, externe Anlage).

²⁰⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.5.2.

²⁰⁹ RL 1993, 12. Vgl. dazu Lernziel 9 und 13 in Kapitel 2.5.1.2.

Nothing, der sich trotz seines übertriebenen Idealbilds in eine Frau verliebt, die seinen Wünschen nur partiell entspricht, wurden die Schüler an die Thematik herangeführt. Dieser Unterschied wurde auch bei der römischen Frau festgestellt. Auf der einen Seite steht das Idealbild, das vor allem die Männer der Oberschicht geformt haben,²¹⁰ auf der anderen Seite die Wirklichkeit.

Es gab damals neben dem Typus der gehorsamen Hausfrau à la Calpurnia sicherlich auch Frauen wie Sempronia, denn sonst hätte Plinius nicht einen solchen Typ beschreiben können. Die Tante der Calpurnia wurde als Beispiel einer respektierten Frau und Mutter angesehen, die die Geschicke der Familie beeinflusst hat. Zur Komplettierung des Bildes wurden aus dem Geschichtswerk des Livius auszugsweise die Kapitel in deutscher Übersetzung gelesen und besprochen, die die Verhandlungen um die Abschaffung der *lex Oppia* darstellen.²¹¹ Die protestierenden Frauen waren ein Beispiel für den Typ der ehrbaren aber "selbstbewussten" Ehefrau. Die Beispiele von tapferen Ehefrauen, die sich laut L. Valerius auch zur Rettung des Staates tapfer eingesetzt hatten, ergänzten das Bild.²¹²

So gewannen die Schüler einen ersten Eindruck darüber, welche Stellung die Frau in der römischen Gesellschaft innehatte. Es wurde dabei ganz deutlich, dass sich Wunschbild und Wirklichkeit nur teilweise entsprachen. Aber auch bei uns klafft bisweilen eine große Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit, wie die Schüler dann doch zugaben.²¹³

Diese letzte Unterrichtsstunde hatte somit die Erarbeitung des Idealbilds der römischen Frau in einen angemessenen Rahmen eingeordnet, der einen kurzen Blick auf die Gesellschaft der Römer ermöglicht hatte. Wenn die Schüler dann auch noch die Erkenntnis gewonnen haben, dass Wunschvorstellungen und Realität selten deckungsgleich sind und es gefährlich ist, dies anzunehmen, dann kann man mit dem Ergebnis dieser Stunde und dieser Unterrichtsreihe sehr zufrieden sein.

²¹⁰ An dieser Stelle wurde nochmals die Quellenproblematik angesprochen, die in der ersten Stunde zu kurz gekommen war. Vgl. dazu Kapitel 3.1.2 und Lernziel 11 in Kapitel 2.5.1.2.

²¹¹ T. Livius *ab urbe condita* XXXIV 1-8.

²¹² Eine genaue Untersuchung, ob die Geschichten dieser Frauen wirklich so geschehen sind, war nicht möglich und fällt auch der Fachwissenschaft sehr schwer. Aber wenn die Römer sie nicht für möglich gehalten hätten, wären sie sicherlich nicht weiter erzählt und überliefert worden.

²¹³ Vgl. Lernziele 4, 5 und 7 in Kapitel 2.5.1.1.

4. Gesamtreflexion²¹⁴

4.1. LdL in dieser Lerngruppe

4.1.1. Lernerfolge²¹⁵

4.1.1.1. Lernerfolge in Bezug auf den Inhalt²¹⁶

In der thematisch konzentrierten Textarbeit hat die Erarbeitung des Idealbilds der römischen Frau im Mittelpunkt des Interesses gestanden. Dieses ist auch völlig zufriedenstellend von den Schülern selbständig erstellt worden.²¹⁷ Außerdem haben die Schüler dabei eine "anschauliche Vorstellung von Leben und Struktur der römischen *familia*"²¹⁸ erhalten. Dies ist ihnen vor allem bei der Interpretation des Plinius' Briefes klar geworden, indem sie das Verhalten der Calpurnia bewertet und mit dem Verhalten einer modernen Frau verglichen haben.²¹⁹ Auch der Gellius-Text aus der Vorbereitungsphase hat dazu seinen Beitrag geleistet, weshalb dessen Einsatz im Nachhinein nur positiv gewertet werden kann.

Die weiterführenden Einsichten sind dann, wenn dies nicht schon in der ersten Stunde oder in der Konsolidierungsstunde geschehen war²²⁰, von der Lehrerin in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe thematisiert worden. Diese Stunden haben das erarbeitete Bild ins rechte Licht gerückt und den Blick auf den größeren Zusammenhang freigegeben. Die anschließende Aktualisierung hat das Verständnis der Schüler für die Diskrepanz zwischen Wünschen und Realität zu Tage gebracht. Deshalb kann man mit den Lernerfolgen in Bezug auf den Inhalt sehr zufrieden sein.

4.1.1.2. Lernerfolge in Bezug auf die Textarbeit²²¹

Zu Anfang, als Vorbereitung zur Klassenarbeit, und gegen Ende der Unterrichtsreihe ist Wortschatzarbeit durchgeführt worden, um die Kenntnisse der Schüler auf die

²¹⁴ In diese Gesamtreflexion fließen einerseits die Beobachtungen der Lehrerin und andererseits die Meinungen der Schüler ein, die mit Hilfe eines Fragebogens (siehe Anhang [**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**]) erfragt worden sind. Dieser musste allerdings aus technischen Gründen vor der letzten Stunde der Unterrichtsreihe als Hausaufgabe ausgeteilt werden, sodass er zu der Diskrepanz Realität und Wirklichkeit und zu der Quellenproblematik keine Frage enthielt. Das Ergebnis der Klassenarbeit kann nur zu einem geringen Teil einfließen, da diese in mitten der Unterrichtsreihe geschrieben worden ist und daher dessen Ausgang nicht allein auf die Arbeit in dieser Reihe zurückzuführen ist. Eine Lernzielkontrolle am Ende der Reihe wurde aus Zeitnot nicht durchgeführt.

