

# Lernen durch Lehren

## ***Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht***

### ***in der Lektürephase***

Im folgenden soll ein Unterrichtsprojekt dargestellt werden, das sich an der von Dr. Jean-Pol Martin für den Französischunterricht entwickelten Methode 'Lernen durch Lehren' orientiert. Das grundlegende Prinzip der Methode, die Leitung des Unterrichts durch Schüler, wurde im Rahmen der Lektüre von Ovids Weltaltern in einer 10. Klasse angewendet.

#### **1. Die Methode 'Lernen durch Lehren' (LdL)**

LdL ist eine Anfang der 80er Jahre von Dr. Martin, Fachdidaktiker der Universität Eichstätt, entwickelte Unterrichtsmethode, deren Vorläufer in der Reformpädagogik liegen und eine lange Tradition haben. So lassen sich z.B. schon in der Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner (1914)/Gauding (1920) sowie im Rahmen des Projektunterrichts bei Dewey/Kilpatrick (1935) Unterrichtsprinzipien finden, die Schüleraktivierung, Arbeitsstellung und Lernautonomie verfolgen.

Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht nicht der Lehrer/die Lehrerin, sondern die Schüler bekommen den Auftrag, Unterrichtsinhalte unter seiner/ihrer Anleitung aufzubereiten, und ihren Mitschülern zu vermitteln. Als technische Auseinandersetzung gilt dabei, daß die Schüler entsprechende linguistische und didaktische Kompetenzen erworben haben, daß sie in der Lage sind, selbständig und kooperativ zu arbeiten, und daß die Lerngruppe eine Anzahl von 20 Teilnehmern nicht überschreitet.<sup>1</sup>

#### ***Ziele***

LdL fordert als eine Methode des handlungsorientierten Unterrichts gegenüber dem traditionellen Sprachunterricht die Verwirklichung folgender Leitideen:

- Schüler sollen mehr Gelegenheit zu *echter* Kommunikation im Unterricht erhalten;
- Schüler soll mehr Autonomie und demokratische Selbststeuerung im Lernprozeß zukommen;
- Phantasie und Kreativität sollen im Unterricht Berücksichtigung finden;
- kooperatives Lernen soll durch Einsatz von Gruppenaktivitäten stärker gefördert werden.

Dadurch, daß die Schüler sich den Stoff selbst erarbeiten und gegenseitig vorstellen, übernehmen sie *Verantwortung* gegenüber den Inhalten und ihrer Gruppe, entwickeln *soziale Kompetenz* durch rücksichtsvolles Verhalten, lernen, *aufeinander einzugehen* und sich *gegenseitig zu korrigieren*, und entwickeln *Empathiefähigkeit*<sup>2</sup>.

#### ***Unterrichtsorganisation***

LdL behält in der Regel die klassische Unterrichtsstruktur als festen Rahmen bei. Eine Sitzordnung in Hufeisenform, die den gegenseitigen Blickkontakt erleichtert, hat sich dabei bewährt. Die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler erfolgt schrittweise, und zwar vor allem in *Gruppen-* oder *Partnerarbeit*.

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Ausführungen Martins in: Didaktischer Brief II, Eichstätt, 8. I. 1987, sowie in: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1986, 395-403.

<sup>2</sup> Die Entwicklung von Empathiefähigkeit ist für Martin von zentraler erziehungswissenschaftlicher Bedeutung, zumal anzunehmen ist, „daß das Training der Empathie im Klassenzimmer zu Verhaltensweisen führt, die auch außerhalb des Unterrichts aktualisiert werden“ (Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes, Tübingen 1985, 150.) Unter Empathie versteht er: „Nacherleben, das Sichhineinversetzen in ein fremdes Erleben, das Miterleben des fremden Ichs auf Grund der Wahrnehmung des Ausdrucks oder der Mitteilung der Erlebnisse einer anderen Person bzw. der Kenntnis ihrer seelischen Situation.“

Folgende Aufgaben werden in Martins Französischunterricht -abgestimmt auf die jeweilige Klassenstufe - von Schülern übernommen:

- Die Präsentation neuer Vokabeln
- lautes Vorlesen und Lesekorrektur,
- die Einführung in eine Grammatiklektion,
- die Leitung von Übungsphasen,
- die Präsentation von Texten/Textabschnitten,
- die Planung und Durchführung von Diskussionen,
- das Halten landeskundlicher Referate,
- das Aufgeben und Abfragen von Hausaufgaben,
- die organisatorische Leitung der Stunde.

