



[Pegasus 2/ 2002, 11](#)

Tilman Kötterheinrich-Wedekind

Die Lösung des Gordischen Knotens **oder der ‚richtige‘ Einstieg in die lateinische Lektüre**

[I. Eine antike Form des ‚Einstiegs‘](#)

[II. Grundfunktionen und Probleme des Unterrichtseinstiegs](#)

[III. Rahmenbedingungen der Untersuchung](#)

[IV. Clustern als Unterrichtseinstieg in eine Reihe zum römischen Alltagsleben](#)

[V. Ein Streitgespräch als Reiheneinstieg zu Fabeln des Phaedrus](#)

[VI. Evaluation der Einstiegsstunden](#)

[VII. Fazit: Voraussetzungen für einen gelungenen Reiheneinstieg](#)

.
. .
. .

I. Eine antike Form des ‚Einstiegs‘1

Drehen wir das Rad der Zeit in die griechische Antike zurück, um zu zeigen, wie man auf spektakuläre Weise in ein neues Wirkungsfeld ‚einsteigen‘ kann: Man schreibt das Jahr 333 v.

Chr. Der junge makedonische König Alexander der Große hat innerhalb der letzten zwölf Monate mit seinem Heer den Hellespont überschritten, seine mythischen Vorfahren in Troia besucht, ein persisches Satrapenheer am Granikos geschlagen und schließlich alle griechischen Städte an der kleinasiatischen Küste von der persischen Herrschaft befreit. (2) Zur Überraschung seiner Gegner, die nun erwarten, dass er auf kürzestem Weg durch Kilikien und Mesopotamien in das Zentrum des Perserreiches zieht, verlässt er im Frühjahr plötzlich die Handels- und Militärstraße an der lykischen Küste, um in nördlicher Richtung zur alten phrygischen Königsstadt Gordion zu gelangen und dort sein Winterlager aufzuschlagen. Das eigentliche Ziel seiner Reise ist jedoch der Zeustempel von Gordion. Nach übereinstimmender Meinung antiker Historiker und Alexanderbiographen hat sich dort zur Zeit Alexanders ein gewöhnlicher Königswagen befunden, auf dem der sagenhafte phrygische König Gordius gefahren sein soll. Bemerkenswert sei nur der Jochbalken gewesen, der durch verschiedene, kunstvoll verknotete Riemen mit der Deichsel verknüpft war, sodass man die Enden der Verschlingungen nicht sehen konnte. (3) Was könnte Alexander wohl dazu veranlasst haben, einen Umweg von fast 500 km auf sich zu nehmen, nur um "irgendeinen Knoten" zu entwirren? Diese Frage stellte ich auch den Schülern meiner 10. Klasse der Leonardo-da-Vinci-Oberschule in Berlin-Buckow, als wir die Szene im Rahmen unserer Lektüre der Alexander-Vita des Curtius Rufus (4) behandelten. Einige Schüler kamen bald darauf, dass es dem makedonischen König offensichtlich nicht allein um die Lösung eines legendären Rätsels gegangen sei. Wer den Knoten lösen könne - so lautete ein berühmter Orakelspruch - , der werde die Weltherrschaft erlangen. Und die weitere historische Entwicklung gab dem Orakel ja durchaus Recht. (5)

[Pegasus 2/2002, 12](#)

Was aber hat die Legende vom "Gordischen Knoten" mit Unterrichtseinstiegen zu tun? Alexander und seine Berater, die die Funktion des Orakels als Ort der regionalen politischen Kommunikation kannten, nutzten die Symbolik und Außenwirkung dieses Aktes in ihrem Sinne, um damit öffentlich den Herrschaftsanspruch des Makedonen auf den persischen Thron zu formulieren und die zukünftigen Eroberungen anzukündigen. Sie wählten ganz bewusst Gordion als spektakulären ‚Einstieg‘ in die Eroberung des gesamten Perserreiches. Alexander wollte seine Untertanen *in spe* motivieren, ihn als *ihren* Herrscher anzuerkennen, indem er sich um eine intensive Beziehung zu *ihnen* bemühte und demonstrierte, dass er *ihre* Spielregeln der politisch-religiösen Kommunikation beherrschte. Der ‚Einstieg‘ in Gordion war sozusagen Programmankündigung und mehr oder weniger gewaltsame Motivierung in einem.

II. Grundfunktionen und Probleme des Unterrichtseinstiegs

Ein gelungener Einstieg in eine einzelne Lateinstunde oder ein ganzes Unterrichtsprojekt (6) verfolgt ähnliche Ziele wie Alexander, selbst wenn er die heutigen Akteure nicht mehr gewaltsam vor vollendete Tatsachen stellt: Unterrichtseinstiege sollen zielgerichtet, effektiv und individuell auf ihre Adressaten zugeschnitten sein. (7) Sie sollen "in erster Linie von der Position der Adressaten, ihren Interessen als Lernenden und dem für sie angestrebten positiven Lernerfolg her gedacht werden". (8) Daher liegt die zentrale Funktion von Unterrichtseinstiegen

vor allem darin, am Beginn der Unterrichtsreihe "Neugier [zu] wecken", "Staunen hervor[zu]rufen" und "Problembewußtsein [zu] schaffen" (9). Im günstigsten Fall werden die Schüler so motiviert, dass sich ihre Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung oder sogar zur Identifikation mit dem neuen Unterrichtsstoff erheblich verstärkt.

Dennoch ist vor Übertreibungen zu warnen, wie man auch an der aktuellen, kontrovers geführten Debatte über die Leistungsfähigkeit der Einstiege erkennen kann (10): Kommt es in unserer Zeit, in der ein Medien- und Werbefeuwerk über potentielle Kunden hereinbricht, wirklich mehr denn je auf den effektvollen Einstieg als ideale äußere Verpackung an, um Schülern die Beschäftigung mit einem Thema schmackhaft zu machen? In der Tat greift ein derartiges "Marketing-Argument", das inzwischen auch in die Fachdidaktik des altsprachlichen Unterrichts Einzug gehalten hat (11), entschieden zu kurz (12): Es berücksichtigt nicht, dass Jugendliche im Zeitalter von Musikclips, Handys und Spielkonsolen zunehmend medienresistenter werden, weil moderne Spiel- und Kommunikationstechniken bereits einen Großteil ihrer Freizeit dominieren. Die Erwartungen an einen

[Pegasus 2/2002, 13](#)

motivierenden Unterrichtseinstieg haben sich vielfach ins Gegenteil verkehrt. Selbst Schüler der Mittelstufe reagieren zwar positiv auf einen überraschenden Einstieg in eine neue Lektüre, wollen aber keine Effekthascherei, sondern vor allem Informationen darüber, warum und in welcher Form sie sich mit einem bestimmten Thema im Lateinunterricht beschäftigen müssen. Weiterhin möchten sie nach meiner Erfahrung explizit an der Planung der einzelnen Lernschritte beteiligt werden und auf die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung Einfluss nehmen.

