

Die Methode “Lernen durch Lehren” -
erprobt an der Einführung der Relativsätze im Kon-
junktiv

Lateinunterricht in einer 10. Klasse der Arndt-
Oberschule (Gymnasium) Zehlendorf

Schriftliche Prüfungsarbeit für das Amt des Studienrates

vorgelegt von

Susanne Ziebegk

1. Schulpraktisches Seminar Zehlendorf (S)
Seminarleiter: Herr Dr. Manfred Rosenbach
Fachseminarleiter: Herr Dr. Hansjörg Wölke

Berlin, den 2. Juli 1998

1 EINLEITUNG	3
2 DIE METHODE LERNEN DURCH LEHREN	4
2.1 BEGRÜNDUNG DER METHODE LERNEN DURCH LEHREN	4
2.2 DIE UNTERRICHTSPRAXIS VON LDL	6
2.3 DIE VORZÜGE UND DIE NACHTEILE DER METHODE	8
2.3.1 Die Vorzüge	8
2.3.2 Die Nachteile	10
2.4 HYPOTHESEN	10
3 UNTERRICHTSVORAUSSETZUNGEN	10
3.1 ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN	10
3.2 SPEZIELLE VORAUSSETZUNGEN	11
3.2.1 Fachliche Vorkenntnisse	11
3.2.2 Methodische Vorkenntnisse	12
4 GROBPLANUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT	12
4.1 EINORDNUNG DER UNTERRICHTSEINHEIT	12
4.2 SACHANALYSE	12
4.3 EINTEILUNG DES STOFFES	14
4.4 LERNZIELE	16
4.5 ZEITPLAN DER UNTERRICHTSEINHEIT "KONJUNKTIVISCHE RELATIVSÄTZE"	19
5 DIDAKTISCH-METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN	20
5.1 DIE HINFÜHRUNG DER KLASSE ZU LDL	20
5.2 DIE FORM DER LDL-STUNDEN	20
5.3 DIE VORBEREITUNGSPHASE	21
5.3.1 Übersicht über den zeitlichen Ablauf der geplanten Durchführung der einzelnen Stunden	21
5.3.2 Das Lehrbuch	21
5.3.3 Anleitungsbogen	22
5.3.4 Vorbereitung zu Hause	24
5.3.5 Vorbesprechungen	24
5.4 GEPLANTE DURCHFÜHRUNG	25
5.4.1 Stundenablauf	25
6 DURCHFÜHRUNG UND ANALYSE	26
6.1 DIE VERTEILUNG DER AUFGABEN UND DIE ZUSAMMENSETZUNG DER GRUPPEN ..	26
6.2 ZUR ANALYSE DER LDL-STUNDEN	26
6.3 DIE VORBESPRECHUNGEN	26
6.4 DIE 2. LDL-STUNDE: KONZESSIVE SINNRICHTUNG	27
6.4.1 Ablauf der Stunde	27
6.4.2 Der "kognitive Konflikt"	29
6.4.3 Das Eingreifen der Lehrerin	30
6.5 DIE 3. LDL STUNDE: KONSEKUTIVE SINNRICHTUNG	31
6.5.1 Disziplin der Schüler	34
6.6 DIE 4. LDL STUNDE: KAUSALE SINNRICHTUNG	36
6.6.1 Ablauf der Stunde	36
6.6.2 Dominanz eines Schülers in der Gruppe	38
6.6.3 Die Beteiligung der Klasse	39
6.6.4 Steuerung	39
6.7 DER TEST (LERNERFOLGSKONTROLLE)	40
6.7.1 Zielsetzung, Inhalt und Benotung	40
6.7.2 Auswertung	41

6.8 SCHÜLERREAKTIONEN	43
7 ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE DER ERPROBUNG DER METHODE LDL	44
7.1 FAZIT	48
8 LITERATUR.....	49
9 ANHANG.....	51

1 Einleitung

In den gymnasialen Rahmenplänen der Bundesländer zum Fach Latein wird vielfach das Ziel vermerkt, daß für das Fach Latein ein reflektierender und analysierender Umgang mit Sprache, d.h. komplexe Problemlösungsstrategien bei der Übersetzung aus dem Lateinischen im Vordergrund stehen sollen.¹ Ganz ähnliche Schlüsselqualifikationen hat der Kongreß des Deutschen Altphilologenverbandes in Bamberg empfohlen: So werden im Kongreßbegleiter Ziele dargestellt, die der Unterricht in den alten Sprachen erfüllen soll: Fähigkeit zur Analyse, zur Abstraktion und Reflexion sowie zum problemlösenden Denken, Differenzieren und Erfassen von komplexen Sinnzusammenhängen, Bewältigung von Entscheidungssituationen, Schulung sprachlogischen Denkens, Erziehung zu Methodenbewußtsein und wissenschaftlichen Denk- und Verhaltensweisen.²

Es ist jedoch schwer nachzuvollziehen, wie gerade Analysefähigkeit und Fähigkeit zum problemlösenden Denken sowie Erziehung zum Methodenbewußtsein verwirklicht werden sollen, wenn der Lateinunterricht im wesentlichen nur eine Sozialform kennt, den Frontalunterricht, bei dem die notwendigerweise starke Steuerung des Lehrers es den Schülern erheblich erschwert, diese Qualifikationen zu entwickeln.

In der Realität sind handlungsorientierte Lernverfahren im Lateinunterricht in verschwindend geringem Anteil vertreten, und ihr Einsatz ist längst nicht so verbreitet wie in anderen Fächern.

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, dieses Defizit zu verkleinern, indem sie prüft, ob und inwieweit die handlungsorientierte Methode Lernen durch Lehren³ für die späte Lehrbuchphase im Lateinunterricht geeignet ist.

¹ Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule B IIIc 11 Das Gymnasium: Latein; Lehrplan für das bayerische Gymnasium, München, 1990, S. 251.

² Zitiert nach: GEGNER 1994, S. 16f.

³ Im folgenden mit LdL abgekürzt.

Hierüber gibt es für die fortgeschrittene Lehrbuchphase nur wenig Erfahrungen. Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen über die Methode LdL liegen bis jetzt nur für die frühe Lehrbuchphase in der 7. und 8. Klasse vor⁴ sowie für die Lektürephase in der 10. Klasse⁵.

Die Arbeit nimmt Ideen der von J.P. MARTIN entwickelten Methode auf und adaptiert unter gewissen Modifikationen die zunächst für den neu-sprachlichen Fremdsprachenunterricht konzipierte Methode für die Lehrbuchphase des Lateinunterrichtes unter Berücksichtigung einiger Erkenntnisse der wegweisenden Arbeiten zu LdL im Lateinunterricht von R. GEGNER.

2 Die Methode Lernen durch Lehren

2.1 Begründung der Methode Lernen durch Lehren

LdL ist eine Unterrichtsmethode, die von Jean-Pol MARTIN, Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Universität Eichstätt, Anfang der achtziger Jahre ursprünglich für den Französischunterricht entwickelt wurde. Die Grundidee der Methode ist, daß Schüler Lehrerfunktionen übernehmen, so daß sie ihre Mitschüler unterrichten. Im Rahmen der gestellten Aufgabe sollen die Schüler Planungs- sowie Durchführungsfunktionen übernehmen. Sie sollen sich in der Planung das jeweilige Fachwissen aneignen, dieses für die Mitschüler didaktisch aufbereiten (Reduktion, Antizipation von Schwierigkeiten), sich für die Durchführung eine ansprechende Präsentation und Informationsvermittlung überlegen, das Gespräch leiten, den Unterricht organisieren sowie die Mitschüler korrigieren. Der Lehrer wird damit vom Hauptdarsteller des Unterrichts zum Regisseur, der sich lediglich um Unterrichtsplanung, Stoffverteilung und -auswahl kümmert. Er unterstützt die Schüler bei der Vorbereitung und greift nur dann in die Stunde ein, wenn er es für unbedingt notwendig hält. LdL ist somit eine handlungsorientierte Unterrichtsform.

⁴ S. hierzu die zahlreichen Arbeiten von GEGNER: 1997, S. 128-133; 1993, S. 107-123; 1994, S. 14-31.

⁵ S. hierzu die Examensarbeiten von C. FEYERHERM und Martin KÄMPER.

Die Methode hat ihre Vorläufer und ihre theoretische Fundierung in der Reformpädagogik, die Schüleraktivierung und Lernerautonomie in den Vordergrund der Didaktik stellt. So finden sich Unterrichtstechniken, die LdL-Ansätze haben, in der Arbeitsschulbewegung um KERSCHENSTEINER (1914) und im Rahmen des Projektunterrichtes bei DEWEY/KILPATRICK (1935).⁶ Im Gymnasium, das wegen seiner philologischen Orientierung reformpädagogische Ansätze bis in die siebziger Jahre nicht aufgenommen hat, haben sich vor MARTIN besonders SCHIFFLER und STEINIG⁷ um eine Vorstufe von LdL verdient gemacht.

MARTINS Ansatz verbindet ältere behavioristische Theorieansätze zum Fremdspracherwerb mit der kognitionspsychologischen Forschung, die die Einsicht beim Lernen in den Vordergrund stellt, und formuliert daraus den sprach- und lerntheoretischen Zielkonflikt der modernen Fremdsprachen: Einerseits muß auf grammatische Korrektheit der Sprache geachtet werden, d.h. kognitive Verfahren müssen bei der Vermittlung im Vordergrund stehen, andererseits lernt man Sprachen in authentischen Kommunikationssammenhängen, d.h. das Lernen soll durch behavioristische Verfahren, in denen viel gesprochen wird, erfolgen. MARTIN sieht in LdL einen Ausweg aus diesem Dilemma, weil die unterrichtenden Schüler (Schülerlehrer) einerseits viel sprechen, andererseits auf grammatische Korrektheit achten müssen. Zusammenfassend läßt sich MARTINS Modell wie folgt kurz charakterisieren: Die Schülerlehrer erwerben kognitiv den Lernstoff, um eine solide fachliche Grundlage zu bekommen. Die Habitualisierung im Sinne des behavioristischen Ansatzes findet im Klassenraumdiskurs statt. In dem Modell wird die fremdsprachliche Kompetenz dadurch gefördert, daß die Schüler sich in realitätsnahen Sprechhandlungen üben.

Weil aber der o.g. Zielkonflikt für das Lateinische nicht gegeben ist, da der aktive Spracherwerb entfällt, muß LdL im Rahmen des Lateinunterrichtes eine andere Rechtfertigung erhalten als den aktiven Spracherwerb.

Diese findet sich in einem weiteren Ansatz der Theorie MARTINS: Er geht davon aus, daß sich in der gegenwärtigen Gesellschaft ein Paradigmenwechsel vollzieht. Konnten sich die Menschen bisher im Berufs- und Privatleben auf stabile Strukturen verlassen, so verändern sich durch die voranschreitende Digitalisierung diese Strukturen mit der zunehmenden Verbreitung der Information. So gerät durch die Schnelligkeit der Ver-

⁶ MARTIN 1993, S.12.

⁷ SCHIFFLER 1980. STEINIG 1985.

mehring des Wissens die dauerhafte Kenntnis dieses Wissens in den Hintergrund. Auch werden Industrie und Wirtschaft in Zukunft an die Arbeitnehmer verstärkt neue Anforderungen stellen, die sich weniger auf Kenntnis des Wissens als auf Kenntnis von Arbeitsweisen und -haltungen beziehen. Dies sind z.B. Flexibilität, Teamfähigkeit, Bereitschaft zu Eigeninitiative und explorativem Verhalten, die Fähigkeit zum selbständigen Handeln sowie eine Urteils- und Entscheidungskompetenz.⁸ Auch im Rahmenplan der Berliner Schule wird im Allgemeinen Teil auf diese grundlegenden Lernziele hingewiesen.⁹

MARTIN hält LdL für eine Methode, die geeignet ist, den Schülern den Weg in das 21. Jahrhundert zu ebnen, weil sie über die Fremdsprachenkompetenz hinaus diese Fähigkeiten fördert: Dadurch, daß die Schüler sich in Gruppen den Stoff selbst erarbeiten, sich eine Präsentation überlegen und ihn sich gegenseitig vorstellen, übernehmen sie Verantwortung für die Inhalte gegenüber der Klasse, müssen bei der Erarbeitung und der Präsentation Teamfähigkeit, die Bereitschaft zur Eigeninitiative und zu explorativem Verhalten sowie die Fähigkeit zum selbständigen Handeln beweisen. Sie müssen während des Klassengesprächs geistige Flexibilität zeigen, um auf Fragen und Einwände der Mitschüler einzugehen und ihre kognitiven Prozesse nachzuvollziehen, sowie eine soziale Kompetenz (Rücksicht, Empathie) bei der Führung des Gesprächs entwickeln. Darüber hinaus müssen sie Urteils- und Entscheidungskompetenz bei der Suche nach der richtigen Antwort zeigen.

2.2 Die Unterrichtspraxis von LdL

Um bei der Begründung meines Vorgehens darauf Bezug nehmen zu können, werde ich kurz einige Variationen der Unterrichtspraxis von LdL im allgemeinen und im Lateinunterricht beschreiben.

LdL behält in der Regel die klassische Unterrichtsstruktur als festen Rahmen bei, nur daß eben Schüler die Funktionen des Lehrers übernehmen. Die Übertragung dieser Funktionen erfolgt - je nach Klassenstufe - schrittweise, so daß in den traditionellen Unterricht nach und nach einige LdL-Elemente eingebettet werden, bis die Schüler schließlich mit den

⁸ MARTIN 1995, S.1.

⁹ Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Allgemeiner Teil A I Die Berliner Schule und A IIIc Das Gymnasium.

neuen Arbeitsformen soweit vertraut sind, daß sie den ganzen Unterricht übernehmen können.¹⁰ Auch GEGNER übernimmt dies von MARTIN.¹¹

Die Länge der einzelnen Präsentationsphasen variiert je nach Schulfach. In den neuen und alten Fremdsprachen wird zunächst das klassische Schema des Unterrichtes beibehalten, innerhalb dessen die Schüler begrenzte Einzelaufgaben erhalten, so daß in einer Stunde z.B. ein Schüler die Vokabeln vorstellt, ein weiterer eine Übung durchführt, während ein dritter die Hausaufgabe kontrolliert. Die einzelnen Elemente von LdL sind für die Fremdsprachen: die Präsentation neuer Vokabeln, das laute Vorlesen, die Einführung in eine leichte Grammatiklektion, die Leitung von Übungen, die Präsentation von Texten, die Diskussionsleitung, das Konzipieren und Abfragen von Hausaufgaben, die Koordination der einzelnen Elemente in der Stunde (Organisationsleitung).¹²

In Fächern mit komplexen Unterrichtsinhalten übernehmen die Schüler z.T. ganze Stunden, so z.B. bei der Interpretation eines Gedichtes¹³ oder bei der Betrachtung und Bewertung historischer Ereignisse.¹⁴

Für die Organisation der Vorbereitung versteht es sich von selbst, daß die Schüler für diese komplexen Themen einen individuellen Vorbereitungsbogen brauchen, der ihnen themenspezifische Hinweise gibt.¹⁵ Für den Unterricht der alten und neuen Sprachen wird dagegen vorgeschlagen, allgemein formulierte Anleitungsbögen auszugeben, die erklären, wie die Schüler Grammatik einführen und Vokabeln vorstellen können. Gezielte Hinweise für die Ausführung der Aufgaben werden nicht gegeben.

Auch bei der Vorbereitung der LdL-Stunden wird unterschiedlich verfahren. Sie erfolgt bei komplexen Aufgaben immer zu Hause, bei weniger langen Aufgaben, besonders in den alten und neuen Fremdsprachen, im Unterricht.¹⁶

Bei allen Lehrern, die LdL durchführen, besteht Einigkeit in der Handhabung darin, daß die Übernahme von Lehrfunktionen zunächst freiwillig erfolgen soll; eine Benotung der Lehrfunktionen erfolgt daher nicht, so

¹⁰ R. Fischer/ R. GRAEF, Vorwort (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 11.

¹¹ Vgl. bes. GEGNER 1993 und 1994 sowie MARTIN 1994.

¹² S. Fußnote 11.

¹³ CHRISTEL, S. 126.

¹⁴ PRELLER, S. 156.

¹⁵ S. Fußnoten 13 und 14.

¹⁶ C. FEYERHERM dagegen ließ in ihrem Projekt die Schüler Textabschnitte im Unterricht vorbereiten. FEYERHERM, S. 6ff.

daß den Schülern der Notendruck genommen wird. Für Unterrichtsbeiträge aus der Klasse werden Noten gegeben.¹⁷

2.3 Die Vorzüge und die Nachteile der Methode

In der Literatur werden zahlreiche Vorzüge, aber auch einige Nachteile der Methode erwähnt. Da sich die in der Literatur vorhandenen Daten und Erkenntnisse neben der theoretischen Fundierung im wesentlichen auf Erfahrungen aus anderen Fächern sowie auf zwei Fragebogenaktionen beziehen, die MARTIN¹⁸ und SCHELHAAS¹⁹ für die neuen Sprachen durchgeführt haben, werde ich hier diese Vor- und Nachteile darstellen, um in der vorliegenden Arbeit zu prüfen, ob sie für den Grammatikunterricht des Faches Latein in dieser Form ebenfalls Gültigkeit haben.