²¹⁵ Auf eine direkte Zuordnung der Lernerfolge auf das jeweils gemeinte Lernziel wurde zu Gunsten einer guten Lesbarkeit der Untersuchung verzichtet.

²¹⁶ Vgl. dazu die Lernziele in Bezug auf den Inhalt in Kapitel 2.5.1.1.

²¹⁷ Vgl. die Antworten der Schüler auf dem Fragebogen. Dort hat jeder zumindest einige Eigenschaften und Verhaltensweisen der idealen römischen Frau nennen können.

²¹⁸ Vgl. *RL 1993*, 69.

²¹⁹ In der Klassenarbeit haben 11 Schüler folgende Frage völlig zufriedenstellend beantwortet: Welchen Eindruck erhält man von dem Verhältnis zwischen Plinius und seiner Frau Calpurnia aus dem Brief IV 19?

²²⁰ Vgl. dazu Kapitel 3.1.2, 3.3.1.1 und 3.4.

²²¹ Vgl. dazu die Lernziele in Bezug auf die Textarbeit in Kapitel 2.5.1.2.

sem Gebiet zu vertiefen. Auch Lexika sind in verschiedenen Stunden eingesetzt worden. Es hat sich außerdem bewährt, dass jede Gruppe ein grammatisches Problem mit ihren Schülern wiederholt hat. Dabei haben sich die Schüler-Lehrer viel Mühe gegeben und das Gelernte hinterher auch abgefragt.²²²

Als Vorbereitung auf ihren Lehrereinsatz haben die Schüler in Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit selbständig unterschiedliche Aufgaben erfüllt. Zuerst haben sie den Text mit Hilfen erschlossen, dann einen Teil eines Textes weitgehend ohne Anmerkungen oder Hilfen selbständig übersetzt und interpretiert. Diese Aufgaben haben sie je nach Leistungsfähigkeit relativ gut gelöst.²²³ Hilfestellungen durch die Lehrerin sind nur in Form von Tipps und Anstreichungen in den Musterlösungen gegeben worden, sodass sich die Schüler gezwungen sahen, selbständig die Lösungen zu suchen. Dabei konnte man feststellen, dass die Schüler sich sehr intensiv mit ihrer Aufgabe beschäftigt hatten.

Im Unterricht jedoch ist die Übersetzung manchmal zu ungenau durchgeführt worden, da die Schüler-Lehrer aus Unsicherheit oder Überforderung viele ungenaue Übersetzungen akzeptiert haben, die sie dann bei der Nachübersetzung auf Veranlassung der Lehrerin wieder haben zurücknehmen müssen. Das hat sehr viel Zeit gekostet, sodass die Anzahl der übersetzten Sätze in einem ungünstigen Verhältnis zur eingesetzten Anzahl der Unterrichtsstunden gestanden hat.²²⁴

In den von Schüler-Lehrern geleiteten Interpretationsstunden hat sich die Fähigkeit der Schüler gezeigt, den Text als eine Einheit und in Bezug auf einen Inhalt zu analysieren und zu beurteilen.²²⁵ Die Art der Autorenschaft und die problematische Quellenlage hat die Lehrerin thematisiert.

Insgesamt haben die Schüler auch im Bereich der Textarbeit ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Einsichten vertieft, wobei eine gründlichere sprachliche Erarbeitung im Unterricht an einigen Stellen noch wünschenswerter gewesen wäre, um völlig zufrieden mit den Lernzuwächsen sein zu können.²²⁶

²²² Dass diese Wiederholungen durchaus effektiv gewesen sind, erkennt man daran, dass, nachdem Rudolf den *genitivus partitivus* anschaulich erklärt hat, 11 von 16 Schülern ihn in der Klassenarbeit erkannt haben.

²²³ Im Anhang (**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.; Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.; Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.; Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.**) befinden sich drei repräsentative Erschließungen der Texte und die beiden Übersetzungen der Schüler-Lehrer zu den beschriebenen Stunden.

²²⁴ Vgl. dazu Kapitel 4.2.2.

²²⁵ Vgl. dazu die Frage I 1 auf dem Fragebogen, bei der sie ihre Vorliebe für eine Person äußern und begründen sollten. Dabei kann man erkennen, dass sie diese durchaus treffend charakterisieren konnten.

²²⁶ Die Klassenarbeit ist trotzdem mit einem Durchschnitt von 2,81 für diese Lerngruppe normal und daher zufriedenstellend ausgefallen. Auch der Zeitpunkt der Klassenarbeit inmitten der Übersetzungsarbeit des Plinius-Briefes hat sich anscheinend nicht negativ ausgewirkt. Vgl. Fußnote 165.

4.1.1.3. Lernerfolge in Bezug auf die Methodik und die Didaktik²²⁷

Die Schüler hatten sich vor dieser Unterrichtsreihe noch nie als Lehrer betätigt oder sich mit didaktischen und methodischen Fragestellungen beschäftigt. Mit Hilfe der Vorbereitungsphase haben sie einen ersten Eindruck in den Aufbau von Unterrichtsstunden, Fragetechniken etc. erhalten. Als "Konsumenten" von Unterricht allerdings haben sie in dieser Phase die didaktischen Fähigkeiten der Schüler-Lehrer gut einschätzen können.