Damit fallen in ihren Aufgabenbereich sowohl *Planungsfunktionen* bzgl. der Stoffaufbereitung, d.h. seiner Didaktisierung, als auch *Durchführungsfunktionen* in Form von Informations-, Kontroll-, Korrektur- und Organisationsfunktionen.<sup>3</sup> Die Unterrichtsplanung, Stoffverteilung und Art der Behandlung des Stoffes hingegen liegen in der Hand des Lehrers, der quasi vom Hauptdarsteller zum Organisator des Lernprozesses der Schüler wird. Er trifft didaktische Vorentscheidungen, verteilt die Arbeitsaufträge (mit Zeitplan), unterstützt die Schüler bei der Vorbereitung, korrigiert ggf. schriftliche Vorlagen und interveniert während der Stunde nur, wenn er es für unbedingt notwendig hält.

Wie Martin betont, ist der gesamte Unterricht „bis auf wenige, klar definierte Notengebungsinselfrei“<sup>4</sup> frei von Zensuren, um eine entspannte und lustbetonte Atmosphäre im Klassenzimmer zu ermöglichen.

## 2. Die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler im Rahmen des Unterrichtsprojekts

Für die Erprobung des ‘Prinzips LdL’ im lateinischen Lektüreunterricht in meiner 10. Klasse wählte ich die vorliegende Textstelle aus Ovids *Metamorphosen* (I, 89-106) aus, da sie aufgrund der Abgeschlossenheit und Einheit ihrer einzelnen Motive den großen Vorteil bot, den Text in kurze Abschnitte aufteilen zu können, welche unabhängig vom Kontext gruppenteilig erarbeitet werden konnten.

89     *Aurea prima sata et actas. quae vindice nullo,*  
90     *sponte sua, sine lege fiden rectumque colebat.*  
91     *Poena metusque aberant, nec verba minantia fixo*  
92     *aere legebantur, nec supplex turba timebat*  
93     *iudicis ora sui, sed erant sine vindice tuti.*  
94     *Nondum caesa suis, peregrinum ut viseret orbem,*  
95     *montibus in liquidas pinus descenderat undas,*  
96     *nullaque mortales praeter sua litora norant.*  
97     *Nondum praecipites cingebant oppida fossae;*  
98     *non tuba directi, non aeris cornua flexi,*  
99     *non galeae, non ensis erant: sine militis usu*  
100    *mollia securarum peragebant otia gentes.*  
101    *Ipsa quoque immunis rastrisque intacta nec ullis*  
102    *saucia voneribus per se dabat omnia tellus:*  
103    *contentique cibus nullo cogente creatis*  
104    *arbuteos fetus montanaque fraga legebant*  
105    *cornaque et in duris haerentia mora rubetis*  
106    *et, quae deciderant patula lovis arbore, glandes.*

Die Schüler hatten zuvor bereits Erfahrungen in der Übersetzung von Ovids *Metamorphosen* (Daedalus-Mythos) sammeln können, kannten wichtige Stilmittel wie Hyperbaton, Alliteration, Anapher, Chiasmus und waren im Analysieren von Hexametern geübt. Da die Gruppe aus nur 15 Schülern bestand, waren zudem optimale Voraussetzungen zur Einführung in die Methode gegeben.

<sup>3</sup> Zu einer ausführlichen Darstellung von übertragbaren Lehrfunktionen vgl. Martin a. a. O., 129 ff

<sup>4</sup> Martin: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“, Eichstätt, 10.3.1993. I.

## **Aufgabenbereiche**

Die Schüler erhielten in der ersten Stunde die Aufgabe, den Text in kurzen Einzelabschnitten gruppenweise vorzubereiten, um ihn später - in der Rolle von Unterrichtenden - mit der Klasse erarbeiten zu können. Dabei fielen folgende Arbeitsschritte an:

- 1) Analyse des Versmaßes zur Vorbereitung des skandierenden Lesevortrags;
- 2) Erarbeitung der unbekannt Wörter mit Hilfe des Lexikons;
- 3) Übersetzung der Verse und Analyse der zugrundeliegenden sprachlich-logischen Strukturen;
- 4) Entwurf eines Konzepts für die Leitung des Übersetzungsvorgangs in der Klasse;  
dazu gehören:
  - a) Präsentation des Textes in optisch veränderter, d.h. vereinfachter Struktur,
  - b) Entscheidung für eine Übersetzungsmethode und für die damit zusammenhängenden Vorgehensweisen und Hilfestellungen (Vorformulierung von Fragestellungen),
  - c) Absprache hinsichtlich der Aufgabenverteilung bei der Leitung der Übersetzung in der Klasse (Wer liest vor? Wer stellt Fragen? Wer ruft die Mitschüler auf?);
- 5) Erarbeitung der inhaltlichen und/oder stilistischen Interpretation des Abschnitts (AB mit Zusatzaufgabe) und Vorbereitung diesbezüglicher Fragestellungen an die Mitschüler;
- 6) Stellung einer Hausaufgabe.
- 7) Auch das Vokabelabfragen wurde in drei Varianten schülergeleitet erprobt:
  - a) „heißer Stuhl“<sup>5</sup> (ein Schüler sitzt in der Mitte und darf die anderen einzeln aufrufen, ihn die Vokabeln abzufragen);
  - b) gegenseitiges Abfragen in Paaren;
  - c) Ein Schüler/eine Schülerin fragt anstelle der Lehrerin die anderen ab..
- 8) Für die organisatorische Leitung der Stunde erhielt jeweils ein Schüler den Auftrag, die Stunde nach einem vorgefertigten Ablaufplan (mit Kennzeichnung der Phasenwechsel und zeitlichen Vorgaben) zu leiten, d.h. die Mitschüler zu begrüßen, die Gruppen zur Präsentation aufzurufen, die Hausaufgabe zu stellen (sofern dies nicht die Gruppen selbst übernahmen) usw.

