

## Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Schule - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung...“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW, Neuwied etc. (Luchterhand) 1995
- Rainer Busch, Lernen aus dem Netz. Multimedia und Internet - Anlaß für eine Bildungsreform. c't (Magazin für Computer-Technik) Juni 1997, S. 280-283.
- Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Neuwied etc. (Luchterhand) 1997 (Beiträge zur Schulentwicklung)
- Nicola Döring: Lernen und Lehren im Internet, in: Bernad Batinic (Hrsg.), Internet für Psychologen, Hogrefe 1997, S. 359 bis 388 (mit einer umfangreichen Literaturliste zum Thema Informationstechnologie und Unterricht; das Kapitel kann als .pdf-Datei unter folgender URL heruntergeladen werden: <http://www.hogrefe.de>. Zum Lesen benötigt man den Acrobat-Reader von Adobe, der über die genannte Adresse ebenfalls zu beziehen ist.

Friedrich Maier: Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft. Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches, in: FORUM CLASSICUM 1/97, S. 1-8

Franz Peter Waiblinger: Alte Sprachen und neue Medien, in: FORUM CLASSICUM 2/97; vgl. ebenfalls die unter <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/waiblinger/> angebotenen Texte.

Eine leicht veränderte und dem Medium angepasste Version dieses Artikels ist im Internet unter der URL <http://www.w-4.de/~tbhahfn/com1a.html> zu beziehen; dort sind auch die Links zu den digitalisierten Textsammlungen integriert. Auf meiner Homepage habe ich auch eine Übersicht über meine pädagogischen Arbeiten zugänglich gemacht.

TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT,  
Friedrichshafen

## Vom „Arbeitsunterricht“ zur „Handlungsorientierung“

### Arbeits- und Sozialformen als methodisches und didaktisches Problem des altsprachlichen Unterrichts

„Sie können ja nichts dafür, dass Latein so ein langweiliges Fach ist ...“ Die junge Lehrerin, die gerade eine Klasse übernommen hat, hört es mit Erstaunen. Nun ist das Lehrwerk, das ihr vorliegt, nicht gerade das allerneueste, aber es gäbe Möglichkeiten, andere anschauliche Materialien einzubeziehen, die die Sprache Latein mit Leben erfüllen könnten; doch das ist ihren neuen Schülern bisher nicht oft widerfahren. Und die „Sachtexte“ in ihrem Unterrichtswerk finden sie von allem am langweiligsten. Es sind wohl auch gar nicht so sehr die Materialien allein für den öden Eindruck verantwortlich, sondern die Rituale des Unterrichtsablaufes, das immer gleiche vom Lehrer ausgehende ‚Frage-und-Antwort-Spiel‘, das - wenn auch für den Gymnasialunterricht insgesamt typisch - dieses Fach insbesondere auszeichnen scheint. An anderer Stelle hat Hartwig Lechle ähnliche Beobachtungen mitgeteilt: „Nicht die Inhalte sind es, selten auch nur die Lehrbuchtexte, die unsere Schüler vergraulen, sondern die meist unbewußte, häufig auch von Demotivation der Lehrer getragene, seelenerstickende Bevormundung eines Unterrichts, der die persönliche Begegnung der Schüler mit dem

Objekt des Lernens nicht zustande kommen läßt.“<sup>1</sup>

Diese Beobachtungen sind umso erstaunlicher, als vor fast einem Dreivierteljahrhundert die Frage einer Neuorientierung der Arbeitsformen im altsprachlichen Unterricht nicht nur mit Dringlichkeit gestellt, sondern auch in den preußischen Rahmenrichtlinien für fast zwei Drittel der Schüler im damaligen Deutschen Reich als Forderung festgeschrieben wurde: „Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Gefühl und Wille.“

„Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts.“<sup>2</sup>

„Arbeitsunterricht“ ist eine der zentralen Forderungen der Rahmenrichtlinien, ein schulpädagogischer Reformbegriff, dessen konkrete Bedeutungsbreite von materieller Tätigkeit und Güterproduktion bis zur „freien geistigen Tätigkeit“ der höheren Schule reicht.<sup>3</sup> Vor allem Hugo Gaudig hat diese Ideen für die Ziele des Fachunterrichts fruchtbar gemacht, kritisch setzt er sich dabei mit dem allgemein üblichen Klassenunterricht auseinander:

„Die ‚Klasse‘ arbeitet gut; ohne daß es der Lehrer oft merkt, erzielt er ein gutes Gesamtergebnis (vielleicht eine glänzende Leistung) nur, indem er die Rollen so verteilt, daß die entscheidenden Schritte immer von derselben kleinen Minderheit getan werden, während das Gros nur die Zwischenarbeit leistet.“<sup>4</sup>

Gaudig fordert demgegenüber eine Individualisierung der Schülerarbeit, eine Einführung und Einübung in unterschiedliche Arbeitstechniken, die auch arbeitsteilig an unterschiedlichen Objekten angewandt werden können.<sup>5</sup> In diesem Sinne geben auch die Rahmenrichtlinien von 1925 konkrete methodische Hinweise zur Durchführung des „Arbeitsunterrichts“: Auf allen Klassenstufen soll der Schüler eine „zweckmäßige Arbeitstechnik“ gewinnen, die Arbeit soll in „Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung“ organisiert werden, der „Schülerfrage“ soll ein möglichst breiter Raum gelassen werden.<sup>6</sup> Ist das Ziel Gaudigs vornehmlich die Heranbildung einer individuellen Arbeitsdisposition beim einzelnen Schüler, geht es Fritz Karsen vor allem um die Einübung planmäßiger und effektiver Bearbeitung längerfristiger Aufgaben, Arbeitsteilung in kleinen Gruppen ist dabei selbstverständlich, Begriffe wie „Werkstatt“ und „Werkmeister“ kennzeichnen die neue Arbeitssituation in der Klasse.<sup>7</sup> Von der in den Rahmenrichtlinien und der schulpädagogischen Literatur zumindest angeregten Vielfalt der Aktions- und Sozialformen der Unterrichtsarbeit ist im altsprachlichen Unterricht jedoch in der Folge wenig zu spüren: „Mündlicher Arbeitsunterricht“ heißt künftig das Zauberwort, das eine zu weitreichende Umstellung der Gewohnheiten vermeiden hilft. Der Lehrer-Schüler-Dialog wird von Wilhelm Hartke in seinem Beitrag zum „Handbuch des Arbeitsun-

terrichts für höhere Schulen“ in Abgrenzung von den arbeitsteiligen Verfahren Karsens und Gaudigs gar zum „platonischen Unterricht“, zum „Mysterium“ und „Sakrament“ stilisiert.<sup>8</sup> Es kam den Altphilologen dabei sehr entgegen, dass Georg Kerschensteiner, einer der Hauptvertreter der „Arbeitsschulbewegung“ das Übersetzen lateinischer Texte für ein besonders geeignetes Mittel erachtete, „die Gewohnheiten des empirischen Denkens in Gewohnheiten logischen (oder, was das gleiche ist, wissenschaftlichen) Denkens umzuwandeln ... ein Grundmerkmal der Arbeitsschule, wie es eine Grundforderung der Charakterbildung ist“<sup>9</sup>. Schon von seinem Gegenstand her war der altsprachliche Unterricht damit als Arbeitsunterricht legitimiert, Fragen der Arbeitsorganisation konnten in den Hintergrund treten: „Überlege, wie du die jeweilige Unterrichtsaufgabe unter möglichst selbsttätiger innerer Beteiligung des Schülers lösen kannst, wie du die Vermittlung des neuen Stoffes in möglichst selbsttätige Arbeit der Schüler umsetzen kannst“, lautete der Rat, den Max Krüger den Lesern seiner „Methodik“ mit auf den Weg gab.<sup>10</sup> Das bedeutete für den lateinischen Sprachunterricht vor allem das Vorherrschen der „induktiven“ Herleitung der grammatischen Phänomene gegenüber deduzierenden oder analogiebildenden Verfahren. Angestrebt wurde auch eine eher freie Form des Klassengesprächs, deren Schwierigkeiten Hartke bei den auch damals überfüllten Klassen realistisch einschätzte<sup>11</sup>.