Diese sind dann in ihre Planung und Durchführung der eigenen Unterrichtsstunde eingeflossen²²⁸ und haben trotz ihrer geringen Erfahrungen zu ansprechenden Ergebnissen geführt.²²⁹ Durch die Verschiebung des Blickwinkels vom "Konsumenten" zum "Produzenten" von Unterricht ist den Schülern die Schwierigkeit der Lehrerrolle klar vor Augen geführt worden. Sie haben erkannt, dass die Didaktik ein schwieriges Gebiet ist, auf dem sie zwar einiges gelernt haben, aber noch lange keine Profis sind. Susannes Ausruhter hat dies ganz klar gezeigt. Daher beurteilten die Schüler auf dem Fragebogen die "herkömmliche" Vermittlung des Lernstoffs der Fachlehrerin als sehr positiv, obwohl sie bei der Umfrage "Lateinunterricht ist, wenn ..." deren Unterricht als langweilig und fordernd bezeichnet hatten. Als persönlichen Lernerfolg aus dieser Reihe nannten fast alle Schüler Einsichten, die sich auf den Unterricht und die Rolle des Lehrers beziehen.²³⁰

Im Bereich der Methodik haben die Schüler sich im selbständigen Arbeiten geübt. Sowohl in der ersten Stunde, als auch in der langen Gruppenarbeitsphase haben sie sich organisieren und selbständig verschiedene Aufgaben bearbeiten müssen, was durchweg gut geklappt hat.²³¹

So haben die Schüler in dieser Unterrichtsreihe einerseits einen tieferen Einblick in Unterrichtsgeschehen und Didaktik erhalten und andererseits ihre Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten innerhalb einer Gruppe und für sich selbst vertieft. Daher kann man mit den Lernerfolgen in Bezug auf die Methodik und die Didaktik sehr zufrieden sein.

Die Erfolge auf diesem Gebiet sind besonders erfreulich, weil "Wissenschaftspropädeutik" immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Im Lehrplan für die Sekundarstufe II wurden nämlich neben dem Erwerb von "Grundlagenwissen" auch "methodisches Lernen" und "Reflektions- und Urteilsfähigkeit" gefordert. Dafür sollen schon in der Sekundarstufe I Grundlagen gelegt werden.²³²

²²⁷ Vgl. dazu die Lernziele in Bezug auf die Methodik/Didaktik in Kapitel 2.5.1.3.

²²⁸ Es war klar zu erkennen, dass sie dann schon einiges dazugelernt hatten, weshalb die Vorbereitungsphase ihren Zweck voll erfüllt hat.

²²⁹ Vgl. dazu die detaillierten Beschreibungen der LdL-Stunden in den Kapiteln 3.2 und 3.3

²³⁰ Vgl. die Aussagen der Schüler auf dem Bogen zu den Fragen II 3, 6 und 8.

²³¹ Vgl. dazu auch 4.1.1.2.

²³² *RL 1999*, XII f.

4.1.1.4. Soziale und affektive Lernerfolge²³³

Der Inhalt dieser Unterrichtsreihe war vor allem im Hinblick auf die Interessen der heranwachsenden Schüler ausgesucht worden. Wie erhofft hat er allen Schülern gefallen, weil er sich auf römisches Alltagsleben bezogen hat und daher eine Abwechslung zu Autoren wie Cicero, Vespucci und Caesar dargestellt hat.²³⁴ So ist ihr Interesse für die Inhalte des Lateinunterrichts neu geweckt worden und es ist zu hoffen, dass sie auch dem nächsten Inhalt mit mehr Interesse begegnen, da sie festgestellt haben, dass Latein auch interessant sein kann. Daher haben sich die Auswahl des Inhalts und die thematische Planung der Unterrichtsreihe in dieser Lerngruppe ausgezahlt.

Auch das Selbstbewusstsein der Schüler ist gestärkt worden. Sabrina war ganz erstaunt, dass ihr Auftritt ganz gut geklappt hatte, und sie würde sich nach eigenen Angaben bei einer erneuten Durchführung der Methode auch nochmals zur Verfügung stellen. Auch Georg scheint durch seinen Einsatz selbstbewusster geworden zu sein, da er in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe das Tafelbild der Lehrerin freimütig kritisierte und nach Aufforderung in seinem Sinne korrigierte.

Da die meisten Schüler einen weiteren Einsatz dieser Methode befürworten, muss man annehmen, dass ihr anfängliches Unbehagen gewichen und ihre Bereitschaft zum Rollenwechsel und zur Durchführung einer neuen Methode gewachsen ist. Deshalb haben die LdL-Stunden in hohem Maße auch soziale und affektive Lernerfolge erzielt.

4.1.2. Fazit

In Anbetracht der vielfältigen Lernerfolge kann der Einsatz dieser Methode in dieser Lerngruppe positiv bewertet werden.²³⁵ Vor allem kann man mit den Lernerfolgen in Bezug auf die Methodik und Didaktik und mit den sozialen und affektiven Lernzielen sehr zufrieden sein. Besonders die Größe der Lerngruppe und dessen Zusammengehörigkeitsgefühl haben erwartungsgemäß zu einem Arbeitsklima geführt, das von gegenseitigem Verständnis und Akzeptanz gekennzeichnet war. Auch die Erfahrung der Schüler mit selbständigem Arbeiten hat sich positiv ausgewirkt, denn sie haben die vielfältigen Aufgaben ansprechend gelöst. Die aufgetretenen Probleme kann man auf die Unerfahrenheit der Schüler mit LdL zurückführen und würden bei einem weiteren Einsatz weniger vorkommen.

²³³ Vgl. dazu die sozialen und affektiven Lernziele in Kapitel 2.5.1.4.

²³⁴ Vgl. die Aussagen der Schüler auf dem Bogen zu Frage I 1.

²³⁵ Vgl. dazu Kapitel 2.3.4.

4.2. LdL im lateinischen Lektüreunterricht?²³⁶

4.2.1. Die Sicht der Schüler

Die Bewertung der Methode LdL durch die Schüler war sehr differenziert und ehrlich. Die Gefühle als Schüler-Lehrer waren sehr unterschiedlich und reichten von "unwohl" und "hilflos" über "interessant" und "anstrengend" bis "toll" und "gutes Gefühl". Als größte Schwierigkeit bei der Vorbereitung äußerten die Schüler das Bedenken von Antworten auf mögliche Fragen.²³⁷ Die Vorbereitungsgespräche hatten scheinbar die fachliche und didaktische Seite ihres Einsatzes genügend geklärt.