## **Texteinteilung**

Es sollten Arbeitsgruppen aus je drei Schülern geildet werden - diese Gruppengröße schlägt Martin für die Präparation von Texten vor -, die jeweils eine Textmenge von maximal vier Versen bearbeiten sollten. Aus diesem Grunde wurde der inhaltlich zusammenhängende erste Abschnitt von fünf Versen in zwei Teile untergliedert. Es ergab sich bei der angenommenen Zahl von fünf Arbeitsgruppen folgende Einteilung:

Gruppe:	Verse:	Thematik:	Schwierigkeitsgrad: <sup>6</sup>
A	89/90 101/2	Recht/Moral Spendenfreude der Erde	2 3-4
B	91-93	Recht/Gesetzesstrafe	2-3
C	94-96	Schiffahrt	4
D	97-100	Kriegsgerät	1-2
E <sup>7</sup>	103-106	Früchtekatalog	3-4

Nachdem sich die Schüler in Gruppen zusammengefunden hatten, erfolgte die Verteilung der Textstellen unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Gruppe.

## **Hilfsmittel**

---

<sup>5</sup> Die Art und Bezeichnung der Übung stammt von R. Gegner: Lernen durch Lehren. Ein Weg zum handlungsorientierten Lateinunterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht. Jg. XXXVII 3+4 (1994), 15-31.

<sup>6</sup> Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades beruht auf der Analyse des Textes nach den Kriterien: Abstand zum deutschen Sprachgebrauch, Mehrdeutigkeit der Wörter, Textdichte, Schwierigkeit der Grammatik, wobei die Erleichterungen durch Angaben im Kommentar berücksichtigt sind. Die Stufung von 1 bis 4 bezeichnet dabei das Ansteigen von der einfachen bis zur schwierigsten Passage des Gesamttextes.

<sup>7</sup> Aufgrund des Fehlens von drei Schülern in der ersten Stunde der Einheit kam es nicht zur Bildung dieser Gruppe. Stattdessen wurden die Gruppen B-D in den Folgestunden mit je einem Schüler verstärkt.

Als Hilfsmittel standen den Gruppen zur Verfügung:

- ein von mir erstelltes breitzeilig beschriebenes *Textblatt*
- ein *Langenscheidt-Lexikon* Latein - Deutsch zur Erarbeitung des unbekanntes Vokabulars
- farbige *Folienstifte*, eine OH-Folie, aber auch *weiße* oder *bunte* Kreide für die Textpräsentation
- *Arbeitsbögen*:

Ein *Einführungsblatt* mit den allgemeinen Arbeitsaufträgen und Ratschlägen zur Vorgehensweise bei der Präparation und Darbietung des Textes sollte den Einstieg in die Methode LdL erleichtern und den Schülern als Anhaltspunkt dienen. Dabei wurde auf gezielte Hinweise zur Art der Textpräsentation verzichtet, um die Phantasie und Kreativität der Schüler nicht zu beschränken.

Ein AB *mit Zusatzaufgaben* zu der jeweiligen Textstelle sollte zum tieferen Verständnis von Form und Inhalt beitragen und einen Leitfaden für die Interpretation der Textstelle bieten (vgl. Beispiel Gruppe D).

### ***Vorbereitungszeit und Gesamtdauer***

Für die Vorbereitung der Textpräsentation wurde den Gruppen die nach der Einführung in die Methode LdL verbleibende Zeit der ersten Stunde (ca. 30 min) zur Verfügung gestellt. Es zeigte sich jedoch schnell, daß die Schüler länger für diese komplexe Aufgabe brauchten, und so bekamen sie auch in der nächsten und übernächsten Stunde jeweils noch einmal 15-20 min zur Verfügung gestellt. Rückblickend halte ich diesen Aufschub für unnötig, denn es zeigte sich, daß gegen Ende pro Gruppe nur noch diejenigen ernsthaft arbeiteten, die für die Leitung des Übersetzungsvorgangs bzw. der Interpretation auserkoren waren. Ein Teil der Vorbereitungen hätte daher genauso gut in die Hausaufgabe verlegt werden können.

Insgesamt dauerte die Unterrichtseinheit sechs Schulstunden.