2.3.1 Die Vorzüge

2.3.1.1 Gesteigerte Motivation

Wenn Schüler den Auftrag erhalten, selbständig eine Aufgabe zu bearbeiten und sie ihren Mitschülern vorzutragen, dann wird eine Reaktionskette in Bewegung gesetzt, die dem dynamischen Zyklus des Informationsverarbeitungs-Ansatzes entspricht: Informationsinteresse (Motivation), Informationsaufnahme, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information, Informationsanwendung. Dadurch entsteht jedoch nicht nur intrinsische Motivation, auch die erfolgreiche Bearbeitung einer solchen Aufgabe motiviert die Schüler, so daß sie bereitwillig weitere Aufgaben übernehmen.²⁰ Die Motivation wächst mit der Komplexität des Lerngegenstandes und der an ihm zu vollziehenden Lernhandlungen, sofern der Lehrer für Strukturierung sorgt, damit die Komplexität nicht zur Desorientierung führt.²¹

¹⁷ GEGNER 1993, S. 118.

¹⁸ MARTIN, J.-P., Erste Ergebnisse meiner Umfrage im Dezember 1991 zum methodischen Ansatz "Lernen durch Lehren", 1992 und MARTIN, J.-P., Einige quantitative Ergebnisse der Fragebogenaktion im Dezember 1991, 1992.

¹⁹ SCHELHAAS, C., Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, Marburg 1997, S. 98 ff.

²⁰ Jean-Pol MARTIN, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 28.

²¹ MARTIN 1985, S. 28; LEFRANCOIS, S. 185f.

2.3.1.2 Förderung individueller Lernerfahrung (Autonomie)

Die Schüler müssen sich die Aneignung des Stoffes sowie die Vorbereitung der Präsentation selbst organisieren. Damit werden die Bereitschaft zur Eigeninitiative und zum explorativem Verhalten verstärkt.

2.3.1.3 Förderung von sozialer Interaktion und Kommunikation

Teamfähigkeit und soziale Kompetenz (u.a. Rücksicht, Empathie) werden sowohl bei der Präsentation als auch bei der Vorbereitung geschult und sind für ein gutes Gelingen unverzichtbar.

2.3.1.4 Verantwortung für die Inhalte gegenüber der Gruppe

Die im Sinne des Informationsverarbeitungsansatzes gesteigerte Motivation bewirkt, daß die Schüler gerne die Verantwortung für die Richtigkeit der von ihnen ausgearbeiteten Aufgaben übernehmen.²²

2.3.1.5 Durchführung komplexer Handlungen

Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler wird ein reichhaltiges und anspruchsvolles Operationsfeld eröffnet. So müssen die Schüler alle Stufen des Informationsverarbeitungsparadigmas durchlaufen: Sie müssen den Stoff erarbeiten, ihn einer Komplexitätsreduktion unterziehen, das Ergebnis speichern und eine adäquate Präsentationsstrategie entwickeln. Schließlich müssen die Schüler bei der Präsentation flexibel und situativ auf die kognitiven Prozesse ihrer Mitschüler eingehen und ihre soziale Kompetenz mobilisieren.²³

2.3.1.6 Intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff

Aufgrund der gesteigerten Motivation und der Komplexität der Aufgabe erfolgt bei den Schülerlehrern eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff als bei "normalen" Unterrichtsmethoden. Nach MARTIN²⁴ fördert LdL in der Stoffaneignungsphase und in der Ausarbeitung der Präsentation verstärkt die heuristische²⁵ und epistemische²⁶ Kompetenz der Schülerlehrer.

²² S. auch GEGNER 1997, S. 128.

²³ MARTIN 1986, S. 27. Vgl. Kap. 2.1 Begründung der Methode Lernen durch Lehren, S. 4.

²⁴ MARTIN 1986, S. 25, 27.

²⁵ Heuristische Kompetenz ist das Vermögen, mit Hilfe von Heurismen neue Schemata aus einem unbekanntem Material abzuleiten, also neues Wissen zu schaffen.

²⁶ Epistemische Kompetenz ist die Fähigkeit, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen.

Die Operationalisierung des Gelernten erfolgt handlungsorientiert durch die Präsentation.

2.3.2 Die Nachteile

2.3.2.1 Zeitverlust

J.-P. MARTIN sowie R. GEGNER beobachteten einen erheblichen Zeitverlust gegenüber anderen Methoden, der sich allerdings nach einer Eingewöhnungszeit verloren hat.²⁷ Die Untersuchung von C. FEYERHERM²⁸ sowie die Umfrageergebnisse²⁹ bestätigen diese Beobachtung.

2.3.2.2 Fehleranfälligkeit

Sachliche Fehler sind - auch bei detaillierten Vorbesprechungen mit den Schülerlehrern - nicht zu vermeiden. Der Lehrer steht nun vor der schwierigen Aufgabe, diese Fehler zu korrigieren, ohne jedoch den Charakter einer LdL-Stunde zu zerstören. Auch bei erfolgter Korrektur besteht weiterhin das Problem, daß bei Neueinführungen das Falsche nach dem Gesetz der vorauswirkenden Hemmung³⁰ dennoch nachhaltig im Gedächtnis der Schüler verankert bleibt.

2.4 Hypothesen

Für meine Untersuchung stelle ich folgende Hypothesen auf:

1. MARTINS (und GEGNERS) LdL-Konzept der zeitlich begrenzten Einzelaufgaben läßt sich im Lateinunterricht auf mehrere komplexe, jeweils eine ganze Stunde dauernde Grammatikeinführungen übertragen.
2. Dabei werden die o.g. Vor- und Nachteile der Methode hervortreten.

3 Unterrichtsvoraussetzungen

3.1 Allgemeine Voraussetzungen

Die Klasse 10c des Arndt-Gymnasiums besteht aus 16 Schülerinnen und 10 Schülern, eine Größe, die nach MARTIN für LdL eher ungünstig ist, da er kleine Klassen mit bis zu 20 Schülern empfiehlt.³¹

²⁷ MARTIN 1997, Punkt 3; GEGNER 1993, 1994, 1997.

²⁸ FEYERHERM, S. 37. Vgl. auch ZIEBEGK, S. 43, der feststellt, daß der Zeitverlust in den LdL-Stunden durch gesteigerte Motivation wettgemacht wird.

²⁹ S. Fußnote 18 und 19.

³⁰ LEFRANCOIS, S. 174.

³¹ MARTIN 1987, S. 35.

Der Leistungsstand der Klasse ist leicht überdurchschnittlich. Die Schüler interessieren sich - bis auf wenige Ausnahmen - für das Fach Latein und haben Spaß am Lateinunterricht, so daß man für die Methode LdL von einer positiven Grundhaltung und einer motivierten Arbeitsatmosphäre mit einem hohen Maß an Eigenverantwortlichkeit ausgehen kann. Drei der Schülerinnen haben sich für Latein als Profilkurs entschieden, und nur vier werden Latein abwählen.

Die Klasse weist eine typische Leistungsstreuung auf. Sehr gute und kontinuierliche Beiträge bringen Sabine, Janina, Manuel, Anne und Tashy sowie auf dem Gebiet der grammatischen Strukturierung Felix. Beiträge von nicht immer gleichbleibend guter Qualität kommen von Wiebke, Julia, Heike, Isabel und Samira. Stephan und Michel haben Latein aufgegeben und beteiligen sich nur bei ganz einfachen Problemen. Das Sozialverhalten der Klasse ist im allgemeinen vorbildlich. Das Lernklima und die Unterrichtsatmosphäre sind von konstruktiver Mitarbeit und gegenseitiger Toleranz geprägt. Erfreulich ist auch eine konstruktive Kritikfähigkeit sowohl in Bezug auf die inhaltliche Ebene und auf die Prozeßebene als auch auf die soziale Ebene des Unterrichtes, die sich darin äußert, daß die Klasse bei falschen oder unklaren Aussagen nachfragt und verbessert, eigene Vorschläge zum Ablauf des Unterrichtes bringt und von der Norm abweichendes Verhalten kritisiert.

Die LdL-Reihe findet unmittelbar nach der Rückkehr der Schüler aus dem Betriebspraktikum statt, so daß sie in eine Zeit fällt, in der sie möglicherweise verstärkt die Frage nach dem Sinngehalt der Schule stellen. Ich hoffe, daß die Schulung der für das spätere Arbeitsleben wichtigen Fähigkeiten³² durch die Methode LdL hierzu einen Beitrag leisten kann.

3.2 Spezielle Voraussetzungen

3.2.1 Fachliche Vorkenntnisse

Die Schüler und Schülerinnen lernen Latein als zweite Fremdsprache mit dem Lehrgang des Schulbuches OSTIA, den sie mit der Behandlung der konjunktivischen Relativsätze abschließen. Da die Unterrichtseinheit "Konjunktivische Relativsätze" den Abschluß der Lehrbuchphase bildet, besitzen die Schüler Vorkenntnisse in sämtlichen Nebensatzarten. Sie kennen insbesondere Relativsätze, Finalsätze, Kausalsätze, Konzessivsät-

³² S. Kapitel 0

Die Methode Lernen durch Lehren, Seite 4.

ze, Adversativsätze und Konsekutivsätze. Sie kennen den Konjunktiv im Nebensatz sowie seine syntaktische Abhängigkeit (“grammatischer Konjunktiv”). Sie kennen *cum* und *ut* als multifunktionale Wörter sowie die Nebensatzarten, die mit der jeweiligen Übersetzung verbunden sind. Sie kennen den Begriff der Sinnrichtung und wissen, daß die jeweilige Nebensatzart mit der gewählten Sinnrichtung verbunden ist. Da das Lehrwerk OSTIA jedoch zwischen die Behandlung der o.g. Nebensatzarten die Einführung des Gerundivums und der Deponentien schiebt, muß wohl trotz der gelegentlichen Wiederholungen davon ausgegangen werden, daß nicht mehr allen Schülern der grammatische Konjunktiv präsent ist.

3.2.2 Methodische Vorkenntnisse

Den Schülern ist beim Übersetzen die Anwendung der konstruierenden Übersetzungsmethode vertraut. Im Unterricht wurde geübt, die einzelnen Satzglieder nach der Unterstreichungsmethode graphisch hervorzuheben, um das Übersetzen zu erleichtern.

Aufgrund der in dieser Klasse generell sehr ausgeprägten Kommunikation auf der Metaebene sind die Schüler es gewohnt, bei Übersetzungsfehlern ihre Mitschüler zu verbessern, indem sie Fehleranalyse betreiben, ohne das richtige Ergebnis zu nennen.

4 Grobplanung der Unterrichtseinheit

4.1 Einordnung der Unterrichtseinheit

Vor der Unterrichtseinheit “Relativsätze im Konjunktiv”, für deren Einführung die gesamte Lektion 31 vorgesehen ist, wurde im Rahmen des OSTIA-Sprachlehrganges die Konjunktion *cum* wiederholt (Lek. 30). Die Einführung der grammatischen Konjunktive erfolgte in den Lektionen 25-27.

Nach dieser Unterrichtseinheit soll als Übergangsektüre die Kurzgeschichte “Die Leiche war Zeuge”, eine OSTIA-Bearbeitung nach einem Abschnitt aus Apuleius’ Metamorphosen, gelesen werden.

4.2 Sachanalyse

Wie kaum ein anderes Phänomen der lateinischen Sprache zeigen die konjunktivischen Relativsätze, daß die lateinische Grammatik als ein Funktionselement des Inhaltes gesehen werden muß. Daß der Lateiner jedoch auch den Indikativ bei Relativsätzen sowie eine ähnliche Aus-

druckswise durch adverbiale Gliedsätze kennt, zeigt, daß er einen Unterschied macht zwischen Relativsätzen, die lediglich eine Tatsache zur Bestimmung des Bezugswortes mitteilen, und solchen, die eine aus der Konnotation des Bezugswortes sich ergebende Folge oder Wirkung bezeichnen, sowie adverbialen Gliedsätzen.

Somit wird deutlich, daß man sowohl bei einer Übersetzung durch einen Adverbialsatz als auch durch das Ignorieren des Konjunktivs in der Übersetzung einen - wie sich unten zeigen wird, manchmal unvermeidlichen - Eingriff in den Text gegen die Autorenintention vornimmt. Denn durch den Gebrauch des Konjunktivs zeigt der Autor, daß er gerade offenlassen will, wie stark die Sinnrichtung zwischen Adverbialsatz und Relativsatz ohne Sinnrichtung changiert. Dieses sollte bei der Übersetzung reflektiert und verdeutlicht werden.

Damit verbietet sich eine grammatische Einordnung des konjunktivischen Relativsatzes als Adverbiale. Eine Klassifizierung als Attribut genügt vielmehr nicht nur dem funktionalen, sondern auch dem formalen Aspekt, da Relativsätze in ihrer näheren Bezeichnung des Bezugswortes durchaus Attributsätze sind.

Eine Übersetzung, die der Sprecherintention am meisten entgegenkommt, ist wohl die durch einen Relativsatz mit Indikatoren bzw. bei Finalsätzen die mit dem Modalverb "sollen".

Auch im Deutschen gibt es Relativsätze, die sogar ganz ohne Indikatoren oder einen bestimmten Modus eine Sinnrichtung enthalten. (z.B.: Der Präsident, der von Affäre zu Affäre schlitterte, leistete Beträchtliches für sein Land.) Auch hier bleibt die Intention des Sprechers formal verhüllt, wengleich natürlich kontextuell eine konzessive Interpretation und damit die Ergänzung eines Indikators wie z.B. "zwar" nahegelegt wird.

Im einzelnen lassen sich fünf verschiedene Sinnrichtungen mit den dazugehörigen Übersetzungen unterscheiden: die kausale, die konzessive, die adversative, die finale und die konsekutive Sinnrichtung.

Bei der kausalen Sinnrichtung bietet sich als Übersetzung ein Relativsatz mit Indikator ("ja") oder, wenn der Relativsatz die kausale Sinnrichtung deutlich macht, auch ohne Indikator sowie ein kausaler Gliedsatz ("weil, da") an. Bei konzessiver und adversativer Sinnrichtung bieten sich Relativsätze mit Indikatoren ("zwar", "doch") sowie die entsprechenden adverbialen Gliedsätze an (konzessiv: "obwohl", "obgleich"; adversativ: "während"). Etwas anders verhält es sich bei den finalen Relativsätzen. Statt des im Deutschen nicht möglichen Indikators nimmt

man das Modalverb “sollen”. Auch hier ist ein adverbialer Gliedsatz - unter Berücksichtigung der oben genannten Schwierigkeiten - mit der Übersetzung “damit”, sowie - analog zu den Finalsätzen - bei Subjektgleichheit mit der Übersetzung “um zu” möglich. Lediglich bei den konsekutiven Relativsätzen kann im Deutschen die Sinnrichtung nicht durch einen Indikator wiedergegeben werden. Zur Hervorhebung der Qualität würde sich zwar die schriftlich nicht nachvollziehbare Betonung des Artikels oder sein Ersetzen durch “solcher” anbieten (Es gibt solche Leute, die....; es gibt die Leute, die..), da aber die deutsche Sprache auch ohne diese Indikatoren den konsekutiven Charakter zeigen kann, darf man in diesem Fall auf jeglichen Indikator verzichten.

Die Tempuswahl in den konjunktivischen Relativsätzen folgt wie bei allen anderen abhängigen Nebensätzen im Konjunktiv der gewöhnlichen Zeitenfolge.

Da die Konstruktion mit *quin*, die eng mit den konjunktivischen Relativsätzen mit konsekutiven Nebensinn verbunden ist, wegen ihrer Marginalität in der lateinischen Lektüre nicht behandelt werden soll, wird sie in dieser Sachanalyse nicht näher ausgeführt.

4.3 Einteilung des Stoffes

Aus der Sachanalyse und aus der Form der LdL-Stunden³³ geht hervor, daß der Stoff selbst eine Untergliederung der Unterrichtseinheit in fünf Unterthemen wegen der fünf unterschiedlichen Arten des Nebensinnes anbietet. Die sich hieraus ergebenden fünf Gruppen enthüllen einen Nachteil dieser Einteilung für den LdL-Unterricht: Legt man die von MARTIN empfohlene Gruppengröße von zwei bis drei Personen zugrunde, so können nur zehn bis 15 Schülerlehrer an der Präsentation einer LdL-Stunde teilnehmen.³⁴ Sollten sich mehr als zehn Schüler dafür bereit erklären, so ist geplant, das Projekt - selbstverständlich mit anderem Thema - nach einer Pause wieder aufzugreifen.

Ich bin mir darüber bewußt, daß der Stoff bei lehrergeführtem Unterricht in einer kürzeren Zeit als fünf Stunden behandelt werden würde. Aus drei Gründen halte ich jedoch diese Dauer für angemessen: 1. Es sollen möglichst viele Schüler die Möglichkeit der Planung und Durchführung einer ganzen³⁵ LdL-Stunde erhalten. 2. Der Stoffumfang von LdL-

³³ S. Kap. 5.2 Die Form der LdL-Stunden, S. 20.

³⁴ Zu Details zur Gruppengröße s. Kap. 5.3.4 Vorbereitung zu Hause, S. 24.

³⁵ S. Kap. 5.2 Die Form der LdL-Stunden, S. 20.

Stunden muß naturgemäß kleiner sein als bei lehrergeführtem Unterricht.
3. Da die Behandlung der Konjunktive einige Zeit zurückliegt, schafft eine Streckung des Themas mehr Zeit für Wiederholungen.