Der Unterricht wurde in der Rolle als Schüler insgesamt als angenehmer empfunden, was manchmal zu mehr Beteiligung, manchmal aber auch zu nachlässigem Arbeitsverhalten bei der Erstellung der Hausaufgaben geführt hat. "Eigentlich auch schade" war ein Kommentar eines Schülers, auf dessen Fragebogen deutlich zu erkennen war, dass er sein Arbeitsverhalten im Nachhinein bedauert. Diese Nachlässigkeit und die Unsicherheit der Schüler-Lehrer an einigen Stellen wurden von den Schülern als Nachteil dieser Methode angesehen.

Als positiv wurde bewertet, dass die Schüler-Lehrer sie besser verstehen können und alles etwas lockerer war. Auch die intensive Spracharbeit bei der Vorbereitung wurde gelobt. Außerdem bringe der Lehrerwechsel mehr Abwechslung in das Unterrichtsgeschehen und auch Lateinunterricht könne Spaß machen. Aus diesen Gründen befürworteten die meisten Schüler einen weiteren Einsatz der Methode LdL im lateinischen Lektüreunterricht.

4.2.2. Die Sicht der Lehrerin²³⁸

Die beschriebene Unterrichtsreihe ist schwerpunktmäßig auch zur Erprobung der Methode LdL eingesetzt worden. Im folgenden soll nun geprüft werden, ob sich der Einsatz dieser Methode auch aus Sicht der Lehrerin im lateinischen Lektüreunterricht bewährt hat und zur Nachahmung empfohlen werden kann. Zu diesem Zweck soll untersucht werden, ob die bei den Lehrern anderer Fächer aufgetretenen Vor- und Nachteile²³⁹ auch hier beobachtet werden konnten und daher auch für den lateinischen Lektüreunterricht ihre Gültigkeit haben oder nicht.²⁴⁰

²³⁶ Diese Frage untersucht Bott-Scheffler auf ähnliche Weise. Vgl. Bott-Scheffler, 57-59.

²³⁷ Die Schüler haben durch den Rollentausch den schwierigsten Teil des Lehrer-Daseins erkannt.

²³⁸ Einige Überschneidungen mit Kapitel 4.1 konnten nicht verhindert werden. Diese Untersuchung ist aber umfassender und allgemeiner gefasst und deshalb sinnvoll, um die Frage nach der Tauglichkeit dieser Methode für den lateinischen Lektüreunterricht zu beantworten. Redundanzen mussten daher in Kauf genommen werden.

²³⁹ Vgl. Kapitel 2.3.3.

²⁴⁰ Auch Bott-Scheffler und Ziebegk vergleichen ihre Beobachtungen mit denen der anderen Lehrer. Vgl. Bott-Scheffler, 57-59; Ziebegk, S., 43-47.

Vorteile:

- (1) **"Aktivierung"**: Im Unterricht waren die Schüler vor allem dann aktiv, wenn sie in der Lehrer-Rolle waren. Selbst Schüler, die sich ansonsten nur auf Anfrage beteiligen, hatten hier keine andere Wahl. Die Beteiligung der Klasse bei dem Unterricht war unterschiedlich, je nachdem welcher Schüler den Unterricht leitete. Insgesamt konnte aber eine Steigerung der Aktivität auch hier festgestellt werden, da sie ihren Mitschülern helfen wollten oder keine zurechtweisenden Belehrungen befürchteten.
- (2) **"Motivation"**: Das gleiche galt auch für die Motivation. Ferner war eine gesteigerte Motivation festzustellen, wenn die Schüler-Lehrer unsicher wurden. Einige Schüler fühlten sich dann mit ihren Einwänden ernst genommen und vertraten diese stärker, als sie es einem Lehrer gegenüber getan hätten. Dann sahen sich andere wiederum dazu veranlasst, mit zu diskutieren. Diese Diskussionen wurden mit Elan geführt und waren meist sehr fruchtbar.²⁴¹ An einer anderen Stelle kam es zu einem Motivationsabfall, als Susanne die Schüler zu lange über ein grammatisches Problem nachdenken ließ,²⁴² sodass man versuchen sollte, ein solches Lehrer-Verhalten zu verhindern.
- (3) **"Selbständigkeit"**: Auch das selbständige Arbeiten wurde gefördert.²⁴³
- (4) **"Erhöhung des Sprechanteils"**: Da das Eingreifen der Lehrerin nur in den seltensten Fällen notwendig war, haben die Schüler im Vergleich zum "konventionellen" Unterricht ihren Sprechanteil sehr stark erhöht.
- (5) **"Verantwortung"**: Es war für die Schüler eine neue Erfahrung, für ihre Mitschüler Verantwortung zu übernehmen. Im Bezug auf die Inhalte des Unterrichts haben sie diese auch wahrgenommen. Es fiel ihnen aber schwer, die Vokabeln streng abzufragen und Mitschüler für ihr oberflächliches Arbeitsverhalten zu tadeln, wodurch dieses Verhalten nur verstärkt wurde. Beim Rückblick auf die Unterrichtseinheit kamen die Schüler aber zu der Erkenntnis, dass dieses Verhalten zwar freundlich, jedoch nicht zweckmäßig gewesen sei.
- (6) **"Intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff"**: Diese zeigte sich vor allem darin, dass die eingereichten Übersetzungen kaum Fehler enthielten. Außerdem mussten die Schüler die vorkommenden Grammatikphänomene und Vokabeln gut vorbereiten, um als Lehrer zu bestehen. Das hatte sich vor allem in der Vorbereitungsphase herausgestellt, so dass die meisten gewarnt waren.²⁴⁴
- (7) **"Förderung der Sprachfähigkeit"**: Diese spielt im altsprachlichen Unterricht kaum eine Rolle.
- (8) **"Abbau der Lehrerdominanz"**: Bei den Vorbereitungsgesprächen hat die Lehrerin eine beratende Rolle eingenommen. Sie hat fachliche Ungenauigkeiten ansprechen

²⁴¹ Vgl. dazu Rudolfs Einwand, nachzulesen in Kapitel 3.3.2.

²⁴² Vgl. dazu Kapitel 3.3.2.

²⁴³ Vgl. dazu Kapitel 4.1.1.2 und 4.1.1.3.

und vor allem die fehlende didaktische Kompetenz der Schüler ausgleichen müssen. Im Unterricht hat sie sich stark zurückgehalten und nur bei groben sachlichen Verstößen eingegriffen.