### ***Überprüfung der Gruppenarbeit***

Es wurde von jeder Gruppe eine schriftliche Übersetzung ihres Abschnitts vorgelegt, so daß ich notwendige Fehlerkorrekturen rechtzeitig vor Beginn der Präsentation vornehmen konnte. Die Erarbeitung der Zusatzaufgaben wurde im mündlichen Gespräch kontrolliert.

## **Arbeitsaufträge (Gruppen A-E)**

### **1.-4. Vorbereitung, Textpräparation:**

1. Übersetzt gemeinsam Euren Textabschnitt und haltet die Übersetzung schriftlich fest.
2. Klärt mit Hilfe des Lexikons alle Euch nicht bekannten Vokabeln. Macht Euch gegebenenfalls Notizen zu Stammformen, Deklinations-/Konjugationszugehörigkeit, Genus etc., um später Euren Mitschülern hinreichend Auskunft geben zu können.
3. Nehmt eine Versanalyse vor und übt flüssiges Lesen.
4. Überlegt Euch, wie Ihr Euren Mitschülern das Übersetzen erleichtern könnt! Eine wichtige methodische Hilfe besteht in der veränderten optischen Darbietung des Textes. Hierfür stehen Euch OH-Folien und Buntstifte zur Verfügung, aber natürlich könnt Ihr auch die Tafel benutzen.

**Wichtig: Macht Euch schon beim Übersetzen klar, worin Eure eigenen Schwierigkeiten mit dem Text liegen, so daß Ihr genau an diesen Stellen entsprechende Hilfestellungen geben könnt!**

### **5. Leitung der Übersetzungsphase:**

Wenn Eure Gruppe an der Reihe ist, habt Ihr die Aufgabe, die Übersetzung Eures Textabschnitts selbstständig zu leiten. Dabei sollte jede(r) von Euch eine der drei folgenden Funktionen übernehmen:

- a) Vorlesen der Verse
- b) Klärung von Vokabeln und Formen (Tafelanschrieb)
- c) Steuerung und Unterstützung des Übersetzungsvorgangs durch gezielte Fragen bzw. Korrekturen.

Vergewissert Euch, daß Eure Mitschüler alles richtig verstanden haben, indem Ihr Kontrollfragen stellt oder Euch den Satzinhalt noch einmal in freier Formulierung wiedergeben läßt!

### **6. Interpretationsphase:**

Jede Textpassage bietet Anlaß zu einer stilistischen und/oder inhaltlichen Interpretation, die von Eurer Gruppe vorbereitet werden soll. Wenn Ihr den Text fertig übersetzt habt, holt Euch einen entsprechenden Arbeitsbogen mit Zusatzinformationen bei mir ab und bezieht diesen in die Vorbereitung mit ein!

## **Gruppe D: Zusatzaufgaben zur Interpretation (V.97-100)**

- 1a) Was fällt Euch bei der Versanalyse des Verses 100 auf?

mollia securae peragebant otia gentes

Was könnte durch die Art des Versbaus widerspiegelt werden?

- 1b) Ovid verwendet hier außerdem eine kunstvolle Form der parallelen Wortstellung, die als versus aureus (deutsch: \_\_\_\_\_) bezeichnet wird: a:b = A:B. Ordnet die Buchstaben den Wörtern richtig zu, und erkläre die beabsichtigte Wirkung der Stilfigur!

- 2) Bereitet Euch auf die Besprechung der Stelle in der Klasse vor, indem Ihr Euch eine Vorgehensweise mit entsprechenden Fragestellungen überlegt!

## **3. Ergebnisse**

### **Die Vorbereitungsphase in Gruppen**

Die Gruppen ließen sich in der ersten Stunde sofort auf die neue Aufgabe ein und arbeiteten konzentriert am Text. Dabei wurde die metrische Analyse von jeweils einer Schülerin separat erarbeitet, die erst später mit in die

Präsentationsvorbereitung einstieg. Die führende Position in den Gruppen übernahmen erwartungsgemäß die besseren Lateiner, doch da auch sie auf Informationen vom 'Vokabelbeauftragten' angewiesen waren, war der Dialog untereinander gewährleistet.

Die Übersetzungen wurden von den Gruppen unterschiedlich gut gelöst. Während die Gruppen A und B (mit den besten Schülerinnen) nur in bezug auf einige Wortbedeutungen Rückfragen hatten bzw. eine Bestätigung von mir für erkannte grammatische Zusammenhänge haben wollten, mußte ich vor allem in Gruppe D, der schwächsten Gruppe, verstärkt Hilfestellung leisten. Insgesamt ist festzuhalten, daß wohl keine der Gruppen ohne meine Unterstützung eine korrekte deutsche Übersetzung geleistet hätte.

Die Erarbeitung der Zusatzaufgaben stellte für die Gruppen kein nennenswertes Problem dar.

