

Glücklich, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978.

Graef, R. / Preller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Rimbach, Verlag im Wald 1994. Bezugsadresse: Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, 85071 Eichstätt.

Martin, J.-P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen: Narr 1985.

Martin, J.-P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/86, S. 395-403.

Martin, J.-P.: Vorschläge eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1994.

Piepho, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg 1979.

Auswahl aus den Kontaktbriefen:

Dr. Ruep, M.: LdL - Ratschläge für eine 10. Klasse zur Unterrichtsvorbereitung

Stroh, H.: Grund- und Hauptschule Fichtenberg: Neue Unterrichtsformen an der GHS Fichtenberg: Schüler unterrichten Schüler (1996).

RENATE GEGNER, Nürnberg

Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht!

Spätestens seit dem Heft 1/1997 des Altsprachlichen Unterrichts sind auch die Lehrer der alten Sprachen aufgefordert, sich intensiver mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit die neueren Unterrichtsmethoden, die im Grundschulbereich entwickelt worden sind, nun in breiterem Umfang Eingang in den gymnasialen Unterricht auch im Bereich der alten Sprachen finden sollen und müssen. Freiere Formen des Unterrichts hat es in unterschiedlicher Form zwar schon eh und je gegeben. Ist dies aber jetzt vielleicht endlich der Weg, auch den Lateinunterricht aus seiner Dauerkrise herauszuführen?

Nimmt man das zum Maßstab, was unsere Fachvertreter insbesondere auf den oft ungeliebten Werbe- oder Informationsveranstaltungen vor der Wahl der 2. Fremdsprache für das Lateinische ins Feld führen, so möchte man durchaus das eine oder andere Fachspezifikum als geeignet ansehen, im Rahmen von Freiarbeit und Wochenplan zur Entfaltung gebracht zu werden.

Dennoch habe ich meine Bedenken, dass die Übernahme auch in den Lateinunterricht für diesen das Allheilmittel darstellt. Im Folgenden möchte ich jedoch die neuen Verfahrensweisen nicht so sehr kritisieren als vielmehr eine andere freiere Unterrichtsform dagegenstellen. Dazu knüpfe ich an die Ausführungen an, die J. Klowski im 3. Heft des MDAV von 1996 gemacht hat¹. Klowski hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, mit welcher Strategie der altsprachliche Unterricht auf den heutigen Schülertyp reagie-

ren sollte. Es ist zu wünschen, daß dieser lesens- und bedenkenswerte Aufsatz von möglichst vielen Vermittlern der alten Sprachen zur Kenntnis genommen wird, geht es doch um die Frage, inwieweit sich auch der altsprachliche Unterricht auf den Schülertyp unserer Tage neu einstellen muss.

Klowski sieht die Lösung in der Großgruppenarbeit. Das heißt, es soll wie bisher mit der ganzen Klasse gearbeitet werden, die Klasse soll sich aber durch die Arbeit und bei der Arbeit in eine Großgruppe verwandeln bzw. sich am Ende dazu verwandelt haben. Da Klowski in seinen Ausführungen den Frontalunterricht nicht prinzipiell ablehnt, möchte der eine oder andere dies gleich so verstehen, als dass hier an den traditionellen, lehrerdominierten Lateinunterricht alter Prägung gedacht ist. Dies wäre ein fatales Missverständnis, ist doch gerade an ein Unterrichtsverfahren gedacht, das zwar die tradierte Form des Klassenunterrichts favorisiert, dort aber all die pädagogischen Grundprinzipien zur Geltung bringt, die für einen modernen Unterricht unabdingbar sind, wie Kooperation, Autonomie, Offenheit und kritische Diskussion. Es handelt sich also um einen in jeder Hinsicht schülerorientierten Unterricht.

Ich möchte die These, die Klowski noch mit gewissen Vorbehalten vorbringt, zu der eine Zeit zwingt, die alte Formen nur allzu schnell als unrettbar überholt bewerten möchte, durch einige weitere Überlegungen unterstützen und möchte deutlich machen, wie sich der Unterricht in der

Großgruppe in der alltäglichen Praxis vollziehen kann. Ich beziehe mich dabei insbesondere auf die Erfahrungen, die ich seit anderthalb Jahren im eigenen Unterricht gemacht und in der Anregung 1/1997² ausführlicher dargelegt habe.