Somit ergibt sich folgende Einteilung der Themen:

Gruppe	Thema	Schwierigkeitsgrad ³⁶	Schüler /innen ³⁷
1	Relativsätze mit finalem Nebensinn	3	Felix (3) Franzi (4)
2	Relativsätze mit konzessivem Nebensinn	3	Tashy (2) Heike (2)
3	Relativsätze mit konsekutivem Nebensinn	2	Anna (4) Julia (2)
4	Relativsätze mit kausalem Nebensinn	2	Manuel (1) Helena (5)
5	Relativsätze mit adversativem Nebensinn	1	Anne (1) Wiebke (2)

Diese Einteilung, die sich an den verschiedenen Arten des Nebensinnes orientiert, berücksichtigt allerdings nicht die zu Beginn der Sachanalyse geschilderte grundsätzliche Problematik des Übersetzens und der grammatischen Einordnung der Relativsätze im Konjunktiv. Daher soll diese von der ersten Gruppe erläutert werden. Für die kontextabhängige Variabilität der Sinnrichtungen bieten sich darüber hinaus bei der Behandlung des Themas weitere Anknüpfungspunkte, wenn z.B. die Schüler statt der vorgestellten Sinnrichtung andere Übersetzungsmöglichkeiten vorschlagen.

4.4 Lernziele³⁸

In der Unterrichtseinheit sollen die Schülerlehrer ihr grammatisches Thema einführen und die entsprechenden Nebensatztypen wiederholen. Sie sollen anhand eines Satzes im Buch und einem oder mehreren beliebig auszuwählenden Übungssätzen des Anleitungsbogens³⁹ die Gramma-

³⁶ Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades beruht auf der Komplexität der zu vermittelnden Grammatik nach folgenden Kriterien: Umfang der Grammatikwiederholung, Nähe bzw. Abstand zum Deutschen, Vielfältigkeit der Übersetzungsmöglichkeiten. 1=leicht, 2=mittel, 3=schwierig. Außerdem sind die wachsenden Vorkenntnisse der Schüler über die konjunktivischen Relativsätze mit berücksichtigt, so daß der Schwierigkeitsgrad naturgemäß abnimmt.

³⁷ Die Ziffer in Klammern bezeichnet die Note des letzten Halbjahres.

³⁸ Zur besseren Übersicht befindet sich eine Wiederholung des Lernzielkataloges zum Ausklappen am Ende der Arbeit.

³⁹ Zum Anleitungsbogen s. Kap. 5.3.3 Anleitungsbogen, S. 22.

tik einführen (deduktiv oder induktiv) bzw. festigen, indem sie die Übersetzung leiten. Schließlich sollen sie sich eine Hausaufgabe ausdenken bzw. vom Anleitungsbogen auswählen.

Dabei müssen folgende Aufgaben bewältigt werden, so daß sich für die Schülerlehrer folgende Lernziele ergeben:

1. Langfristige Unterrichtsziele für die Schülerlehrer

In den u.g. Teilzielen sind teilweise die unter Kapitel 2.3.1 aufgelisteten Vorzüge enthalten, die zwar schwer überprüfbar sind, durch die aber LdL seine Berechtigung erhält:

- Fähigkeit zur sozialen Interaktion und Kommunikation (LZ α)
- Fähigkeit zur individuellen Lernerfahrung (Autonomie) (LZ β)
- Fähigkeit zur Durchführung komplexer Handlungen (LZ γ)
- Fähigkeit zur Verantwortung bezüglich der Inhalte gegenüber der Gruppe (LZ δ)

2. Teilziele für die Schülerlehrer

A. Stoffaneignung

- Die Schülerlehrer kennen die von ihnen zu vermittelnde Grammatik (LZ1).
- Die Schülerlehrer wiederholen und kennen die *consecutio temporum*, die Relativsätze, die ihrem Thema entsprechenden Nebensatztypen, ggf. den entsprechenden Nebensinn von *ut* bzw. *cum* (LZ2).
- Die Schülerlehrer übersetzen die Übungssätze des Anleitungsbogens sowie den jeweiligen Textabschnitt aus dem Buch und formulieren eine angemessene deutsche Übersetzung (LZ3).
- Die Schülerlehrer analysieren die Satzstruktur dieser Sätze (LZ4).

B. Vorbereitung der Präsentation

- Die Schülerlehrer entwickeln ein Konzept, mit dem sie ihren Mitschülern die Grammatik vermitteln (LZ5).
- Die Schülerlehrer antizipieren mögliche Schwierigkeiten ihrer Mitschüler und berücksichtigen diese in ihrem Konzept, indem sie helfende Impulse oder Antworten vorbereiten (LZ6).
- Die Schülerlehrer entwickeln Kreativität bei der Konzeptionierung der Präsentation und bei der Erstellung von Übungen, Arbeitsbögen etc. (LZ7).
- Die Schülerlehrer entwerfen eine Hausaufgabe (LZ8).

C. Präsentation

- Die Schülerlehrer präsentieren die Grammatik in logisch nachvollziehbarer Form und beantworten Rückfragen dazu (LZ9).
- Die Schülerlehrer üben Korrekturfunktionen in Bezug auf die richtige Übersetzung aus, d.h. sie erkennen bei Fehlern das Defizit und geben Hilfestellung, indem sie auf metasprachlicher Ebene (Verwendung linguistischer Kategorien) Verbesserungshilfen geben (LZ 10).
- Die Schülerlehrer prüfen die Übersetzungsvorschläge auf ihre Richtigkeit (LZ11).

3. Für die Schüler der Klasse geltende Lernziele

- Die Schüler kennen den jeweiligen grammatischen Stoff (LZ A).
- Die Schüler übersetzen die Übungssätze in angemessenes Deutsch (LZ B).
- Die Schüler zeigen ihren Schülerlehrern gegenüber angemessenes Sozialverhalten und äußern Lob und Kritik in sozial verträglicher Form (LZ C).⁴⁰

Die Operationalisierung der Lernziele erfolgt bei den Schülerlehrern

1. durch ein Unterrichtsprotokoll.
2. durch die Präsentation selbst
3. durch eine kurze Nachbesprechung am Ende der Stunde mit der ganzen Klasse

Bei den Schülern erfolgt die Operationalisierung

1. durch die Mitarbeit während des Unterrichtes
2. durch eine BSL
3. durch die Nachbetrachtung der Unterrichtseinheit (Std. 9).

⁴⁰ Zur Problematik der Kritik durch Mitschüler s. Kap. 5.4.1 Stundenablauf, S. 25.

4.5 Zeitplan der Unterrichtseinheit "Konjunktivische Relativsätze"

Std	Zeit	Themen	Grobziele Die Schüler....	Unt.- form
1	Mo, 2.2.98	Vorstellung des Vorhabens; Verteilung der Themen auf die Gruppen; Verteilung eines Referates über Augustus; Übersetzung von Ost.31,A1,1-4; HA: A1, 4-6.	Übersetzen in angemessenes Deutsch	LV GU G
2	Mi, 4.2.98	Kontrolle der HA durch Schüler; Übersetzung A1,7-10; Wh1; HA: Wh1 zu Ende	kontrollieren die Übersetzung und die Satzanalyse; übersetzen	GU G GU G
3	Fr, 6.2.98	Kontrolle der HA durch Schüler; Referat über Augustus	kontrollieren die Übersetzung und die Satzanalyse; erfassen und schreiben mit	GU G Ref.
4	Mo, 9.2.98	1. LdL-Stunde: Relativsätze mit finaler Sinnrichtung	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
5	Mi, 11.2.98	2. LdL-Stunde: Relativsätze mit konzessiver Sinnrichtung (Kontrolle der HA Relativsätze mit finaler Sinnrichtung)	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
6	Fr, 13.2.98	3. LdL-Stunde: Relativsätze mit konsekutiver Sinnrichtung (Kontrolle der HA Relativsätze mit konzessiver Sinnrichtung)	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
7	Mo, 16.2.98	4. LdL-Stunde: Relativsätze mit kausaler Sinnrichtung (Kontrolle der HA Relativsätze mit konsekutiver Sinnrichtung)	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
8	Mi, 18.2.98	5. LdL-Stunde: Relativsätze mit adversativer Sinnrichtung (Kontrolle der HA Relativsätze mit kausaler Sinnrichtung)	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
9	Fr, 20.2.98	(Kontrolle der HA Relativsätze mit adversativer Sinnrichtung) Besprechung der Unterrichtseinheit	LZ α - δ , 1-11 sowie A-C	LdL
		Ferien		
10	Mo, 2.3.98	BSL über die Unterrichtseinheit		

OG = offenes Gespräch; GUG = gebundenes Unterrichtsgespräch; LV = Lehrervortrag;
Ref. = Schülerreferat.

5 Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

5.1 Die Hinführung der Klasse zu LdL

Das schrittweise Heranführen der Klasse an die Methode LdL, wie GEGNER sie für ihre 7. Und 8. Klassen vorschlägt, habe ich stark reduziert, da ich eine Vorbereitungszeit von einem halben Jahr für eine 10. Klasse in dieser Intensität nicht für nötig erachte. Ich habe stattdessen einzelnen Schülern gelegentlich die Kontrolle der Hausaufgabe sowie das Abfragen der Vokabeln auf freiwilliger Basis übertragen, um die Klasse daran zu gewöhnen, daß Mitschüler Lehrfunktionen übernehmen, und um bei einzelnen Schülern die Hemmung, vor der Klasse zu stehen, abzubauen.

5.2 Die Form der LdL-Stunden

MARTIN und GEGNER schlagen für die Durchführung des von ihnen an 7., 8. und 9. Klassen erprobten LdL-Unterrichtes kleine überschaubare Einheiten vor. So propagiert MARTIN, vornehmlich einfache Stoffe für LdL zu verwenden.⁴¹ Dies ist im Sinne der Motivationstheorie unter der Bedingung, daß der Stoff nicht zu einfach ist, ein sicherlich richtiger Ansatz. Da sich Interesse für den Stoff und Motivation zur Problemlösung bis zu einem gewissen Grade mit der Komplexität der Aufgaben steigern, halte ich für eine 10. Klasse - auch im Hinblick auf eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung⁴² - die Bearbeitung von längeren und komplexeren Aufgaben für angemessener. Folglich habe ich mich entschlossen, von dem von GEGNER und MARTIN propagierten Prinzip⁴³ abzuweichen und den Schülern die Vorbereitung und Durchführung ganzer Unterrichtsstunden zu übertragen. Damit steigt das Anspruchsniveau der Aufgabe; gleichzeitig erhöht sich die Verantwortung für die Inhalte gegenüber der Gruppe. Komplexere Themen, die eine gesamte Schulstunde umfassen, bieten ein breiteres Feld für die Schüler, in der Stoffaneignungsphase und in der Ausarbeitung der Präsentation ihre heuristische und epistemische Kompetenz zu entfalten.

⁴¹ MARTIN 1997, Punkt 5.

⁴² S. Fußnote 9.

⁴³ Daß dieses Prinzip kein Dogma ist, zeigt seine Übertragung auf die verschiedenen Fächer mit den verschiedensten Abwandlungen im LdL-Buch von GRAEF/PRELLER, auf die ihr Vorwort eingeht: "Sie werden...erkennen, daß diese Methode den Vorteil hat, nicht einengend (oder gar ein Dogma) zu sein, sondern viele Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung und Aktivierung der Schüler eröffnet." FISCHER/GRAEF 1993, S. 7.

Insofern eignen sich die konjunktivischen Relativsätze gut für die Methode LdL, da das Thema einerseits nicht zu schwierig ist, weil es einen erheblichen Anteil an Wiederholung in sich trägt, andererseits aber die Schüler zur Auseinandersetzung mit einem der kompliziertesten Kapitel der lateinischen Sprache zwingt, dem grammatischen Konjunktiv.

5.3 Die Vorbereitungsphase

5.3.1 Übersicht über den zeitlichen Ablauf der geplanten Durchführung der einzelnen Stunden

Die Schüler erhalten bei der Verteilung der Gruppen Vorbereitungsbögen.⁴⁴ Ich habe mit der Themenverteilung gleich Termine genannt, die so gelegt sind, daß den Schülern ausreichend Zeit (mindestens eine Woche) zur Vorbereitung bleibt. Es ist unerlässlich, bei der Koordination von fünf Gruppen, die eine derart komplexe Aufgabe übernommen haben, den Schülern die Sicherheit einer festgelegten Zeitplanung zu geben.⁴⁵ In dieser Zeit sollen die Schüler ihre Stunde zu Hause nach den Anregungen des Vorbereitungsbogens ausarbeiten. Zwei Tage vor der eigentlichen Durchführung⁴⁶ der Stunde wird eine Vorbesprechung⁴⁷ mit mir stattfinden.

5.3.2 Das Lehrbuch

Grundlage für die Erarbeitung der Grammatik ist das Lehrbuch "OSTIA". Es stellt das Rückgrat des Unterrichtes dar und sorgt dafür, daß die Schüler systematisch alle wichtigen Aspekte erlernen, die für das Beherrschen der lateinischen Sprache notwendig sind (Grammatik, Wortschatz, Textverständnis, Sachwissen). Weicht man bei der Präsentation des grammatischen Stoffes vom Lehrbuch ab, so muß man sich bewußt sein, daß den Schülern ein (oder mehrere) Bausteine dieser Systematik nicht zuteil werden. Man nimmt ihnen also nicht nur diesen Baustein, sondern damit auch die Sicherheit eines systematischen Erlernens der lateinischen Sprache. Daher habe ich mich entschieden, den Schülerlehrern in meiner Anleitung den Gebrauch des Lehrwerkes für die Grammatikeinführung vorzuschreiben. Da allerdings das Buch nicht genügend Übungssätze zur Verfügung stellt, die so aufgearbeitet werden können, daß sie für die Unterteilung des Themas in fünf Gruppen geeignet sind, habe

⁴⁴ S. Kap. 5.3.3 Anleitungsbogen, S. 22.

⁴⁵ Auch GEGNER empfiehlt eine strikte Zeitplanung, GEGNER 1994, S. 16f.

⁴⁶ S. Kap. 5.4.1 Stundenablauf, S. 25.

⁴⁷ S. Kap. 5.3.5 Vorbesprechungen, S. 24.

ich mich entschlossen, vom Textprinzip des Buches und der Grammatikpräsentation der Lektion abzuweichen und den Schülerlehrern zusätzlich zu den Einführungsstücken im Buch Einzelsätze an die Hand zu geben. Diese sind in erster Linie dazu gedacht, den Schülerlehrern als Übung zu dienen. Des weiteren bieten sie einen Pool von Übungssätzen für die Klasse, falls die Schülerlehrer sich keine eigenen Sätze ausdenken wollen. Um die Progression des Lektionsstoffes zu gewährleisten, ist jedoch vorgesehen, die wesentlichen Übungen der Lektion zu behandeln (als BSL und als Wiederholung nach den Ferien).

5.3.3 Anleitungsbogen⁴⁸

Ich habe mich aufgrund der Komplexität des Stoffes dazu entschlossen, für jede Gruppe einen individuellen Anleitungsbogen zu konzipieren, und weiche damit von GEGNER ab, die gezielte Hinweise für die Ausführung der Aufgaben nur bei besonderem Bedarf gibt⁴⁹, z.B. bei schwierigen Grammatikeinführungen oder komplexen Sätzen. Aus Platzgründen beschränke ich mich auf eine übergeordnete Darstellung des Anleitungsbogens, eine detaillierte Betrachtung der fachlichen Lernziele einzelner Stunden muß leider entfallen.

Entsprechend der an die Schüler gestellten Anforderungen, orientiert sich der Aufbau meines Anleitungsbogens an den von MARTIN vorgeschlagenen⁵⁰ Stufen⁵¹ dieser komplexen Vorgänge und an meinen Lernzielen, die diese Stufen widerspiegeln.

Ein Anleitungsbogen, der über die von GEGNER praktizierten allgemeinen Verfahrensanweisungen hinausgeht, ist auch aus motivationstheoretischer Sicht von Bedeutung, da nur dann mit steigender Komplexität des Lerngegenstandes die Motivation wächst, wenn eine Strukturierung berücksichtigt wird.

Diese Strukturierung erfolgt einerseits durch eine Zweigliederung des Anleitungsbogens in Stofferwerb (1. "Macht Euch sachkundig!") und Präsentation (2. "Plant den Stundenverlauf!") sowie durch weitere Unterteilungen, die ich hier im einzelnen vorstellen will:

A. Der Stofferwerb (1. "Macht Euch sachkundig!")

In Absatz 1 sind Hinweise zum Grammatikkapitel im Buch über konjunktivische Relativsätze im allgemeinen sowie zum gewählten Neben-

⁴⁸ S. Anhang, S. 49 und 50.

⁴⁹ Vgl. Kap.2.2 Die Unterrichtspraxis von LdL, S. 6.

⁵⁰ MARTIN 1986, S. 23, 27ff.