Ein Unterrichtsprotokoll vom Anfang der 30er Jahre zeigt, wie „Arbeitsunterricht“ bei der Übersetzung deutscher (!) Sätze ins Lateinische damals aussehen konnte:

„Ein Schüler las zunächst das Stück Satz für Satz deutsch vor. Nach jedem vorgelesenen Satz stellen er selbst und einige Mitschüler Fragen nach unbekanntem Ausdrücken ohne besondere Aufforderung. Die passenden Wörter wurden lateinisch und deutsch selbständig angegeben, zum weitestgrößten Teil von den Schülern ... Fehler wurden von den Mitschülern selbständig verbessert und sogleich richtig wiederholt. Nachdem das ganze deutsche Stück so vorbereitet war ... , wurden zunächst zwei bessere Schüler bestimmt, die je einen Satz mit dem Buch in der Hand an die

Tafel schriftlich zu übersetzen hatten, bei den folgenden Sätzen zwei neue Schüler usw. ... Währenddessen blieben die übrigen Schüler auf ihre Aufgabe, den Rest der Sätze mündlich zu übersetzen, konzentriert ... Es wurde dann für jeden Satz hinreichend Zeit gegeben, und nochmals waren kurze Fragen gestattet. Wer den Satz zu bewältigen können glaubte, stand auf und hatte nun das Wort bei der mündlichen Übersetzungsleistung. Fehler wurden anschließend sofort selbstständig verbessert, und der Satz wurde richtig wiederholt, diesmal von dazu aufgerufenen Schülern, die seither zurückhaltender gewesen waren. ... Gegen Ende der Stunde wurden die Sätze an der Tafel (die Anschreiber hatten wieder Platz genommen) von einem Schüler vorgelesen und an der Tafel sofort deutlich verbessert.“<sup>12</sup>

Die vorgestellte Stunde zeigt durchaus Merkmale von „Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung“ in der Form einer Kombination von (dominierendem) Großgruppengespräch und Einzelarbeit. Dass dies sicher nicht die Regel war, zeigt die einleitende Bemerkung, die pädagogischen Anstöße aus der Arbeitsschulbewegung seien „in Gefahr, ihre Energie zu verlieren“ und auch das defensive Resümee, „daß der Arbeitsunterricht nicht daran denkt, eine neue Methode zu sein und Altbewährtes etwa ersetzen möchte, sondern nur eine neue Gesamteinstellung, die bewährte Methoden in freierer Form zur Wirkung kommen lassen will“.<sup>13</sup> Immerhin ähnelt die hier vorgestellte Kombination unterschiedlicher Arbeitsformen dem bereits von Hartke entschieden bekämpften „individualistischen“ Arbeitsunterricht.<sup>14</sup>

Was Hans Richert und das preußische Bildungsministerium vor mehr als 70 Jahren in die Rahmenrichtlinien schrieben, ist heute wieder ein großes Thema der Bildungsdiskussion: „Der Schlüssel zum besseren Unterricht liegt in der Methode“ z. B. lautet die Überschrift eines grundsätzlichen Artikels zur Lehrerbildung im Berliner ‚Tagesspiegel‘. Für den Autor, lange Jahre als Seminarleiter für die schulpraktische Phase der Lehrerbildung verantwortlich, ist die Alltagssituation der Schule auf allen Schulstufen durch „Stoffmengen, Methodenmonotonie und zu geringe Übungsintensität“ gekennzeichnet: „Lernen

erfolgt im Alltag gleichsam zu alltäglich, zu gleichförmig, eben nicht intelligent genug“.<sup>15</sup>

