

Renate Gegner

Lernen durch Lehren

Ein Weg zu handlungsorientiertem Lateinunterricht

Die Methode Lernen durch Lehren (LdL) ist Anfang der 80er Jahre von Dr. Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker an der Universität Eichstätt, ursprünglich für das Fach Französisch entwickelt worden. Seit ca. 1987 wird sie von interessierten Lehrkräften in den meisten Bundesländern, und zwar an verschiedenen Schularten und in so gut wie allen Schulfächern unter Einhaltung der Lehrpläne mit den jeweils vorgeschriebenen Lehrwerken erprobt und weiterentwickelt. Erfahrungen mit LdL im Lateinunterricht habe ich seit etwa fünf Jahren. Sie stützen sich überwiegend auf die beiden ersten Lernjahre bei Latein als 2. Fremdsprache, d. h. auf die 7. und 8. Jahrgangsstufe. Im folgenden soll gezeigt werden, daß LdL sich als sanfter Einstieg in die „Handlungsorientierung“ gerade auch für das Fach Latein anbietet. Beim Einsatz dieser Methode werden traditionelle Elemente mit schüleraktivierenden Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung verbunden.

Die Wurzeln von „Lernen durch Lehren“ (LdL)¹ liegen in der Reformpädagogik. Deren Prinzipien wie Schüleraktivierung und Lernerautonomie finden sich u. a. bei Kerschensteiner² und im Projektunterricht von Dewey³. Davon ausgehend folgert Martin: „Jede Tätigkeit, die das gemeinsame Erstellen eines Produktes zum Ziele hat, kann ‘Projekt’ genannt werden. ... Die Tatsache, daß im Projektunterricht zwischen Schülern und Lehrern das Erstellen eines

¹ Vgl. JEAN-POL MARTIN: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, Eichstätt 1994, S. 12 (Bezugsadresse: s. u. S. 31, Anm. 29).

² G. KERSCHENSTEINER: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig 1914.

³ J. DEWEY/W. H. KILPATRICK: Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar, 1935.

Handlungsprojektes vereinbart wird, macht Projektunterricht zum handlungsorientierten Unterricht.⁴ LdL ist demnach Projektunterricht und damit handlungsorientiert.

Der theoretische Ansatz

LdL will ältere und neuere Theorieansätze der Fremdsprachendidaktik wie behavioristische und kommunikative Verfahrensweisen mit Erkenntnissen der kognitionspsychologischen Forschung⁵ verknüpfen. Was bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für die alten Sprachen? Durch das bewußte Erlernen von Grammatikregeln und Paradigmen soll der systematische Aufbau einer stabilen epistemischen und heuristischen Kompetenz ermöglicht werden.⁶

LdL versucht, kognitionspsychologische Forschungsergebnisse für den Unterricht nutzbar zu machen. Basis ist dabei der Informationsverarbeitungs-Ansatz. Ihm liegt folgender dynamischer Zyklus zugrunde: Informationsinteresse, Informationsaufnahme, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information, Informationsanwendung. Diese Reaktionskette läßt sich in Bewegung bringen und halten, wenn die Schüler den Auftrag bekommen, die in den Lehrwerken vorhandenen Inhalte mit Hilfe der Lehrerin aufzubereiten und ihren Mitschülern zu vermitteln. Damit wird ein Handlungsfeld eröffnet, bei dem alle Stufen des Informationsverarbeitungszyklus durchlaufen werden. Die Aufgabe der Lehrerin konzentriert sich dabei im wesentlichen auf die Sicherung des dynamischen Faktors „Informationsinteresse“. Voraussetzung ist, daß die entsprechenden linguistischen und didaktischen Kompetenzen der Schüler schrittweise und systematisch aufgebaut werden.⁷

Die Schüler stehen als Lernende im Zentrum des Interesses. Sie erarbeiten den Stoff unter Anleitung durch die Lehrkraft selbst und stellen ihn sich gegenseitig vor. Diese Art der Stoffvermittlung gibt ihnen Gelegenheit, das Lernen zu lernen. Sie übernehmen Verantwortung gegenüber den Inhalten und ihrer Gruppe, entwickeln soziale Kompetenz durch rücksichtsvolles und höfliches Verhalten, z. B. durch gegenseitiges Bitten oder Bedanken bei der Übernahme von Teilfunktionen im Unterricht oder bei der Fehlerverbesserung, und üben im Klassenraum-Diskurs soziale Interaktion.

⁴ JEAN-POL MARTIN: Entwurf eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen (erscheint Ende des Jahres im Gunter Narr Verlag) S. 78/79.

⁵ JEAN-POL MARTIN: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1986, S. 396.

⁶ Ebenda, S. 396, Zitat 9: Unter epistemischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen, während heuristische Kompetenz das Vermögen bezeichnet, mit Hilfe von Heuristiken neue Schemata aus einem unbekanntem Material abzuleiten, also neues Wissen zu schaffen (vgl. D. DÖRNER/H. W. KREUZIG/F. REITHER/T.STÄUDEL (Hgg.): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber, 1983).

⁷ Martin (s. Anm. 5), S. 399.

Warum LdL im Lateinunterricht?

Hierfür sind zwei Erwägungen maßgeblich:

1. Der erste Lateinunterricht trifft häufig auf eine bereits zweijährige Lernerfahrung in der 1. Fremdsprache (zumeist Englisch), zu der gehört:

- a) Die Schüler lernen vorwiegend über ständige Anwendung und Produktivität.
- b) Hinzu tritt die optische Veranschaulichung durch Bildfolien zu den Lehrwerken.
- c) Spielerische Elemente haben eine große Bedeutung. Daher sind die Schüler von der 1. Fremdsprache in der 5. und 6. Jahrgangsstufe einen Unterrichtsstil gewohnt, der den Gefühlsbereich und die Spontaneität anspricht und im allgemeinen verschiedene Sozialformen integriert.