### ***Graphische Präsentation des Textes und angewandte Übersetzungsmethode***

Alle Gruppen verwendeten für ihre Darstellung eine OH-Folie, mit Ausnahme der Gruppe A, die im zweiten Teil (V. 101/2) die Tafel benutzte. Dabei bedienten sie sich in der Regel bunter Farbe zur Markierung von miteinander in Beziehung stehenden Wörtern und zur Gliederung der unübersichtlichen Satzstruktur. Auffallend war, daß alle Gruppen eine optische Strukturierung ihres Textes vornahmen, die im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zu r Übersetzungsmethode stand. Die Schüler zeigten dabei, daß sie - zumeist aufgrund der eigenen Schwierigkeiten beim Übersetzen - Probleme ihrer Mitschüler antizipieren konnten und diese sowohl durch die Art der Textdarbietung als auch durch das methodische Vorgehen bei der Leitung der Übersetzung berücksichtigten. Dazu ein Beispiel:

Gruppe A (V.89/90) hatte farblich streng nach Satzgliedern unterschieden. Dabei fiel auf, daß das Subjekt (*aetas*) mit seinem Attribut (*aurea*) rot gekennzeichnet war, die Verbalinformation mit Prädikativum (*prima sata est*) hingegen blau, so daß die Schülerinnen geschickt einer „Übersetzungsfalle“ vorbeugten, indem sie durch die unterschiedliche Farbgebung von *aetas* und *prima* eine attributive Übersetzungsmöglichkeit (*das erste Zeitalter*) ausschlossen. Diesem Fehler waren sie selbst in der Vorbereitungsphase erlegen.

Erstaunlich kreativ gingen die Schüler/-innen in der Anwendung unterschiedlicher Übersetzungsverfahren vor, wobei sie überwiegend aus dem Unterricht bekannte Methoden aufgriffen (konstruierende und analysierende Texterschließung; Methode des Kofferpackens<sup>8</sup>; Einrückmethode<sup>9</sup>, farbige Kennzeichnung einzelner Satzteile/satzwertiger Konstruktionen), diese aber auch je nach Gebrauch modifizierten.

### ***Präsentation der Vokabeln***

Die Gruppen schrieben ihre lateinisch-deutschen Vokabelangaben in der Regel mit auf die OH-Folie, was den Nachteil hatte, daß die entsprechenden „Vokabelspezialisten“ während der Unterrichtsphase überflüssig waren und praktisch aus dem Geschehen ausschieden. Dies betraf, vor allem in den Vierergruppen, Schüler, die sich ohnehin wenig am Unterricht beteiligten. Nur eine Gruppe benutzte die Tafel, wobei nach und nach alle von den Mitschülern erfragten Vokabeln lateinisch und deutsch angeschrieben wurden. Die betreffende Vokabelspezialistin blieb somit während des gesamten Übersetzungsvorgangs, der von den anderen beiden Gruppenmitgliedern geleitet wurde, die Ansprechpartnerin in bezug auf Vokabel- und Formenfragen.

### ***Unterrichtsablauf***

Die Gruppen begaben sich zur Leitung des Unterrichts gemeinsam nach vorne, und es blieben während der ganzen Zeit auch diejenigen dort stehen, die ihre Funktion bereits erfüllt hatten. Für sie entstand dabei eine unangenehme Situation: Einerseits wollten sie ihre Zugehörigkeit zur Gruppe demonstrieren, andererseits waren sie de facto unbeschäftigt, was durch ihren exponierten Standort besonders auffiel.

Begonnen wurde die Präsentation stets mit dem Lesevortrag durch eine Schülerin/einen Schüler. Diese Aufgabe übernahmen in der Regel nicht diejenigen, die besonders gut in der metrischen Analyse waren, sondern die die Aufgabe als angenehme Alternative zur Leitung des Übersetzungsvorgangs betrachteten.

Die Übersetzungsleitung wurde entgegen meiner Vorgabe auf dem Einführungsblatt in der Regel von zwei Schülern gemeinsam ausgeübt, wodurch sich teilweise Probleme ergaben: Ein einheitliches Vorgehen war durch spontane Einwürfe oder Änderungsvorschläge einer der beiden nicht immer gewährleistet. Man verlor Zeit durch Absprachen über den weiteren Verlauf des Vorgehens. Es bestand auch Unklarheit darin, wer wen zur Mitarbeit aufrufen sollte.

Bei der Korrektur falscher Übersetzungen gingen die Schüler unterschiedlich vor: Es erfolgten einerseits Korrekturhinweise auf grammatischer Ebene; andererseits wurde die Übersetzung schwieriger Stellen direkt

---

<sup>8</sup> Zur Erläuterung der Methode vgl. Nickel: Ovid lesen - kein Problem! Kofferpacken mit Ovid, Bamberg 1989, 3-5.