⁵¹ s. Kap. 2.1 Begründung der Methode Lernen durch Lehren, S. 4.

sinn enthalten. Außerdem enthält er die Übungssätze, die die Schülerlehrer brauchen, um die nötige Sicherheit im Thema zu erlangen. Mir ist bewußt, daß diese Einzelsätze vom Textprinzip des Buches abweichen, für eine einschleifende Übung im Sinne des Frequenzgesetzes von THORNDIKE⁵² halte aber ich mehrere Einzelsätze für effektiver als einen fortlaufenden Text, in dem - wie in OSTIA üblich - das neu zu lernende sprachliche Phänomen nur wenige Male hervortritt. Bei der Auswahl der Übungssätze habe ich im Hinblick auf das baldige Übersetzen des *Bellum Gallicum* darauf geachtet, möglichst viele Originalsätze aus der Cäsar-Literatur zu übernehmen. Mit dieser Auswahl der Übungssätze treffe ich gleichzeitig eine Vorauswahl der im Unterricht einsetzbaren Übungssätze, wenn man einmal von der Möglichkeit absieht, daß die Schüler sich eigene Sätze ausdenken oder andere als die angegebenen auswählen.

B. Die Präsentation (2. "Plant den Stundenverlauf!")

MARTIN empfiehlt, daß der Lehrer dafür sorgen soll, daß die von den Schülerlehrern zu vermittelnden Informationen auch wirklich verständlich vermittelt werden und von den Schülern aufgenommen werden. Nach MARTIN sollen die Schülerlehrer durch die Stoffaufbereitung und -präsentation bei ihren Klassenkameraden Lernprozesse einleiten⁵³; diesen Anspruch können sie nur mit Lernzielvorgaben erfüllen, die ich in Fragen gekleidet habe, weil sie so den Schülerlehrern geläufiger sind. Der Anleitungsbogen ist so konzipiert, daß die Fragen, die die Schülerlehrer beantworten müssen, um das Thema zu erfassen, sich gleichzeitig dazu eignen, sie den Mitschülern zu stellen. Das kann für die Schülerlehrer eine Hilfe sein. Ansonsten ist der Anleitungsbogen so gestaltet, daß er den Schülerlehrern bei der Vorbereitung der Präsentation und der konkreten Formulierung der Impulse an die Mitschüler keine weiteren Vorgaben macht. Daher muß ich bei der Vorbesprechung darauf achten, daß die Präsentation für die Anbahnung von Lernprozessen bei den Mitschülern geeignet ist.

Ein gewisser Widerspruch der durch die Übungssätze des Anleitungsbogens bewirkten Vorgabe von "Lernzielen" zur anzustrebenden Lernautonomie ist mir bewußt, doch verweise ich hier auf den nur infinitesimal lösbaren Zielkonflikt zwischen Vorstrukturierung und Komplexität des Lerngegenstandes.

⁵² S. hierzu M. ROSENBACH, "Gesetze" des Einprägens und Einübens, Rs 0696-2, unveröffentlichtes Seminarpapier des 1.SPS Berlin-Zehlendorf.

⁵³ MARTIN 1987, S. 37.

Da die Schülerlehrer keine Erfahrung im Planen von Unterrichtsstunden haben, enthält der Vorbereitungsbogen darüber hinaus einige methodische Ratschläge.

C. Vorstellung der Planung (3. "Stellt mir Eure Planung vor!")

Die Schülerlehrer sollen eine Art Stundenprogramm schreiben, das ihnen einerseits als Orientierung dienen soll, andererseits mir während der Vorbesprechung als Kontrolle der inhaltlichen Richtigkeit und der Berücksichtigung der Leitfragen (Lernziele).

5.3.4 Vorbereitung zu Hause

Von MARTIN⁵⁴ und GEGNER⁵⁵ wird immer wieder vorgeschlagen, daß die Schülerlehrer die LdL-Stunde im Unterricht vorbereiten und daß die gesamte Klasse in das LdL-Projekt involviert ist, jeder also einmal die Möglichkeit bekommt, eine Stunde zu lenken. Ich habe mich aus dreierlei Gründen entschieden, die Vorbereitung der Stunde in eine Arbeitsphase nach der Schule zu verlagern: Wegen der Komplexität der Aufgabe und dem damit verbundenen Zeitaufwand ist eine Vorbereitung im Unterricht nicht sinnvoll. Zweitens setzt eine Vorbereitung der LdL-Stunden im Rahmen des Unterrichtes voraus, daß alle Schüler ein Thema bekommen, damit jeder beschäftigt ist. Geht man von der von MARTIN und GEGNER empfohlenen Gruppengröße von 2-3 Schülern aus, so ergibt sich bei 24 Schülern eine Anzahl von mind. 8 Gruppen. Wollte man nun den grammatischen Stoff der konjunktivischen Relativsätze auf acht Gruppen aufteilen, so würde das bedeuten, daß jede Gruppe nur eine sehr kleinen Aufgabe bekommt, so daß das LdL-Projekt in einen Zielkonflikt mit seinen Ansprüchen⁵⁶ gekommen wäre. Außerdem birgt die Methode ohnehin die Gefahr der Zeitintensität⁵⁷, die ich durch die Bewilligung von Vorbereitungszeit im Unterricht nicht verschärfen wollte.

5.3.5 Vorbesprechungen

Da nun die Vorbereitungsphase in die Arbeit außerhalb des Unterrichtes verlegt wird, sind die Schülerlehrer für die sachliche Richtigkeit und die Präsentationsplanung allein verantwortlich. Dadurch erhöhen sich Lehr- und Lernautonomie sowie die Verantwortung für die Inhalte gegenüber

⁵⁴ MARTIN 1987, S. 35.

⁵⁵ GEGNER 1994, S. 18f; 1997, S. 28ff; 1993, S. 110.

⁵⁶ S. Kap. 2.3.1.1 Gesteigerte Motivation, S. 8 und Kap. 2.3.1.5 Durchführung komplexer Handlungen, S. 9.

⁵⁷ S. Kap. 2.3.2.1 Zeitverlust, S. 10.

der Klasse⁵⁸. Damit jedoch grobe Fehler vermieden werden, stehe ich für Rückfragen zur Verfügung und habe darüber hinaus mit jeder Gruppe zwei Tage vor ihrer Stunde einen Pflichttermin vereinbart, an dem die Schülerlehrer mir das inhaltliche und didaktische Konzept ihrer Stunde präsentieren. Dies nimmt den Schülerlehrern mögliche Unsicherheit in Fach- und Darbietungsfragen und erlaubt es mir, eigene Produkte der Schülerlehrer wie z.B. selbst erstellte Übungen und Sätze zu überprüfen und ggf. zu korrigieren. Diese Vorbesprechungen haben außerdem den schönen Nebeneffekt, daß die Schüler mindestens zwei Tage vor ihrer Stunde ihre Vorbereitungen abgeschlossen haben müssen.

5.4 Geplante Durchführung

5.4.1 Stundenablauf

Es liegt in der Natur dieser produkt- und handlungsorientierten Methode, daß ich keinen bestimmten Stundenablauf vorgesehen habe. Lediglich soll am Anfang der Stunde die Hausaufgabe der letzten Gruppe von dieser kontrolliert werden (ca. 5-7 Min.). Die Dauer der eigentlichen Präsentation soll ca. 10 Minuten vor Ende der Stunde beendet sein. Da wegen der unmittelbaren Abfolge der LdL-Stunden aufeinander keine Gelegenheit dazu bleibt, sollen diese letzten Minuten der Präzisierung, Korrektur oder Nachstrukturierung der Stunde dienen, falls Zusammenhänge unklar geblieben sind. Schließlich sollen die letzten Minuten dafür verwendet werden, eine Evaluation der Stunde zu versuchen, in der die Schülerlehrer selbst zu Wort kommen sollen und die Klasse konstruktive Kritik und Lob äußern kann. Die Klasse ist vorher von mir instruiert worden, wie man konstruktiv Kritik äußert. Diese Evaluation dient gleichzeitig den folgenden Gruppen dazu, daß sie Fehler nicht wiederholen.

Die Gruppen sollen sich zur Festigung des von ihnen vermittelten Stoffes eine Hausaufgabe ausdenken, die von ihnen in den ersten 5-7 Minuten der folgenden Stunde überprüft werden soll.

⁵⁸s. Kap. 2.3.1.2 Förderung individueller Lernerfahrung (Autonomie), S. 9 und Kap. 2.3.1.4 Verantwortung für die Inhalte gegenüber der Gruppe, S. 9.

6 Durchführung und Analyse

6.1 Die Verteilung der Aufgaben und die Zusammensetzung der Gruppen

Bei der Verteilung der Gruppen war sehr erfreulich, daß das gesamte Zensurenspektrum⁵⁹ unter den Freiwilligen vertreten war. Glücklicherweise erklärten sich nur Gruppen für die Aufgabe bereit, in denen mindestens ein befriedigender Schüler war, so daß das Risiko des Fehlschlages aufgrund mangelnder Fachkenntnis klein blieb. Da sich mehr Schüler meldeten, als Gruppen zu vergeben waren, habe ich einige mit einem Referat, andere mit dem Versprechen, bei der nächsten Gelegenheit für LdL den Vorrang zu haben, "vertröstet".

6.2 Zur Analyse der LdL-Stunden

Ich habe von den fünf LdL-Stunden drei für eine nähere Betrachtung ausgewählt, da ich an ihnen weitestgehend das Spektrum des von mir durchgeführten LdL-Unterrichtes aufzeigen kann. Jede Stundenanalyse besteht aus einem einleitenden Teil, der chronologisch den Stundenverlauf beschreibt und auf einzelne Aspekte und Probleme von LdL eingeht. Danach folgt in gesonderten Unterkapiteln eine fokussierende Betrachtung ausgewählter Beispiele, die zwar auf den konkreten Fall bezogen sind, aber grundsätzliche und typische Gesichtspunkte des von mir durchgeführten LdL-Unterrichtes verdeutlichen. Die Vorbesprechungen zu den ausgewählten Stunden habe ich in einem Kapitel zusammengefaßt, da sich in allen Vorbesprechungen ähnliche Aspekte zeigten.

6.3 Die Vorbesprechungen

Obwohl die Vorgespräche nach dem regulären Unterricht stattfanden, waren alle Gruppen sehr motiviert ihr Konzept vorzustellen. Sie dauerten 30-45 Minuten und fanden im Klassenraum statt. Das hatte den Vorteil, daß die Schülerlehrer schwierige Passagen am späteren Vortragsort üben konnten. Dies war an folgenden Stellen nötig: Bei der Satzanalyse⁶⁰ von Gruppe 2, bei der mir die Übung der Fragen an die Schüler zum Ablativus Absolutus und zum Gerundivum wichtig erschien, bei Satz 2 von Gruppe 3 sowie bei Satz 4 von Gruppe 4. Alle Gruppen kamen mit einem vollständig ausgearbeiteten Manuskript und sehr konkreten Vorstellungen über Ablauf der Stunde und Verteilung der Aufgaben untereinander,

⁵⁹ S. die Noten in der Tabelle in Kap. 4.3 Einteilung des Stoffes, S. 14.

⁶⁰ S. Fußnote 62.

so daß ich Hinweise zu Inhalt oder Gliederung nur bei Gruppe 3 geben brauchte. Ich riet ihnen, eine geplante ausführliche Wiederholung der Konsekutivsätze wegzulassen. Neben dieser Ausnahme beschränkten sich meine Ratschläge auf Details und dienten hauptsächlich dazu, kleinere Unsicherheiten zu Grammatik und Übersetzung auszuräumen.

6.4 Die 2. LdL-Stunde: konzessive Sinnrichtung

6.4.1 Ablauf der Stunde

Die Stunde war lernintensiv und zeichnete sich durch Phasen konstruktiven Problemlösens aus.

Die beiden Schülerlehrerinnen (Tashy und Heike) haben zunächst mit einer Klärung des Begriffes “konzessiv” begonnen, indem sie ihren Mitschülern Satztypen mit konzessiver Sinnrichtung zum Übersetzen gaben. Auf einer OH-Folie befanden sich folgende Sätze, die die Schülerlehrerinnen selbst entworfen haben (LZ 7):

Puella exspectans amicum non videt.

Sol in caelo est imbre cadente.

Stultus est, cum studeat.

Bei der Leitung der Übersetzung gingen die Schülerlehrerinnen zügig vor und gaben bei auftretenden kleinen Fehlern Hilfestellungen (LZ 2,3 und 11).

Analog des von ihnen entworfenen Arbeitsbogens⁶¹ (LZ δ) wurde danach die deutsche Übersetzung der konzessiven Sinnrichtung geklärt und in den Lückentext eingetragen. Die Schülerinnen stellten nun ihren Mitschülern vor, daß es auch in Relativsätzen eine konzessive Sinnrichtung gibt; sie gingen also bei der Grammatikeinführung deduktiv vor (LZ 1, 5 und 9). Sodann leiteten die Schülerlehrerinnen die Übersetzung des folgenden Satzes, der sich auf dem Arbeitsbogen und auf OH-Folie befand: *Amicus, qui invitatus esset, domi manserat.* Der bei der Übersetzung geführte Dialog enthält einige für LdL zentrale Aspekte, den kognitiven Konflikt und den Zeitpunkt des Eingreifens des Lehrers, die ich unten in einem gesonderten Kapitel behandle, so daß ich mich an dieser Stelle auf die Darstellung beschränke.

Zunächst haben die Schülerlehrerinnen mit Hilfe der gesamten Klasse die Vokabeln geklärt. Die erste Version der Übersetzung lautete: Der Freund, obwohl er eingeladen worden war, bleibt zu Hause. Hierauf er-

⁶¹ S. Anhang, S. 51.

kannte eine gute Schülerin ganz richtig, daß “bleibt” falsch übersetzt ist, und korrigierte zu “war geblieben”, so daß die zweite Version nun lautete: Obwohl der Freund eingeladen worden war, war er zu Hause geblieben. Darauf merkte eine Schülerin (Anne) an, daß es eigentlich “eingeladen wurde” heißen müßte. In dem nun folgenden Rundgespräch, in dem Annes Vorschlag diskutiert wurde, meinten die Schüler, daß (*invitatus*) *esset* Konjunktiv Imperfekt sei, konnten diesen aber nach verschiedenen vergeblichen Versuchen nicht erklären. Schließlich erklärte Sabine den Konjunktiv Imperfekt mit der Gleichzeitigkeit zum Nebentempus und stellte fest, daß damit die ursprüngliche Übersetzung “eingeladen worden war” richtig ist. Die Schülerlehrerinnen haben sich während der gesamten Diskussion sehr zurückgehalten und sich auf die Diskussionsleitung beschränkt (LZ α).

Der Lückentext auf dem Arbeitsbogen bot danach den Schülern noch einmal die Gelegenheit, das Gelernte zu systematisieren.

Anschließend wurde der Übungssatz aus dem Buch⁶² übersetzt, der ebenfalls auf OH-Folie vorlag. Vor dem eigentlichen Übersetzen sollten die Schüler den Satz einer Satzstrukturanalyse unterziehen und einzelne Satzteile farblich unterstreichen (LZ4). Zwei unterschiedliche Reaktionen der Schülerlehrerinnen bei Übersetzungsfehlern ihrer Mitschüler verdeutlichen, daß nicht immer der Weg der Metasprache beschränkt wurde: In der Satzanalyse unterstrich Sabine *victi* auf dem OH-Projektor als adverbiale Bestimmung. Frank übersetzte es jedoch als Subjekt statt als Prädikativum. Daraufhin beschränkte sich Tashy auf die Vorgabe, *victi* mit “als Besiegte” zu übersetzen, statt auf die Stellung des Prädikativums zwischen Attribut und adverbialer Bestimmung hinzuweisen. Auf die Frage aus der Klasse, warum *victi* denn nicht als Subjekt übersetzt werde, antwortete eine weitere Schülerin, daß das Relativpronomen die Stelle des Subjektes einnehme und man *victi* daher mit “als” übersetzen müsse.

Leider ist an dieser Stelle der Begriff des Prädikativums nicht gefallen, der dem von den Schülern so ganz richtig erarbeiteten Sachverhalt einen Namen gegeben hätte. Ich habe hier das Prinzip der minimalen Hilfe konsequent durchgeführt und nicht eingegriffen, obwohl eine Präzisierung an dieser Stelle wünschenswert gewesen wäre.

Andererseits erfolgten Korrekturhinweise durch Verwendung linguistischer Kategorien, die bei den Mitschülern kognitive Prozesse in Gang

⁶² OSTIA, S. 130: *Perusia capta Octavianus in multos animadvertit, qui victi orare veniam vel se excusare conarentur, una voce eis occurrens: Moriendum est.*

setzten: So hat Felix z.B. den Ablativus Absolutus falsch übersetzt, indem er ihn auf das Prädikat bezogen hat. Tashy fragte ihn daraufhin, was denn “am Abl. Abs. wichtig” wäre. Felix antwortete darauf, daß “kein Bezug zum Hauptsatz” bestehen dürfe, “weil er ja losgelöst” sei, und korrigierte seine Übersetzung. Was also die Hilfestellung bei Korrekturen anbelangt, so wurde LZ 10 nur teilweise erreicht.

Anschließend stellten die Schülerlehrerinnen als Hausaufgabe den zweiten Übungssatz des Vorbereitungsboogens (*Perseus...*).

Wie die Überprüfung der von der Klasse recht sorgfältig erledigten Hausaufgabe durch die Schülerlehrerinnen in der folgenden Stunde zeigte, hatten die Schüler wenig Probleme mit der Übersetzung (LZ A). Aus Zeitmangel mußte die geplante Reflexion der Stunde leider ausbleiben.

Die Schülerlehrer haben die LZ α und δ , 1-5 und 7-9 und 11 erreicht. LZ 10 wurde nur teilweise erreicht. Das vorbildliche Sozialverhalten der Klasse und die schließlich richtige Übersetzung zeigen, daß neben LZ A die Lernziele B und C erreicht wurden.