2. Demgegenüber steht für das Fach Latein „ein reflektierender und analysierender Umgang mit Sprache“⁸ im Vordergrund. Entsprechende Fähigkeiten finden sich auch bei den Schlüsselqualifikationen wieder, die im Kongreß-Begleiter zum Kongreß des Deutschen Altphilologenverbandes vom 5. bis 9. April 1994 in Bamberg für die alten Sprachen zusammengestellt sind: Fähigkeit zu Analyse, Abstraktion und Reflexion, Fähigkeit zu problemlösendem Denken, Differenzieren und Erfassen von komplexen Sinnzusammenhängen, Bewältigung von Entscheidungssituationen, Schulung sprachlogischen Denkens, Erziehung zu Methodenbewußtsein und wissenschaftlichen Denk- und Verhaltensweisen, um nur einige zu nennen.

Wie aber soll z. B. die Fähigkeit, Probleme selbständig zu lösen, entwickelt werden, wenn der lateinische Anfangsunterricht oft nur eine Sozialform kennt, nämlich den Frontalunterricht, bei dem die Lehrerin jeden Schritt kontrolliert?⁹ Hier müssen bewußt neue, von den Schülern mitgestellte Lernsituationen geschaffen werden, die aber von der 1. Fremdsprache her schon mehr oder weniger bekannt sind. Auf die inhaltlichen Anforderungen des Lateinunterrichts sind die Schüler hingegen nicht genügend vorbereitet, denn in den ersten beiden Lernjahren wird Sprache nur sporadisch Gegenstand der Reflexion. Außerdem wird im Englischunterricht nicht regelmäßig kontrastiv deutsch-englisch gearbeitet. So konnten die Schüler Konzentration und Genauigkeit im Hinblick auf eine Übersetzung dort kaum üben.

Aber sind Erziehung zu Analyse, Abstraktion und Reflexion hier und Freude am Sprechen da zwei unvereinbare Gegensätze?

⁸ Lehrplan für das bayerische Gymnasium, München, 1990, S. 251.

⁹ vgl. GERHARD HEY: Lernen durch Spielen, Auxilia 8, Bamberg, 1984, S. 4.

Abb. 2: Organisationsplan (zu Roma C 1, 33)

Plan zu Lektion 33		
Gruppen/Aufgaben	Namen	Datum
1. S. 75 d): 2 Schüler	Daniel/Christi an	21.4.
2. Kongruenzübung zu 33: 2 Schüler	Nicole/Christi na	22.4.
3. 33 L: Wortschatz: 2 Schüler	Bernd/Alexande r L.	22.4.
4. 33 L: Lückentext über foedus und Fetialen: 2 Schüler	Roland/Raymar	22.4.
5. 33 L, 12-14: Satzglieddomino und Übersetzung: 2 Schüler	Stefanie/Katha rina	26.4.
6. 33 L: Satzschaltbrett und 1 Satzpuzzle: 2 Schüler	Cornelius/Stef an	27.4.
7. S. 75 b): 4 Schüler	Silvia/Tanja/S onja/ Daniela	22.4.
8. S. 75 e): 3 Schüler	Sabrina/Gabi/ Saskia	26.4.
9. S. 76 c) + Übersetzung: 2 Schüler	Uli/Bernd/Seba stian/ Alexander	27.4.

Ratschläge

I. Einführung der Grammatik

1. Lies den Grammatikparagrafen genau durch und überlege, was wirklich neu ist und wert, durch einen Eintrag ins Heft festgehalten zu werden.
2. Schreibe auf eine Folie lateinische Beispielsätze, die die grammatische Erscheinung enthalten.

3. Überlege Dir, wie Du deinen Mitschülern anhand der Beispielsätze die Erscheinung erklären kannst.
4. Überlege Dir kurze Übungssätze, Konjugations- oder Deklinationsübungen, die Du zur Absicherung und Vertiefung Deinen Mitschülern im Anschluß an Deine Grammatik-Einführung anbieten kannst.
5. Formuliere die Regel und laß Deine Mitschüler Beispiele und Regel ins Heft eintragen.

Vergiß nicht, daß die Arbeit innerhalb der Arbeitsgruppe sinnvoll aufzuteilen ist: der eine z. B. schreibt Beispielsätze auf die Folie und überlegt Fragen und Übungen dazu, während die anderen sich auf die Erklärung der Regel und deren Ausformulierungen vorbereitet.

II. Vorstellung der Vokabeln

1. Lies die Vokabeln genau durch und überlege, welche Wörter Besonderheiten aufweisen oder sich schwer merken lassen.
2. Schreibe die neuen Wörter auf eine Folie.
3. Schreibe zu jedem Wort eine Erläuterung, wenn möglich auf lateinisch.
4. Du kannst natürlich die Vokabeln auch mit Bildern, Zeichnungen oder anderen Materialien vorstellen. Deiner Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Das einzige Ziel ist, daß die Wörter beherrscht werden. Je interessanter der Weg dahin, desto besser!
5. Frage den Lehrer, wie die Wörter ausgesprochen werden.
6. Im Anschluß können die neuen Wörter (eventuell mit den Erklärungen) ins Heft oder auf Karteikarten eingetragen werden.

Abb. 3: „Ratschläge“

Die handlungsorientierte Unterrichtsform LdL stellt die notwendige Verbindung her, damit der Übergang von der einen zur anderen Sprache behutsamer geschieht. Die Schüler sollen merken, daß sie ihre bisherigen Lernerfahrungen einbeziehen können und daß auch das Fach Latein den Gefühlsbereich anspricht.¹⁰ Nach einer kurzen Anlern- und Eingewöhnungsphase dürfen sie selbständig oder im Team Übungen leiten, Vokabeln vorstellen, Inhalte erschließen, ein Grammatikproblem erarbeiten, einen Satz analysieren und übersetzen und neue Sätze, Übungen