<sup>9</sup> Nach Krüger/Hornig: Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Frankfurt/Berlin/Bonn 1963, 102.

deutsch vorgegeben, wenn die Schülerinnen sich zu einer Erklärung überfordert fühlten (Bsp.: *vindice nullo*, V.89, wurde als nominaler abl. abs., deutsch „ohne strafenden Richter“, vorgegeben). Teilweise wurde auch auf die Farbmarkierung verwiesen, um richtige Bezüge herzustellen, oder man begnügte sich mit dem Hinweis „stimmt nicht ganz“ o.ä. und wartete auf Verbesserungsvorschläge. Insgesamt fiel jedoch auf, daß die Gruppen alle bemüht waren, durch geeignete Fragestellungen die Übersetzenden auf ihre Fehler aufmerksam zu machen, ohne die richtige Lösung gleich vorzugeben. Daran beteiligten sich auch zunehmend die übrigen Klassenmitglieder: das Übersetzen wurde als Gemeinschaftsaufgabe betrachtet, zu deren Lösung jeder etwas beitragen wollte. Die Schüler legten mehr und mehr ihre Hemmungen ab, spontane Gedanken und eigene Ideen zur Übersetzung und Interpretation zu äußern, was das Unterrichtsgespräch außerordentlich belebte, allerdings mitunter die Entscheidungskompetenz der leitenden Gruppe überforderte, so daß sie bei allzu gewagten Beiträgen um mein Urteil baten.

Grundsätzlich bestanden die Gruppen darauf, daß die Übersetzungen mehrmals wiederholt wurden. Bisweilen forderten sie dabei auch Mitschüler auf, die sich nicht meldeten.

Während des Unterrichts riefen sich die Schüler des öfteren gegenseitig zur Ordnung, wobei auffiel, daß selten die leitende Gruppe dies tat, sondern in der Regel die Mitschüler, die sich gestört fühlten bzw. das Verhalten als unfair gegenüber der Gruppe empfanden.

Alle Gruppen nahmen eine strenge Trennung von Übersetzungs- und Interpretationsphase vor. Dadurch wurde mehrmals der entscheidende Moment für aufschlußreiche Kommentare, die das Verständnis des Satzes erleichtert hätten, verpaßt. Dazu ein Beispiel:

Bei der Übersetzung von *iudicis ora* fragte die leitende Schülerin richtig nach der Bedeutung des Begriffs („Wofür steht ora?“), doch unterließ sie in diesem Zusammenhang den Hinweis auf das Stilmittel *Metonymie*.

Dieses getrennte Vorgehen von Übersetzung und Interpretation ist vermutlich auf meine Art der Aufgabenstellung zurückzuführen, in der die Textübersetzung im Vordergrund stand und erst in einem zweiten Schritt die Zusatzaufgaben zur Bearbeitung kamen. Davon abgesehen erfordert die Verknüpfung von Übersetzung und Interpretation eine erhöhte Sicherheit und Flexibilität im Umgang mit dem Stoff, was von den Schülern einfach nicht erwartet werden konnte.

### ***Vorgehen bei der Interpretation***

Methodisch gingen die leitenden Schüler/-innen hierbei z.T. referierend vor, d.h. sie erläuterten selbst die entsprechenden Stilmittel oder Kommentare:

Bsp.1: Die Schülerin erklärt die parallele Bauweise des *versus aureus* (V.100), wobei sie das Schema a:b = A:B auf der OH-Folie unter dem betreffenden Vers einträgt.

Bsp.2: Der Schüler erklärt, daß es sich bei *caesa pinus* um eine Personifikation handelt, er schreibt den Begriff an die Tafel und fügt hinzu, daß dadurch „die Sache lebendiger wird“.

Teilweise wurde aber auch fragend vorgegangen:

Bsp.3: Die Schülerin fordert die Mitschüler auf, den Vers 100 metrisch zu analysieren, und bittet dafür jemanden an den OH-Projektor. Nachdem der Vers dann laut vorgelesen werden sollte, fragt sie: „Was fällt euch an diesem Vers auf?“. Als die richtige Antwort kommt, fragt sie weiter: „Warum hat Ovid das wohl so gemacht?“ und bringt auf diese Weise die anderen dazu, Übereinstimmung von Form und Inhalt zu erkennen.

### ***Mitarbeit der Klasse***

Mit zunehmender Gewöhnung an die Unterrichtsform entwickelte sich die Akzeptanz der Klasse gegenüber den neuen Lehrenden. Der erste Versuch verlief noch recht unbefriedigend, die Gruppe fühlte sich in ihrer neuen Rolle nicht ganz wohl,<sup>10</sup> einige Schüler waren albern, wenn auch grundsätzlich ein neugieriges Interesse an dem ungewohnten Verfahren spürbar war. Bereits in der nächsten Stunde wurde die Klasse ernsthafter. Ich hatte zu Anfang noch einmal auf die Besonderheit des Unterrichtsprojekts hingewiesen und meine „hohen Erwartungen“ an die Schüler betont. Es entwickelte sich von dieser Stunde an zunehmend eine Solidarität mit den Lehrenden, nicht zuletzt, weil jeder einmal selbst in dieser Situation war, so daß die Aufmerksamkeit und Beteiligung der Schüler oft höher lag als im normalen Unterricht. Diese Entwicklung hatte ihrerseits Rückwirkungen auf das Selbstverständnis der Lehrenden in ihrer Rolle. Aus abschließenden schriftlichen Stellungnahmen der Schüler zum Unterrichtsprojekt ist zu erkennen, daß die Mehrheit Spaß an der Lehrerrolle hatte.

