

- 1) Vgl. meinen Beitrag: Überlegungen zu den von den neuen Sozialisationsbedingungen geprägten Schülern und dem Lateinunterricht, MDAV 3/96, 120-128, bes. 123ff.
- 2) Wesen und Wert des altsprachlichen Unterrichts in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, AU XXVII 4, 1984, 39-52.

- 3) Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht, FORUM CLASSICUM 3/97, 133-136.
- 4) Andere Formen des Großgruppenunterrichts finden sich in dem Anm. 1 erwähnten Beitrag S. 126f.

JOACHIM KLOWSKI, Hamburg

Freiheit, Zeit, Geduld, Kooperation und Verantwortung

Eine Antwort auf H. Schulz „Vom ‚Arbeitsunterricht‘ zur ‚Handlungsorientierung‘“
(FORUM CLASSICUM 4/97)

Der nicht unkritische Bezug von Hartmut Schulz im FORUM CLASSICUM 4/97 auf zwei Beiträge von mir¹ veranlasst mich, zur Klärung der Sache noch einiges zu präzisieren.

Schulz ist fraglos darin zuzustimmen, dass dem Fach Latein das Attribut der Langweiligkeit nicht genommen werden dürfe „durch eine Steigerung des Unterhaltungswertes des altsprachlichen Unterrichts, sondern durch eine stärkere Nutzung der Aktivität der Lernenden, die Sprache und Inhalte zu ihrer eigenen Sache machen, die zwar mit Anstrengung, aber auch mit Freude zu bewältigen ist“ (S. 190).

Um dies zu erreichen, bediene auch ich mich bisweilen sowohl arbeitsteiliger Unterrichtsformen als auch der Methode „Lernen durch Lehren“². Mein zentrales Anliegen ist indes, eine Trendwende im didaktischen Denken in die Richtung anzustoßen, nicht in den *Externa* die Lösung für die unübersehbaren Probleme des Faches zu suchen - damit dürfte schon mancher Kollege gescheitert sein -, sondern in der Rückbesinnung auf das Potential des Faches, Schülern auch heutiger Zeit erfahrbar zu machen, wie fesselnd die rationale Klärung von Sätzen und Texten sein kann, wie sehr dabei die kritische Kooperation in der Sache voranbringt, wie schnell auch der Beste auf logische Abwege geraten kann, wie fruchtbar andererseits diese Abwege für die affektive Begegnung mit dem Text sein können.

Wenn Schulz für mein Konzept eine gewisse Nähe zum „mündlichen“ Arbeitsunterricht der 20er Jahre konstatiert, so würde ich das nicht einmal als einen Makel empfinden, es zeigt aber doch, dass er allein schon die Bedeutung der Freiheit in meinen Ausführungen nicht ausreichend würdigt. Darüber hinaus sollte aus meinem Beitrag in der „Anregung“ hinreichend hervorgehen,

dass sich zu den 3 Grundterminanten „**Freiheit, Zeit und Geduld**“ eine vierte hinzugesellt, die der **Verantwortung**. Verantwortung in dem Sinne, dass die Schüler in hoher Autonomie die Verantwortung für ihr Arbeitsprodukt haben und dabei gezwungen sind, in höchstmöglichem Maße kooperativ zu verfahren, weil jedem die Verantwortung für die Arbeitsleistung der Gruppe abverlangt wird. Insofern mag als fünfter Begriff auch noch die **Kooperation** hinzutreten.

Ob diese Arbeitsleistung nun in einer Groß- oder Kleingruppe oder auch in freier Einzelarbeit erfolgt, ist relativ sekundär. Entscheidend ist, dass Arbeitstugenden und methodisches Vorgehen, rationales Sich-auf-die-Sache-Beziehen, Wahrnehmung des Gesprächspartners und begründetes Urteilen geübt und gelernt werden.

Insbesondere frage ich mich, welche für die Bewältigung von Zukunftsaufgaben wesentlichen Qualifikationen Schulz durch die prononcierte Änderung der Unterrichtsorganisation gerade im Lateinunterricht gewährleisten will. Es reicht mir nicht seine Feststellung, dass „angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit... dringend geboten“ seien (S. 189).

Sinn ergibt das für mich nur, wenn er auch die Konsequenz zieht, eine über die Punkteerteilung hinausgehende graduelle Unterscheidung beim Abitur vorzunehmen. Denn jede Form der Binnendifferenzierung führt auf längere Sicht zwangsläufig zum Auseinanderdriften des Leistungsstandes bis hin zu dem Punkt, an dem eine Integration der Lerngruppe kaum mehr zu leisten ist.