In diesem Beitrag steht der Einstieg in thematisch neue Unterrichtsreihen im Mittelpunkt, also die ersten Unterrichtsstunden, die im weiteren Verlauf nur noch kurz als "Unterrichtseinstiege" oder "Einstiege" bezeichnet werden. Die Grundfunktion eines solchen Einstieges liegt in der Aktivierung der Schüler für ein neues Thema, was sich z. B. entscheidend auf ihre Motivation zur Auseinandersetzung mit einer bestimmten Lektüre auswirken kann. Im Idealfall soll die erzielte "Einstiegs motivation" (13) die Schüler über viele Unterrichtsstunden hinweg "für den Arbeitsprozess disziplinieren" (14). Dagegen soll die motivierende Eröffnungsphase einer Einzelstunde, die in der didaktischen Literatur ebenfalls "Einstieg" genannt wird und der im Hinblick auf den weiteren Verlauf des Unterrichts auch eine Schlüsselrolle zufällt (15), hier nicht behandelt werden. Es liegt aber auf der Hand, dass diese Kategorie von Stundeneinstiegen, unter die auch "Stundeneröffnungsrituale" (16) wie eine festgelegte Art der Begrüßung, eine bestimmte Form des Entspannungs- oder Konzentrationstrainings oder eine ritualisierte Form der Vokabelüberprüfung fallen, in ihrer didaktischen Funktion große Ähnlichkeiten zum Reiheneinstieg aufweist. Bei beiden Einstiegs-kategorien steht die Motivation der Schüler für das folgende Unterrichtsgeschehen im Mittelpunkt der Bemühungen des Lehrers. In der fachdidaktischen Literatur werden Stunden- und Reiheneinstiege oft zusammengefasst und gemeinsam abgehandelt, wobei den Reiheneinstiegen jedoch weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird.

III. Rahmenbedingungen der Untersuchung

Im Rahmen dieses Beitrags, der auf einer größeren Untersuchung basiert, die im Zeitraum zwischen September 2000 und März 2001 durchgeführt wurde, kann nur ein knapper Einblick in die Vielfalt verschiedener Einstiegsmöglichkeiten und ihrer didaktischen Voraussetzungen gegeben werden. (17) Insgesamt wurden vier Verfahren angewendet, von denen hier das Lernspiel sowie der von *Grell/Grell* beschriebene sog. ‚informierende Unterrichtseinstieg‘, ein prägnanter Lehrervortrag zur Erläuterung der Ziele und Arbeitsschritte der geplanten Unterrichtsreihe, unberücksichtigt bleiben müssen. Für diesen Beitrag wurden mit dem *Cluster*-Verfahren und einem Streitgespräch in *Fishbowl*-Form zwei sehr unterschiedliche Lektürezugänge ausgewählt, um zu zeigen, wie man schülerzentriert und methodisch variantenreich in den Lektüreunterricht einsteigen kann. Ausgehend von diesen beiden Einstiegstypen, denen verschiedene Differenzierungskriterien zugrunde liegen, soll abschließend ein Überblick über die wichtigsten Funktionen von Reiheneinstiegen gegeben werden.

[Pegasus 2/2002, 14](#)

Im Rahmen der Untersuchung wurden in einer 10. Klasse der Leonardo-da-Vinci-Oberschule in Berlin-Buckow mit Latein als zweiter Fremdsprache vier Unterrichtsreihen zu verschiedenen Themen durchgeführt: Zunächst wurde in einer zwölfstündigen Reihe das gesellschaftliche und private Leben im römischen Alltag behandelt (18), wobei der Schwerpunkt auf dem Schulleben und der Freizeitgestaltung der Römer lag. Die Lektüre einiger ausgewählter Passagen aus der *Vita Alexandri* des Curtius Rufus schloss sich daran an. In dieser Reihe, deren Einstiegsstunde im Rahmen dieser Skizze nicht näher behandelt werden kann, ging es darum, an drei exemplarischen "Stationen" (19) den Umgang Alexanders mit fremden Völkern, Kulturen und Religionen zu thematisieren. (20) Im Zentrum der nachfolgenden zehnstündigen Lektüre einiger Phaedrus-Fabeln stand der "Konflikt zwischen starken und schwachen Tieren", der sich als "altersgemäßer Lerngegenstand" gut auf die Lebens- und Erfahrungswelt von Jugendlichen übertragen lässt. (21) Den Abschluss bildete bereits am Beginn des 2. Schulhalbjahres eine ebenfalls zehnstündige Unterrichtsreihe zu Rom und den Germanen, die der Caesarlektüre vorgeschaltet war und einen Bezugspunkt für die Erklärung des *furor Germanicus* im Proömium des *Bellum Gallicum* liefert. Ihren Ausgang nahm die Reihe vom möglichen Ort der Varusschlacht des Jahres 9 n. Chr. im niedersächsischen Kalkriese (22) und beschäftigte sich mit Leben und Kultur der Germanen aus der Perspektive Roms.

Für jede Reihe wurde eine spezielle Einstiegsstunde konzipiert, in der ein passender Einstiegstyp erprobt wurde, der eine thematische und methodische Vernetzung mit den Unterrichtszielen der Reihe aufwies. Einen sehr guten Orientierungsrahmen bei der Konzeption lieferten eine von Meyer zusammengestellte Liste mit fünf großen Einstiegskategorien (23) und die von Greving/Paradies entwickelte "didaktische Landkarte" (24). In ihr werden die verschiedenen methodischen Einstiegsmöglichkeiten von zwei Differenzierungskriterien bestimmt: Einerseits werden die Einstiege nach dem Grad der Lehrerlenkung bzw. der Schülerselbsttätigkeit, andererseits nach der Art ihrer Zielrichtung von kognitiv bis handlungsorientiert angeordnet. Bei

der Auswahl der vier verschiedenen Reiheneinstiege wurde daher darauf geachtet, dass nach diesen Differenzierungskriterien möglichst gegensätzliche Einstiege berücksichtigt wurden. Damit können im Hinblick auf die Abhängigkeit der Schülermotivation von der Qualität der Reiheneinstiege auch konkrete Aussagen über die spezielle Eignung bestimmter Einstiegstypen getroffen werden.

Das wichtigste Auswahlkriterium für einen guten Unterrichtseinstieg stellt die Möglichkeit dar, einen direkten inhaltlichen Zugang zum Reihenthema zu eröffnen (25). Auch die Interessen, Kompetenzen und Vorerfahrungen der Schüler können bei der Auswahl wichtig sein, möglicherweise auch der Überraschungseffekt einer neuen Einstiegsvariante. Dagegen scheint es weniger günstig, von einer bestimmten Methode auszugehen, die man lediglich gerne ausprobieren möchte; statt dessen sollten der thematische Bezug, die Erzeugung einer möglichst hohen Einstiegsmotivation und die Effektivität im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Es ist unumstritten, dass von Komplexität und Umfang einer autorenbezogenen oder thematischen Lektüre die Vielfalt "möglicher Annäherungen und Zugänge [...] abhängt" (26), die sich für eine Lektüre im Unterricht eignen.