Die methodischen Hilfsangebote sind vielfältig, die Begriffe fast schon zum Überduss strapaziert: Projektmethode, Offener Unterricht, Handlungsorientierung, Freiarbeit, Lernen durch Lehren. Für die Bedeutungsvielfalt und die Begriffsüberschneidungen, die sich dahinter verbergen, soll exemplarisch ein Blick auf die „Handlungsorientierung“ geworfen werden. Einflussreich ist hier die Position von Hilbert Meyer, dessen „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ und „Unterrichtsmethoden“ zu den Standardwerken der Lehrerbildung zählen: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“<sup>16</sup> Herbert Gudjons schwächt demgegenüber den „handgreiflichen“, materiellen Aspekt ab, für ihn sind die materiellen Produkte nur der Ausgangspunkt der im handlungsorientierten Unterricht angestrebten Ziele: „Denken, Verstehen, Lernen“.<sup>17</sup> Gleichwohl bleiben die Ansprüche an die Unterrichtenden sehr hoch: „die Reinform handlungsorientierten Unterrichts ist das Lernen in Projekten“.<sup>18</sup> Solche großangelegten Projekte sind sicherlich auch im altsprachlichen Unterricht möglich, bis hin zur Simulation der Gründung einer römischen Stadt.<sup>19</sup> Derartige „Handgreiflichkeit“ bleibt jedoch die Ausnahme. Im altsprachlichen Schulalltag ist die Unterrichtssituation selbst das naheliegende Handlungsfeld: Der Akzent verschiebt sich vom außerschulischen „Lebensbezug“ zu den durch das Fach vorgegebenen Zielen: Handlungsorientiert ist jetzt z. B. das Erstellen von Übungen von Schülern für Schüler<sup>20</sup> oder das Übersetzen als „kooperatives Handeln“, hier wieder mit deutlichem Rekurs auf Kerschensteiner.<sup>21</sup> Im letztgenannten Fall bleibt die Frage der Organisation dieser „kooperativen“ Arbeit allerdings wieder offen. In seinem Bezug auf die schulische Lernsituation selbst als Handlungsfeld ist auch gerade das von Jean-Pol Martin entwickelte und von Renate Gegner im Lateinunterricht eingeführte Konzept „Lernen durch

Lehren“ grundlegend handlungsorientiert.<sup>22</sup>

Auch im Unterricht moderner Fremdsprachen kann übrigens der Begriff „handlungsorientiert“ gerade so gebraucht werden: Echte Schülerdialoge aus der Handlungssituation des Unterrichts heraus statt künstlich simulierter Gesprächssituationen.<sup>23</sup> In allen diesen „reduzierten“ Beispielen von Handlungsorientierung ist die Orientierung auf ein Handlungsprodukt und die selbständige Planung und Durchführung des Arbeitsprozesses ein verbindendes Merkmal. Mir scheint diese Reduzierung legitim, weil realitätsbezogen, entsprechend der Transformation des Begriffs der Arbeitsschule von der ökonomisch orientierten Produktionsschule zu Gaudigs „Schule der Selbsttätigkeit“ zu Beginn des Jahrhunderts. Ein Streit um den Begriff lohnt sich nicht, es ist kein aus einer einheitlichen Theorie geborener Terminus, sondern eher ein Generalnenner für unterschiedliche Praxisformen des Unterrichts mit mehr oder weniger großen Überschneidungen.<sup>24</sup>

Die bewusste Integration unterschiedlicher methodischer Ansätze, wie sie z. B. Jean-Pol Martin für „Lernen durch Lehren“ vorgenommen hat, erscheint mir von den Bedürfnissen des Unterrichts her eher als eine wünschenswerte Perspektive denn als verwerflicher Eklektizismus.<sup>25</sup>