¹⁰ vgl. PAUL BARIÉ: *Canere aude*, AU XXII 5 (1979), S. 74: „Das hohe Lernziel der Sprachreflexion ist zwangsläufig mit einem Verlust an Spontaneität und Unmittelbarkeit erkauft: dem kognitiven Überhang entspricht exakt ein emotionales und affektives Defizit und eine psychomotorische Unterforderung unserer Lateinschüler.“

oder Geschichten verfassen. Die Übernahme von Lehrfunktionen macht Spaß und fördert Selbständigkeit und Selbstbewußtsein.¹¹

Die Umsetzung in die Praxis

Allgemeine Hinweise zur Unterrichtsplanung

1. LdL behält das klassische Schema des Lateinunterrichts als festen Rahmen bei.
2. Empfehlenswert ist eine Sitzordnung in Hufeisenform, die den gegenseitigen Blickkontakt erleichtert.
3. Als Arbeitsmaterial benötigen die Schüler neben ihren Heften Folien, Klarsichthüllen sowie wasserlösliche Folienstifte für den Einsatz des Overheadprojektors.
4. Die neuen Arbeits- und Lerntechniken werden schrittweise und aufgabenbezogen eingeübt, vor allem in Gruppen- oder Partnerarbeit.
5. Die Übernahme einer Lehrfunktion für eine einzelne Arbeitseinheit erfolgt zuerst als freiwillige Aufgabenstellung. Es melden sich stets mehr Schüler, als Aufgaben zu vergeben sind. Damit ist die Kontinuität gesichert. Die Lehrerin muß in der Regel nur auflisten, wer welche Aufgaben erledigt. Diese „Verwaltungsfunktionen“ werden auch gerne von Schülern ausgeführt.
6. Nachdem die neuen Arbeitsformen eingeübt sind, legt die Lehrerin der Klasse Organisationspläne vor, die die für die jeweilige Unterrichtssequenz speziellen Arbeitseinheiten enthalten. Die einzelnen Schüler tragen sich für die von ihnen gewünschte Aufgabe ein. Diese Übersichten werden - mit Namen und ggf. Datum versehen - in der Klasse ausgehängt. (Abb. 2, s. S. 17)¹² Ob alle Unterrichtsphasen wie geplant durchzuführen sind, hängt vom Verlauf der Präsentation durch die Schüler ab und ist nicht immer genau vorherzusagen; vom Zeitplan sollte jedoch nicht zu sehr abgewichen werden, denn es gehört auch zum Lernprozeß, eine Arbeitseinheit in einer bestimmten Zeitspanne zu erledigen.

¹¹ vgl. auch HARTMUT SCHULZ: Pädagogik „vom Kinde aus“ und Lateinunterricht. Berthold Otto als Lateinidaktiker, AU 1993/4+5, S. 134/135: „Um zu erkennen, daß im selbständigen Umgang mit der lateinischen Sprache, im Sprechen und Schreiben - auch noch so geringen Umfangs - methodische Möglichkeiten bestehen, die weitgehend brachliegen, braucht man selbst kein Anhänger der „Latinitas viva“ zu sein. Wirkliches Verstehen setzt oft erst mit dem eigenen Handeln ein. Gerade ein auf Effektivität in einem kurzen Zeitraum des Spracherwerbs angewiesener Lateinunterricht kann aber auf wirkliches Sprachverständnis nicht verzichten.“

¹² Ähnlich: Plan für die Präsentation der Vokabeln: je zwei SchülerInnen je Lektion und Spalte des Vokabulars. Vgl. auch ROLAND GRAEF: Die Durchführung einer Lektion nach der Methode Lernen durch Lehren (LdL) am Beispiel der Lektion 10 aus *Échanges*, Bd. 1 und der Lektion 8 aus *Découvertes*, Bd. 1, in: *Lernen durch Lehren* (s. Anm. 1), 1994, S. 71.

7. Gezielte Hinweise zur Art der Darstellung sollte die Lehrerin nur bei Bedarf, z. B. bei schwierigeren Grammatikparagrafen oder Sätzen geben. Als Hilfestellung erhalten alle Schüler zu Beginn des Schuljahres ein Blatt mit Ratschlägen, wie man in die Grammatik einführen und die Vokabeln vorstellen kann (Abb. 3, s. S. 18).
8. Schließlich kann die Lehrerin - falls sie das möchte - noch einen Leiter/eine Leiterin der Stunde bestimmen. Diese/r erhält eine Karte mit allen notwendigen Anweisungen für den Ablauf des Unterrichts (Abb. 1 = S.14).

Die folgende Darstellung ist abgestimmt auf die Reihenfolge der schrittweisen Übernahme der Lehrfunktionen durch Schüler und Schülerinnen.

Übungen

Alle Übungen werden von Anfang an von Schülern geleitet. Übungen mit grammatisch eindeutig erkennbaren Strukturen lösen sie mündlich im Unterricht¹³, Übungen mit komplexeren Sprachstrukturen¹⁴ bereiten sie entweder als Hausaufgabe oder in der Schule in Gruppen- oder Partnerarbeit schriftlich vor. Im Laufe der Zeit gestalten sie jedoch eigene Übungsformen, oder sie stellen selbständig das Sprachmaterial für Trainingsformen zusammen, deren Grundraster ihnen die Lehrerin als Vorlage gegeben hat.¹⁵

Am Beispiel des Kongruenz-Tests von Dieter Lohmann¹⁶ soll dies veranschaulicht werden. Die Aufgabe lautet: „Suche zu Lektion 33 (Roma C I, S. 74/75) alle Substantive heraus, die ein Adjektiv als Attribut bei sich haben, und verwende sie im Kongruenz-Test!“ Die Schüler kennen das Grundraster, bearbeiten es aber eigenständig. Die Lehrerin muß - wenn nötig - bei der Erklärung der Aufgabenstellungen helfen und darauf hinarbeiten, daß die lehrenden Schüler die Anweisungen erklären und eventuell mit einem Beispiel verdeutlichen. Leiter oder Leiterin der Übung rufen nun Mitschüler auf. Kommt eine fehlerfreie Antwort, wird die Übung fortgesetzt, wenn nicht, greifen Lehrer/in oder Mitschüler ein. Erst wenn mehrere Versuche vergeblich waren, korrigiert die Lehrerin.