[Pegasus 2/2002, 15](#)

IV. Clustern als Unterrichtseinstieg in eine Reihe zum römischen Alltagsleben

"Clustering" (27) ist eine Methode, die das Vorwissen der Schüler verarbeitet. Sie profitiert von der Erkenntnis, dass sich Wissen nicht linear, sondern netzartig aufbaut, wobei jeder Mensch bezogen auf ein Thema seine eigene subjektive Struktur entwickelt. Bei diesem Verfahren wird von den Lernenden die netzartige Struktur eines neuen Themas visuell hervorgehoben, indem verschiedene Schlüsselbegriffe miteinander verknüpft und auf einen Kernbegriff bezogen werden, der im Zentrum des Clusters steht. Bei der Clusterbildung sollen subjektive Assoziationsketten gebildet werden, um einen persönlichen Zugang zu einem Thema zu eröffnen. (28) Dieses Verfahren stellt eine gute Einstiegsmethode in ein Thema dar, um Vorwissen zu sammeln, zu bündeln, zu ordnen und zu ergänzen, gleichzeitig aber auch mögliche Themenschwerpunkte für die Unterrichtsreihe hervorzuheben, sodass sich daraus eine konkrete Planungsbeteiligung der Schüler ergibt. Clustern ist damit eine handlungsorientierte Einstiegsvariante mit einer relativ hohen Schülerelbsttätigkeit. Auch die Vernetzung mit den weiteren Reihenstunden kann recht leicht realisiert werden, wenn das erstellte Cluster immer wieder den thematischen "Bezugspunkt für die gesamte Lektüreeinheit" bildet und die Schüler dadurch die Einzelthemen besser in das Gesamtthema einordnen können. (29) Dass die Schüler mit der Methode des Clusters bereits ein wenig vertraut sind, ist eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung, wenn für das Anordnen der verschiedenen Sachbegriffe und die Subsumierung unter den Kernbegriff des Clusters möglichst wenig Zeit verbraucht werden soll.

Nur kurz sollen die vielfältigen inhaltlichen Aspekte (30) der Reihe angesprochen werden: Die Frage, wie die Menschen in Rom ihren Alltag verbrachten, soll Ausgangspunkt aller Überlegungen sein, wobei die *vita publica* des Senatorenstandes bewusst ausgeblendet wird. Als

Gliederungskriterien eignen sich die Kategorien *otium* und *negotium* (31), die sich in unserer modernen Welt wohl am besten mit "Beruf" und "Freizeit" wiedergeben lassen. Zum Alltagsleben gehören demnach alle Personen, Dinge und Einrichtungen, die das Arbeitsleben betreffen, genauso wie die, die sich auf Schule und Ausbildung beziehen. Die *vita privata* spielt sich zuerst in den Wohnungen und Häusern ab, in denen alle zur *familia* gehörenden Personen leben, essen und schlafen. Wie in unserer Zeit gibt es ein großes Angebot an verschiedenen Freizeitaktivitäten wie Zirkusveranstaltungen, Theater oder Glücksspiel. Auch eine Vielzahl von Problemen (z. B. Kriminalität), die aus gesellschaftlichen Spannungen resultieren, spiegeln sich im alltäglichen Leben wider. Aus dieser Skizze ergeben sich folgende Konsequenzen für die konkrete Planung:

- In einer sehr kurz gehaltenen, maximal fünf Minuten dauernden Einstiegsphase sollen die Schüler in Einzelarbeit drei bis vier Fragen zum neuen Unterrichtsthema aufschreiben. Diese werden anschließend vorgelesen, um die Vielfalt der thematischen Aspekte deutlich werden zu lassen und einen Impuls für die Auswahl der Schlüsselbegriffe zu geben. (32)
- Eine zwischen Stundeneinstieg und Erarbeitung geschaltete Sicherungsphase (Vortrag im Plenum) garantiert, dass von allen Schülern der thematische Rahmen eingehalten wird. Dabei soll vermieden werden, dass die Schüler unbewusst moderne gesellschaftliche Erfahrungen auf die römische Antike übertragen. (33)
- Für die Entwicklung der Schlüsselbegriffe in einer ersten, wieder fünf Minuten umfassenden Erarbeitungsphase wird als Sozialform die Partnerarbeit gewählt, da sich die Schüler so gegenseitig unterstützen, ergänzen und kontrollieren können. Sie lassen sich hierbei von den in der Sicherungsphase vorgetragenen Themenfragen leiten und tragen ihre Begriffe auf einem Arbeitsbogen in ein vorgefertigtes Kästchenmuster ein.
- In einer zweiten zwanzigminütigen Erarbeitungsphase, dem eigentlichen Clustern, sollen in Gruppenarbeit die notierten Schlüsselbegriffe aus dem Arbeitsbogen ausgeschnitten und auf einem Plakat angeordnet werden, sodass inhaltlich logische Verbindungen entstehen und die Themenstruktur deutlich wird.

Pegasus 2/2002, 16

- In der zehn Minuten umfassenden Präsentationsphase soll es vor allem darum gehen, einen Überblick über das Gesamtthema und seine Teilbereiche zu gewinnen und die Schwerpunkte der zu planenden Unterrichtsreihe auszuwählen, zu denen später antike Textauszüge gelesen werden sollen. Alle Gruppen hängen dazu ihre gestalteten Plakate im Klassenraum auf, und die Schüler begeben sich auf einen Rundgang durch den Klassenraum, auf dem sie sich über die anderen Gruppenarbeiten informieren und ihre Kenntnisse über die Themenstruktur vertiefen. Die Auswahl der in der folgenden Lektüriereihe zu behandelnden Themen steht damit als Arbeitsergebnis am Ende der Stunde.

Nach diesem kurzen Stundenüberblick lassen sich deutlich die Vorteile hervorheben, die der Einstieg in das Thema "Römischer Alltag" über das Clusterverfahren bietet: Erstens können die Schüler auf ihr Wissen über das Leben in Rom aus der Realienkunde im Rahmen der Lehrbucharbeit der Klassen 7-9, die sich bereits mit zahlreichen Aspekten des Themas beschäftigt hat, zurückgreifen und es zuordnen. Wenn die verschiedenen Cluster zweitens in Plakatform erstellt und im Klassenraum aufgehängt werden, stehen sie während der gesamten Unterrichtsreihe einprägsam als thematischer Leitfaden zur Verfügung, womit die Vernetzung des Reiheneinstiegs mit den anderen Stunden garantiert wird. Drittens wird durch die Arbeit in Kleingruppen gewährleistet, dass sich jeder Schüler aktiv am Unterricht beteiligen kann. Außerdem halten die Schüler am Ende ihr persönliches Produkt in den Händen, was eine größere Identifikation mit dem Thema gewährleistet.