In diesem Sinne möchte ich noch einmal auf die anfangs zitierte Kritik am Motivationsverlust im altsprachlichen Unterricht zurückkommen. „Freiheit, Zeit und Geduld“ fordert Lechle als Alternative zur „Bevormundung“.<sup>26</sup> Seine konkreten methodischen Vorstellungen sehen freilich anders aus, als die, die mir selbst naheliegen würden: Er plädiert für einen Großgruppenunterricht unter größtmöglicher Zurückhaltung des Lehrers, manches erinnert an den „mündlichen“ Arbeitsunterricht der 20er Jahre.<sup>27</sup> Mir scheinen angesichts der gewandelten Schülerschaft des Gymnasiums Formen der Binnendifferenzierung und der Kleingruppenarbeit demgegenüber dringend geboten, so eindrucksvoll die Bemerkungen Lechles zur Zurückhaltung in der Lehrerrolle auch sein mögen. Gerade der Großgruppenunterricht mit der auf dasselbe Lern- und Arbeitstempo festgelegten Klasse muss sich immer wieder fragen lassen, ob er den individuellen Lernmöglichkeiten

der einzelnen Schüler gerecht wird. Für verheerend würde ich es halten, wenn der Gesprächsunterricht mit der nicht differenzierten Gesamtklasse nun wieder zur typischen Arbeitsform des altsprachlichen Unterrichts oder gar zur „gymnasialen“ Methode schlechthin hochstilisiert werden sollte. Das Gymnasium krankt ja gerade an der Unflexibilität seiner Methodik und wird damit weder seiner differenzierten Schülerschaft noch den Anforderungen einer auf Selbständigkeit und Kooperation zielenden Didaktik gerecht: Die Anbahnung von methodischer Kompetenz und formalen Arbeitsqualifikationen in der Schule braucht ein breites Repertoire der Formen unterrichtlichen Lehrens und Lernens. Auch abgesehen von jeder Debatte um eine veränderte Schülerschaft haben vom Großgruppenunterricht abweichende Arbeitsformen vor allem eine didaktische Legitimität: Unterrichts-, Ausbildungs- und Arbeitssituationen auch jenseits der Schule verlangen die Einübung in vielfältige Lern- und Arbeitsformen. Es geht hier um eine allgemeine, fächerübergreifende Zielgerichtetheit schulischen Handelns, der auch der Lateinunterricht unterliegt. Die Situation der mit demselben Arbeitsziel konfrontierten „Großgruppe“ wird nur eine von vielen möglichen Organisationsformen sein, viele Arbeitstechniken sind in dieser Weise kaum sinnvoll zu erwerben oder zu üben, Einzel- oder Partnerarbeit oder gerade das kleine Team sind dafür der geeignete Rahmen. Gerade auch das Einüben eines so komplexen Vorgangs wie des Übersetzens braucht solche Phasen der „Freiheit“ zur relativ unbeeinträchtigten, doch um nichts weniger methodisch angeleiteten Problemlösung.

Es ist erfreulich, dass unter den für den altsprachlichen Unterricht Engagierten die Methodendiskussion in letzter Zeit einen größeren Stellenwert bekommen hat. Beiträge wie die von Lechle und Gegner im letzten „FORUM CLASSICUM“ sind dafür ein positives Beispiel: Wichtiger als ein Streit um die „exklusive“, unverwechselbare Methode für den altsprachlichen Unterricht erscheint mir der Austausch über eigene methodische Versuche, auch gerade über die Schwierigkeiten, attraktive Konzepte unter den eigenen Unterrichtsbedingungen umzusetzen: Häufig haben ja die in den fachdidaktischen Publikationen

beschriebenen „Versuchssituationen“ besonders günstige Voraussetzungen, z. B. Teamteaching oder niedrige Klassenfrequenzen („Die Schüler und Schülerinnen einer Klasse verteilen sich in drei Fünfergruppen... im Raum“<sup>28</sup>), die für viele Unterrichtende ein Wunschtraum bleiben werden.

Der Alltag wird meist bescheidener aussehen, Schulversuche und Projekttag sind selten und nicht jedes „Produkt“ muss gleich ein Wettbewerbsbeitrag sein. Kooperative Arbeitsformen sind anspruchsvoll und anstrengend, sie zum Erfolg zu bringen erfordert Geduld und Realismus.