- (9) **"Förderung des Sozialverhaltens"**: In der Gruppenarbeit haben die Schüler gut miteinander gearbeitet. Im Unterricht haben sowohl die Schüler als auch die Schüler-Lehrer Empathie im Umgang miteinander bewiesen, da sie sich in die Rolle des anderen hineinversetzen konnten.²⁴⁵
- (10) **"Abwechslung"**: Sowohl der Lehrerin als auch den Schülern hat diese Abwechslung gefallen. Sie freuen sich aber auch wieder auf den normalen Unterricht, dessen Vor- und Nachteile sie nun besser einschätzen können.²⁴⁶
- (11) **"Stärkung des Selbstbewusstseins"**: Bei vielen Schülern ist ein gesteigertes Selbstbewusstsein festgestellt worden, nachdem ihr Unterricht gut geklappt hatte. Sowohl Tobias und Ralf als auch Sabrina und Georg hat man dieses im "normalen" Unterricht anmerken können.²⁴⁷
- (12) **"Gesteigerte Aufmerksamkeit"**: Diese ist vor allem bei den ersten LdL-Stunden beobachtet worden, da diese Methode ganz neu war und die Neugierde auf den Unterricht der Schüler-Lehrer noch groß war. Später hat dies immer mehr abgenommen, wenn der Unterricht keine Abwechslung bot.
- (13) **"Spaß am Unterricht"**: Den äußerten mehrere Schüler in der Umfrage "Lateinunterricht war, als ...".
- (14) **"Kommunikationsfähigkeit"**: Vergleiche 9.

Nachteile:

- (1) **"Zeit-/Vorbereitungsaufwand"**: Die Planung der Unterrichtsreihe ist sehr aufwendig gewesen, da sie als Ganzes im Voraus geplant werden musste. Neben dem sonst anfallenden Planungsaufwand haben LdL-spezifisch die Verteilung der Aufgaben unter den Schülern organisiert und die Anleitungs- und Erschließungsbögen erstellt werden müssen. Diese Dinge haben neben den Textblättern am Anfang der Reihe fertiggestellt sein müssen, was kurzfristig eine Menge Arbeit bedeutetet hat. Anschließend hat mit jeder Gruppe ein Vorbereitungsgespräch außerhalb des normalen Unterrichts stattgefunden, das zwischen 30 und 60 Minuten gedauert hat. Für all diese Arbeitsschritte musste etwa doppelt so viel Zeit veranschlagt werden, wie es für eine normale Reihe nötig gewesen wäre.
- (2) **"Probleme bei den Schülern"**: Große Akzeptanz- bzw. Disziplinprobleme sind nicht aufgetreten. Wenn an einigen Stellen die fachliche Kompetenz der Schüler-Leh-

²⁴⁴ Vgl. dazu folgende Schüleraussage: Ich habe "jede Form auseinander genommen und bestimmt".

²⁴⁵ Vgl. dazu Kapitel 4.1.1.4.

²⁴⁶ Vgl. dazu Kapitel 4.2.1.

rer in Frage gestellt wurde, sind die Schüler-Lehrer dann mit einem wohlwollenden Nicken der Lehrerin bestätigt worden. Ungeschicktes didaktisches Agieren ist immer wieder vorgekommen, denn die Schüler waren zuvor noch nie in der Lehrer-Rolle gewesen. Diese ungünstigen Verhaltensweisen haben sich meistens nicht negativ ausgewirkt, da die Schüler sich aus Empathie trotzdem beteiligt haben.

- (3) **"Zeitverlust/Zeitnot"**: Das Unterrichtstempo ist tatsächlich merklich langsamer gewesen. Zwei Stunden sind für die Vorbereitung verwendet worden und danach weitere 8 Stunden, in denen zwei Texte mit zusammen ca. 200 Wörtern übersetzt und interpretiert wurden. Ein erfahrener Lehrer hätte es gut in der halben Zeit geschafft. Tatsächlich haben die späteren Gruppen das Tempo mehr und mehr beschleunigt, so dass man die Hoffnung hegen kann, dass dieser Nachteil immer weniger gravierend sein wird, je öfter die Methode eingesetzt wird.
- (4) **"Probleme bei großen Gruppen"**: Die kleine Lerngruppe hat sich als sehr vorteilhaft erwiesen, da jeder mal zum Zuge gekommen ist und die Reihe trotzdem nicht allzu lange gedauert hat.
- (5) **"Fehleranfälligkeit"**: Dieses Problem hat sich als das Schwerwiegendste herausgestellt. Obwohl die Vorbereitung sehr gründlich durchgeführt worden war, ist es zu sachlichen Fehlern bzw. Ungenauigkeiten gekommen, die man auf Unerfahrenheit zurückführen kann.²⁴⁸ Es wurden zwar keine neuen Inhalte vermittelt,²⁴⁹ aber war in seiner Häufung doch bedenklich.²⁵⁰ Es war in Hinblick auf den LdL-Charakter der Stunde äußerst schwierig zu entscheiden, ob ein sofortiges Eingreifen, ein Richtigstellen am Ende der Stunde oder ein Aufgreifen in der nächsten Stunde angebracht war.
- (6) **"Organisatorischer Aufwand"**: Vergleiche 1

Insgesamt hat die Untersuchung gezeigt, dass die von anderen Lehrern genannten Vorteile dieser Methode tatsächlich auch auf den lateinischen Lektüreunterricht übertragbar sind. Daher scheint LdL im Lateinunterricht vor allem die Arbeitshaltung der Schüler im Unterricht zu verbessern.

Während Martin in dem Faktor Zeit, sowohl im Unterricht, als auch bei der Vorbereitung die größte Schwierigkeit sieht, hat sich für den lateinischen Unterricht die fachliche Genauigkeit als ein weiteres nicht zu unterschätzendes Problem herausgestellt, das auch durch eine gute Vorbereitung nicht gelöst werden konnte. Trotzdem kann nicht geleugnet werden, dass LdL die Fähigkeiten und Einstellungen der Schüler dem Unterricht

²⁴⁷ Vgl. dazu Kapitel 4.1.1.4.