Der Erfolg eines Unterrichts misst sich u.a. daran, ob es gelingt, die Begegnung der Schüler mit dem Lerngegenstand zustandekommen zu lassen. Diesem Ziel scheint auch die Freiarbeit in hohem Maße nahezukommen, da hier gewährleistet scheint, was als Grundvoraussetzung für Offenheit der Schüler gegenüber dem Unterrichtsstoff zu gelten hat, nämlich entspannte und autonome Auseinandersetzung damit. Und auch die Verifizierung der erbrachten Leistung könnte man als gegeben ansehen, wenn dem Schüler die Möglichkeit eingeräumt wird, die Richtigkeit seiner Lösung z. B. anhand von Lösungsblättern zu überprüfen. Genau hier aber liegt auch der zentrale Mangel dieser Unterrichtsorganisation: Es fehlt ihr in der Regel an der eigentlichen dialektischen Vertiefungsphase, die sich ausschließlich im schülerinternen (seitens des Lehrers allenfalls kanalisiert) Dialog vollziehen kann.

Kaum ein Fach bietet sich so dafür an, argumentativ schlüssig und konkret Probleme auszudiskutieren, wie der Lateinunterricht. Gerade schon in der Phase der Satz- und Texterschließung läßt sich nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit schlüssiger Beweisführung in der disziplinierten Form von Rede und Gegenrede, von These und Gegenthese, wenn man so will auch von Pro und Contra - sofern die Textstelle ambivalente Qualität hat - evident machen. Das dafür notwendige Instrumentarium stellt insbesondere die Formenlehre bereit, deren Wert und Bedeutung m. E. in den letzten Jahren zugunsten der Methodendiskussion z. T. arg unterschätzt worden ist³. Einen hohen Stellenwert hat allerdings auch die Beachtung der Wortfolge.

Damit deutlich wird, wie ein Großgruppenunterricht realisiert werden kann, wiederhole ich noch einmal einige dafür wesentliche Grundgedanken. Ich gehe hier von der Übersetzung eines Satzes aus, betone aber, dass diese Grundsätze für jedes Unterrichtsgeschehen zu gelten haben.

1. Dem Schüler muss ausreichend Zeit für die Lösung seiner Aufgabe gegeben werden. Die ersten „Melder“ haben zurückzustehen. Damit wird erreicht, dass sich jeder auf seine Art mit der Aufgabe hat vertraut machen können und zur dann angebotenen Lösung auch Aussagen machen kann. Dieses fordert vom Lehrenden ein hohes Maß an Geduld. Er muss sich selbst in dem Sinne disziplinieren, dass er nicht die vorschnelle Erreichung der selbst gesetzten Ziele zuungunsten der autonomen Lernprozesse in den Vordergrund stellt.

2. Grundsätzlich darf kein Fehler negativ bewertet werden. Wenn er gemacht wird, hat das eine Ursache. Und man sollte nicht so vermessen sein, diese Ursache so eindeutig analysieren zu können, dass man dabei auch dem Schüler gerecht wird. Dieses Verhalten macht die Arbeit für die Schüler auf Dauer angstfrei. Nur wenn die Freiheit eingeräumt wird, auch absurde oder scheinbar absurde Fehler zu machen, besteht überhaupt die Möglichkeit, eine Leistungs- und Fehlerquellendiagnose für die Lerngruppe zu schaffen und Wege für Verbesserungen zu entwickeln.

3. Der Lehrer hat sich seinerseits ganz aus der Beurteilung zurückzuziehen. Die Pflicht der Beurteilung kommt ausschließlich dem Schüler zu. Zur Verdeutlichung sei ein solcher Unterricht in aller Kürze skizziert:

Nach ausreichender Zeit für alle Schüler, sich mit einem Satz auseinanderzusetzen, wird eine erste Lösung vorgebracht. Danach sagt der Lehrer gar nichts, sondern wartet, oder er bittet die Mitschüler um Anmerkungen. Diese führen häufig zu Verbesserungen, Alternativen o. ä, aber bisweilen auch zu Verschlechterungen. Der Übersetzer hat sich mit diesen Anmerkungen auseinanderzusetzen. Der Lehrer enthält sich auch hier seinerseits jeder Bewertung.

Den Schülern wird dieses Eingehen auf den anderen im Laufe der Zeit so selbstverständlich, dass sie dann auch ohne Aufforderung ausdrücklich auf den Mitschüler eingehen, so dass sich dialektische Positionen und Diskussionen dabei von selbst ergeben. Zu denen nehmen dann wiederum andere von selbst Stellung. Am Ende dieser Phase wird ein anderer Schüler zur Stellungnah-

me zum erreichten Ergebnis aufgefordert. (Der klaren Unterscheidung zwischen Anmerkung = Ergänzung/Kritik im Detail und Stellungnahme kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.) Jetzt muss er Farbe bekennen. Denn sind im erreichten Ergebnis noch Fehler enthalten, gibt er durch eine positive Bewertung zu erkennen, dass ihm diese Fehler entgangen sind und er seinerseits Denkfehler gemacht hat. Und dieser Peinlichkeit möchte er nach allgemeiner Erfahrung entgehen. Insofern wird er allein aus dieser Befürchtung heraus in aller Regel konzentriert und konstruktiv mitarbeiten wollen.