Immerhin wird man hoffentlich durch einen Gewinn an Motivation belohnt: „Sie können ja nichts dafür, dass Latein so ein langweiliges Fach ist“, diese freundlich gemeinte Schüleräußerung gegenüber einer jungen Kollegin sollte vermeidbar sein: Nicht 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 bewältigt ist.

- 1) Hartwig Lechle: Lehrerverhalten und Schülermotivation im Lateinunterricht, *Anregung* 43 (1997), S.16
- 2) Hans Richert (Hrsg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, 1925, S.7
- 3) Einen Überblick über die vielfältigen Richtungen der Arbeitsschule bietet z. B. Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung, 7. Aufl. 1980, S.171ff.
- 4) Hugo Gaudig: Der Begriff der Arbeitsschule (1911), in: Hugo Gaudig: Die Schule der Selbsttätigkeit, hrsg. v. Lotte Müller, 1963, S.13f.
- 5) Ebd., S. 14ff.
- 6) Ebd., S. 8
- 7) Fritz Karsen: Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: Adolf Grimme (Hrsg.): *Wesen und Wege der Schulreform*, 1930; S. 114f.
- 8) Wilhelm Hartke: *Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch*, 1925, S. 5

- 9) Georg Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule, zitiert bei Max Krüger, *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*, Frankfurt a. M. 1930, S.92; vgl. auch R. Nickel: *Wesen und Wert des altsprachlichen Unterrichts in der Pädagogik Georg Kerschensteiners*, AU 4/1984, S.39ff.
- 10) Krüger, a. a. O, S.94
- 11) Krüger, ebd., S. 9; Hartke, a. a. O, S. 8
- 12) Paul Sauer: Zum Arbeitsprinzip im Lateinunterricht. Eine Lateinstunde in Quinta in freier (arbeitsunterrichtlicher) Gestaltung, *Die Erziehung*, 8. Jg., 1933, S. 395f.
- 13) Ebd., S. 397
- 14) Hartke, a. a. O., S. 5f.
- 15) Joachim Schiller: Der Schlüssel zum besseren Unterricht liegt in der Methode, *Der Tagesspiegel* Nr.15943 v. 6.4.1997, S. 29
- 16) Hilbert Meyer: *Unterrichtsmethoden*, Bd. 1, 1987, S. 214
- 17) Herbert Gudjons: Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit?, *Pädagogik* 1/1997, S. 8
- 18) Ebd., S.9
- 19) Vgl. Dorothee v. Wulffen: Der zweite Blick. Handlungsorientierte Zugänge zur Antike und zum Lateinunterricht, *Pädagogik* 1/1997, S.16ff.
- 20) Vgl. Horst Dieter Meurer, Rekkehart Riebeling, Wolfgang Selbert: *Handlungsorientiertes Üben*, AU 2/1997, S. 48f.
- 21) Vgl. Rainer Nickel: *Durch Handeln aus der Krise*, AU 3+4/1997, S. 9f.
- 22) Vgl. z. B. Renate Gegner: *Lernen durch Lehren. Ein Weg zu handlungsorientiertem Lateinunterricht*, AU 3+4/1997, S.15ff.
- 23) Vgl. z. B. Armin Volkmar Wernsing: *Kreatives Üben. Plädoyer für einen handlungsorientierten Französischunterricht (I)*, *Fremdsprachenunterricht*, 37.Jg. (1993), S. 273ff.
- 24) Vgl. Gudjons, a. a. O. S. 7
- 25) Jean-Pol Martin: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, in: Roland Graef/Wolf-Dieter Preller (Hrsg.): *Lernen durch Lehren*, 1994
- 26) Lechle, a. a. O., S.16
- 27) Vgl. auch: Hartwig Lechle: *Großgruppenunterricht - Die Alternative für den Lateinunterricht*, *FORUM CLASSICUM* 3/97, S. 133ff.
- 28) Meurer/Riebeling/Selbert, a. a. O., 49

HARTMUT SCHULZ, BERLIN