²⁴⁸ Vgl. dazu Kapitel 3.2.2 und 3.3.2

²⁴⁹ Vgl. dazu Kapitel 2.3.3.

²⁵⁰ Bott-Scheffler hat keine gravierenden Fehler beobachtet und Ziebegk hat nur selten eingreifen müssen. Vgl. Bott-Scheffler, 59; Ziebegk, S., 45.

gegenüber in vielfältiger Weise zu fördern scheint, während die Nachteile nur begrenzt sind und bei einer weiteren Durchführung der Methode minimiert werden könnten. Daher kann der Einsatz von LdL im lateinischen Lektüreunterricht empfohlen werden.

4.2.3. Hinweise zur Durchführung von LdL im lateinischen Lektüreunterricht

Im Rückblick auf die Durchführung der Unterrichtsreihe haben sich einige Verhaltensweisen bewährt, andere als ungünstig erwiesen.

Die **Vorbereitungsphase** und der **sehr detaillierte Anleitungsbogen** haben den Schülern im Bereich der Didaktik effektive Hinweise zur Hand gegeben, die es ihnen ermöglicht haben, den Unterricht angemessen zu planen.²⁵¹ Es hat sich erwiesen, dass ein individueller Anleitungsbogen im Lektüreunterricht notwendig ist. Auch die **detaillierte Vorbesprechung** hat den Schülern geholfen, sicher aufzutreten und der Lehrerin die Möglichkeit geboten, dezent Hilfeleistungen zu geben. Bei wachsender Erfahrung als Schüler-Lehrer wird diese Vorbesprechung immer weniger nötig sein. Auch der die Lektüre begleitende **Sprachunterricht** hat sich als effektiv herausgestellt.

Ein **großer Zeit- und Vorbereitungsaufwand** hat sich unter anderem daraus ergeben, dass verschiedene Gruppen an demselben Text gearbeitet haben. Durch die Vorschließungsaufgaben und die Bereitstellung von Unterrichtsstunden zur gemeinsamen Bearbeitung des ganzen Textes sind diese Schwierigkeiten überwunden worden. Wenn man aber abgeschlossene Texte, die nur wenig auf den vorangegangenen aufbauen, an die Schüler verteilt, ist ein solcher Aufwand nicht nötig. Damit wird der Zeiteinsatz sowohl in der Vorbereitung als auch im Unterricht minimiert. Erfahrung mit der Methode wird auch das Lehrtempo der Schüler-Lehrer erhöhen.

Das **nachlässige Arbeitsverhalten** zu Hause ist vor allem gegen Ende aufgetreten, als die Schüler festgestellt hatten, dass kein Schüler-Lehrer mit Notendruck operieren wollte. Nach der Unterrichtsreihe haben auch die Schüler diesen Nachteil erkannt, sodass sie bei einem weiteren Einsatz der Methode sicherlich versuchen würden, dies zu verhindern. In anderen Lerngruppen sollte man vielleicht Martins Vorschlag in Betracht ziehen, der das Abfragen selbst erledigt.²⁵²

Didaktische Probleme bzw. **Überforderung** traten nicht bei allen Schülern auf. Dies war einerseits abhängig von ihrer gründlichen fachlichen Vorbereitung und ihren Neigungen und andererseits von einem gewissen didaktischen Geschick. Es gibt also Schüler, denen die Interpretation besser liegt und andere, die mehr an der Sprache interessiert sind. Außerdem ist das pädagogische Geschick der Schüler von Natur aus sehr unterschiedlich ausgeprägt und in einem gewissen Maße auch unabhängig vom fachli-

²⁵¹ Keiner der Schüler hat die Planung des Unterrichts als Schwierigkeit erwähnt.

²⁵² Vgl. Martin 1985, 32 f; Feyerherm 1995, 70.

chen Leistungsvermögen.²⁵³ Jetzt stellt sich die Frage, ob ein gelungener Unterricht das vorrangige Ziel ist und man daher die Schüler nach ihrer Eignung auswählt oder ob die Behebung individueller Defizite im Vordergrund steht und man den Schülern die jeweils geeignetsten Übungen zuteilt. Diese Entscheidung muss jeder Lehrer im Hinblick auf seine Intention und die Lerngruppe für sich entscheiden.

Weitaus schwieriger ist es die Zahl der **Fehler und Ungenauigkeiten** zu reduzieren. Auch eine gründliche Vorbereitung kann, wie gesehen, diese nicht ganz ausschalten. Es kann aber damit gerechnet werden, dass sie mit zunehmender Erfahrung abnehmen, da die Schüler sich immer mehr in ihrer Rolle zurecht finden und ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den Inhalt richten können. Trotzdem kann man von einem Schüler nicht erwarten, dass er mit der gleichen Genauigkeit und Akzentuierung den Unterricht leiten kann, wie ein erfahrener Lehrer. Das kann man aber sicherlich akzeptieren, wenn man sich die Vorteile dieser Methode vor Augen hält.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Erfahrung mit der Methode der Schlüssel zur Reduzierung der Nachteile ist. Deshalb und wegen der vielfältigen Vorteile der Methode bietet es sich an, diese hin und wieder einzusetzen. Außerdem scheint es empfehlenswert zu sein, die "herkömmliche" Methode mit LdL zu kombinieren, denn dann fallen die Nachteile der Methode noch weniger ins Gewicht. Der Zeit- und Planungseinsatz verteilt sich, fachliche Ungenauigkeiten und didaktische Probleme fallen nicht so ins Gewicht und die Arbeitshaltung der Schüler wird aufrecht erhalten. Auch einige Schüler empfehlen eine Mischung der Methoden. Eine solche Verbindung bringt also nicht nur die vielfältigen Vorteile von LdL zum Tragen, sondern verstärkt sie noch, da Abwechslung in der Methode einen positiven Einfluss auf Motivation und Interesse der Schüler hat.