Erreicht wird dies, wie deutlich gemacht werden sollte, dadurch, dass die Verantwortung für das Unterrichtsergebnis ausschließlich auf die Schüler oder die Lerngruppe verlagert wird. Dem Lehrer ist allenfalls am Ende des Lösungsprozesses die Bemerkung erlaubt, dass noch Fehler enthalten sind - man sollte dies möglichst mit Tempus-, Modus-, Sinnfehler durch falschen Satzbau usw. qualifizieren. Dies bewirkt für die erneute oder weitere Motivation der Schüler wahre Wunder. Sie wollen nämlich eine richtige Lösung erzielen⁴.

Welche weitreichende pädagogische Bedeutung dem selbst geschafften Artefakt zukommt, hat gerade die Arbeitsschule zu Recht immer wieder betont⁵. Wo aber das Ergebnis nur durch die Führung des Lehrers - und sei sie an noch so langer Leine - zustande gekommen ist, kann sich bei Schülern kein rechter Stolz entwickeln⁶. Aber auch dort, wo man sein eigenes Ergebnis nur mit dem richtigen Lösungsblatt vergleichen kann - wie es z. T. Praxis bei der Freiarbeit ist - und dabei u. U. sein Cannae erlebt, dürften die Lernerfolge höchst zweifelhafter Art sein. Wenn die Aufgabe dann aber doch aus eigener Kraft gelöst wird, entwickeln sich der Stolz und die Befriedi-

gung, die die Grundlage und Voraussetzung für weitere motivierte Mitarbeit bilden.

Gerade auch dann, wenn eine Erstübersetzung richtig war, muss sich der Lehrer der eigenen Wertung enthalten. Die Offenheit der Stellungnahme durch die Mitschüler muss auch jetzt gewahrt bleiben. Und es wird sich in aller Regel ergeben, dass in Anmerkungen der Mitschüler trotz der Richtigkeit der Übersetzung viele Ungereimtheiten ans Tageslicht kommen, dass der Satz also noch längst nicht so durchdrungen ist, wie es für alle erreicht werden muss. Dies beweist sich natürlich auch dann, wenn man von jemandem sofort oder auch nach einem Sinnabschnitt in Bezug auf einen ganzen Absatz eine Zweitübersetzung verlangt. Denn die wird die noch bestehenden Unsicherheiten allemal erweisen. Die Reaktion des Lehrers ist dann häufig ein gequältes Aufstöhnen, weil vom Schüler doch nicht mehr verlangt worden ist, als das ohnehin schon richtig Vorgemachte nun seinerseits noch einmal zu wiederholen. Dass diese pädagogische Theatralik unbegründet ist, sollte jedem einleuchten. Denn wie sollte ein Schüler nachproduzieren können, was er rational noch nicht bewältigt hat⁷. Wenn dies dann bei einer sofort nach der Erstübersetzung verlangten Nachübersetzung deutlich wird, ist die Folge davon in der Regel ein äußerst ungeduldiges und halbherziges Richtigstellen, entweder durch den Lehrer selbst oder durch die wenigen, die alles verstanden haben, schlechtestenfalls sogar durch den Erstübersetzer, mit dem der Lehrer dadurch gegen seine Mitschüler eine unheilvolle Verbrüderung eingeht. Aber auch wenn man die Probleme im Nachgang wirklich aufarbeitet, geht bei dieser Verfahrensweise mehr Zeit verloren, als wenn man etwaige Irrationalitäten in den Köpfen gleich im Anschluss an die Erstübersetzung durch das Einfordern von An-



Buch- und Offsetdruck – Repro & Buchbinderei
Hauptstraße 47 · 84172 Buch a. Erlbach
Telefon 0 87 09/15 65 · Fax 0 87 09/33 19

merkungen, die in diesem Falle Verschlechterungen sein müssen, und dann einer abschließenden Stellungnahme aufdecken läßt. Auf die Techniken, wie man darüber hinaus das bis in Einzelheiten korrekte richtige Satz- und Textverstehen absichern kann, muss ich hier nicht eingehen. Das Hauptmittel wird sicher immer wieder die Formenidentifizierung sein.

Es werden in der Großgruppe damit nicht nur die Formen der autonomen wie vorwiegend in der Freiarbeit, sondern gleichzeitig die Formen der intellektuellen Kooperation geübt. Und der geistige Wettkampf vollzieht sich am gemeinsamen Gegenstand. Alle Schüler sind gleichzeitig Akteure und kritische Zuschauer des „geistigen Trimpfad“. Und der Unterrichtende hat stets Einblick in die ablaufenden Lern- und Arbeitsprozesse.