¹³ z. B. Roma C I, S. 76 a): Bilde zu den folgenden Substantiven den Nominativ Plural: *dux, latus, fructus* etc.

¹⁴ z. B. Roma C I, S. 75 b): Füge die eingeklammerten Ausdrücke als Satzglieder ein, gib deren Funktion an und übersetze: 1. *Munus (legiones Romanae) erat impetus barbarorum Germanorum et aliorum popularum arcere.* etc.

¹⁵ Beispiele für Übungsformen finden sich bei folgenden Autoren: JÜRGEN STEINHUBER: Die Übung im lateinischen Sprachunterricht, Auxilia 13, Bamberg, 1986. FRIEDRICH MAIER: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, Bamberg, 1984 (2. Aufl.), S. 218-232. DIETER ESSER: „Ohne Flei_ kein Prei_“. Üben in kreativ-produktiven Übungsformen, AU 1992/4, S. 42-56. WILHELM HÖHN/NORBERT ZINK (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe I, Frankfurt/M. 1987, in w. N.

¹⁶ DIETER LOHMANN: Lernen und Behalten. Antike und moderne Gedächtnisschulung im Lateinunterricht, AU 1991/6, S. 29.

Am Anfang verbessern die Schüler Antworten oft nur mit Äußerungen wie „falsch, Fehler“ etc. Hier ist es die Aufgabe der Lehrerin, ihnen zu erläutern, daß sie durch gezielte Hinweise wie „Kasus, Genus, Numerus, Tempus, Beziehung, falsche Wortbedeutung“ etc. ihre Mitschüler vielleicht doch noch zur richtigen Lösung führen können. Um diesen Lernprozeß durchzusetzen, ist viel Geduld notwendig. In jedem Falle fördert er die Reflexion über die Sprache und trainiert soziales Verhalten.

Dieser Verfahrensweg wird auch bei der Überprüfung der schriftlichen Hausaufgabe angewandt. Ein Schüler/eine Schülerin schreibt jeweils die Hausaufgabe auf Folie und korrigiert bei der Besprechung die Fehler, während ein anderer/eine andere die Verbesserung leitet und die Mitschüler aufruft.

Auf das Üben im Spiel soll hier nur am Rande eingegangen werden. Viele Übungen lassen sich spielerisch umsetzen. Hier können sich Schüler weitgehend produktiv und selbständig beteiligen.¹⁷

Wortschatz

Etwa ab Kapitel 5 in Roma C I stellen meine Schüler die neuen Vokabeln selbst vor. Mit den verschiedenen Techniken der Präsentation werden sie vorher vertraut gemacht (siehe auch „Ratschläge“, Abb. 3): Wie vom Englischunterricht her bekannt, veranschauliche ich die Kapitel 2 bis 4 von Roma C I auf Folien.¹⁸

Beispiel „cena“:

Zuerst werden die bekannten Personen und Gegenstände mit Hilfe eines Bildes (Folie)¹⁹ erfragt und die unbekannteren ergänzt. Anschließend wird die Szene in Handlung umgesetzt, wobei die Schüler eigenständig Sätze bilden sollen. Die Lehrerin fügt neue Verben hinzu:

1. *Servus aquam apportat.*

2. *Servi cibos apportant.*

¹⁷ Mit der Bedeutung der Lernspiele im lateinischen Sprachunterricht hat sich besonders Gerhard Hey beschäftigt (s. Anm. 9), S. 46-70.

¹⁸ vgl. zum Einsatz von Medien im Lateinunterricht: JÜRGEN STEINHILBER: Zum Einsatz von Medien im Lateinunterricht der Sekundarstufe I, in Höhn/Zink (s. Anm. 15), S. 185: „Man vergißt 80% von dem, was man gehört hat, 70% von dem, was man gesehen hat, 50% von dem, was man gehört und gesehen hat, 10% von dem, was man selbst ausgeführt hat ... Wegen der Dominanz des visuellen Faktors muß der Lernprozeß immer wieder optisch abgesichert werden.“ BRITA PETERSMANN: Lateinischer Wortschatz - Schatz der Nibelungen? AU 1989/5, S. 54: „Vielfach wird es besser sein, besonders im Anfangsunterricht Elemente des fremdsprachigen Wortschatzes durch möglichst lustbetonten außersprachlichen Kontext zu verdeutlichen, als einfach die muttersprachliche Erklärung zu geben und deren Verständlichkeit vorauszusetzen.“

¹⁹ z. B. aus: HEATHER AMERY/PATRICIA VANAGS: So lebten die alten Römer, Delphin Verlag, Stuttgart und Zürich, 1977, S. 21.

3. *Cibi dominum et convivam delectant.*

4. *Dominus narrat.*

5. *Servae mensam ornant. etc.*

In einer dritten Phase kann der Dativ eingeführt werden²⁰:

1. *Conviva horto et villae appropinquat.*

2. *Servus convivae / convivis aquam dat.*

3. *Conviva amico / amicis narrat. etc.*

Diese Idee setzten Schüler bei der Vorstellung der Vokabeln 31 so um: Die Schülergruppe schrieb die neuen Vokabeln wie *venenum, medicus, rex, lux, nex, patronus, iudex, vox, lex* an die Tafel. Anschließend zeigten sie eine Folie (Abb. 4a, S. S. 22): Sie deuteten auf den entsprechenden Gegenstand oder die entsprechende Person und ließen die Mitschüler die passenden deutschen Bedeutungen finden, die sie dann in dem Tafelanschrieb ergänzten. Um zu testen, ob ihre Erklärungen auch wirklich verstanden wurden, legten sie eine Folie ohne Gegenstände und Personen auf (Abb. 4b), und die Mitschüler mußten aus dem Gedächtnis wiederholen, was sie gesehen hatten.