Gleichzeitig lockerte sich die Atmosphäre, was sich an der Unbefangenheit der Schüler zeigte, mit der sie Beiträge aller Art äußerten. Besonders schwächere Schüler, die normalerweise ihre Unklarheiten im Unterricht aus Furcht vor schlechter Bewertung nicht äußern, stellten ungeniert Fragen zum Verständnis und gaben sich erst

---

<sup>10</sup> Eine Schülerin dieser Gruppe empfindet ihre Lehrerrolle daher als „entmutigend, da es schwierig war, etwas zu erklären, wenn man sah, daß keiner Interesse hatte, sich zu beteiligen.“ Sie kam sich „manchmal richtig blöd vor, jemandem etwas zu erklären, der einen sowieso nicht richtig ernst nimmt.“

zufrieden, wenn sie eine überzeugende Erklärung erhielten. Zur Lockerung der Atmosphäre trug nicht zuletzt die veränderte Sitzordnung bei. Wie die Beurteilungen der Schüler einhellig bestätigten, förderte sie die Kommunikation untereinander, man fühlte sich wie in einer „Diskussionsrunde“, jeder saß „in der ersten Reihe“.

Erfreulich waren auch Momente, in denen es zum Gedankenaustausch über sprachliche oder stilistische Phänomene kam. So diskutierten die Schüler z. B. über die deutsche Widergabe von *verba minantia ... legebantur* (V.91/92). Der Vorschlag einer Schülerin, mit „noch konnte man keine drohenden Worte ... lesen“ zu übersetzen statt wörtlich „drohende Worte wurden noch nicht gelesen“, wurde zunächst in seiner Richtigkeit bezweifelt, dann wurden Bedeutungsunterschiede in bezug auf die Textaussage diskutiert, um schließlich alle von der besseren deutschen Formulierung zu überzeugen. An anderer Stelle fragte eine Schülerin, ob Ovid durch die Wortstellung *praecipites ... oppida fossae* (V.98) bildlich die Umgrenzung der Städte mit Gräben darstellen wollte, und man diskutierte darüber in bezug auf vergleichbare Stellen in den Versen 94-96, die in der vorangegangenen Stunde entsprechend interpretiert worden waren.

### ***Stellung der Hausaufgabe***

Während der gesamten UE gab es Probleme hinsichtlich der Erledigung der Hausaufgaben (in der Regel eine schriftliche Nachübersetzung ihres Textabschnitts). Das mag damit zusammenhängen, daß die Schüler sich der Kontrolle durch mich enthoben sahen und diese Situation nur zu gerne ausnutzten. Es kommt hierin eine Grundproblematik der Methode LdL zum Ausdruck, die den Schülern große Freiheiten einräumt und damit Gefahr läuft, sie zu einem laxeren Arbeitsstil zu verleiten. Daher sollten die Hausaufgaben vom Lehrer/von der Lehrerin selbst erteilt und kontrolliert werden. Oder aber man nutzt die Situation, um die Schüler im Gespräch durch eine plausible Argumentation von Sinn und Wert der Hausaufgaben zu überzeugen.

### ***Vokabelabfrage***

Von den drei erprobten Alternativen stellte sich das partnerweise Abfragen als die effektivste Variante heraus, die von den Schülern auch durchaus ernst genommen wurde. Den „heißen Stuhl“ beurteilten sie sehr kritisch, da es sich um eine künstliche Situation handelte, in der sie gezwungen waren, ein „Opfer“ (Zitat) auszufragen und dadurch zu seiner Bloßstellung beizutragen, zumal die Lehrerin den Vorgang beobachtete und vermutlich auch bewertete. Als praktikabel erwies sich die Form des Abfragens durch einen Schüler, wobei sich die Fragen jeweils an die ganze Klasse richteten, so daß in der Regel nur Freiwillige aufgerufen wurden. Die Rolle des Lehrers übernahmen die betreffenden Schüler dabei nicht ungerne.