Welche Schwierigkeiten können bei der Durchführung einer solchen Stunde auftreten? Das Erstellen der Plakate in der Gruppe bildet den Höhepunkt der Stunde und leistet einen großen Motivationsschub für die Beschäftigung mit dem Thema. Die für den ‚normalen‘ Lateinunterricht ungewöhnliche Arbeitsform hat den Schülern allerdings so viel Spaß bereitet, dass man sie in ihrem Gestaltungsdrang eher bremsen und immer wieder an die vorgesehene Arbeitszeit von zwanzig Minuten erinnern musste. Da das Hauptgewicht dieser Erarbeitungsphase auf dem Sortieren und Strukturieren der Begriffe liegt, was in gut zehn Minuten bewältigt werden kann, ist eine Unterbrechung der kreativen Ausgestaltung der Plakate zwar problematisch, aber im Hinblick auf den Stundenschwerpunkt noch verkraftbar. Für die abschließende Präsentationsphase ist jedoch mit zehn Minuten relativ wenig Zeit einkalkuliert worden, was die ausreichende Würdigung aller Gruppenarbeiten in der "Ausstellung" durch die Schüler und die anschließende Auswahl der Lektürethemen erschwert hat. Ein alternative Lösung für ein mögliches Zeitproblem besteht darin, die zusätzliche Zeit, die für ein ausführliches Planungsgespräch notwendig ist, aus einer anderen Phase abzuziehen. Ein Ansatz zur Lösung liegt in der Vorbereitung der Einstiegsstunde. Denn eine Hausaufgabe zur Kompensation der ersten Phase ist, wenn man auf den Überraschungseffekt des Einstieges verzichten möchte, durchaus denkbar, sodass mindestens die ersten fünf Minuten der Stunde gespart würden. Als zusätzliche Alternative bietet sich natürlich außerdem an, die gesamte Einstiegsphase auf eine Doppelstunde auszudehnen.

V. Ein Streitgespräch als Reiheneinstieg zu Fabeln des Phaedrus

Greving/Paradies unterscheiden bei ihrer Systematisierung von Unterrichtseinstiegen assoziative und kooperative Gesprächsformen. (34) Letztere sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen und einer eher festen thematischen Grenze unterliegen und "dem Gedanken- und Meinungs austausch im Medium der Sprache" dienen. (35) Eine Variante der kooperativen Gesprächsformen ist das Streitgespräch, das in Form einer simulierten Pro-und-Kontra-Diskussion abläuft, in der die Schüler vorgegebene Rollen übernehmen und die festgelegte Position durch eine gute Argumentation verteidigen.

Das grundlegende Lernziel dieser Gesprächsmethode besteht darin, dass die Schüler trainieren, sich gegenseitig zuzuhören, andere Gesprächsteilnehmer ausreden zu lassen, ihre Redebeiträge aufeinander abzustimmen und abschließend "zu einem begründeten Abwägen von Vor- und Nachteilen bestimmter Positionen zu gelangen". (36) Dadurch, dass für das Streitgespräch die besondere Form eines ‚Fishbowl‘ gewählt wird, bei dem vier Schüler und ein Gesprächsleiter in der Mitte des Klassenraumes agieren, haben die Zuhörer die Möglichkeit, das Gesprächsverhalten genau zu beobachten, aber auch selbst in das Streitgespräch einzugreifen, indem sie einfach den Platz eines Teilnehmers einnehmen. (37) Gerade in einem Fach wie Latein, in dem oft die genaue Arbeit des einzelnen Schülers am Text im Vordergrund steht, kann als ein kontrastierendes Element Gesprächserziehung als Teil eines Kommunikationstrainings gepflegt werden. Wichtige Bedingung für die Auswahl einer solchen Einstiegsmethode ist jedoch, dass sie Themen aufgreift, die sich aus der Lektüre des lateinischen Textes ergeben.

In den Fabeln des Phaedrus wird in unterschiedlicher Weise der "Konflikt zwischen starken und schwachen Tieren" (38) behandelt. Die als Basis der Einstiegsstunde gewählte Fabel vom Wolf und dem Lamm (Phaedrus I 1) zeigt nachdrücklich die sozialkritische Tendenz des Phaedrus, die aus dem Lehrsatz am Ende der Fabel, dem Epimythion, besonders deutlich wird. (39) Der Dichter wendet sich hier gegen jene, die wie der Wolf Unschuldige mit Scheinargumenten unterdrücken. Übertragen auf die Lebenswelt der Schüler ergibt sich daraus eine Diskussion über die Frage, ob sich auch in der heutigen Gesellschaft immer Menschen vom Typ Wolf mit Gewalt gegen die Schwächeren vom Typ Lamm durchsetzen, also Gewalt vor Recht geht. Für eine thematisch derartig ausgerichtete Phaedrus-Lektüre (40), erscheint der Einstieg über ein Streitgespräch in Form einer Fishbowl-Debatte aus mehreren Gründen passend zu sein: Erstens wird in der Einstiegsstunde der Diskussionsprozess angeregt, um den es im Verlauf der gesamten Reihe gehen soll. Damit hat der Einstieg sowohl inhaltlich als auch methodisch quasi eine Fishbowl-Funktion für die Unterrichtsreihe, in der anhand verschiedener Fabeln unterschiedliche Gesprächstypen ausprobiert werden sollen. Die Schüler können zweitens von der ersten Stunde an dazu motiviert werden, die Konflikte aus der Fabel- auf die Menschenwelt bzw. ihre eigene Lebenssituation zu übertragen. Und drittens sichert das hier praktizierte Streitgespräch, bei dem nach *Klippert* die Diskussionsteilnehmer ausgetauscht werden können, eine aktive Beteiligung möglichst vieler Schüler am Unterrichtsgeschehen. Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich folgende Konsequenzen für die konkrete Planung:

- Der Stundeneinstieg soll über ein Bild erfolgen, das auf drastische Weise die Konfliktsituation hervorhebt, die in der Fabel behandelt wird. Hier bietet sich eine Karikatur aus dem *Daily Herald* vom 30. 11. 1939 (41): Ein Lamm wird auf einer schönen Blumenwiese vom Wolf angegriffen, der den Kopf Adolf Hitlers trägt und offensichtlich aus dem öden Naturgebiet im Hintergrund kommt. Hier hat der Wolf schon gewütet, und es ist zu erwarten, dass der Vordergrund nach dem Tod des Lamms ähnlich aussehen wird. Diese Karikatur legt natürlich eine politische Deutung nahe: Hitler droht seine europäischen Nachbarn anzugreifen und zu vernichten. Die Schüler können nach der Karikaturbeschreibung auch weitere Assoziationen äußern, zumal sie in der 9. Klasse das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht behandelt haben.