Für die sich in der folgenden Stunde anschließende Lernzielkontrolle, die auch die neue Grammatik beinhaltet (c(g)-Stämme), bereiteten sie unter Anleitung der Lehrerin kurze Sätze zur Folie vor:

1. *Vox populi summa lex fuit.*

2. *Cannutius, rex causarum, reum magna voce accusat.*

3. *Reus mulieri necemparare temptavit.*

4. *Patronus reum adiuvat.*

5. *Medicus senem aegrum curat.*

Doch die Schüler beschränken sich nicht nur auf die von der Lehrerin vorgestellten Präsentationstechniken. Bevorzugt arbeiten sie mit Comic-Figuren oder Einzelbildern, soweit möglich mit englischen Beispielen und deutschen Fremdwörtern, die sie tatsächlich kennen oder mit deutschen, manchmal auch lateinischen Beispielsätzen, bei denen das gesuchte Wort erraten werden muß.

Der Ideenreichtum der Schüler ist fast unerschöpflich, im allgemeinen größer als der der Lehrerin. So kamen sie auf den Gedanken, Vokabeln, die sie nicht darstellen können, in Form eines Rätsels einzuführen, als dessen Lösungswort sich das neue ergibt. Dadurch ist gleichzeitig

²⁰ vgl. dazu Brita Petersmann (s. Anm. 18), S. 53: „Grammatikalisches wird am leichtesten durch ‘Marker-Sätze’ gelernt, Diese Marker-Sätze sollten möglichst Kernsätze sein (...), und der Bezug zu Wahrnehmbarem bzw. Vorstellbarem darf nicht fehlen.“

die ständige Wiederholung der alten Vokabeln in spielerischer Weise gesichert, die im modernen Fremdsprachenunterricht durch den aktiven Gebrauch der Sprache geschieht. Natürlich gelingt ihnen das nicht immer gleichmäßig gut (*pernicies* wurde z. B. mit einem Sonnenuntergang dargestellt), nicht alle Wörter lassen sich veranschaulichen.

Abfrage und Wiederholung des Wortschatzes erfolgen von Anfang an durch die Schüler.²¹ In regelmäßigen Abständen lernen sie die Vokabeln im Unterricht und fragen sich in Partnerarbeit ab. Die Lehrerin beobachtet in dieser Zeit ihre Lerngewohnheiten und gibt ihnen Tips zu den Lernschritten bei der systematischen Erarbeitung des Wortschatzes.²²

Grammatik

Auch einen Teil der Grammatik lasse ich bereits in der 7. Jahrgangsstufe durch Schüler vorstellen. In der 8. Klasse übernehmen sie die Vorstellung der unregelmäßigen Verben und große Teile der Kasuslehre.

Sie präsentieren überwiegend Bereiche, die vorher angesprochen und erklärt wurden (z. B. Deklinationen, Tempora). Für die Vorstellung einer Deklination oder eines Tempus stelle ich ihnen Grundraster zur Verfügung (Abb. 5, s. S. 24).

Wie aus den Ratschlägen zur Grammatik zu entnehmen (s. Abb. 3, s. S. 19), wird die Grammatikbesprechung abgeschlossen, indem der entsprechende Sachverhalt durch Beispielsätze oder Formenübungen verdeutlicht wird, die die Schüler entweder selbständig in Gruppen- oder Partnerarbeit erstellen oder aus dem Buch auswählen.

In unregelmäßigen Abständen erarbeiten die Schüler - vor allem in arbeitsgleicher Gruppenarbeit - ein ihnen unbekanntes Grammatikkapitel (z. B. die Relativpronomina oder die Komparation), um das vom Lehrplan geforderte produktive Denken und Gestalten auch in diesem Bereich in einer offenen Lernsituation zu schulen.²³ Anschließend werden die Arbeitsergebnisse verglichen oder von der Lehrerin eingesammelt und korrigiert. Die beste Fassung wird ausgewählt, eventuell ergänzt und ins Grammatikheft eingetragen. Es ist von großer Bedeutung, daß die Schüler von Anfang an lernen, auch im grammatikalischen Bereich planvoll und selbständig zu arbeiten. Das schärft ihr Wahrnehmungs- und Abstraktionsvermögen.²⁴

²¹ Möglichkeiten zur Abfrage des Wortschatzes, die auch von Schülern angewandt werden können, finden sich bei Gerhard Hey (s. Anm. 9), 1984, S. 15-23.

²² vgl. dazu auch UTE RAMPILLON: Fremdsprachen lernen - gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken, AU 1991/6, S. 9.

²³ vgl. Materialien zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, 1990, S. 55/56.

Die o-Deklination (Substantive auf um)			
Kasus	Frage	Singular	Plural
Nominativ	wer oder was?	verb - um	verb - a
Genitiv	wessen?	verb - i	verb - orum
Dativ	wem?	verb - o	verb - is
Akkusativ	wen oder was?	verb - um	verb - a
Vokativ		verb - um	verb - a
Ablativ	womit, wodurch, wovon?	verb - o	verb - is

Nominativ, Akkusativ und Vokativ sind gleich

1 forum 2 templum 3 verbum 4 bellum 5 donum

sing: 1 um 2 i 3 o 4 um 5 um 6o

plur: 7 a 8 orum 9 is 10 a 11a 12 is

1. For um animos Romanorum delectat.

2. Templ a deorum Romam ornant = Nominativ

1. Itaque Romani for um semper laudant =
Akkusativ

2. Zuis templ a Romae ignorat

Abb. 5: Folie zur Grammatik-Einführung (Schülerarbeit mit vorgegebenem Raster)

²⁴ vgl. Lehrplan (s. Anm. 8), S. 136.