### ***Rolle des Stundenleiters/der Stundenleiterin***

Als problematisch erwies sich in einem Fall die Leitung der Stunde durch eine Schülerin. Sie fühlte sich, obwohl sie sich zur Übernahme der Funktion bereiterklärt hatte, nicht wohl in der Rolle, was an Formulierungen, wie „ich soll jetzt ansagen, daß ...“ offenbar wurde. Die Stundenleitung erfordert eine gewisse Entschiedenheit im Auftreten und eine Überzeugung von der Notwendigkeit dieser organisatorischen Aufgabe, die die Schülerin nicht ausstrahlte, so daß ich im Anschluß an die Stunde das schlechte Gefühl nicht loswurde, sie als ‘Sprachrohr’ mißbraucht zu haben. Anders verlief die Leitung durch einen Schüler, der seine Rolle ernst nahm und gerne vor der Klasse den Organisator spielte. Entsprechend reibungslos verliefen die Phasenwechsel der Stunde, und ich konnte die ganze Zeit über in der Beobachterrolle verbleiben. In jedem Fall sollte die Aufgabe der Stundenleitung nur auf freiwillige Schüler übertragen werden. Eine Kennzeichnung des Stundenablaufs an der Tafel ist sonst die bessere Alternative.

## **4. Abschließende Bewertung**

Die Durchführung des Unterrichts konnte bestätigen, daß Elemente der Methode LdL auf den lateinischen Lektüreunterricht übertragbar sind. Einschränkungen hinsichtlich der Effektivität des angewandten Verfahrens lagen in folgenden Bereichen:

- 1) Es wurde mehr Zeit als vorgesehen zur Vorbereitung der Texte benötigt. Besonders da es sich um die Erprobungsphase der Methode handelte, kam es zu zeitlichen Verzögerungen, denn die Schüler mußten sich erst an ihre neue Aufgabe und den ungewohnten Stundenablauf gewöhnen. Es wäre daher wünschenswert gewesen, wie ursprünglich geplant, einen zweiten Durchgang vornehmen zu können, um festzustellen, ob nach einer Eingewöhnung in die Methode ein zügigeres Arbeiten möglich ist. Es hätte sich dabei auch erwiesen, ob die Schüler in didaktisch-methodischer Hinsicht Verbesserungen zeigen. Einen Hinweis darauf gab das Vorgehen von Gruppe A, die im zweiten Teil ihrer Präsentation sowohl methodische Veränderungen der Textaufbereitung und -übersetzungsleitung vornahm als auch die Aufgabenverteilung untereinander



besser absprachen. Es ist anzunehmen, daß eine Wiederholung der Methode grundsätzlich zu besseren Ergebnissen führt.

- 2) Der Schwierigkeitsgrad des Textes überforderte in einem Fall die Leistungsfähigkeit der Gruppe (C), was zu Frustrationen hätte führen können. Der Einsatz von LdL eignet sich folglich nicht für jeden lateinischen Text, sondern die Textauswahl muß auf die Leistungsfähigkeit der Schüler abgestimmt sein.
- 3) Eine Gruppengröße von vier Schülern erwies sich für die Bearbeitung der kurzen Textstellen als ineffektiv. Auch in der Dreiergruppe zeigten sich organisatorische Probleme während der Übersetzungleitung. Auf eine strikte Aufgabenteilung in dieser Phase muß daher mehr Wert gelegt werden. Als Alternative würde sich anbieten, den Text jeweils in Paaren vorbereiten zu lassen, wodurch eine Absprache untereinander erleichtert wäre und die Belastung der unterschiedlich schweren Aufgabentypen gleichmäßiger verteilt werden könnte.

Der Einsatz von LdL hatte insgesamt eine positive Auswirkung auf die Motivation und das Engagement der Klasse, was sich vor allem in der hohen Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ablesen ließ. Die Schüler entwickelten durch die Übernahme von Verantwortung für die Erarbeitung des Textes eine höhere Identifikation mit dem Unterrichtsinhalt und empfanden gleichzeitig Solidarität mit den jeweils Lehrenden.

Der persönliche Lernerfolg durch die Übernahme von Lehrfunktionen wurde von den meisten sehr hoch eingeschätzt, was eine Schülerin folgendermaßen beschrieb: „Ich habe bei der Textvorbereitung meiner Gruppe ziemlich viel gelernt und mir gemerkt, was ich sonst nicht getan hätte. Gerade, weil wir uns so intensiv mit nur einem kleinen Teil des ganzen Textes auseinandergesetzt haben! Ich war dabei auch viel konzentrierter als im normalen Unterricht. Dadurch daß man sich auf alle Grammatikfragen besonders gut vorbereiten mußte und sich außerdem überlegen mußte, wie man das erklärt, war der Lernerfolg viel höher.“

In der Tat ließ sich erkennen, daß die Schüler 'natürliche' didaktische Fähigkeiten besaßen und effektiv zur Anwendung bringen konnten, und zwar unabhängig vom fachlichen Leistungsstand.

Derartige Beobachtungen machen zu können war für mich ein großer Gewinn, auch hinsichtlich der Beurteilung des Leistungsvermögens der Schüler. Aus der Zuschauerperspektive war mir eine ganz andere Wahrnehmung möglich, Stärken und Schwächen der einzelnen traten deutlich hervor.

**Claudia Feyerherm**