- In einer zehnminütigen Erarbeitungsphase soll die Fabel nur in der deutschen Fassung gelesen werden, um insgesamt das Textpensum zu erhöhen. Anschließend folgt die Übersetzung des Epimythions. Im zweiten Teil der Erarbeitungsphase sollen die Schüler die unterschiedlichen Positionen von Wolf und Lamm (Macht- gegen Rechtsposition) aus dem Text herausarbeiten.
- Es schließt sich eine Gruppenarbeitsphase an, in der die Schüler sich auf ihre Rollen im Streitgespräch vorbereiten, indem sie die Argumente von Wolf und Lamm zusammenstellen.
- Für das Streitgespräch wird aus jeder Gruppe ein Schüler ausgelost, sodass vier Teilnehmer in der Klassenmitte (im Fishbowl) sitzen. Zusätzlich wird ein Gesprächsleiter bestimmt. Zwei Schüler sollen den Wolf aus der Sicht des Lammes angreifen, die anderen beiden Schüler sollen das Verhalten des Wolfes verteidigen. Die übrigen Schüler können um eine Auszeit bitten, um ihren Vertreter entweder zu beraten oder auszutauschen, falls die Argumente ausgehen.
- In einer abschließenden Besinnungsphase soll das Verhalten der Teilnehmer kurz analysiert werden. Die Festigung des inhaltlichen Standpunktes erfolgt über die Hausaufgabe, in der die Schüler weitere Argumente für ihre Position finden sollen.

[Pegasus 2/2002, 18](#)

Die erste Stunde einer Reihe zu den Phaedrus-Fabeln bietet die hervorragende Gelegenheit, innerhalb eines durch den Text stark eingegrenzten Themenrahmens die Grundregeln der Gesprächskommunikation einzuüben, die im Verlauf der gesamten Unterrichtsreihe immer weiter verbessert werden kann. Die Stunde birgt allerdings auch größere zeitliche Risiken in sich, wenn man die Form eines kooperativen Unterrichtsgesprächs mit genau festgelegten Rollen vorher noch nicht in dieser Form im Unterricht praktiziert hat. Es ist schwer einzuschätzen, wie sich insbesondere die zurückhaltenderen Schüler während der Phase des Streitgesprächs verhalten, zumal die Gesprächsteilnehmer ausgelost werden. Daher sollte die Möglichkeit gegeben werden, während des Streitgesprächs Gruppenvertreter auszutauschen

.VI. Evaluation der Einstiegsstunden

Die im Unterricht erprobten Verfahren wurden einem zweistufigen Evaluationsverfahren (42) unterzogen, um Aufschlüsse über die Akzeptanz bei den Schülern und ihre motivatorische Kraft zu gewinnen. Bei den Einzelevaluationen äußerten die Schüler großes Gefallen an Clusterverfahren, Lernspiel und Streitgespräch, während der informierende Unterrichtseinstieg deutlicher schlechter eingestuft wurde. Hinsichtlich der Motivationsleistung wurde das Clustern am besten bewertet, in größerem Abstand folgten Streitgespräch, Lernspiel und informierender Einstieg. Das Ergebnis der Gesamtevaluation zeigte ein ähnliches Bild: Ein knappe Mehrheit stimmte für das Clusterverfahren als beliebtestes Verfahren, dicht gefolgt von Lernspiel und Streitgespräch, während der informierende Einstieg kaum genannt wurde. Als Gründe für diese

Entscheidung waren offensichtlich zwei Kriterien entscheidend: Den Schülern war es einerseits sehr wichtig, in das Unterrichtsgeschehen aktiv einbezogen zu werden, andererseits existierte allem Anschein nach eine Vorliebe für gruppenorientierte Arbeitsformen. Das Clusterverfahren wurde vor allem wegen seiner Kreativität und des optimalen Visualisierungseffektes bevorzugt, aber auch, weil alle ausgewählten Themen im Unterricht berücksichtigt worden waren. Für das Spiel sprachen nach Meinung der Schüler vor allem sein Spaßfaktor, das gemeinsame Gruppenerlebnis in der Wettkampfsituation und die durch die Spielregeln eingeräumte Möglichkeit zur Buchrecherche. Das Streitgespräch habe hingegen die Chance geboten, die Argumentationsfähigkeit zu verbessern. Hinsichtlich der Motivationskraft wurde das Clustern ebenfalls am besten beurteilt, während der informierende Einstieg insgesamt negativ eingeschätzt wurde. Diese Bewertung dürfte damit zu erklären sein, dass die Schüler bei diesem eher lehrerzentrierten Verfahren erst nach längerer Zeit aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingreifen und sich weniger an der Strukturierung und Planung der folgenden Unterrichtsreihe beteiligen konnten. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Evaluation die eigenen Unterrichtseindrücke: Man kann allem Anschein nach von positiven motivatorischen Effekten der Unterrichtseinstiege Clustern, Lernspiel und Streitgespräch ausgehen, zumal die entsprechenden Reihen zum römischen Alltag und zu Phaedrus den größten Anklang bei den Schülern gefunden haben.

[Pegasus 2/2002, 19](#)

VII. Fazit: Voraussetzungen für einen gelungenen Reiheneinstieg

Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen ist die Auswahl einer Einstiegsmethode, die optimal zum neuen Thema und den damit zusammenhängenden Unterrichtszielen passt. Bei der Entscheidung für eine bestimmte Methode sollte man sich daher zuerst vom Prinzip der Variation leiten lassen, um den Schülern abwechslungsreichen Unterricht zu bieten, und sich nicht auf eine stereotype Form festlegen. Im einzelnen sollten folgende Kriterien bei der Einstiegskonzeption beachtet werden:

- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe muss immer mit Blick auf die Schüler konzipiert werden. Damit hängt die Entscheidung für eine bestimmte Einstiegsform auch wesentlich von den sozialen Bedingungen der Schülergruppe und ihrer Methoden- und Kommunikationskompetenz (43) ab.
- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe sollte die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler gewinnen und damit zur Beschäftigung mit dem neuen Thema anregen. (44)
- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe sollte einen direkten Bezug zum neuen Thema herstellen und damit "in engem Zusammenhang mit dem Lerngegenstand der Arbeitsphase" (45) stehen. Die spektakulärste Methode und das beste Material nützen nichts, wenn sie am Themenschwerpunkt vorbeigehen. Sie wirken dann kontraproduktiv und langfristig sogar demotivierend, weil falsche Erwartungen geweckt werden, die sich im Verlauf der Unterrichtsreihe nicht einlösen lassen.

- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe sollte inhaltlich, kann aber auch methodisch mit den Lernzielen der Unterrichtsreihe vernetzt sein und spricht damit die "zentralen Aspekte des neuen Themas" (46) an. Es bietet sich sogar eine konkrete Verknüpfung mit den einzelnen Arbeitsschritten an, wie das von *Maier* entwickelte Idealmodell eines Unterrichtsprojektes nahelegt. (47) In der Praxis kann sie dadurch erfolgen, dass man auf eine in der Einstiegsstunde gemeinsam festgelegte Planung verweist.
- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe sollte keine derartige Eigendynamik entwickeln, dass das eigentliche Thema der Reihe dahinter verblasst. Bei der weiteren Konzeption der Stunden sollte darauf geachtet werden, dass die affektiven Zugänge oder methodischen Verfahren der Einstiegsstunde wieder aufgegriffen werden, denn ein "interessanter und motivierender Einstieg führt zu Enttäuschung und Frustration bei den Schülern, wenn ein ansonsten trockener Unterrichtsablauf folgt, der die geweckten Interessen nicht aufnimmt und kultiviert." (48) Grundsätzlich gilt die Faustregel: "Künstlich überhöhte, eher an Gameshows orientierte Maßnahmen sollten unterbleiben." (49)
- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe sollte die Schüler nicht nur für eine Stunde, sondern im Idealfall über viele Unterrichtsstunden hinweg "für den Arbeitsprozess disziplinieren." (50). Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass im Verlauf der Reihe noch andere Faktoren erheblichen Einfluss auf die Motivation der Schüler ausüben.