Nach der Durchnahme schwieriger Grammatikgebiete der 7. und 8. Jahrgangsstufe wie der Füllung der Prädikatsstelle, des Passivs, der geschlossenen Wortstellung, des AcI oder der Partizipialkonstruktionen bewährt es sich, daß alle Schüler anschließend als Hausaufgabe drei oder vier Beispielsätze (lateinisch und deutsch) verfassen. Diese Sätze werden von der Lehrerin korrigiert und für alle abgezogen. Als Thema ist immer Asterix und Obelix vorgegeben, da die Abenteuer der beiden gallischen Helden der Mehrzahl der Schüler gut bekannt sind und diese auch ansprechen.²⁵

Beispiel: Übungssätze von Schülern zum Passiv

1. *Asterix et Obelix a Maiestige principe monentur.*
2. *Miraculix captatus esset, nisi ab Obelige servatus esset.*
3. *Asterix ab Obelige adiutus erat.*
4. *Tota Gallia a Romanis pacata est. Totane?*
5. *Vicus Gallorum a Romanis deletus renovabitur.*
6. *Miraculix de salute desperans ab Asterige et Obelige servatus est.*

Als Ergänzung hierzu gebe ich einzelnen Schülern oder Schülergruppen den Auftrag, bestimmte syntaktische Erscheinungen wie den AcI, das part. coni. oder den abl. abs. aus den Übersetzungskapiteln heraus zu sammeln (eine ideale Aufgabe für unruhige Schüler, die einen Computer besitzen). Die jeweiligen Sätze oder Satzteile werden bei passender Gelegenheit wiederholt und - wenn nötig - systematisiert.

Übersetzung

Das Übersetzen ist „der Teil des Lateinunterrichts, der den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet“²⁶ und, wie die Praxis zeigt, der Teil, bei dem viele sofort abschalten, sobald die Lehrerin eine/n aus ihrer Mitte aufruft. An einem Beispiel (Lektion 33 aus Roma C I) soll nun gezeigt werden, welche Arbeitsgänge bei der Übersetzung eines Kapitels von den Schülern selbständig geleistet werden können, so daß sich möglichst viele beteiligen.

²⁵ KLAUS WEDDIGEN: Zugänge schaffen. Vorschläge zur Motivation im Lateinunterricht, AU 1990/1+2, S. 22: „Was heißt ‘Praxis’ beim Erwerb von Lateinkenntnissen? Praxis heißt in diesem Zusammenhang: Lebensnähe zu den Römern. Die Beliebtheit der Asterix-Hefte zeigt uns, daß eine solche Lebensnähe zu Menschen über die Jahrhunderte hinweg durchaus gesucht wird.“

²⁶ HANS-JOACHIM GLÜCKLICH: Lateinunterricht, Didaktik und Methodik, Göttingen, 1978, S. 57

Hilfsmittel sind ein Arbeitsplan (s. Abb. 2) und eine Karte für den Leiter/die Leiterin der Stunde zu einem Teil dieser Unterrichtseinheit (s. Abb. 1 = S. 14).

Die zur Lektion gehörende Übung d) hat Überleitungsfunktion und dient zur Wiederholung des Ablativs und des Inhalts der beiden vorausgegangenen Lektionstexte. Die Kongruenzübung zu 33 übt die Grammatik ein. Die Übersetzungsdauer verkürzt sich, da zwei Schüler während des gesamten Übersetzungsvorganges für den Wortschatz des Textes zuständig sind; sie können sofort einspringen, wenn Wortschatzlücken auftreten. Ein Lückentext über *foedus* und die Fetialen (nach dtv-Lexikon der Antike Bd. 2, S. 33 und Bd. 1, S. 256f.) stimmt die Klasse auf den Inhalt des Kapitels ein. Das Erstellen eines Satzbauplans für den längsten Satz erleichtert die Übersetzung; für die Gruppe, die ihn verfaßt hat, ist es eine ausgezeichnete Übung. Satzschaltbrett und Kreuzworträtselausschnitt dienen zur Wiederholung (Abb. 6, s. S. 26). Die Übungen b) und e) sind jeweils Hausaufgabe, und eine weitere Übung (Seite 76, c) erfüllt die Aufgabe der Überleitung zur folgenden Lektion.

An die Übersetzung gehen die Schüler also mit einem entsprechenden Vorwissen heran. Der Leiter der Übersetzung ruft einen Mitschüler auf. Die ihm unbekanntes Wörter erfragt er, wenn nötig, bei den „Wortschatzspezialisten“ - das fällt leichter, als die Lehrerin zu fragen. Übersetzungsprobleme kann er zunächst an die Klasse, dann an die Lehrerin weitergeben. Deren entscheidende Aufgabe besteht darin, den Schülern klar zu machen, daß eine Übersetzung im Unterricht eine Gemeinschaftsarbeit ist und kein Zwiegespräch zwischen Lehrer und dem oder der gerade Übersetzenden. Sicherlich mag man einwenden, daß die Schüler in der Schulaufgabe auch allein den Text lösen müssen, aber dies können sie besser in speziellen Unterrichtsphasen in Stillarbeit einüben, und zwar als eigenständigen Arbeitsauftrag.

■ Satzschaltbrett: Verbinde jeweils die Satzhälften sinnvoll.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Germani exercitui nostro ita instabant, | a) foedus sacrificio firmare. |
| 2. Nunc sacerdotis officium munusque est, | b) ut duces Quadorum videam. |
| 3. Foedera violare, | c) ut onere pugnarum valde laboraret. |
| 4. In Capitulum propero, | d) summum scelus est. |

■ Bilde aus diesem

Kreuzworträtselausschnitt

einen Satz und übersetze ihn!

F
O
E
S A C E R D O S
O E
N R
D I
I S
C
I
P O P U L O E
R N U N T I A T
A E
T U M S

Abb. 6: Satzschaltbrett (vgl. Hey - s. Anm. 9 -, S. 32) und Kreuzworträtselausschnitt

Wozu aber dieser Aufwand? Er ist sicherlich nicht für jede Lektion in dieser Ausführlichkeit notwendig. Ebenso wenig müssen immer alle im Lehrwerk vorgeschlagenen Übungen durchgenommen werden. Aber die Arbeit an der Übersetzung soll ja einerseits anregend und motivierend sein, andererseits zur sicheren Sprachbeherrschung führen. Deshalb verlangt die Beschäftigung mit einem Text immer wieder neue Ideen. Die Vorschläge der Schüler, von der Lehrerin koordiniert, sind erfolgsversprechende, den Unterricht belebende Impulse. (Im letzten