6.4.2 Der “kognitive Konflikt”

Das engagiert geführte Rundgespräch über die Übersetzung von *invitatus esset* zeigt zwei Dinge ziemlich eindringlich, die exemplarisch für Licht und Schatten des LdL-Unterrichts sind:

1. Der Wissensvorsprung der Schülerlehrer gegenüber der Klasse wurde mit dem Fortschreiten der Diskussion kleiner, so daß letzten Endes keine Instanz mehr da war, die hätte entscheiden können d.h. die die Prämisse (Konjunktiv Imperfekt), auf der Sabines logische, aber letzten Endes falsche Erklärung fußte, hätte korrigieren können.⁶³ Je komplizierter also der Gegenstand ist, desto schwieriger fällt es den Schülerlehrern Korrektur- und Kontrollfunktionen auszuüben (LZ 10 und 11 nur bis zu einem gewissen Grad erfüllt).

2. Dadurch, daß die Schülerlehrer diese Kontroll- und Korrekturfunktionen nicht wie ein Lehrer ausüben können, treten häufig einander widersprechende Informationen auf. Da beide Schüler, Anne sowie derjenige, der die erste Version mit “eingeladen worden war” lieferte, gute Schüler sind, waren die sich widersprechenden Informationen beider Schüler glaubwürdig. Es entstand ein kognitiver Konflikt in der Klasse. Nach der

⁶³ Diese Situation, daß die Prämissen falsch, die Schlußfolgerung und die Übersetzung jedoch richtig sind, konnte erst dadurch auftreten, weil beim Indikativ Plusquamperfekt im Hauptsatz im Deutschen das Plusquamperfekt im Nebensatz sowohl Gleichzeitigkeit als auch bei Vorzeitigkeit ausdrücken kann.

Theorie des kognitiven Konfliktes erhöhen widersprüchliche Informationen das Aktivationsniveau des menschlichen Organismus, und dieser hat dann das Ziel, diesen Widerspruch zu lösen.⁶⁴ An der Zahl der Meldungen und Beiträge war nach Annes Einwand deutlich zu beobachten, daß die Aktivität der Klasse stieg, den Widerspruch aufzulösen, und daß damit das Interesse an der richtigen Übersetzung zunahm. Dieser kognitive Konflikt ist natürlicher und organischer als ein durch den Lehrer geplanter und künstlich erzeugter und weckt zumindest genau wie dieser das Interesse der Schüler. Die Methode bietet also durch die o.g. Schwäche der Schülerlehrer bei Kontroll- und Korrekturfunktionen ein weites Feld für die - freilich unbeabsichtigte - Induktion von kognitiven Konflikten. Dadurch, daß sie von den Schülern selbst kommen, erhöhen sie die Aktivität des Denkens, bewirken dadurch Interesse und fördern so selbständiges Arbeiten und Problemlösen bei den Schülern. Dies gilt für Stoffe mit einem Schwierigkeitsgrad, die von den Schülern mit etwas Aktivierung ihres Vorwissens bewältigt werden können.

6.4.3 Das Eingreifen der Lehrerin

Nachdem Sabine zu dem für sie und alle anderen logischen Schluß gekommen war (s.o.), wäre ein Eingreifen meinerseits hier nötig gewesen, um die falsche Prämisse geradezurücken. Zu diesem Zeitpunkt hätte das den Vorteil gehabt, daß einerseits der falsche Zwischenschritt (*invitatus esset* als gleichzeitig mißverstanden) nicht stehengeblieben wäre, andererseits die kognitiven Prozesse, die in dieser konstruktiven Schülerdiskussion in Gang gesetzt wurden, nicht unterbrochen worden wären.

Nun sind die Schüler wegen des deutschen Tempusgebrauches im Plusquamperfekt zu einer für alle befriedigenden und in sich schlüssigen Lösung gekommen; dennoch halte ich es an dieser Stelle für angebracht, sich zu überlegen, wie sich die Motivation der Schüler in der doch recht engagiert geführten Diskussion entwickelt hätte, wenn keiner der Schüler eine logisch stringente und damit eine für richtig erachtete Lösung gefunden hätte.

Eine Auflösung des Problems muß erfolgen, damit der kognitive Konflikt beim Lernenden keine Gegenreaktion, d.h. etwa Frustration oder Desinteresse, hervorruft. Der Lehrer muß den richtigen Zeitpunkt des

⁶⁴ S. H. SKOWRONEK, Lernen und Lernfähigkeit, München 1970, S. 101 ff. Zitiert nach: M. ROSENBACH, Problemorientierter Unterricht, RS 0195-7, unveröffentlichtes Seminarpapier des 1.SPS Berlin-Zehlendorf, S. 3.

Eingreifens herausfinden, an dem das Aktivationsniveau⁶⁵ und damit das Verlangen der Schüler, eine Lösung zu finden, noch erhöht ist. Dabei darf er die Lösung nicht selbst nennen, sondern muß vorstrukturierende Impulse geben, die den Schülern die Struktur des zu lösenden Problems vor Augen führt, da nach dem Informationsverarbeitungsparadigma die sonst eintretende Desorientierung zum Motivationsabfall führt.⁶⁶ Übertragen auf dieses Beispiel wäre dies etwa ein Hinweis, die Bestimmung der Form *invitatus esset* zu überdenken. Andererseits muß bereits deutlich sein, daß die Phase der Problemlösung soweit fortgeschritten ist, daß die Schüler die Lösung selbst nicht mehr finden können, weil z.B. keiner der vorgeschlagenen Wege zum Erfolg geführt hat. Oder anders gesagt: Um den vollen lernpsychologischen Effekt der kognitiven Dissonanz ausnutzen zu können, darf der Lehrer weder zu spät noch zu früh eingreifen. Der Zeitpunkt des richtigen Eingreifens verlangt also einerseits ein feinfühliges Erfassen der Stimmung sowie andererseits eine genaue Kenntnis über den Wissensstand und die Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers.

Daß es zu einer Situation der sich allgemein verbreitenden Ratlosigkeit auch in den folgenden Stunden nicht gekommen ist, hatte vor allen Dingen zwei Gründe: Die Schülerlehrer hatten ausreichendes Vorwissen und besaßen damit die sachlichen Voraussetzungen, Probleme im Klassengespräch zu lösen und sich nicht auf den Lehrer zu verlassen. Aufgrund der Erfahrungen dieser Stunde habe ich, wenn nötig, zu einem früheren Zeitpunkt eingegriffen.

Diese Episode zeigt aber auch, daß gute und mittlere Schüler viel kritischer gegenüber den Schülerlehrern als gegenüber dem Lehrer sind, denn durch Annes - zu diesem Zeitpunkt - unberechtigte Kritik wurde die Diskussion ja erst in Gang gesetzt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß es sehr viele Probleme gibt, die im lehrergeführten Unterricht unter den Tisch fallen würden, weil die Schüler sich entweder nicht trauen würden, nachzufragen, oder weil der Lehrer die richtige Lösung bereits gegeben hat, so daß sich das Evozieren der Motivation durch einen kognitiven Konflikt nicht anbahnt.

6.5 Die 3. LdL Stunde: konsekutive Sinnrichtung

Grundsätzlich wählten die Schülerlehrer (Julia und Anna) einen vernünftigen und logischen Unterrichtsgang. Sie nutzten außerdem den OH-

⁶⁵ S. Rs 0195-7, S. 3.

⁶⁶ S. Kap. 2.3.1.1 Gesteigerte Motivation, S. 8.

Projektor intensiv und ermöglichten so eine umfassende Ergebnissicherung. Die Planung hatte mögliche Schülerfragen sehr gut vorweggenommen (LZ 6). Die Qualität der Planung entsprach der der übrigen LdL-Stunden und bringt für die Betrachtung der LdL-Reihe keine neuen Aspekte. Probleme ergaben sich aus immer wieder vereinzelt aufkeimenden Unruheherden, die erst erloschen, als ich Ermahnungen ausgesprochen hatte.

Die Schülerlehrer begannen mit einer Wiederholung, indem sie nach Eigenschaften und grammatischer Konstruktion des Konsekutivsatzes fragten, die die Schüler mit der Bezeichnung einer Folge und *ut* mit Konjunktiv richtig beantworteten. Eine systematisierende Zusammenstellung der Konsekutivsatztypen, die sie auf einem Arbeitsbogen⁶⁷ (LZ 7) vorlegten, trugen sie in einem “Lehrervortrag” vor und kommentierten sie ergänzend (LZ 2). Es war deutlich zu sehen, daß hier nur die besseren Schüler folgen konnten, da dies sehr schnell ging und vom grammatischen Inhalt recht schwierig war. Die Schülerlehrerinnen hatten sich leider nicht an meinen Ratschlag aus der Vorbesprechung gehalten, diesen Teil der Stunde nur dann vorzutragen, wenn noch genügend Zeit ist, da er für das Verständnis der konjunktivischen Relativsätze mit konsekutivem Nebensinn nicht zwingend erforderlich ist. Außerdem fehlte hier wohl vielen Schülern der “rote Faden”, so daß die Schülerlehrerinnen LZ 9 nur bedingt erreichten.

Wie die anderen Gruppen präsentierten sie ihr Thema deduktiv und nannten als mögliche Übersetzungen einen einfachen Relativsatz oder Konstruktionen mit “können” und “so...daß” (LZ 1 und 5). Die Übersetzung des ersten Satzes, der auf einem weiteren Arbeitsbogen⁶⁸ abgedruckt war und auf OH-Folie vorlag, leisteten die Schüler ohne Schwierigkeiten, indem sie den Konjunktiv ignorierten und im Deutschen Indikativ setzten (“Du sagst nichts, was sich auf die Sache bezieht”). Eine weitere Übersetzung mit “können” (“Du sagst nichts, was sich auf die Sache beziehen könnte”) wurde von den Schülerlehrerinnen als richtig befunden (LZ 3, 11). Hieraus ergab sich ziemlich schnell die Frage, ob denn nicht die Übersetzung mit “können” auf die Möglichkeit hindeutet, den lateinischen Konjunktiv als deutschen Konjunktiv zu übersetzen. Die Schülerlehrer sagten daraufhin sehr kurz, daß im Relativsatz grundsätzlich auch der Konjunktiv stehen könne, der auch in Hauptsätzen stehe.

⁶⁷ S. Anhang, S. 52.

⁶⁸ S. Anhang, S. 52.

Sie diktierten einen entsprechend vorformulierten Übungssatz, der unter den ersten Arbeitsbogen geschrieben werden sollte: “Der Konjunktiv im Relativsatz kann darüber hinaus alles bezeichnen, was er auch im Hauptsatz bezeichnen kann: Wunsch, Irrealis, Potentialis.” Die Schülerlehrer wiesen auf die Diskussion in der letzten Stunde hin, in der das Thema angeschnitten wurde (LZ 6). Einigen Schülern war die Formulierung “bezeichnen” nicht geläufig und sie verlangten eine Erklärung, die die Schülerlehrer leider nicht liefern konnten, so daß Unmut in der Klasse aufkam. Hier zeigte sich, daß die Schülerlehrerinnen zu sehr am Konzept hafteten und bereits bei einer anderen Formulierung passen mußten. Schließlich löste eine Schülerin das Problem, indem sie es den Fragenden mit anderen Worten erklärt hat. Auch hier zeigte sich, daß die Schwächen der Schülerlehrer durch die Aktivität von Schülern ausgeglichen werden können.

Bei der Übersetzung des zweiten Satzes war vor allen Dingen die Form von *secutae sunt* problematisch: Nach dem Hinweis eines Schülers, daß es sich um ein Deponens handle, gelang die Übersetzung jedoch schnell.

Anschließend fragte ein Schüler, ob eine Übersetzung mit “so daß” ebenfalls richtig sei. Eine Schülerin erklärte ihm, daß eine solche Übersetzung vom Sinn her nur möglich sei, wenn man den Relativsatz ins Passiv setzen würde (“...so daß unsere Soldaten in den Lagern gehalten wurden:”), was aber nicht zulässig sei, da “Fälle vertauscht” würden. Die Schülerlehrerinnen waren sehr unsicher und stimmten ihr schließlich zögerlich zu, was bei den Mitschülern vereinzelt Ärger über ihre offensichtliche Ratlosigkeit hervorrief. Als ich bereits helfend eingreifen wollte, fand eine Schülerin schließlich doch eine Lösung, wie man diesen Relativsatz mit “so...daß” und im Aktiv übersetzen könne.

Die Episode zeigt, daß sich viele Schüler der Klasse herausgefordert sahen, die Unsicherheit der Schülerlehrer durch gemeinsames Arbeiten an dem Problem zu kompensieren. Auch hier wird deutlich, daß die Schüler sehr wohl in der Lage waren, vieles selbst zu klären. Allerdings zeigte die gemeinsame Arbeit an der Übersetzung, daß dabei gerade bei schwächeren Schülern, die wohl von den Schülerlehrern sofortige Korrektur- und Entscheidungskompetenz erwarteten, häufig die Toleranzgrenze überschritten wurde, was zu Unmut führte. Einige Schüler haben also LZ C nicht erreicht.

Die Schülerlehrer wiesen anschließend anhand des Arbeitsbogens auf besondere Verbindungen und Wendungen hin, die einen Relativsatz mit konsekutiven Nebensinn anzeigten.

Den Satz aus dem Übungsbuch hatten die Schülerlehrerinnen vorstrukturiert, indem sie auf OH-Folie die Schwierigkeiten unterstrichen (LZ 4)⁶⁹ und die Vokabeln vorgestellt hatten. Die Schüler sollten nun bei der ersten Unterstreichung die Konstruktion sowie bei der folgenden die Form bestimmen. Hiernach gelang die Übersetzung ziemlich leicht, und die Beteiligung, die seit der Übersetzung des vorherigen Satzes zurückgegangen war, stieg wieder an.

Lediglich die Erklärung der Vorzeitigkeit von *percocta sint*, nach der die Schülerlehrerinnen die Klasse fragten, war wegen der adjektivischen Bedeutung von "gekocht" im Deutschen etwas problematisch, so daß die Schüler die Übersetzung "...das schnell gekocht ist" für gleichzeitig hielten. Ich habe hier mit der Aufforderung, sich Gedanken über den Abschluß des Kochvorganges zu machen, eingegriffen, so daß die Schüler die Übersetzung zu "gekocht worden ist" abwandeln und die Vorzeitigkeit erklärten.

Die Schülerlehrerinnen stellten als Hausarbeit folgende Übersetzungsaufgabe, die sie aus anderen Quellen als aus meinem Vorbereitungsbogen entnommen haben: *Sapiens nihil habet, quod timeret* (LZ 8). Wie die Besprechung der Hausaufgabe in der folgenden Stunde zeigte, wurde sie von den Schülern jedoch sehr nachlässig erledigt. Da die Sanktionierung von Leistungen nicht die Aufgabe der Schülerlehrer sein kann und darf und sie sich in dieser Rolle unwohl fühlten, habe ich die Klasse eindringlich darauf hingewiesen die Hausaufgaben sorgfältiger anzufertigen.

Abschließend bleibt festzustellen, daß die Schülerlehrer LZ α bedingt erreicht haben. Die LZ 1-8 wurden vollständig erreicht. Die Lernziele der Präsentationsphase wurden nur bedingt (LZ 9, 11) bzw. nicht erreicht (LZ 10). Die Übersetzungsphase hat gezeigt, daß die Schüler die Lernziele A und B erreicht haben, LZ C wurde nur teilweise erreicht.

6.5.1 Disziplin der Schüler

In der Stunde zeigten sich an den oben genannten Stellen einige Disziplinprobleme, so daß erst durch mein Eingreifen Ruhe entstand und die

⁶⁹ OSTIA, S. 131: *Ad exprimendam celeritatem alicuius rei dicebat: "Celerius quam asparagi coquantur!" - est enim asparagus talium holerum, quae celeriter percocta sint.*

Schüler nicht immer ihr gutes Stundenkonzept präsentieren konnten. Hierfür gibt es ein Bündel von Ursachen.

Zum einen machten die Schülerlehrerinnen einen recht unsicheren Eindruck, so daß kritische Schüler an vielen Stellen den - weitgehend unberechtigten - Eindruck gewinnen konnten, daß die beiden selbst nicht so genau in ihrer Materie Bescheid wußten. Dieser Eindruck entstand dadurch, daß sie eng ihrem Konzept folgten und an einigen Punkten (Erklärung des Wortes "bezeichnen"; passivische Übersetzungsvariante) tatsächlich überfordert waren.

Weiterhin gab es Ursachen konzeptioneller Art (lange Lehrervorträge und eine gegen meinen Rat durchgeführte gründliche Wiederholung aller Konsekutivsätze), die bewirkten, daß die Konzentration zeitweilig nachließ.⁷⁰

Schließlich war auch das Lernumfeld nicht optimal: Erstens war diese LdL-Stunde eine Folgestunde nach einem Unterrichtsbesuch, in der die Schüler gewöhnlich unruhiger sind als sonst. Zweitens sollten die Schüler nach dieser Stunde wegen eines Arztbesuches entlassen werden.

In dieser Stunde hat sich gezeigt, daß Gruppen, die über der von MARTIN empfohlenen Größe von 20 Schülern liegen, zu groß sein können. Möglicherweise ist auch die soziale Stellung von Julia, die in der Klasse nicht bei allen beliebt ist, mit schuld an einer voreingenommenen Haltung einiger Schüler.