²⁵³ Ähnliche Beobachtungen hat auch Feyerherm gemacht. Vgl. Feyerherm 1995, 71.

5. Abschlussbemerkung

Lateinunterricht war, als ...

Bei der abschließenden ebenfalls anonymen Umfrage, in der die Schüler analog zu der Aufgabe vor der Unterrichtsreihe oben stehenden Halbsatz ergänzen sollten, haben die Schüler sowohl die Nach- als auch die Vorteile dieser Methode ausgedrückt.²⁵⁴ Als repräsentativ kann folgende Antwort gesehen werden:

Lateinunterricht war, als ...

einer redete und alle schliefen - zeitweise zumindest.
Es war schon wirklich so, dass zwar mehr Begeisterung aufkam,
wenn jetzt das Wort Latein fiel, und dass von Zeit zu Zeit
Schüler sehr motiviert waren - eben dann, wenn sie ihr Thema vorstellen
mussten ..., aber im Großen und Ganzen vermissen wir Frau
(Name der Fach- Lehrerin) schon richtig. Trotzdem war es für viele eine große Erfahrung,
denn mittlerweile können wir (einige zumindest) die Lehrerinnen besser
verstehen und ihnen nachfühlen. Es hat auf jeden Fall viel Spass
gemacht, Schüler davon zu sehen und auch mal selbst dort
zu stehen.

Der Schüler kommt zu keinem eindeutigen Urteil, da er zum einen die Steigerung in der Motivation und im Interesse am Lateinunterricht schätzt und zum anderen sich den didaktisch und fachlich kompetenten Unterricht eines erfahrenen Lehrers zurück wünscht. Zu einem ähnlichen ambivalenten Urteil kommen viele seiner Mitschüler.

Auch aus Sicht der Lehrerin kann LdL den herkömmlichen lateinischen Lektüreunterricht zwar bereichern, aber nicht ersetzen. Zu groß wären die Defizite im Bereich der Genauigkeit, die im Lateinunterricht unerlässlich ist. Wenn man aber die oben dargelegten Hinweise zur Durchführung der Methode berücksichtigt, kann ein Einsatz von LdL durchaus gewinnbringend sein. So ist LdL geeignet, die Schüler zu aktivieren und zu motivieren und ihre Einstellungen dem Fach gegenüber zu verbessern. Ferner wird wissenschaftspropädeutisches Lernen praktiziert, was die Schüler auf ein Sich-Behaupten in der Arbeitswelt vorbereitet.

²⁵⁴ Eine Auswahl von repräsentativen Schülerergänzungen befindet sich im Anhang (Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden., Fehler! Textmarke nicht definiert.).

6. Literaturverzeichnis

Richtlinien und Lehrpläne

- 📖 Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. *Richtlinien und Lehrpläne; Latein; Gymnasium; Sekundarstufe I*. Düsseldorf 1993.
- 📖 Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Sekundarstufe II; Gymnasium/Gesamtschule; Richtlinien und Lehrpläne; Latein*. Düsseldorf 1999.

Textausgaben

- 📖 C. Plinius Caecilius Secundus. *epistularum libri novem*. ed. M. Schuster, Leipzig 1959.
- 📖 C. Sallustius Crispus. *Catilina. Iugurtha. Fragmenta Ampliora*. ed. A. Kurfess, Leipzig 1976⁸.

Kommentare

- 📖 Sherwin-White, A. N. *The Letters of Pliny. A Historical and Social Commentary*. Oxford 1966.
- 📖 Ramsey, J. T. *Sallust's Bellum Catilinae*. Atlanta 1984.
- 📖 Vretska, K. C. *Sallustius Crispus. De Catilinae coniuratione*. Heidelberg 1976.

Hilfsmittel

- 📖 Hertel, G./Wojaczek G. *Roma BII. Grammatik und Wortschatz*. Bamberg und München 1994.
- 📖 Pertsch, E. Dr. *Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Lateinisch-Deutsch*. Berlin und München 1996¹⁰.

Sekundärliteratur zu den antiken Autoren und zum Inhalt

- 📖 Deissmann, M.-L. "Aufgaben, Rollen und Räume von Mann und Frau im antiken Rom". In: Martin, J./Zoepffel, R. (Hrsg.). *Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann*. Freiburg/München 1989, Bd 2, 501-564.

- 📖 Dettenhofer, M. (Hrsg.). *Reine Männersache. Frauen in Männerdomänen der antiken Welt*. Köln 1994/München 1996.
- 📖 Fantham, E. et al. *Women in the Classical World. Image and Text*. Oxford 1994.
- 📖 Gardner, J. F. *Frauen im alten Rom: Familie, Alltag, Recht*. München 1995.
- 📖 Gessenharter, G. "Ein römischer Ehemann über seine junge Frau (Plinius sec., ep. IV 19)". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 28-32.
- 📖 Kytzler, B. *Frauen der Antike. Von Aspasia bis Zenobia*. Zürich 1994.
- 📖 Loretto, F. *Frauen im alten Rom. Ein Lateinisches Lesebuch*. Münster 1994.
- 📖 Pomeroy, S. B. *Frauenleben im klassischen Altertum*. Stuttgart 1985.
- 📖 Schaible, B. "Sempronia – eine Symbolfigur". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 41-43.
- 📖 Schuller, W. *Frauen in der römischen Geschichte*. Konstanz 1985.
- 📖 Schweers, A. "Frauen- und Männerbilder im alten Rom". *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 2-14.
- 📖 Walter, U. "Eine ambivalente Frauengestalt. Sallusts Porträt der Sempronia im Unterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 2 (1999), 33-40.