[Pegasus 2/2002, 20](#)

Zu diesen beschriebenen Grundfunktionen können weitere fakultative Funktionen hinzutreten, die aber nur teilweise miteinander kombinierbar sind:

- Der Einstieg kann über die Grundzüge und den beabsichtigten Verlauf der Unterrichtsreihe informieren. Diesem Prinzip sind besonders *Grell/Grell* (51) verpflichtet, die mit ihrer Variante des informativen Einstiegs zurück zur eigentlichen thematischen Motivation wollen, um sich gegen jede Form des "Verführungsunterrichts" abzugrenzen.
- Der Einstieg in die Unterrichtsreihe kann die Schüler aktiv an der Planung der Folgestunden beteiligen, indem sie thematische Schwerpunkte setzen oder die Reihenfolge bzw. Länge bestimmter Arbeits- oder Lernphasen mitbestimmen. Die Motivation erfolgt damit über die Identifikation mit der geplanten Unterrichtsreihe, ein Verfahren, das besonders für den lateinischen Grammatikunterricht bei stofflicher Wiederholung einsetzbar ist. Wie Schüler auch an der Planung einer thematischen Lektüre der Oberstufe partizipieren und sogar Einfluss auf die Textauswahl nehmen können, zeigt das Praxisbeispiel von *Schierließ*, der zum Einstieg in das Thema "Rhetorik in Rom" die Moderationsmethode wählt. (52) Ihre Vorteile liegen vor allem im großen Aktivierungspotential des einzelnen sowie in der Möglichkeit, die Interessen der Schüler zu koordinieren und das Methodenbewusstsein auszudifferenzieren. (53)
- Der Einstieg in eine Unterrichtsreihe kann "einen handlungsorientierten Umgang mit dem

neuen Thema ermöglichen oder diesen sogar fordern" (54). In der Praxis bedeutet das für das Fach Latein, dass Schüler im Grammatikunterricht z. B. selbst Übungen füreinander erstellen oder im Lektüreunterricht ganze Unterrichtsphasen von verschiedenen Spezialistenteams übernommen werden können.

Abschließend soll noch einmal die anfangs erzählte Anekdote aus der Vita Alexanders des Großen aufgegriffen werden. Kein Umweg scheint Alexander zu weit gewesen zu sein, damit sich bei seinen zukünftigen Untertanen der gewünschte Motivations- und Aktivierungseffekt einstellte. Das Zerschlagen eines Knotens war für ihn nicht nur ein Spiel mit dem Mythos oder eine bloße Machtdemonstration, sondern der Schlüssel zur politischen Anerkennung in Kleinasien. Ähnlich sollte der Lehrer Einstiege in eine Unterrichtsreihe zielgerichtet einsetzen und sie nicht im Sinne einer Gag-Didaktik zur bloßen Hülle verkommen lassen. Effekthascherei oder "Einstiegsakrobatik", die im Unterrichtsalltag wertvolle Kraftreserven verschwendet, führt bei den Schülern im schlimmsten Fall zum Gegenteil: Sie werden demotiviert, weil sie merken, dass die geweckten Erwartungen in keinem entsprechenden Verhältnis zum folgenden Unterricht stehen.

Anmerkungen

1) Der Beitrag stellt einen stark komprimierten, in wesentlichen Teilen gekürzten und überarbeiteten Auszug aus meiner schriftlichen Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Studienrates mit dem Titel "Konzeption, Analyse und Evaluation von Einstiegsstunden in Unterrichtsreihen im Rahmen des Lektüreunterrichts einer 10. Klasse (Latein als zweite Fremdsprache) der Leonardo-da-Vinci-Oberschule (Gymnasium)" dar. Für die Unterstützung während der Untersuchungs- und Abfassungszeit bin ich den Kolleginnen und Kollegen meiner ehemaligen Referendarsschule, an der ich eine wunderbare Zeit erleben durfte, sehr dankbar. Ohne die vielfache Hilfe meiner Lateinklasse, der damaligen 10.1, wäre das Ausprobieren und die spätere Evaluation der einzelnen Unterrichtseinstiege nicht möglich gewesen.

[Pegasus 2/2002, 21](#)

2) Einen guten Überblick über die Ereignisse liefert immer noch S. Lauffer, Alexander der Große, München 1993³, S. 58-70. Neu und sehr gut lesbar: Michael Wood, Auf den Spuren Alexanders des Großen, Stuttgart 2002

3) Curt. 3, 2, 5 [zitiert nach der Ausgabe N. Zink (Hg.), Q. Curtius Rufus. Das Leben Alexanders des Grossen. Textauswahl aus Buch III, V-X, Frankfurt a. M. 1989, S. 9ff.]: *Notabile erat iugum adstrictum compluribus nodis in semetipsos implicatis et celantibus nexus*. - Der Gordische Knoten wird von Althistorikern heute als Legende angesehen.

4) Curt. 3, 2, 1-8. Vgl. auch die Parallelüberlieferung bei Plutarch (Plut. Alex. 18), Arrian (Arr. 2, 3, 1-8) und Iustin (Iust. 11, 7, 3-16).

5) Nach historischer Überlieferung gibt es zwei Versionen, wie Alexander das Orakel erfüllt

haben soll: Entweder hat er - ohne zu zögern - den "Gordischen Knoten" mit dem Schwert zerschlagen oder nur den Pflock der Deichsel herausgelöst. Auch die Frage, ob mit der Formel *Asiae potiturum* (Curt. 3, 2, 6) vielleicht doch nur Kleinasien gemeint war, bleibt offen. Vgl. die Diskussion darüber bei Lauffer (siehe Anm. 2), S. 71 Anm. 15.

6) Vgl. zur Verwendung des Begriffs "Unterrichtseinstieg" J. Greving/L. Paradies, *Unterrichtseinstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*, Berlin 1996, S. 15, denen es "in erster Linie um die methodischen Möglichkeiten zur Eröffnung einer neuen thematischen Einheit und deren didaktische Konsequenzen" geht, nicht aber um die Eröffnung einer einfachen Unterrichtsstunde.

7) Vgl. K.-H. Niemann, Was ist ein gelungener Einstieg?, in: AU 2/2000, S. 4: Odysseus wie auch Alexander "[scheinen] sich zunächst in die Interessenlage, Denkweise und Handlungslogik der Adressaten hineinversetzt zu haben", um "dann ihre Aufmerksamkeit [zu] erwecken" und sie zur "aktiven Auseinandersetzung mit der geschaffenen Situation" zu bringen.

8) Ebd., S. 3.