In dieser Stunde - wie in den anderen LdL-Stunden auch - folgten die Schüler aufmerksam und kritisch der Präsentation der Schülerlehrerinnen und waren häufig nicht sofort geneigt, deren Aussagen Glauben zu schenken. Leider schlug diese gesunde Kritikfähigkeit aus den o.g. Gründen am Ende der Stunde bei einigen Schülern in Nörgelei und Unmut um. Der hohe Anspruch von LZ α wurde noch nicht erreicht. Hier zeigen sich die Chancen und Grenzen der Methode: Sie verlangt nicht nur von den Mitschülern ein hohes Maß an Solidarität, Toleranz und Disziplin gegenüber den Schülerlehrern, die von vielen Faktoren abhängig sind (die äußeren Umstände, die Kompetenz, das Konzept der Vortragenden und deren soziale Stellung), sondern sie trägt auch dazu bei, diese Eigenschaften zu entwickeln. Außerdem war zu beobachten, daß diejenigen Schüler, die im "normalen" Unterricht unruhig sind, auch im LdL-Unterricht zur Unruhe neigten.

⁷⁰ Auch C. SCHELHAAS bemerkt einen Abfall der Aufmerksamkeit unter solchen Bedingungen. SCHELHAAS, S. 74.

Allgemein gilt also für die Methode LdL: Die ansatzweise vorhandene Intoleranz und Disziplinlosigkeit einiger Schüler zeigt, daß für einen erfolgreichen LdL-Unterricht ein intaktes soziales Klassengefüge sowie ein gutes Lernumfeld vorhanden sein muß; oder anders gesagt: Die Methode LdL kann nicht dazu dienen, vorhandene Spannungen innerhalb der Gruppe zu beheben bzw. die Faktoren eines ungünstigen Lernumfeldes zu überdecken (Gruppengröße, Stundenausfall, etc.), und sie kann nur in begrenztem Maße gewöhnlich unruhige Schüler fesseln.

6.6 Die 4. LdL Stunde: kausale Sinnrichtung

6.6.1 Ablauf der Stunde

Die Stunde von Helena und Manuel lief sehr geordnet und lernintensiv. Das lag zum einen daran, daß Manuel das Heft in der Hand hatte und daß den Schülern die Grammatik sehr schnell klar war, da es sich ja nur um eine andere Übersetzung eines inzwischen bekannten Prinzips handelte. So war im Verhältnis zu den vorherigen Stunden die Anzahl der Schülerfragen, die sich auf die Übersetzung bezogen, höher als die zur Grammatik.

Im einzelnen wählten die Schüler folgenden Verlauf: Zunächst fragte Manuel nach dem Modus, in dem Relativsätze mit Konjunktiv stehen, und ließ die bisher gelernten Sinnrichtungen wiederholen. Danach führten sie die kausale Sinnrichtung ein, wobei sie wie die anderen Schülerlehrer deduktiv vorgehen. Anschließend ließen sie sich von den Schülern weitere kausale Nebensatztypen nennen (*quod, cum*) (LZ 2), von denen sie den Schülern in einem elegant gestalteten Übergang jeweils einen Satz auf einem vorbereiteten Arbeitsbogen⁷¹ sowie auf OH-Folie vorlegten. Nachdem die Schülerlehrer Fragen der Klasse zu Vokabeln beantwortet hatten, wurde der *quod*-Satz (Satz 1) übersetzt. Dabei wiesen sie auf den Indikativ hin. Vor der Übersetzung des *cum*-Satzes (Satz 2) haben die Schülerlehrer die Klasse die verschiedenen Übersetzungsvarianten sowie die Modi wiederholen lassen. Nach Klärung der Vokabeln hat eine Schülerin zunächst *cum* mit "als" übersetzt, wurde aber mit dem Hinweis "weil" paßt besser" von einer weiteren Schülerin korrigiert. Helena erklärte, daß beides "gehe", da man es vom Sinn her nicht immer so genau entscheiden könne. Manuel wies darauf hin, daß die zweite Varian-

⁷¹ S. Anhang, S. 51.

te eben die kausale Sinnrichtung von *cum* sei, so daß dadurch der gedankliche Bogen von der Wiederholung zu den Relativsätzen mit kausaler Sinnrichtung geschlagen wurde. Bei Satz 3 verlangte Helena eine Übersetzung als Relativsatz, obwohl die richtige Übersetzung mit “weil” bereits genannt wurde. Dies führte zu Verwirrung und damit zu der Frage, ob man denn auch einem indikativischen Relativsatz eine Sinnrichtung geben dürfe, was sofort von den Schülerlehrern kategorisch verneint wurde (LZ 1).

Die folgende Übersetzungsphase des 4. Satzes zeigte, daß die Gruppe hervorragend in der Lage war, Verbesserungshilfen zu geben, ohne die Lösung zu nennen (LZ 10) sowie Kontrollfunktionen auszuüben (LZ 11). In beiden Fällen lag das daran, daß die Schülerlehrer sich in die Schüler versetzen konnten und deren Gedankengänge nachvollziehen konnten (LZ 6).

So haben sie sich das Prädikat des Nebensatzes (*certus esset*) zunächst nennen lassen und den Auftrag gegeben, dieses zusammen mit dem Relativpronomen und dem Subjekt zu übersetzen (LZ 4). Eine Schülerin übersetzte daraufhin “Augustus, weil er sicher ist...”. Die Schülerlehrer wiesen darauf hin, daß dort *aiebat* stehe. Die Schülerin verstand sofort und stellte fest, daß es sich um Gleichzeitigkeit handelte. Sie korrigierte daraufhin ihre Übersetzung zu “...sicher war,...”. Die Schülerlehrer bewiesen auch in kniffligen Situationen Urteils- und Entscheidungskompetenz. So wurde der Infinitiv des a.c.i. *soluturos esse* mit “zahlen ... werden” richtig übersetzt. Eine Schülerin machte den Vorschlag, statt “werden” lieber “würden” zu sagen, da es im Deutschen “besser klänge”. Manuel beschied dies mit dem Hinweis, daß im Deutschen die indirekte Rede mit Konjunktiv gebildet werde als richtig. Die Lernziele 5, 9, 10 und 11 wurden also erfüllt. Nachdem der Satz übersetzt worden war, verlangten die Schülerlehrer eine Erklärung dieser Anekdote, die den Schülern nicht schwer fiel, da der Begriff *Kalendae Graecae* im Arbeitsbuch erklärt ist. Auf die verwunderte Feststellung einer Schülerin, daß wohl nie gezahlt werde, las Helena die entsprechende Passage aus einer Zitatensammlung vor⁷² (LZ 7).

⁷² SELLNER, A, Latein im Alltag, Wiesbaden 1984, S. 10, s.v. AD CALENDAS GRAECAS: “Wörtlich: an den griechischen Kalenden. Im römischen Kalender war »calendae«, der erste Tag jedes Monats, als Zahlungstermin gebräuchlich. Die Griechen hatten keinen solchen »calendae«. Kaiser Augustus soll von säumigen Schuldnern gesagt haben, sie würden an den griechischen Kalenden zahlen, d. h., da solche über-

Jeweils nach der Übersetzung der Übungssätze diktierten die Schülerlehrer eine richtige Musterübersetzung (LZ 3).

Nach dem Ende der Übersetzungsphase lasen die Schülerlehrer den Merksatz des Arbeitsbogens vor und wollten wissen, “ob noch Fragen sind”, was jedoch von der Klasse verneint wurde.

Zum Abschluß wurde ein Übungssatz als Hausaufgabe gestellt, dessen Vokabeln und grammatische Schwierigkeiten vorab geklärt wurden (LZ 8). Auf meine eindringliche Bitte hin, das Anfertigen der Hausaufgaben nicht zu vernachlässigen, hat die Klasse diese sorgfältig erledigt.

Der Lernzuwachs der Stunde lag in erster Linie beim Übersetzen und Einordnen der kausalen Sinnrichtung in das Gelernte der vorhergehenden Stunden (Systematisierung), da die meisten Schüler in den Stunden vorher das Prinzip der Sinnrichtung verstanden hatten. Das verdeutlicht am besten folgendes Beispiel: Einem Schüler, der gerne Systematisierungen des Grammatikstoffes vornimmt, fiel auf, daß der Merksatz auf dem Arbeitsbogen unkorrekt formuliert war. Er lautete: “Wenn ein Relativsatz im Konjunktiv steht, so hat er eine Sinnrichtung...”. Der Schüler wandte ein, daß in der letzten Stunde gesagt worden war, daß es ja durchaus in seltenen Fällen auch die Möglichkeit gäbe, daß ein Relativsatz im Konjunktiv im Deutschen als normaler Konjunktiv übersetzt werden könne und damit keine Sinnrichtung vorläge. Eine Schülerin pflichtete ihm bei und bemerkte aber, daß es so selten sei, daß man es in den Merksatz nicht aufnehmen müsse.

Die Schülerlehrer haben LZ α (s. Kap. 6.6.4.) und 1-11 erfüllt. Die Mitarbeit der Klasse hat gezeigt, daß die Lernziele A und B zusammen mit C (s. Kap. 6.6.3.) erreicht worden sind.

6.6.2 Dominanz eines Schülers in der Gruppe

Ähnlich wie in den anderen Gruppen, hat ziemlich schnell ein Schülerlehrer die Leitung übernommen, so daß sich auch in den LdL-Gruppen normale gruppensdynamische Vorgänge zeigten. In dieser Gruppe hat Manuel Helena in Bezug auf den Redeanteil dominiert. Wie auch in allen anderen LdL-Gruppen haben die Schüler mit der stärkeren Persönlichkeit, die nicht immer die leistungsstärkeren Schüler waren, die Leitung übernommen. Dennoch haben auch die weniger dominanten Schüler die

haupt nicht existieren, würden sie nie zahlen. Gebräuchlich auch im Zusammenhang: etwas *ad calendas* aufschieben, d. h. nie erledigen.”

Lernziele erreicht, da sie während der Präsentationen immer mitarbeiteten.

6.6.3 Die Beteiligung der Klasse

Die Beteiligung der Klasse war rege und breit gestreut. Das mag daran gelegen haben, daß Manuel und Helena viele kleinschrittige Fragen stellten, die den Stoff so gliederten, daß jeder Schüler folgen konnte. So fragten sie z.B. bei der Wiederholung der *cum*-Sätze zunächst, mit welchem Modus *cum* steht und wie die jeweilige Übersetzungsvariante ist, so daß Schüler, denen das nicht mehr gegenwärtig war, mit dieser Hilfe den Satz trotzdem übersetzen konnten. Dasselbe gilt für die Form und die Übersetzung des Partizips Futur Aktiv, das sie vor der Übersetzung des Satzes durch die Klasse klären ließen.

Das vorbildliche Sozialverhalten der Klasse bei der Mitarbeit hat gezeigt, daß LZ C von der Klasse erfüllt worden ist.

6.6.4 Steuerung

Die Schülerlehrer haben die Schwierigkeiten der Schüler in ihrer Planung sehr detailliert vorweggenommen (LZ 6). Die Tatsache, daß sie, anders als andere Gruppen, sehr genau wußten, wo mögliche Fragen der Klasse liegen könnten, und in der Lage waren, diese zu beantworten, könnte mit dem divergierenden Leistungsstand zusammenhängen (Manuel 1-2, Helena 5), der ganz offensichtlich zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit geführt hat.

Dadurch, daß die grammatischen Probleme vor dem eigentlichen Übersetzungsvorgang kleinschrittig durch die Klasse geklärt wurden, wurde diese in eine passive Rolle gedrängt. Ihre Aufgabe war es nun nicht mehr, auf solche Schwierigkeiten hinzuweisen, sondern vielmehr Fragen zu diesen zu beantworten. Hatten die Schüler selbst Fragen, so wurden diese sofort von den Schülerlehrern beantwortet. Die Stunde trug damit phasenweise den Charakter eines Frontalunterrichtes, weil sie der Klasse viel Eigeninitiative nahm.

Die starke Steuerung durch die Schülerlehrer hat in einigen Fällen dazu geführt, daß von ihnen in der Stoffpräsentation bei ihren Klassenkameraden eingeleitete Lernprozesse wieder in Frage gestellt wurden. So haben die Schüler nach der Übersetzung des *cum*-Satzes mit "weil" und dem Hinweis auf die kausale Sinnrichtung den Relativsatz folgerichtig sofort ebenfalls mit "weil" übersetzt. Dies ging jedoch den Schülerlehrern zu

schnell, und sie haben zunächst eine Übersetzung ohne Sinnrichtung verlangt, was dann bei einigen Schülern beim Modus zu Verwirrungen führte. Erst nachdem die Schüler die Übersetzung geleistet hatten, wurde die Übersetzung mit Sinnrichtung wiederholt.

Diskussionen bzw. Rundgespräche, wie in den vorhergehenden Stunden, ergaben sich nicht; die Kommunikation fand zwischen Schülern und Schülerlehrern statt. (Damit ist LZ α von den Schülerlehrern erfüllt worden.) So war auffällig, daß in der kurzen Nachbesprechung der Stunde mit den Schülern bessere Schüler genau das bemängelten, nämlich daß die Stunde sehr kontrolliert war und sich Freiräume für eigene Anregungen nicht boten. Schlechtere Schüler empfanden es dagegen als angenehm, weil sie “immer genau wußten, worauf alles hinausläuft” und man “langen Diskussionen sowieso nicht folgen kann”.

Diese Stunde hat gezeigt, wie unterschiedlich LdL-Stunden verlaufen können: Während die zweite und dritte LdL-Stunde von langen Phasen von problemlösendem Vorgehen geprägt waren, zeichnete sich diese Stunde durch zügiges Wiederholen und Einordnen bereits bekannter Grammatik aus. Beide Stunden waren hochwertig und haben ihre Berechtigung.

6.7 Der Test (Lernerfolgskontrolle)

6.7.1 Zielsetzung, Inhalt und Benotung

Um zu überprüfen, inwieweit die Methode LdL dazu geeignet ist, den Unterrichtsstoff dem Rest der Klasse zu vermitteln (LZ A und B), habe ich am Abschluß der Unterrichtseinheit einen unangekündigten Test schreiben lassen.

Der Test lehnt sich an die Übung F1, OSTIA Lek. 31, S. 137 an.⁷³ Nach dem Prinzip der Isolation von Schwierigkeiten ist er so konzipiert, daß

⁷³ Aus Platzgründen sei hier nicht der gesamte Arbeitsbogen, sondern lediglich der Text abgedruckt: “Bitte übersetze den folgenden Text! Beachte bei der Übersetzung die Bedeutung, die die Relativsätze für die Sinnerschließung haben! Frei nach Wilhelm Busch ... *Vir quidam filium suum in cellam misit, qui vinum apportaret. Is autem, qui ipse vinum amaret, aliquantum vini bibit. Amphoram, quae prope vacua esset, aqua pluvia implevit.* Der Vater und sein Freund warten auf ihren Wein. *Amicus, qui bibere cuperet, tamen poculum statim in mensa reposuit: Animadverterat enim avium finum in vino (vel potius: aqua pluvia) natate.* Der Vater ermahnt seinen Sohn heftigst. Als der seinem Vater erneut eingießt, findet er den Grund: Im Becher sitzt ein kleiner Spatz!”

die übrige Grammatik mit Ausnahme der konjunktivischen Relativsätze bewußt einfach gehalten wird.

Die Benotung des Testes orientiert sich an dem am Arndt-Gymnasium üblichen Benotungskriterien für Klassenarbeiten, wobei die verringerte Wortzahl berücksichtigt wurde sowie die Fehlergrenzen zusätzlich wegen des geringen Schwierigkeitsgrades des Textes um einen Fehler heruntersetzt wurden.

6.7.2 Auswertung

Es ergab sich ein Notendurchschnitt von 2,4⁷⁴, wobei die Schüler folgende Ergebnisse erzielten:

Fehler	Note	Schüler (in Klammern die schriftliche Halbjahresnote der Schüler)
0	1	Sabine (1)
0,5	1	Maurice (2), Isa (2), Stephan (6) ⁷⁵ , Manuel (1), Frank (2), Julia (2)
1	2	Alex (4), Timo (2), Felix (4), Samira (3)
1,5	2	Wiebke (2), Anne (2), Janina (1), Heike (2), Sonya (4),
2	3	David (4), Lucia (3),
2,5	3	Anna (4)
3	4	-
3,5	4	Helena (5)
4	5	Jakob (4)
4,5	5	Michel (5)
5	5	Franzi (5), Kolja (5)
5,5	6	-

⁷⁴ Normalerweise ist bei Klassenarbeiten ein Durchschnitt von ca. 3,3 üblich.

⁷⁵ Stephan hat von Manuel abgeschrieben.

Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl der am häufigsten aufgetretenen Fehler:

Fehlertyp	Fehleranzahl	
	bei 24 Tests	in %
Beziehungsfehler (<i>quidam</i>) (Satz 1)	10	41%
Sinnrichtung des conj. Rel.satzes nicht erkannt (Satz 3)	10	41%
Zeitverhältnis des Relativsatzes (Satz 2)	6	25%
Zeitverhältnis des Relativsatzes (Satz 4)	4	16%
Auslassung der Klammer	4	16%
Sinnrichtung des conj. Rel.satzes nicht erkannt (Satz 4)	4	16%
Sinnrichtung des conj. Rel.satzes nicht erkannt (Satz 2)	4	16%
Sinnrichtung des conj. Rel.satzes nicht erkannt (Satz 1)	0	0%

In Satz 3 wurde die Sinnrichtung besonders häufig nicht erkannt. Das lag vor allem daran, daß eine Übersetzung ohne Sinnrichtung (“die Amphore, die leer war”) hier logisch ebenso naheliegt wie eine Übersetzung mit Sinnrichtung (“weil die Amphore leer war”). Aufgrund der wenigen Fehler, die bei der Übersetzung der Sinnrichtung gemacht wurden, halte ich den Fehler daher eher für einen Flüchtigkeitsfehler als für einen gravierenden Verständnisfehler.

Kein Schüler hat die konjunktivischen Relativsätze durchgängig ohne Nebensinn übersetzt, und unter denjenigen, die die konjunktivischen Relativsätze ohne Sinnrichtung übersetzten, sind auffällig häufig schwache Schüler vertreten: Michel: 2 von 4 falsch; Kolja, Jakob: 3 von 4 falsch. Man kann also davon ausgehen, daß grundsätzliche Verständnisfehler nur bei diesen Schülern aufgetreten sind. Das spiegelt sich auch im Vergleich der Testergebnisse mit den schriftlichen Noten wider: Die Schüler des oberen Bereiches (1-2) konnten ihre Noten halten, die mittleren Schüler (3-4) im allgemeinen verbessern, während bei den schlechten Schülern keine Verbesserung eingetreten ist.

Das bedeutet, daß die Mehrheit der Schüler bis auf drei Schüler die Lernziele A und B erreicht hat. Diese Ergebnisse zeigen, daß sich die Vermittlung des Stoffes durch die Methode LdL nicht nachteilig auf das

Verständnis der Mitschüler auswirkt.⁷⁶ Ein Vergleich mit dem sonst üblichen Durchschnitt bei Klassenarbeiten bestätigt diese Beobachtung.

Bei fünf Schülerlehrern wich die Testnote nicht von der Halbjahresnote ab. Die anderen fünf Schülerlehrer konnten sich z.T. erheblich verbessern. Das zeigt, daß durch LdL schwächere Schüler gefördert werden können, wenn sie die Leitung einer Stunde übernehmen.

6.8 Schülerreaktionen

In einem Gespräch in der Klassen fand die Methode ein uneingeschränkt positives Echo bei den Schülern. Sie empfanden durchweg die Klärung der Probleme untereinander als hilfreich und produktiv, da "man sich gegenseitig Sachen besser erklären" könne. Dies deckt sich mit den Erfahrungen MARTINS.⁷⁷ Auch empfanden es die meisten Schüler als "nicht so schlimm, wenn die Schülerlehrer mal etwas nicht so genau wußten, da in der anschließenden Diskussion darüber die Sachen meistens klar wurden". Zwei Schüler vermißten jedoch ein verstärkteres Eingreifen des Lehrers, weil die Aussprachen in der Klasse offensichtlich für sie nicht die gewünschte Aufklärung brachten. Der Grund hierfür könnte sein, daß diese Schüler geneigt sind, Äußerungen von Mitschülern derart kritisch zu betrachten, daß sie ihnen keinen Glauben schenken. Da diese Meinung über LdL von denjenigen Schülern geäußert wurde, die in der dritten LdL-Stunde zeitweise Unruhe verbreitet hatten, ist hiermit möglicherweise ein Grund für dieses Verhalten zu suchen. Eine Schülerin wies zu Recht auf die "Gefahr" hin, "daß man die Schüler nicht ernst nimmt, wenn sie unsicher sind", wie die Erfahrungen der dritten LdL-Stunde gezeigt haben.

Über die Dauer der Behandlung des grammatischen Stoffes gab es geteilte Ansichten. Die sehr guten und manche gute Schüler (Tashy, Manuel, Heike, Isa) hielten fünf Stunden für zu lang und schlugen eine Verkürzung auf drei Stunden vor. Als Hauptargument brachten sie vor, daß der Stoff nicht so kompliziert war und daß die Fragen, die sich aus der Klasse ergaben, vornehmlich auf andere Probleme als auf die Übersetzungsmöglichkeiten des konjunktivischen Relativsatzes mit Sinnrichtung bezogen. Ebenso bemängelten sie in diesem Zusammenhang, daß sich dadurch das Stundenschema wiederholt hätte und methodisch wenig Abwechslung

⁷⁶ Da mir leider keine vergleichenden Testergebnisse für die Behandlung des Stoffes nach konventioneller Methode vorliegen, können die Ergebnisse der Auswertung nur immanente Aussagekraft haben.

⁷⁷ MARTIN 1997, Frage 3.

gewesen wäre. Andere Schüler, deren Leistungen vornehmlich im Dreier- und Viererbereich lagen (Samira, Franzi, Felix, Lucia, Anna), aber auch gute und sehr gute Schüler (Anne, Julia) schätzten die häufigen Wiederholungen, die sich in jeder Stunde in anderer Form ergaben. Dies deckt sich mit der Erkenntnis, daß der Erfolg einer Übung von ihrer Häufigkeit abhängt.⁷⁸

Die Schülerlehrer waren sich alle einig, viel gelernt zu haben und bedauerten mit dem Rest der Klasse, daß nicht jeder die Möglichkeit erhalten hat, eine Stunde zu halten. Auch nach dieser Reihe war das Interesse, eine Stunde zu halten, ungebrochen, da nun die zögerlichen Schüler vom Erfolg der Methode überzeugt waren.

Kritisch wurde von einigen Schülern gesehen, daß die Klasse sich jede Stunde auf neue Lehrer einstellen mußte und dadurch manchmal die Fragen der Schülerlehrer nicht klar wurden. Damit hing eine weitere Feststellung zusammen, nämlich daß die Schülerlehrer "keine Pädagogen" seien und damit Mühe gehabt hätten, "präzise Fragen zu formulieren". Eine Schülerlehrerin hielt gerade ihren Lernzuwachs beim Formulieren von Fragen am größten.

Als uneingeschränkt positiv wurde von allen die "entspannte" Atmosphäre gesehen.

7 Zusammenfassende Ergebnisse der Erprobung der Methode LdL

Die Durchführung der Unterrichtseinheit hat gezeigt, daß meine Hypothesen aus Kapitel 2.4 sich bewahrheitet haben. MARTINS (und GEGNERS) LdL-Konzept der zeitlich begrenzten Einzelaufgaben läßt sich auf mehrere komplexe, jeweils eine ganze Stunde dauernde Grammatikeinführungen für das Thema der konjunktivischen Relativsätze übertragen. Dabei haben sich die o.g. Vor- und Nachteile gezeigt.

Im einzelnen lassen sich folgende Aspekte festhalten:

⁷⁸ Frequenzgesetz THORNDIKES, vgl. Rs 0696-2, S. 1.

1. Motivation⁷⁹

LdL hat sich auf die Motivation und das Interesse der Schüler für das Fach Latein positiv ausgewirkt. Die gemeinsame problemlösende Arbeit, die - teils durch eine kognitive Dissonanz hervorgerufenen - fruchtbaren Diskussionen und das Engagement der Klasse haben gezeigt, daß es motivierend für die Schüler ist, wenn sie die Möglichkeit erhalten, den Unterricht mitzugestalten.

2. Fachkompetenz

LdL bewirkte einen Zuwachs an Fachkompetenz. Die Schülerlehrer haben mit der Planung und Durchführung der Stunden gezeigt, daß sie in der Lage sind, den recht komplexen Stoff ihres Teilthemas eigenständig zu bearbeiten und zu präsentieren. Eine Lernzielanalyse zeigt, daß die Lernziele 1 bis 8 von allen Gruppen und die Lernziele 9 bis 11 überwiegend erfüllt wurden. Dabei zeigten die Schülerlehrer nicht nur Verständnis für ihr Teilgebiet, sondern für das gesamte Thema. Dies demonstrieren die Arbeitsbögen der Schüler, die neben dem gewählten Thema immer auch auf konjunktivische Relativsätze im allgemeinen eingehen (LZ γ). Wie die Gruppe von Manuel und Helena gezeigt hat, können bei LdL sogar schwache Schüler bei entsprechendem Partner erfolgreich durch Lehren lernen. Somit kann man davon ausgehen, daß die intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff einen Zuwachs an Fachkompetenz bewirkt hat.⁸⁰

Die Äußerungen während der Stunde (die Lernziele A bis C wurden teilweise erfüllt) und die Ergebnisse des Tests zeigen, daß auch bei den Schülern, die keine Stunde gehalten haben, eine Leistungsverbesserung stattgefunden hat. Das könnte einerseits daran gelegen haben, daß durch die Ausweitung des Themas auf fünf Stunden viel Zeit für Wiederholungen und detailliertes Klären der Fragen war. Dieser Eindruck deckt sich mit den Reflexionen der Schüler.⁸¹ Andererseits war trotz einiger Unzulänglichkeiten, auf die ich in dieser Arbeit eingegangen bin, die Qualität des Unterrichtes recht hoch⁸², insbesondere wenn man die Erstmaligkeit der Situation berücksichtigt.

Dennoch muß ich, was die Leistungsverbesserung der gesamten Klasse betrifft, Einschränkungen machen: Der Vergleich zwischen der sonstigen

⁷⁹ S. Kap. 2.3.1.1 Gesteigerte Motivation, S. 8.

⁸⁰ S. Kap. 2.3.1.6 Intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff, S. 9.

⁸¹ S. Kap. 6.8 Schülerreaktionen, S. 43.

⁸² S. Kap. 2.3.1.5 Durchführung komplexer Handlungen, S. 9.

schriftlichen Note und der Note im Test hat gezeigt, daß gute Schüler eher als schwache von dieser Methode profitieren.⁸³ Auch haben schwache Schüler Häufigkeit und Qualität der Beteiligung gegenüber dem sonstigen Unterricht nicht nennenswert steigern können. Das bedeutet, daß durch LdL-Unterricht schwache Schüler zwar nicht schwächer werden, aber auch nicht besser.⁸⁴ Die Ergebnisse dieser UE legen das Urteil nahe, daß LdL nicht zur Förderung von schlechten Schülern geeignet ist. Ob und inwieweit die Methode daher mit schlechteren Klassen durchführbar ist, wäre noch zu prüfen.

3. Fehleranfälligkeit⁸⁵

Die Fehleranfälligkeit im LdL-Unterricht ist höher als bei lehrergeführtem Unterricht. Dennoch war dieser Mangel nicht gravierend, da sachliche Fehler zwar auftraten, aber im Verlaufe des Unterrichtes korrigiert wurden, so daß sich vieles zunächst Falsches später geregelt hat. Dabei hat der hohe Motivationscharakter von Widersprüchen und erkannten Fehlern bewirkt, daß die Klasse im allgemeinen selbständig die auftretenden Fehler gelöst hat, wenn Klassenkameraden oder die Schülerlehrer Falsches sagten oder die Schülerlehrer nicht mehr weiter wußten. Lediglich in wenigen Fällen war mein Eingreifen notwendig.

4. Förderung von sozialen Qualitäten

Entsprechend MARTINS Feststellungen, daß die zukünftigen Anforderungen des Arbeitslebens neben der fachlichen Kompetenz auch in der methodischen und sozialen Kompetenz liegen (LZ α)⁸⁶, war deutlich zu sehen, wie die Schüler einige solcher Qualitäten üben konnten. Schon die Vorbesprechungen enthüllten die Zusammenarbeit⁸⁷ der Schülerlehrer untereinander, die sich in der gemeinsamen Durchführung der Stunden fortgesetzt hat. Es war eine Freude zu sehen, wie selbst so inhomogene Teams wie Helena und Manuel bzw. Felix und Franzl ihre Leistungen durch die Teamarbeit deutlich verbessern konnten. Die Teamarbeit war innerhalb der Gruppen unterschiedlich ausgeprägt. So hat zwar ein Schü-

⁸³ S. die entsprechende Tabelle in Kap. 6.7.2 Auswertung, S. 41.

⁸⁴ Zu prüfen wäre daher bei einer Wiederholung die Anregung von C. SCHELHAAS, die eine Kombination von LdL und Gruppenarbeit empfiehlt, um bei allen Schülern eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff und einen Zuwachs an Fachkompetenz zu erreichen. SCHELHAAS, S. 73.

⁸⁵ S. Kap. 2.3.2.2 Fehleranfälligkeit, S. 10.

⁸⁶ S. Kap. 2.1 Begründung der Methode Lernen durch Lehren, S. 4.

⁸⁷ S. Kap. 2.3.1.3 Förderung von sozialer Interaktion und Kommunikation, S.9.

lerlehrer die Führung übernommen, aber der andere wurde nicht übergeben.⁸⁸

Ebenso zeigten die Schülerlehrer in der Vorbereitung Autonomie (LZ β)⁸⁹ und Verantwortung gegenüber der Gruppe (LZ δ).⁹⁰ Die sorgfältige gewissenhafte Ausarbeitung und die teilweise ideenreiche Planung demonstrieren das ernsthafte Engagement der Schülerlehrer (so z.B. das Vorlesen aus der Zitatensammlung von Manuel und Helena, die Wiederholung von Sinnrichtungen im Deutschen von Felix und Franz und zahlreiche selbst entworfene Übungssätze von Tashy und Heike).⁹¹ Auch die Tatsache, daß die Schüler ja immerhin bei den Vorbesprechungen erheblich länger in der Schule blieben, zeugt von ihrem Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Stunde. Es versteht sich von selbst, daß bei allen diesen Fähigkeiten der Lernzuwachs nicht exakt quantifizierbar ist.

5. Zeitverlust⁹²

Nachteilig hat sich vor allem die geringere Effektivität erwiesen. So wurden in LdL-Stunden weniger Sätze übersetzt als im gewöhnlichen Unterricht. Die vielfachen Erfahrungen, daß der Zeitverlust sich nach einer Eingewöhnungszeit verloren hat, konnte ich naturgemäß nicht machen. Die Entwicklung bei einer Weiterführung der Methode, wenn die Schüler etwas Routine gewonnen haben, wäre zu prüfen. Andererseits bewirkte die langsame Vorgehensweise eine intensivere Begegnung mit dem Stoff und wirkte sicherlich auf einige Schüler motivierend. Dennoch würde ich angesichts einiger Redundanzen in der fünften Stunde das Projekt bei einer Wiederholung auf vier Stunden kürzen und die damit verbundenen Nachteile, daß noch weniger Schüler die Möglichkeit zu LdL erhalten und daß Übungsmöglichkeiten wegfallen, in Kauf nehmen.

6. Mangel an methodischer Vielfalt

Sieht man einmal davon ab, daß LdL an sich eine Variation der Unterrichtsmethode darstellt, herrschte als Arbeitsform in der Klasse überwiegend das Unterrichtsgespräch vor. Stillarbeit, Gruppen- oder Partnerarbeit verlangten die Schülerlehrer nicht von der Klasse, was wegen der Ungeübtheit der Schüler freilich nicht zu erwarten war.

⁸⁸ S. Kap. 6.6.2 Dominanz eines Schülers in der Gruppe, S. 38.

⁸⁹ S. Kap. 2.3.1.2 Förderung individueller Lernerfahrung (Autonomie), S.9.

⁹⁰ S. Kap. 2.3.1.4 Verantwortung für die Inhalte gegenüber der Gruppe, S.9.

⁹¹ S. die entsprechenden Stundenbesprechungen.

⁹² S. Kap. 2.3.2.1 Zeitverlust, S. 10.

Bis auf die erste und die dritte Stunde wählten die Schülerlehrer ein ähnliches Stundenschema, das inhaltlich durch meinen Vorbereitungsbogen angelegt war (so. z.B. meine Frage nach anderen Nebensatztypen), der die Schüler jedoch nicht zwingend methodisch fixierte. Außerdem ist anzumerken, daß alle Gruppen bei der Einführung der Grammatik deduktiv vorgingen, so daß sie die Möglichkeit eines entdecken-lassenden Lernverfahrens (Bruner), die ihnen insbesondere die Sätze im Unterrichtswerk gaben und die sie aus dem Unterricht gewöhnt sind, nicht genutzt haben. So haben einige Schüler diese Monotonie bemängelt.⁹³ Trotz des mit einem hohen Motivationsgrad verbundenen handlungsorientierten Ansatzes ist daher zu vermuten, daß sich auch bei dieser Methode wie bei jeder anderen dauerhaft angewandten Methode Monotonie einstellt, wenn der Neuigkeitseffekt abgeklungen ist.⁹⁴ Daher werde ich bei einer Fortführung der Methode in loser Folge verstärkt Ansätze zur Verbesserung und Variierung der Methodik fördern.⁹⁵ Besonders wegen dieses Mangels an methodischer Vielfalt und des Zeitproblems halte ich LdL in der von mir durchgeführten Form für eine interessante methodische Variante. Im Gegensatz zur Methode von MARTIN und GEGNER, die wegen ihres kleinschrittigen Ansatzes LdL kontinuierlich durchführen können, ist die von mir erprobte Form nicht dauerhaft für den Lateinunterricht geeignet.

7. Selbstdisziplin

LdL schafft Freiräume, die die Schüler nicht immer im produktiven Sinne nutzen. So traten Disziplinprobleme in der dritten Stunde auf. Ebenso wurde das Anfertigen der Hausaufgabe bis zum Zeitpunkt meines Eingreifens nachlässig erledigt.