Schuljahr erstellte mir ein Schüler zum Kapitel 56 L aus Roma C II mit dem Thema „Das hölzerne Pferd“ eine vereinfachte lateinische Kurzfassung!)²⁷

Lernzielkontrollen

Unter Lernzielkontrollen verstehe ich alle nur denkbaren Übungsformen, die in irgendeiner Weise das Wissen der Schüler in den verschiedenen Lernbereichen und Lernstufen abprüfen oder zur Anwendung kommen lassen. Einige wurden bereits in den bisher behandelten Bereichen angesprochen, denn Präsentation oder selbständiges Erarbeiten von Übungen und Grammatikparagrafen stellen meines Erachtens die beste Form der Lernzielkontrolle dar, da die Schüler ihre Kenntnisse aktiv benützen und umsetzen müssen. Folgende Übungsformen haben die Schüler, bedingt durch die Art des Unterrichts, in Gruppen- oder Partnerarbeit in der Schule oder zu Hause zum großen Teil selbst entwickelt:

- Für die Abfrage zu Stundenbeginn bereiten sie drei oder vier Sätze, Konjugations- oder Deklinationsübungen vor. Der „Prüfling“ schreibt an der Tafel oder auf Folie mit, oder er setzt sich mitten in die Klasse auf den „heißen Stuhl“. Er ruft seine Mitschüler auf, die ihm jeweils ein Wort oder eine Wendung sagen, die er übersetzen soll.
- Zur Wiederholung eines Übersetzungskapitels, vor allem vor einer Schulaufgabe, eignet sich ein Bingo-Spiel, das die Schüler nach einem von mir vorgegebenen Muster immer wieder abwandeln (Abb. 7, s. S. 27).
- Die Klasse erstellt einen Hefteintrag zur Vertiefung eines bereits durchgenommenen Grammatikkapitels. Er wird von der Lehrerin eingesammelt und korrigiert. Die beste Fassung kann ausgewählt und ins Grammatikheft eingetragen werden.
- Die Schüler fertigen einen neuen Text an. Als Aufgabenstellung ist vorgegeben: „Verfasse fünf Sätze (deutsch und lateinisch) zum Stoff der Kapitel 1 bis 4. Wenn Du willst, kannst Du auch eine zusammenhängende Geschichte schreiben.“ Etwa ein Drittel der Schüler entwarfen Geschichten, wozu sie eine Woche Zeit hatten. Nachdem die Fabel vom Wolf und dem Lamm übersetzt worden ist (Roma C I, 25), dichten die Schüler in Gruppenarbeit neue Fabeln (Beispiel: Abb. 8, s. S. 28/29) und illustrieren sie beim Kunsterzieher mit Comics.
- Schulaufgaben werden durch selbstverfaßte Sätze und Übungen vorbereitet (vgl. Sätze zum Passiv, S. 7). Das gibt mehr Sicherheit für die Bearbeitung der von der Lehrerin gestellten

²⁷ Weitere Möglichkeiten zur Bearbeitung einer Übersetzung finden sich in: RENATE GEGNER: Die Methode Lernen durch Lehren für Latein als 2. Fremdsprache in der 7. und 8. Jahrgangsstufe, in: Lernen durch Lehren (s. Anm. 8), S. 114-116.

Aufgaben. Weiterhin sammle ich alle guten Lernzielkontrollen der Schüler und ziehe ihnen die besten als zusätzliche Übung ab.

■ Schüler entwerfen von sich aus Extemporalien, sie korrigieren und benoten sie dann auch. Vor dem Abhalten der Tests überprüfe ich diese auf ihre Richtigkeit, danach bin ich von allem entlastet. Während der Tests kann die Lehrerin den Wissensstand der einzelnen Schüler und Schülerinnen kontrollieren. Stellt sie Lücken fest, erfragt sie hinterher den Grund. Über den Leistungsstand der Klasse ist sie dadurch dauernd informiert. Aber auch die Schüler können sich so genauer einschätzen und wissen, ob sie genügend gelernt haben oder nicht. Hinzu kommt, daß sich durch diese Art der Benotungsdruck für die Schüler in kürzester Zeit verliert.

Wortschatz zu Kapitel 21:

meridies - Roma - Capitolium - acics - institia
- fides - dum - res futurae - ignotus -
Vergilius - populus - Juppiter - res publica -
bene - diebus festis - pernicies - mundus -
quamquam - dies - in rebus secundis - in rebus
adversis - utinam - instare - ut - semper - res
futurae - deus - summus - Res Romanae - sperare

1. Zuando Marcus Romam sepctat? post
.....
2. Roma stabit, mundus stabit.
3. Futura enim sunt.
4. Germani non pugnant.
5. Instatue imperio nostro?
6. nostra in deorum auxilio est.
7. Zuis est summus deus?
8. Et in et in
summo deo sacrificamus.
9. pocta narrat.
10. Magna enim est deorum.
11. speremus!

(verdeckte Lösung)

Spielverlauf:

1. Zunächst wird der Wortschatz einer Lektion im Plenum gemeinsam wiederholt. Dabei kann eine Wortliste auf einer Folie oder an der Tafel entstehen.
2. Die Schüler zeichnen sich ein Raster wie auf der Abbildung 7 auf ein Blatt und tragen aus der o. a. Liste beliebige Wörter in dieses Raster ein.
3. Der Wortschatz kann während des Spiels sichtbar bleiben. Der Spielleiter/die Spielleiterin stellt das Vokabular in unterschiedlichen Kontexten vor, indem er/sie das jeweilige Wort ausspart.
4. Die Schüler versuchen, das ausgelassene Wort zu erraten, und überprüfen, ob sie dieses Wort in ihr Raster geschrieben haben. Wenn ja, streichen sie es durch, haben sie drei Wörter in der Horizontale, Vertikale oder Diagonale durchgestrichen, rufen sie „Bingo“. Es erfolgt die Überprüfung durch den Spielleiter/die Spielleiterin und Vergabe eines Punktes etc.