9) W. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen u. Perspektiven*, Frankfurt/M. 1977, S.108 f.

10) Das zeigt die Tatsache, dass vor gut zwei Jahren ein eigenes AU-Heft (2/2000) zu diesem Thema erschienen ist, aus dem mehrere Artikel in diese kurze Skizze eingearbeitet wurden. Vgl. auch U. Drews, In den Unterricht einsteigen, in: *Pädagogik* 3/1999, S. 7. Das Meinungsspektrum bewegt sich zwischen ihrer Beurteilung als einem unverzichtbaren, motivationsfördernden Bestandteil jeder Unterrichtsstunde und ihrer Geringschätzung als überflüssigem und didaktischen ‚Hokuspokus‘, der wertvolle Unterrichtszeit beansprucht und nur wenig zur Förderung der Texterschließungsfähigkeiten beiträgt.

11) Dazu F. Maier, *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 1987², S. 213, der das Bild eines Ringers verwendet: "[...] heutige Schüler, von der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt nahezu total in Anspruch genommen, lassen sich für antike Gegenstände nur schwer 'fassen'; man muß sich trickreiche Griffe (Bilder, Dias, Zeitungsausschnitte, Tonaufnahmen, aktuelle oder aktualisierende Texte) einfallen lassen, um das Interesse zu stimulieren."

[Pegasus 2/2002, 22](#)

12) So auch Niemann (siehe Anm. 7), S. 9: "Entbehrlich scheint mir auch sog. "Einstiegsakrobatik" zu sein, bei der die Schüler einem Feuerwerk von oberflächlich aktualisierenden Spontaneindrücken ausgesetzt werden wie z. B. dem Geographie-Lehrer, der sich zur Einführung in eine Unterrichtseinheit über Japan mit Ferngläsern, Fotoapparaten und Kofferradios behängt hatte."

13) Siehe hierzu die Definition bei R. Nickel, *Lexikon zum Lateinunterricht*, Bamberg 2001, S.

203 s. v. Motivation: "Motivation. Summe der Kräfte und Antriebe, die den Lernenden veranlassen, in einen Lernvorgang einzutreten und sich mit einem Lerngegenstand engagiert auseinanderzusetzen." Contra: die in fünf Einwänden formulierte Gegenposition von J. u. M. Grell, Unterrichtsrezepte, Weinheim/Basel 1999³, S. 135-141.

14) Damit ist einerseits die vom Lehrer erzeugte "Fremddisziplin", andererseits die von den Schülern eigenständig erzeugte "Selbstdisziplin" gemeint. Vgl. H. Meyer, Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt/M. 1994², S. 122ff. u. 133f.

15) Mit einem besonders negativen Beispiel eines solchen Stundeneinstieges, das - wie konnte es auch anders sein! - aus dem Lateinunterricht stammt, leitet H. Gudjons, Der Einstieg ist nicht der Anfang. Szenen aus der Praxis, in: Pädagogik 3/1999, S. 9 seinen Aufsatz über die praktische Umsetzung ein.

16) Vgl. Greving/Paradies (siehe Anm. 6) S. 15 u. 221-225.

17) Siehe hierzu Anm. 1.

18) Zur Einführung und Gestaltung des Themas im lateinischen Lektüreunterricht vgl. H. Müller, Römischer Alltag. Texte zum Leben in der römischen Welt (Kommentare für den Unterricht) Göttingen, 1998, S. 5-8.

19) Die Schüler wählten als exemplarische Stationen Gordion und die Oase Siwah, wobei sie durch das Spiel quasi dazu motiviert wurden. Ich schlug aufgrund des Klassenarbeitstextes und der Möglichkeit eines Besuches im Pergamonmuseum (Ischtartor und Prozessionsstrasse, durch die Alexander in die Hauptstadt Mesopotamiens eingezogen ist) Babylon vor.

20) Einen Überblick zu dieser Frage bieten u.a. Lauffer (siehe Anm. 2), S. 197-228, u. H.-J. Gehrke, Geschichte des Hellenismus (OGG Bd. 1a), München 1995², S. 10-29.

21) Hierzu die Erläuterung von W. Missfeldt, "Stark-schwach" Fabeln. Lehrerheft, Stuttgart 1990, S. 3: "Jugendliche dieses Alters sehen sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Stärkeren (z. B. in der Schule oder im Elternhaus), fühlen sich von Erwachsenen nur selten gleichwertig behandelt und müssen sich oft mit der Rolle der Benachteiligten, Schwächeren begnügen. Sie gefallen sich in der Kritik des Bestehenden, da sie die Auseinandersetzung mit Recht und Norm interessiert und die Suche nach gültigen Wertvorstellungen beschäftigt."

22) Vgl. hierzu R.-R. Sass, Das Rätsel der Varus-Schlacht im Licht der neuen Ausgrabungen, Stuttgart 1996, S. 9-11. Zur weiteren Vorbereitung dient der Ausstellungskatalog zum Museumsprojekt von Kalkriese von J. Harnecker, Arminius, Varus und das Schlachtfeld von Kalkriese. Eine Einführung in die archäologischen Arbeiten und ihre Ergebnisse, Bramsche 1999. Für eine Schüler-Recherche eignen sich die Internet-Seiten unter www.museumundparkkalkriese.de.

23) Meyer II (siehe Anm. 11), S. 134ff. teilt die Einstiege in fünf Typen ein: 1.) lehrerzentrierte, eher kognitiv ausgerichtete Einstiege wie Hausaufgabenkontrolle, Wiederholung oder

"Informierender Unterrichtseinstieg"; 2.) sinnlich-anschauliche, aber eher kognitive Einstiege mit einer affektiven Tendenz wie Mind-Map, Bilder, Comics oder Interview; 3.) affektiv-instrumentelle, handlungsorientierte Einstiege wie Verfremden, Provozieren oder Demonstrationsversuche; 4.) affektiv-instrumentelle Einstiege mit Planungskompetenz der Schüler und großem Einfluss auf den Unterrichtsablauf wie Clustern oder szenische Darstellungen; 5.) spezielle Reiheneinstiege wie Themenbörsen und Schnupperstunden, die einen konkreten Einblick in eine mögliche Reihe geben.

[Pegasus 2/2002, 23](#)

24) Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S. 22-25.

25) Vgl. Niemann (siehe Anm. 7), S. 3.

26) S. Kaiser, Mach dir ein Bild. Ein visueller Einstieg in Homers "Ilias", in: AU 2/2000, S. 25.

27) Zur Definition von "Clusterbildung" (Cluster = Büschel, Bündel, Traube) bzw. "Mind-Mapping" (mind map = "Gehirnkladde") vgl. Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S. 187f. u. W. H. Peterssen, Methoden-Lexikon, in: M. A. Meyer u. a., Lernmethoden. Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit (Friedrich Jahresheft XV), Seelze 1997, S. 125 s. v. "Mind-Mapping". Zum Einsatz in der Schule vgl. U. Lipp, Mind-Mapping in der Schule, in: Pädagogik 10/1994, S. 22-26.