Literatur zur Methode "Lernen durch Lehren"

- 📖 Bott-Scheffler, A. *Enttäuschte Liebe – Eine Unterrichtssequenz zur Erprobung der Methode "Lernen durch Lehren" als Element einer Unterrichtsreihe zu den carmina Catulls in einer Klasse 11*. Bad Kreuznach 1999. (Examensarbeit)
- 📖 Christel, W. "Lernen durch Lehren als methodisches Grundprinzip im Deutschunterricht" (1993). In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 126-136.
- 📖 Feyerherm, C. *Lektüre von Ovids „Weltaltern“ (Met. 1,89-150) in einer 10. Klasse (2. Fremdsprache) des Gymnasiums im Fach Latein. Darstellungsschwerpunkt: Die Übernahme von ausgewählten Lehrfunktionen durch Schülerinnen und Schüler*. Berlin 1994. (unveröffentlichte Examensarbeit) (kurz: Feyerherm 1994)
- 📖 Dies. "Lernen durch Lehren – Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektürephase". In: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*. (Jhrg. XXXIX) 4 (1995), 159-171. (Feyerherm 1995)
- 📖 Fischer, R./Graef, R. "Vorwort (1993)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 7-11.

- 📖 Gegner, R. "Die Methode Lernen durch Lehren für Latein als 2. Fremdsprache in der 7. und 8. Jahrgangsstufe (1993)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, S. 107-123. (Gegner 1993)
- 📖 Dies. "Lernen durch Lehren. Ein Weg zum handlungsorientierten Lateinunterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 3+4 (1994), 14-31. (Gegner 1994)
- 📖 Dies. "Lernen durch Lehren". In: *Forum Classicum*. 3 (1997), 128-133. (Gegner 1997)
- 📖 Geiger, W. "Lernen durch Lehren - Eine neue Variante im Fachunterricht?". In: *KMI Bürowirtschaft Lehre und Praxis*. 1 (1996), 13-15.
- 📖 Graef, R. "Lernen durch Lehren - Anfangsunterricht im Fach Französisch". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*. 100 (1990), 141-154.
- 📖 Graef, R. /Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994.
- 📖 Kämper, M. *Lernen durch Lehren - Eine andersgeartete Organisationsform für die Textarbeit im lateinischen Lektüreunterricht. Eine Unterrichtsreihe über Caesar, BG VI 21 ff. in einer Klasse 10*. Jülich 1995. (Examensarbeit)
- 📖 Martin, J.-P. "Didaktischer Brief I (1985)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 29-34. (Martin 1985)
- 📖 Ders. "Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 19-28. (Martin 1986)
- 📖 Ders. "Didaktischer Brief II (1987)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 35-39. (Martin 1987)
- 📖 Ders. "Zur Geschichte von Lernen durch Lehren (1993)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 12-18. (Martin 1993)
- 📖 Ders. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1994. (Martin 1994)
- 📖 Ders. *Lernen durch Lehren - Ein Weg zum Paradigmenwechsel*. Eichstätt 1995. (Martin 1995)
- 📖 Ders. *Häufig gestellte Fragen zum Einsatz der Methode LdL* (19.04.1997). Im Internet unter: <http://www.ldl.de>. (Martin 1997)
- 📖 Ders. *"Lernen durch Lehren" – Eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt*. Veröffentlicht nur in Internet unter: <http://www.ldl.de>. (Martin 1998)

- 📖 Preller, R.-D. "Lernen durch Lehren im Fach Geschichte (1993)". In: Graef, R./Preller, R.-D. (Hrsg.). *Lernen durch Lehren*. Rimbach 1994, 155-169.
- 📖 Dies. "Evaluation von Projekte nach "LdL" in zwei Unterstufenklassen". Auszug aus: "Lernen durch Lehren". In: *Der neusprachliche Unterricht*. Marburg 1996. (Schelhaas 1996)
- 📖 Schelhaas, C. *Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Marburg 1997. (Schelhaas 1997)
- 📖 Ziebegk, M. *Lernen durch Lehren, Erprobung eines didaktischen Konzepts im Rahmen einer Sequenz über Exponential- und Logarithmusfunktionen*. Berlin 1997. (unveröffentlichte Examensarbeit)
- 📖 Ziebegk, S. *Die Methode Lernen durch Lehren – erprobt an der Einführung der Relativsätze im Konjunktiv. Lateinunterricht in der 10. Klasse der Arndt-Oberschule (Gymnasium) Zehlendorf*. Berlin 1998. (unveröffentlichte Examensarbeit)

Weitere Literatur

- 📖 Albrecht von, M. *Geschichte der römischen Literatur von Andronicus und Boethius*. München 1994.
- 📖 Bezirksregierung Münster. *Vorschläge zur Entwicklung von Leitlinien zur Verwirklichung reflexiver Koedukation*. Soest 1997.
- 📖 Fink G. "Überraschungsmomente – Empfehlungen für eine motivierende Lektüre der zentralen Autoren Caesar und Ovid". In: Fink, G./Maier, G. *Konkrete Fachdidaktik Latein*. München 1996.
- 📖 Frick, R./Mosimann, W. *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*. Aaran, 1994.
- 📖 Frings, U./Keulen, H./Nickel, R. *Lexikon zum Lateinunterricht*. Würzburg 1981.
- 📖 Horstkemper, M. "Mädchensozialisation – Jungensozialisation. Mechanismen der Diskriminierung und Förderung in der Schule". In: *Friedrich Jahresheft*. VII (1989), 98-101.
- 📖 Kreienbaum, M. A. *Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt*. Weinheim 1992.
- 📖 Klafki, W. "Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung der Didaktischen Analyse". In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.). *Didaktische Theorien*. Hamburg 1987⁴, 10-26.

- 📖 Maier, F. *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg 1987².
- 📖 Meinke, W. "Handreichungen zur Satz- und Texterschließung im Lateinunterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 4/5 (1993), 69-84.
- 📖 Metz-Göckel, S. "Wenn zwei das gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Über diskrete Diskriminierung im Rahmen von Koedukation oder: hat die Koedukation versagt?". In: *Friedrich Jahresheft*. VII (1989), 104 f.
- 📖 Nickel, R. "Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?". *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 4 (1999), 2-11.
- 📖 Pfeiffer, M. "Produktive Lernprozesse im altsprachlichen Unterricht". In: *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*. 6 (1999), 2-7.
- 📖 Vester, F. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart 1975.