Abb. 7: Bingo-Spiel zur Wiederholung eines Lektionstextes (vgl. u. S. 30)

Mus et rana, testudo et lacerta

1. Olim lacerta, rana, mus, testudo fuerunt. In truncto habitabant.
2. Nunc loquuntur de ...
LACERTA: Cum caudam meam amitto, mihi nova crescere potest.
RANA: Sub aqua natare possum.
TESTUDO: Me in lorica meam recipere possum.
MUS: Currere possum.
3. LACERTA, RANA, TESTUDO: Hi, hi, hi, h i.
4. Folium de arbore cadit.
MUS: Quis mihi auxilio venit?
5. Casu mus latebras invenit.
6. FUNGUS: Quirp, quirp!
MUS: Loqui potes?
7. Excitatus ad amicos suos remeavit.
MUS: Fungum loquentem vidi.
TESTUDO, RANA, LACERTA: Oh!?
8. MUS: Loquere, o funge! Ego solus linguam fungi comprehendo.
FUNGUS: Quirp.
AMICI: Quid dicit?
9. MUS: Mus optima bestiarum est.
AMICI: Aha!?
10. Muri coronam apportaverunt.
11. Cunctae bestiae silvae muri flores apportaverunt.
12. Nunc mus timore carebat, nam testudo murem in tergo portabat.
13. Lacerta, rana, testudo mus montem novum ascenderunt.
RANA: Ecce!
14. Multi FUNGI: Quirp.
15. AMICI: Mendax, scelerate!
Tum mus avolavit -
16. praeter fungum caeruleum,
17. praeter cunctas quercus.
18. Mus currebat et currebat et currebat ...
Et amici murem non iam viderunt.

Fabula docet: Si mus mortuus non est, adhuc currit.

Abb. 8: Fabel-Szene nach einem von Schülern entworfenen Text.

Die neue Funktion der Unterrichtenden

Ich beginne meinen Unterricht am Schuljahresanfang ohne Einführung in die beabsichtigte Methode. Neue Sprache, neues Buch und neue Lehrerin machen die Schüler für einen anderen Unterrichtsstil ohne Aufklärung empfänglich. Sinnvoll ist es, mit kleinen Schritten anzufangen und zuerst das eine oder andere Element von LdL auszuprobieren. Dieses sollte man dann konsequent einüben und danach weitere Schritte wagen.²⁸

Am Anfang ist für die Lehrerin das Hauptproblem: Wann und wie soll sie eingreifen? Beim Einüben der neuen Verfahrensweisen muß sie gezielt und konsequent bleiben. Die neue Arbeitstechnik und die größeren sozialen Freiräume verlangen den Schülern viel persönliche Disziplin ab, die sie erst lernen müssen. Auch die Lehrerin selbst muß sich an die Methode gewöhnen und sich zurücknehmen. Bei der Fehlerverbesserung sollte sie die Schüler nicht übergehen und vorschnell eingreifen. Es bleiben für sie noch viele „Eingreifmöglichkeiten“. So wird sie vom alleinigen Wissensvermittler zum Berater, Lenker und Helfer, was sie in den Stunden deutlich entlastet. Außerdem kann sie die Aufnahme- und Leistungsfähigkeit der Schüler differenzierter wahrnehmen, weil sie im Unterricht mehr Zeit findet, auf das Geschehen in der Klasse und auf die einzelnen Schüler zu achten.

Andere Schwerpunkte als bisher sind jedoch bei der Unterrichtsplanung zu setzen. Zur Aufteilung der Lektionen sind die Arbeitsanweisungen für die Schüler zu entwickeln und zu erstellen. Die Lehrerin muß ihre Schüler durch gezielte Beratung an didaktische Grundprinzipien heranführen und sie mit ihnen einüben. Dadurch lernt sie sie aber besser kennen, selbst in großen Klassen.

Erfahrungen

Seit ca. sieben Jahren befasse ich mich mit der Methode und wandte sie zuerst in Französisch und dann in Latein an. Nach Einüben der von Jean-Pol Martin vorgeschlagenen Arbeitsformen

²⁸ vgl. Vorwort zu Lernen durch Lehren (s. Anm. 1), S. 8.

machte ich die Erfahrung, daß durch die handlungsorientierte Unterrichtsorganisation mehr Schüler motivierter im Unterricht mitarbeiten als bei anderen Lehrverfahren. Positive Auswirkung hat ihre Tätigkeit auch auf Persönlichkeitsentwicklung und soziale Interaktionen in der Klasse. Schüler, die durch ein so hohes Maß an Eigenverantwortung gefordert werden, strengen sich an und geben ihr Bestes. Es wächst außerdem die Bereitschaft, aufeinander einzugehen, da sie gegenseitige Anerkennung erhoffen. Durch dieses selbstverständliche Aufeinanderzugehen verlieren sie die Scheu, bei ihren Mitschülern nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Ein Gedankenaustausch bahnt sich an, der sich beim Lehrervortrag nicht entwickelt hätte. Die Lehrerin fängt an, ihre bisherige Rolle als alleinige Wissensvermittlerin zu überdenken und ihr Verhalten den Schülern gegenüber zu verändern.

Es ist sicherlich kein einfacher Weg, auf den sich der oder die Unterrichtende einläßt, denn er ist von vielen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten begleitet, aber er ist niemals langweilig und eröffnet Lehrern wie Schülern die Chance, der so gefürchteten Monotonie des Alltags zu enttrinnen. Hilfen auf diesem Weg bietet ein Kontaktnetz, das einen offenen und immer anregenden Erfahrungsaustausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen ermöglicht.²⁹

²⁹ Im Rahmen des Kontaktnetzes finden jährliche Regional- und Bundestreffen statt, bei denen der Erfahrungsaustausch gepflegt wird. Darüber hinaus veröffentlicht J.-P. Martin regelmäßig Erfahrungsberichte oder Beschreibungen von Projekten in Form von Kontaktbriefen. Bezugsadresse: Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät, Ostenstr. 26-28, 85071 Eichstätt. FAX 08421/89912.