Insofern muss sich jede Form von Teilgruppenarbeit daran messen lassen, inwieweit die Lernziele am Ende von der gesamten Lerngruppe er-

reicht werden, und das nicht nur in Form von Kopien, die als Ergebnis an alle nicht an der Aufgabe beteiligten Schüler verteilt werden - eine wahrhaft armselige, aber häufig anzutreffende Form der Legitimation freier Arbeitsformen. Denn weder führt dies zur Erweiterung der kognitiven Ergebnisse noch zur methodischen Bereicherung, geschweige denn zu einer affektiven Identifikation der Gesamtgruppe mit dem Gegenstand.

Demgegenüber gewährleistet die Großgruppe nicht nur einen relativ gleichen Lernfortschritt, sondern sie ermöglicht auch durchaus, den individuellen Lernmöglichkeiten gerecht zu werden. Die Differenzierung erfolgt im Schüler.

Am Projekt „Satz/Text“ arbeiten gute wie schlechtere Schüler in gleicher Weise in einer ersten Phase mit ganzheitlicher Verantwortung für das Ergebnis. Dabei sind schülerinterne Kooperationen durch Austausch von Vokabeln, Formen, Konstruktionen usw. so selbstverständlich, dass darüber in heutiger Zeit eigentlich kein Wort mehr verloren werden muss. Dennoch steht es jedem frei, das Maß seiner Eigenständigkeit selbst zu bestimmen. Notwendigerweise werden auch die Ergebnisse unterschiedliche Qualität aufweisen. Dies ist aber nur die Vorphase. Für mich entscheidend ist die Phase der Verifikation des Ergebnisses, in der alle Tugenden eines rationalen (aber auch emotionalen) Miteinanders zur Geltung kommen müssen, bzw. in der es möglich gemacht werden muss, dass sie es können. Das aber hängt entscheidend vom Verhalten des Lehrers ab. Der Lehrer muss die Entfaltung des einzelnen in der Gruppe zulassen, indem er sich selbst zurücknimmt, er muss diese Entfaltung des einzelnen ggf. aber auch erzwingen, indem er ihn in die Verantwortung für das Arbeitsprodukt nimmt. Der Faktor „Zeit“ gewährleistet, dass auch schwächere Schüler Anmerkungen machen können. Die ggf. besseren Schüler müssen sich damit wieder auseinandersetzen und für ihre Lösungen eine Beweisstrategie entwickeln.

Dabei werden die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung gezwungen, ohne dass doch eigentlich ein anderer Zwang ausgeübt wird als der, der aus der Sache selbst erwächst. Dieser objektivierte Zwang wird von Schülern

ohne Einschränkung akzeptiert, wenn selbst auch er natürlich bisweilen als Belastung empfunden wird.

Indem für jeden Satz zu Beginn mehrere Minuten konzentrierten Eindenkens zur Regel gemacht wird, wird dem Unterricht auch die Kurzatmigkeit genommen, die sich z. B. dadurch oft einstellt, dass einzelne Schüler den Text schon vorab präpariert haben und dementsprechend sofort ihre Lösung anbieten wollen. Nur allzu häufig erliegt man der Versuchung, sich beim Arbeitsfortschritt auf frühe Melder zu stützen, weil die zeitliche Distanz zwischen ihrem Angebot und den nicht nachkommenden Mitschülern einen scheinbar nicht mehr erträglichen Druck auf den Lehrer ausübt, schließlich doch auf diese Schüler zurückzugreifen. Gibt man diesem Druck aber nach, ist für die Lerngruppe eine pädagogisch und fachlich fruchtbare Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nicht mehr möglich. Es fehlt eben die eigene Auseinandersetzung der Mitschüler.

Von besonderer Bedeutung ist auch, sich nach einem richtigen Übersetzung nicht nur der eigenen Stellungnahme zu enthalten, sondern dazu vielmehr von den Mitschülern Anmerkungen bzw. eine Stellungnahme einzufordern. Nur das garantiert, dass alle konzentriert mitarbeiten. Und gerade dabei wird man immer wieder erleben, wie wenig das Richtige von den Mitschülern schon verstanden oder verarbeitet worden ist.

Wer sich an den oben genannten Grundsätzen eines Lehrerverhaltens orientiert, wird nicht nur bisweilen, sondern in jeder Stunde die berühmte Stecknadel während des Unterrichts fallen hören können. Und selbst wenn er hin und wieder temperamentvollere Phasen lockerer Art zulässt, wie es für Schule unerlässlich ist, hat er das Instrumentarium, von einer Sekunde zur anderen wieder eine disziplinierte und konzentrierte Arbeitsatmosphäre zu erzeugen, indem er nämlich die Schüler wieder in ihre Verantwortung nimmt.

Um auf den Ausgangspunkt zurückzukommen: Das Lernen in der Großgruppe garantiert die Kongruenz von Thematik und Lerngegenstand für alle Schüler, ermöglicht aber auch die Entwicklung individueller Systematik und Strategiebildung. Nur muss sich diese dann der Kritik der Mitschüler stellen.