28) Vgl. A. Frank, "Clustering", in: U. Horst/K. P. Ohly (Hrsg.), Lernbox. Tipps und Anregungen für Schülerinnen und Schüler zum Selberlernen, Beilage zum Friedrich Jahresheft XV, Seelze 1997, S. 14.

29) Vgl. Kaiser (siehe Anm. 26), S. 25-27, die ein Beispiel für die praktische Umsetzung einer ähnlichen Methode im griechischen Lektüreunterricht bietet. Als Einstieg in die Lektüre der Ilias von Homer hat sie verschiedene Abbildungen aus dem troianischen Sagenkreis im Postkartenformat gewählt und diese von den Schülern beschreiben und in die richtige mythologische Reihenfolge bringen lassen, ehe für die verschiedenen Themenbereiche Überschriften gefunden wurden. Das erstellte Plakat hat die homerische Werkstruktur geliefert und als Planungshilfe für die Lektüreeinheit fungiert, da die Schüler bevorzugte Themenkreise auswählen konnten.

30) Einen guten Überblick über die Vielfalt des Themas "Römischer Alltag" liefert der Lehrerkommentar von H. Müller, Römischer Alltag. Texte zum Leben in der römischen Welt (Kommentare für den Unterricht), Göttingen 1998, S. 5-8, und das inzwischen aktualisierte Lexikon von K.-W. Weber, Alltag im Alten Rom. Ein Lexikon, Düsseldorf/Zürich 2000⁵, S. 439-447 (Register der deutschen Sachbegriffe), das Artikel zu zahlreichen Stichworten wie "Abfallbeseitigung", "Freizeitverhalten" oder "Tourismus" bietet.

31) Vgl. aus der Vielzahl der Überlieferungen z. B. Cic. off. 3, 1.

32) Der Zugang zum Thema über einen von den Schülern zusammengestellten Fragekatalog wurde von H. Müller, Römischer Alltag. Texte zum Leben in der römischen Welt (Lateinische Texte), Göttingen 1998 (Exempla), S. 5, vorgeschlagen. In diesem Zusammenhang war es für mich erstaunlich, dass die Schüler der Klasse 10.1 nahezu identische Fragen formulierten.

33) Im Hinblick auf die spätere Plakatpräsentation erwies sich das als sehr nützlich. Es ist für den planenden Lehrer in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit z. B. nahezu unmöglich, geeignetes und aufbereitetes Quellenmaterial zu den Themen "Abfallbeseitigung" oder "Umweltverschmutzung" zu finden.

34) Assoziative Gesprächsformen (Planungsgespräch, Brainstorming, Kopfsalat): vgl. Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S. 199-209. Kooperative Gesprächsformen (Blitzlicht, Kreisgespräch, Streitgespräch, Debatte, Gruppenpuzzle): vgl. Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S. 210-220.

[Pegasus 2/2002, 24](#)

35) Ebd., S. 210.

36) Ebd., S. 213.

37) Zur Durchführung und Vorbereitung des "Fishbowl" (= Aquarium) vgl. H. Klippert, Kommunikationstraining, Weinheim/Basel 1999⁶, S. 152.

38) Missfeldt (siehe Anm. 21), S. 3.

39) Siehe hierzu M. Ausserhofer/M. Adami, Lehrerkommentar: Velut in speculum inspicere. Der Mensch im Spiegel der Fabel, Bamberg 1997, S. 110-111.

40) Die thematische Ausrichtung wurde von Missfeldt (siehe Anm. 21), S. 3-7 übernommen.

41) M. Ausserhofer/M. Adami, Velut in speculum inspicere. Der Mensch im Spiegel der Fabel, Bamberg 1997, S. 90.

42) Zur unabhängigen Evaluation der Einstiegsstunden wurde ein einheitlicher Fragebogen entwickelt, der den Schülern jeweils am Stundenende vorgelegt wurde. Die beiden ersten Fragen zielten auf die Beurteilung der Stunde und ihre Motivationsstärke. Bei der dritten Frage sollte überprüft werden, inwieweit den Schülern die Vernetzung zwischen der Einstiegsstunde und der übrigen Reihe deutlich geworden war. Am Ende der letzten Reihe wurde eine Gesamtevaluation durchgeführt. Bei der ersten Frage sollten sich die Schüler für ihren Einstiegsfavoriten entscheiden und bei der zweiten ihre Entscheidung begründen. Die letzten drei Fragen betreffen allgemeine Aussagen zu den Aufgaben des Lehrers bei der Konzeption von Einstiegsverfahren und zur Schülermotivation.

43) Vgl. zum Begriff der Kommunikationskompetenz Klippert (siehe Anm. 37), S.13 u. 18-33.

44) Wie es besser geht, zeigt K. Neumann, "Quid ergo est tempus?" Einstiege zu Senecas 1.

Lehrbrief an Lucilius, in: AU 2/2000, S. 31-34, im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu philosophischen Themen in der Jahrgangsstufe 13. Sie spricht bewusst die "affektive Dimension" des Einstieges an, indem sie die Schüler(innen) anhand eines Augustin-Zitats spontane Einfälle zum Thema Zeit aufzeichnen lässt, sie damit für das neue Thema öffnet und anschließend den 1. Senecabrief mit dem Ölgemälde "Die Beständigkeit der Erinnerung" von Salvador Dali vergleichen lässt.

45) G. Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden, Schwalbach 1999², S. 23.

46) Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S.17.

47) Vgl. hierzu Maier (siehe Anm. 13), S. 216. Dass sich jeder Arbeitsschritt des Unterrichtsprojekts mit dem Einstieg vernetzen lässt, darf bezweifelt werden. Insofern soll bei der Analyse der geplanten Einstiegsstunden und der Auswertung der Evaluation diese Frage noch einmal aufgegriffen werden.

48) Gudjons (siehe Anm. 15), S. 13.

49) Peterssen (siehe Anm. 27), S. 121 s. v. "Einstieg - Erarbeitung - Ergebnissicherung".

50) Meyer II (siehe Anm. 11), S. 133f.

51) Vgl. hierzu Grell/Grell (siehe Anm. 10), S. 134-171, besonders die "Checkliste Informierender Unterrichtseinstieg" (S. 169f.).

52) C. Schierließ, Themenbausteine entdecken und anordnen. Ein Einstieg zum Thema "Rhetorik in Rom" mit der Moderationsmethode, in: AU 2/2000, S. 35-39.

53) Ebd., S. 38. Vgl hierzu J. Bastian, Projektunterricht planen, in: Pädagogik 7-8/1989, S. 72-75.

54) Greving/Paradies (siehe Anm. 6), S. 18. Eine sehr einflussreiche Definition dieser Unterrichtsform stammt von Meyer II (siehe Anm. 11), S. 214: "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." Siehe hierzu H. Schulz, Vom "Arbeitsunterricht" zur "Handlungsorientierung", in: [Forum Classicum 4/97](#), S. 186-190.

Tilmann Kötterheinrich-Wedekind,

Wilhelmshöher Str. 25, 12161 Berlin, E-mail: tkoetterheinrich@aol.com