Vielleicht ist auch noch ein weiteres Spezifikum der Arbeit in der Großgruppe hervorzuheben: Während in der Freiarbeit zumindest die Gefahr besteht, dass sich die ohnehin unsere Zeit prägende Individualisierung bis hin zur Vereinsamung weiter ausleben kann, findet in der Großgruppe Kommunikation und Diskussion auf hohem Niveau statt. Das Gespräch als Teil der Kultur wird systematisch geübt, und zwar nicht in einer relativen Unverbindlichkeit und außerhalb der Lehrerkontrolle, sondern in dialektischer Weise und disziplinierter Verantwortlichkeit. Dies sind die Tugenden gerade des Lateinunterrichts.

Ziel der Pädagogik sollte die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sein. Die wiederum kann nur gelingen, wenn sie in einen Raum disziplinierter Freiheit gestellt wird. Aber die selbstdisziplinierende Wirkung des Lateinunterrichts wird bei den Schülern nur dann wirken, wenn der Lehrer es schafft, sich selbst zu disziplinieren und seine Rolle als Lenker der Lernprozesse zurückzunehmen. Daraus aber den Schluss zu ziehen, die Schüler ganz in die Freiheit zu entlassen, würde die erzieherischen Möglichkeiten der *disciplina linguae Latinae* für wertvolle Zeiteinheiten in fataler Weise außer Kraft setzen. Das Ergebnis wäre nicht die propagierte Autonomisierung des Unterrichts, sondern ihre Atomisierung unter Verlust der dialektischen Diszipli-

nierung. Daher kann der Vorrang der Arbeit in der Großgruppe nicht deutlich genug betont werden, will man dem Lateinischen nicht sein einzigartiges gymnasiales Gepräge nehmen.

Mit diesen Ausführungen soll nicht die freie Form von Unterricht *per se* ausgeschlossen werden, sondern deutlich gemacht werden, dass die eigentlichen Tugenden des Faches Latein am besten in der Großgruppenarbeit zu realisieren sind.

- 1) J. Klowski: Überlegungen zu den von den neuen Sozialisationsbedingungen geprägten Schülern und dem Lateinunterricht, MDAV 1996, Heft 3, S. 120f.
- 2) H. Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation im Lateinunterricht, Ein Plädoyer für humanes Lehren und Lernen, in Anregung 1997, Heft 1, S.10ff.
- 3) Nach meinen Erfahrungen hat es sich als außerordentlich effektiv erwiesen, nahezu jede Stunde damit zu beginnen, einen oder mehrere Schüler schriftlich an der Tafel - je nach Stand im Grammatikpensum - etwa deklinieren zu lassen „is portus magnus“, „eadem turris alta“ oder aber Verbformen in die Verbsystematik einordnen zu lassen oder „spero, speras, sperant“ in allen Tempora und Modi bilden zu lassen. Die Mitschüler bearbeiten die Aufgabe entsprechend im Heft. In der Regel werden die ersten Ergebnisse erschreckend sein. Die Schüler sind aber dankbar für derartige Aufgaben und Übungen. Nach einigen Wochen schon wird auch die Übersetzungsarbeit wieder auf solide Grundkenntnisse zurückgreifen können. So banal diese Anmerkungen auch scheinen, sie enthalten einen zentralen Aspekt erfolgreichen Lateinunterrichts.
- 4) Hier stellen sich dann die Erfolgserlebnisse wahrer Freude ein, deren Bedeutung Klowski zu Recht herausstellt (a.a.O., S.124f.). - Ich habe noch nie erlebt, dass Schüler das ungelöste Problem bzw. den noch enthaltenen Fehler nicht von sich aus wieder angesprochen und am Ende die richtige Lösung vorgelegt haben. Der Ärger, etwas nicht geschafft zu haben, sitzt offenbar tiefer, als wir es manchmal wahrnehmen wollen.
- 5) siehe auch Klowski, a.a.O., S.125
- 6) Dass systematisierende lehrergelenkte Phasen hier und da unverzichtbar sind, sollte als selbstverständlich gelten, ohne dass davon aber die Grundsätze dieser Form des Großgruppenunterrichts berührt werden (siehe auch Anregung 1997, S.11, Anm.2).
- 7) Aus dieser Fehleinschätzung resultiert dann auch in der Regel die Erwartung, dass die Schüler für Klassenarbeiten und Klausuren eigentlich aufs beste vorbereitet sind, und die zwangsläufige Enttäuschung, die sich bei Kenntnisnahme der dann doch katastrophalen Ergebnisse einstellt.

HARTWIG LECHLE, 21379 Scharnebeck