Durch das von mir vertretene Vorgehen werden den Schülern alte Grundtugenden und all die Grundqualifikationen vermittelt, die sie gerade in unserer Zeit benötigen: zuhören können - anstatt nur selbst dominant sein zu wollen, rational aufeinander eingehen - anstatt sich nur auf momentanes Empfinden zu stützen, Stellung zu beziehen - anstatt das Vorgegebene nur hinzunehmen, kooperativ mit den Partnern das Ihrige einzubringen - anstatt sich nur unterzuordnen, Unbefangenheit in der Kritik, aber nicht zuletzt auch Selbstkritik durch Erfahrung eigener Denk- oder Präzisionsfehler, die in nur wenigen Fächern so unerbittlich und unwiderlegbar aufgedeckt werden können wie gerade im Lateinischen.

Wenn Schulz „angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit ... dringend geboten“ scheinen (S. 190), so ist mir zweifelhaft, inwieweit diese Methoden einen Beitrag dazu leisten, dem Leistungspotential des - ich sage es hier bewusst - gymnasialen Faches Latein in besonderer Weise gerecht zu werden. Wird hier nicht vielmehr nur vordergründig versucht, durch Übernahme heutiger, fast modischer didaktischer Tendenzen der (aus meiner Sicht existenzbedrohenden) Fachkrise zu begegnen?

Abschließend sei meine Position derjenigen von Schulz systematisch gegenübergestellt, indem ich in drei Punkten zusammenfasse, was Schulz von einem modernen Lateinunterricht erwartet.

Er möchte:

1. der differenzierten Schülerschaft gerecht werden:

Was kann die Unterschiedlichkeit von Begabungen mehr ans Tageslicht bringen als die gemeinsame Arbeit an einem komplexen Satz? Das gilt aber nicht nur in dem Sinne, dass die guten Schüler ihre Bestätigung erhalten, die Schlechten abgestraft werden, sondern gerade durch die Einräumung der Stillarbeitsphase erhalten letztere die Möglichkeit, sich zu emanzipieren und ein eigenes Selbstwertgefühl innerhalb der Gruppe aufzubauen. Und es wird dem einzelnen sehr deutlich, aufgrund welcher Defizite seine Mitarbeit u. U. gescheitert ist. Das könnte z. B. dann

die Disposition auch für eine gelegentliche Freiarbeitsphase zur Aufarbeitung individueller Schwächen schaffen.

2. den Anforderungen einer auf Selbständigkeit und Kooperation zielenden Didaktik entsprechen:

Die Arbeit am Satz oder Text ist kooperative Projektarbeit schlechthin, wenn die Aufgabe ganzheitlich gestellt wird. Durch Berücksichtigung unterschiedlichster Aspekte (Formenlehre, Syntax, Semantik, Stilistik usw.) werden selbständige Leistungen verlangt, die grundsätzlich durchaus mit denen in Projekten verglichen werden können, in denen Kenntnisse unterschiedlicher Naturwissenschaften zusammengeführt werden müssen.

3. die Schüler in vielfältige Lern- und Arbeitsformen einüben:

Die Arbeit in der Großgruppe schließt Formen des individuellen, des partnerschaftlichen und des kleingruppenorganisierten Arbeitens mit ein. Die Vielfalt der Arbeitsformen liegt auf dem Hand: Lexikonarbeit, Lösungsskizze, Diskussion, Bildbezug, Reflexion u. a..

Und um zuguterletzt jeden möglichen Irrtum auszuschließen: Bei einem Unterricht, wie ich ihn vertrete, wird der Lehrer am Ende fast überflüssig, weil die Großgruppe gelernt hat, in gleichsam wissenschaftlicher Weise mit Hypothese, These, Gegenthese, Beweis usw. miteinander zu arbeiten und bei aller möglichen Dominanz dem sog. starken Schüler auch die Leistung der schwächeren für ihre zielorientierte, kooperative Arbeit zu würdigen und zu nutzen weiß. In diesem Sinne darf sich Lateinunterricht auch aus meiner Sicht grundsätzlich als Projektunterricht verstehen: **Projektunterricht** am Projekt Satz bzw. Text von einem lösungsorientierten, engagierten und an der Sache interessierten Großteam.

- 1) H. Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation - Ein Plädoyer für humanes Lehren und Lernen, in: Anregung 1997/1, S. 10ff. und H. Lechle: Großgruppenunterricht - Die Alternative für den Lateinunterricht, in: FORUM CLASSICUM 3/97, S.133ff.
- 2) Wie stark die Berührungspunkte mit dieser Unterrichtsmethode gerade in Hinsicht auf das Arbeitsklima sind, geht aus dem Aufsatz von R. Gegner im FORUM CLASSICUM 3/97 hervor.

HARTWIG LECHLE, Lüneburg