7.1 Fazit

Nach Abwägung der o.g. Vorteile und Nachteile halte ich eine Wiederholung der Unterrichtseinheit unter Berücksichtigung der Verbesserungen für unbedingt erstrebenswert. Das ungebrochene Interesse der Schüler, auch nach der Unterrichtseinheit LdL-Stunden zu übernehmen, hat gezeigt, welche hohe Motivation von der handlungsorientierten Methode LdL ausgeht. Die Schüler haben erfolgreich Stunden zur Formenwiederholung sowie zur Übersetzung und Interpretation eines Kapitels des *Bellum Gallicum* übernommen.

⁹³ S. Kap. 6.8 Schülerreaktionen, S.43.

⁹⁴ MARTIN 1997, Punkt 5.

⁹⁵ S. Fußnote 84.

Somit steht diese Methode nicht im Widerspruch mit dem philologischen Ansätzen des Faches Latein, das ja im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen nicht die Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache zum Ziel hat.⁹⁶ Durch den hohen Motivationsgrad der Methode und der Befreiung vom Frontalunterricht entsteht den Schülern ein neuer Zugang zum Fach Latein, da sie erkennen, daß LdL eine weitgehende Kongruenz zwischen dem herstellt, was sie eigentlich zu lernen wünschen und dem, was im Klassenzimmer passiert.

8 Literatur

CHRISTEL, W., Lernen durch Lehren als methodisches Grundprinzip im Deutschunterricht (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 155-169.

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. (Examensarbeit)

FISCHER, R. / R. GRAEF, Vorwort (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 7-11.

GEGNER, R., Die Methode Lernen durch Lehren für Latein als 2. Fremdsprache in der 7. Und 8. Jahrgangsstufe (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 107-123.

GEGNER, R., Lernen durch Lehren. Ein Weg zum handlungsorientierten Lateinunterricht, in: AU 3+4/94, S. 14-31.

GEGNER, R., Lernen durch Lehren, Forum Classicum 4/97, S. 128-133.

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)

LEFRANCOIS, G. R., Psychologie des Lernens, Berlin 1986.

LEHRPLAN für das bayerische Gymnasium, München, 1990, S. 251.

MARTIN, J.-P., Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 19-28.

⁹⁶ Vgl. MARTIN 1986, S. 28.

- MARTIN, J.-P., Didaktischer Brief II (1987), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 35
- MARTIN, J.-P., Erste Ergebnisse meiner Umfrage im Dezember 1991 zum methodischen Ansatz "Lernen durch Lehren", (ungedrucktes Manuskript) Eichstätt 1992.
- MARTIN, J.-P., Einige quantitative Ergebnisse der Fragebogenaktion im Dezember 1991, (ungedrucktes Manuskript) Eichstätt 1992.
- MARTIN, J.-P., Zur Geschichte von Lernen durch Lehren (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S.12-18.
- MARTIN, J.-P., Lernen durch Lehren - Ein Paradigmenwechsel, Eichstätt 1995.
- MARTIN, J.-P., Häufig gestellte Fragen zum Einsatz der Methode LdL (19.4.97), www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL/faq/faq.htm
- PRELLER, R.-D., Lernen durch Lehren im Fach Geschichte (1993), in: R. GRAEF/R.-D. PRELLER (Hrsg.), Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 155-169.
- RAHMENPLÄNE für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Allgemeiner Teil A I Die Berliner Schule und A IIIc Das Gymnasium.
- ROSENBAACH, M., "Gesetze" des Einprägens und Einübens, Rs 0696-2, unveröffentlichtes Seminarpapier des 1.SPS Berlin-Zehlendorf.
- ROSENBAACH, M., Problemorientierter Unterricht, RS 0195-7, unveröffentlichtes Seminarpapier des 1.SPS Berlin-Zehlendorf.
- SCHELHAAS, C., Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, Marburg 1997
- SIEWERT, W., STRAUBE, W., WEDDIGEN, K., OSTIA II, Stuttgart ¹1994.
- ZIEBEGK, M., Lernen durch Lehren, Erprobung eines didaktischen Konzepts im Rahmen einer Sequenz über Exponential- und Logarithmusfunktionen, Berlin 1997. (Examensarbeit)

9 Anhang

Gruppe 2:

Thema: **Relativsätze mit konzessiver Sinnrichtung**

Ihr haltet Eure Stunde am Mittwoch, dem 11.2. in der 3. Stunde. Euch stehen etwa 30 Minuten Zeit zur Verfügung.

Mit der Übernahme einer Unterrichtsstunde habt Ihr eine schöne aber auch verantwortungsvolle Aufgabe übernommen. Da die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen Eurer Stunde in einer gründlichen Vorbereitung besteht, empfehle ich Euch folgendes Vorgehen:

1. Macht Euch sachkundig!

Zunächst müßt Ihr Euch mit den Inhalten Eurer Stunde gut vertraut machen. Führt dazu die folgenden Arbeitsaufträge aus (Ihr könnt zunächst alleine arbeiten und Euch hinterher treffen, oder Ihr arbeitet gleich gemeinsam.):

- Arbeitet im Buch A 2, 2.2. bis **Moriendum est** (S.130) *gründlich* durch und übersetzt den Abschnitt.
- Arbeitet im Buch folgende Kapitel aus dem Grammatikteil *gründlich* durch: 31.1.0 und 31.1.1. und 31.1.2 und 31.1.2.3 a

Löst die folgenden Übungssätze (Ihr könnt sie unter Euch aufteilen!):

- Amicus, qui invitatus esset, domi manserat.
- Etiam multi Christiani se ad studium librorum Ciceronis, qui paganus esset, contulerunt.
Paganus=Heide;
- Ego, qui sero Graecias litteras attigissem, tamen Athenis complures dies moratus sum. (Cicero über seine griechische Bildung)

Spätestens jetzt ist der Zeitpunkt gekommen, wo Ihr Euch zusammensetzen müßt! Vergleicht die Lösungen Eurer Aufgaben bzw. erklärt sie Euch gegenseitig. Diskutiert gegenseitig die aufgetretenen Probleme und versucht, sie gemeinsam zu lösen. Denkt immer daran, daß Ihr Euch so gut auf das Thema vorbereitet, daß Ihr es den anderen erklären könnt.

2. Plant den Stundenverlauf!

Bei der Planung Eurer Stunde solltet Ihr Euch an den folgenden Leitfragen orientieren. Die Antworten auf diese Fragen enthalten das, was Eure Mitschüler am Ende Eurer Stunde gelernt haben sollen. (Ihr könnt die Reihenfolge umstellen.)

- Welche Struktur haben die Sätze? Stellt diese graphisch dar, damit Eure Schüler es leichter haben, die Struktur zu verstehen.
- Erklärt Euren Schülern die fettgedruckten Vokabeln!
- Welche Konstruktionen ist **Perusia capta**?
- "Animadvertere" mit "in" hat eine bestimmte Bedeutung!
- Warum steht der Relativsatz in Zeile 1/2 im Konjunktiv?
- Wie läßt sich der Konjunktiv Imperfekt erklären? (consecutio temporum)
- Welche Übersetzungsmöglichkeit bietet sich für diesen Relativsatz an?
- Welche Übersetzungsmöglichkeiten gibt es noch für diesen Typ von Relativsätzen?
- Welche der obigen Übungssätze sind geeignet, diese anderen Übersetzungsmöglichkeiten zu veranschaulichen? (Ihr könnt entweder Übungssätze aus der Sammlung oben auswählen oder selbst einen oder auch mehrere Sätze entwerfen.)
- Welche anderen lateinischen Nebensatztypen werden im Deutschen so übersetzt, wie konjunktivische Relativsätze mit konzessiver Sinnrichtung?
- Überlegt Euch, was Eure Mitschüler sich in ihren Hefter als Merksatz eintragen sollen.
- Worauf bezieht sich **victi** und was ist es für ein Satzteil?
- Wo ist das Beziehungswort zu **occurens** und welche Konstruktion ist es?
- Welcher Fall ist **una voce**?
- Welche Konstruktion ist **moriendum est**?

Beachtet bei Eurer Planung die folgenden Punkte:

1. Berücksichtigt, daß Ihr 35 Minuten Zeit habt! Nehmt Euch also weder zu viel noch zu wenig vor!
2. Es ist wichtig, daß Ihr Euch immer vor Augen haltet, daß Eure Stunde kein Referat oder Vortrag wird. Überlegt Euch genau, wie ihr Eure Mitschüler mit einbeziehen könnt.
3. Überlegt Euch genau, was ihr an die Tafel schreiben wollt und was Eure Mitschüler im Heft festhalten sollen.

4. Denkt daran, vorher die Aufgabenverteilung während der Stunde zu vereinbaren. Achtet darauf, daß die Aufgaben möglichst gleichmäßig unter Euch verteilt werden.
5. Denkt Euch eine kurze Hausaufgabe zur nächsten Stunde aus. (Ihr könnt auch einen der von Euch übersetzten Übungssätze als Hausaufgabe geben). Diese wird von Euch in den ersten fünf Minuten der nächsten Stunde überprüft.

Am Ende Eurer Planung schreibt Ihr ein kleines "Stundenprogramm". In diesem "Stundenprogramm" sollt ihr den geplanten Stundenverlauf und für jeden Teilabschnitt die veranschlagte Zeit festhalten. Außerdem solltet Ihr hierin vermerken, wer von Euch für welchen Abschnitt die Unterrichtsleitung übernimmt.

3. Besprecht mit mir Eure Planung !

Wenn Ihr Euch sachkundig gemacht habt und Euer Stundenprogramm geschrieben habt, möchte ich mit Euch über Eure Planung sprechen. Diese Besprechung soll dazu dienen, daß Ihr eine Gelegenheit habt, letzte Unklarheiten zu klären. Wenn Ihr wesentliche Dinge nicht herausfinden könntet, rate ich Euch aber dringend, mich *vorher* anzusprechen.

Deshalb treffen wir uns *spätestens* am

Montag, dem 9.2. nach der 6. Stunde im Klassenraum

zu einer kleinen Besprechung (Ein anderer, früherer Termin ist auch möglich!). Zu diesem Treffen bringt Ihr bitte Eurer Stundenprogramm und Eure Planungen zum Tafelbild und zum Hefteintrag Eurer Schüler mit.

Es wäre schön, wenn Ihr es jetzt einrichten könntet, Eure Stunde in einer Art Generalprobe einmal "trocken" durchzuspielen. Dann kann Euch wirklich nichts mehr passieren und Ihr seid gut vorbereitet.

Ich wünsche Euch viel Spaß beim Vorbereiten und viel Erfolg beim Halten Eurer ersten Unterrichtsstunde.

S. Ziebeck

Verkürzte Darstellung Gruppe 3: **Relativsätze mit konsekutiver Sinnrichtung**

(...)

1. Macht Euch sachkundig!

Zunächst müßt Ihr Euch mit den Inhalten Eurer Stunde gut vertraut machen. Führt dazu die folgenden Arbeitsaufträge aus (Ihr könnt zunächst alleine arbeiten und Euch hinterher treffen, oder Ihr arbeitet gleich gemeinsam.):

- Arbeitet im Buch A 2, 2.3. von *Ad exprimendam* bis *percocta sint* (S.131) *gründlich* durch und übersetzt den Abschnitt.
- Arbeitet im Buch folgende Kapitel aus dem Grammatikteil *gründlich* durch: 31.1.0 und 31.1.1. und 31.1.2 und 31.1.2.4

Löst die folgenden Übungssätze (Ihr könnt sie unter Euch aufteilen!):

- *Nihil dicis, quod ad rem pertineat.*
 - *Sed nos scimus Romanos, qui in omnibus fere civitatibus Italiae provinciarumque theatra aedificarent.*
 - *Erant omnino itinera duo, quibus Helvetii domo exire possent.*
 - *Nihil agis, quod non ego audiam.*
 - *Secutae sunt tempestates, quae nostros milites in castris continerent.*
 - *Nemo erat, qui crederet Hannibalem Pyrenaeos tam celeriter superavisse.* Han-
- nibal, is, m=Hannibal; Pyrenaei=die Pyrenäen;
- *Scipio non is erat, qui Hannibalis virtute atque consilio terreretur.*

(...)

2. Plant den Stundenverlauf!

(...)

- Welche Struktur haben die Sätze? Stellt diese graphisch dar, damit Eure Schüler es leichter haben, die Struktur zu verstehen.
- Erklärt Euren Schülern die fettgedruckten Vokabeln!
- Welche Konstruktionen ist *Ad exprimendam celeritatem*?
- Achtung Druckfehler: *cocuntur* ist falsch! Stattdessen *coquntur*!
- Welche Wortart und welche Steigerungsform ist *celerius*?
- Welcher Fall ist *talium holerum*?
- Bestimme die Form *percocta sint* !
- Warum steht der Relativsatz in Zeile 5/6 im Konjunktiv?
- Wie läßt sich der Konjunktiv Perfekt erklären? (*consecutio temporum*)
- Welche Übersetzungsmöglichkeit bietet sich für diesen Relativsatz an?
- Welche Übersetzungsmöglichkeiten gibt es noch für diesen Typ von Relativsätzen?
- Welche der obigen Übungssätze sind geeignet, diese anderen Übersetzungsmöglichkeiten zu veranschaulichen? (Ihr könnt entweder Übungssätze aus der Sammlung oben auswählen oder selbst einen oder auch mehrere Sätze entwerfen.)
- Welche anderen lateinischen Nebensatztypen werden im Deutschen so übersetzt, wie konjunktivische Relativsätze mit konsekutiver Sinnrichtung?
- Überlegt Euch, was Eure Mitschüler sich in ihren Hefter als Merksatz eintragen sollen.

(...)

Verkürzte Darstellung Gruppe 4: **Relativsätze mit kausaler Sinnrichtung**
(...)

1. Macht Euch sachkundig!

Zunächst müßt Ihr Euch mit den Inhalten Eurer Stunde gut vertraut machen. Führt dazu die folgenden Arbeitsaufträge aus (Ihr könnt zunächst alleine arbeiten und Euch hinterher treffen, oder Ihr arbeitet gleich gemeinsam.):

- Arbeitet im Buch A 2, 2.3. *Cottidiano sermone* bis *aiebat* (S.131) *gründlich* durch und übersetzt den Abschnitt.
- Arbeitet im Buch folgende Kapitel aus dem Grammatikteil *gründlich* durch: 31.1.0 und 31.1.1. und 31.1.2 und 31.1.2.2

Löst die folgenden Übungssätze (Ihr könnt sie unter Euch aufteilen!):

- *Crudeles erant Tauri, qui captivos necarent.*
Tauri=skythisches Volk auf der Krim;
- *Admiror poetas Graecos, qui pulcherrimas comoedias composuerint.*
- *Comoedias nostrorum poetarum Plauti et Terentii praefero, qui consuetudines morisque hominum illudere audeant.*
- *Caesar, qui iter Helvetiis concedendum non esse putaret, legatis respondit, ut postdiem quintum decimum reverterentur.*
Helvetii=die Helvetier (Volk in der heutigen Schweiz);
- *Scipio, qui videret non facile se hostem consequi posse, per mare Italiam repetere statuit.*
- *Romani, qui multas gentes finitimas amicitia sibi adiunxissent, imperium diu tenere poterant.*

Spätestens jetzt ist der Zeitpunkt gekommen, wo Ihr Euch zusammensetzen müßt! Vergleicht die Lösungen Eurer Aufgaben bzw. erklärt sie Euch gegenseitig. Diskutiert gegenseitig die aufgetretenen Probleme und versucht, sie gemeinsam zu lösen. Denkt immer daran, daß Ihr Euch so gut auf das Thema vorbereitet, daß Ihr es den anderen erklären könnt.

2. Plant den Stundenverlauf!

Bei der Planung Eurer Stunde solltet Ihr Euch an den folgenden Leitfragen orientieren. Die Antworten auf diese Fragen enthalten das, was Eure Mitschüler am Ende Eurer Stunde gelernt haben sollen. (Ihr könnt die Reihenfolge umstellen.)

- Welche Struktur haben die Sätze? Stellt diese graphisch dar, damit Eure Schüler es leichter haben, die Struktur zu verstehen.
- Erklärt Euren Schülern die fettgedruckten Vokabeln!
- Welcher Fall ist *cottidiano sermone*?
- Warum steht der Relativsatz in Zeile 1/2 im Konjunktiv?
- Wie läßt sich der Konjunktiv Imperfekt erklären? (*consecutio temporum*)
- Welche Übersetzungsmöglichkeit bietet sich für diesen Relativsatz an?
- Welche Übersetzungsmöglichkeiten gibt es noch für diesen Typ von Relativsätzen?
- Welche der obigen Übungssätze sind geeignet, diese anderen Übersetzungsmöglichkeiten zu veranschaulichen? (Ihr könnt entweder Übungssätze aus der Sammlung oben auswählen oder selbst einen oder auch mehrere Sätze entwerfen.)
- Welche anderen lateinischen Nebensatztypen werden im Deutschen so übersetzt, wie konjunktivische Relativsätze mit kausaler Sinnrichtung?
- Überlegt Euch, was Eure Mitschüler sich in ihren Hefter als Merksatz eintragen sollen.
- Welche Konstruktion ist *debentes quosdam...soluturos*?
- Welche Konstruktion ist *soluturos esse eos*?

Ich versichere, daß ich die vorliegende Prüfungsarbeit selbständig verfaßt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.