

Julia Drumm / Roland Frölich (Hg.)

# **Innovative Methoden für den Lateinunterricht**

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht





# Innovative Methoden für den Lateinunterricht

Herausgegeben von  
Julia Drumm und Roland Frölich

2. Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

Abbildungsnachweis: Dietmar Griese, Laatzten: S.67, 72 (alle), 73 (alle), 324 –  
© Wolfgang Schnaubelt & Nina Kieser – Atelier Wild Life Art (Foto: Jutta Schweigert): S.264 – Joanna Siemer: S.49, 50 (alle) – Julia Drumm: S.145, 338 – Roland Frölich: S.136 (alle), 142, 159 (alle), 334 – Limesmuseum Aalen: S.255, 256.

Redaktion: Jutta Schweigert

Mit 22 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-525-71047-0

© 2008, 2007 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

# Inhalt

1	Vorwort ( <i>Julia Drumm / Roland Frölich</i> ) .....	7
2	Methodische Großformen .....	9
2.1	Einführung in die methodischen Großformen ( <i>Julia Drumm</i> )	9
2.2	Handlungsorientierte Unterrichtsformen .....	14
2.2.1	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ( <i>Philipp Wehmann</i> ) .....	14
2.2.2	Szenische Interpretation (SZI) ( <i>Joanna Siemer</i> ) .....	32
2.3	Materialgestützte offene Unterrichtsformen .....	63
2.3.1	Lernzirkel (LZ) ( <i>Julia Drumm</i> ) .....	63
2.3.2	Freiarbeit (FA) ( <i>Ingvelde Scholz</i> ) .....	90
2.3.3	Wochenplan ( <i>Marina Keip</i> ) .....	103
2.3.4	Gruppenpuzzle ( <i>Roland Frölich</i> ) .....	131
2.4	Projektartige Unterrichtsformen .....	165
2.4.1	Projektunterricht und seine Abstufungen ( <i>Roland Frölich</i> ) .....	165
2.4.2	Projektorientierte Gruppenarbeit ( <i>Roland Frölich</i> ) ...	197
2.4.3	Vorhaben ( <i>Roland Frölich</i> ) .....	207
2.4.4	Projektorientiertes Übersetzungstraining ( <i>Ralf Lotz</i> ) ..	218
2.5	Außerschulische Unterrichtsformen .....	240
2.5.1	Museumsbesuche ( <i>Joanna Siemer</i> ) .....	240
2.5.2	Schulfahrten ( <i>Bettina Münch-Rosenthal / Ralf Lotz</i> ) ..	268
	Anhänge zu Kap. 2.5 .....	294
3	Methodische Elemente (unter Mitarbeit von <i>Martina Steinkühler</i> ) .....	313
3.1	Einführung in die methodischen Elemente ( <i>Julia Drumm</i> ) ...	314
3.2	Übersicht über die Sozialformen .....	315
3.2.1	Klassenunterricht ( <i>Joanna Siemer</i> ) .....	317
3.2.2	Einzelarbeit (EA) ( <i>Joanna Siemer</i> ) .....	318
3.2.3	Partnerarbeit (PA) ( <i>Julia Drumm / Ingvelde Scholz</i> ) ..	319
3.2.4	Gruppenarbeit (GA) ( <i>Julia Drumm / Ingvelde Scholz</i> ) .	320
3.3	Übersicht über die Aktionsformen .....	321
3.3.1	Schülervortrag, Referat, Präsentation ( <i>Bettina Münch-Rosenthal</i> ) .....	323

3.3.2 Lehrervortrag (*Roland Frölich*) ..... 324  
3.3.3 Unterrichtsgespräch (*Roland Frölich / Joanna Siemer*) 325  
3.3.4 Rundgespräch (*Roland Frölich*) ..... 326  
3.3.5 Rollenspiel (*Roland Frölich*) ..... 327  
3.3.6 Szenische Elemente (*Joanna Siemer*) ..... 328  
3.3.7 Musikalische Elemente (*Stefan Kliemt*) ..... 329  
3.4 Übersicht über die Medien ..... 330  
3.4.1 Arbeitsblätter (*Joanna Siemer*) ..... 332  
3.4.2 Tafel und Folien (*Julia Drumm / Philipp Wehmann*) .. 333  
3.4.3 Plakate (*Roland Frölich*) ..... 334  
3.4.4 Tonträger (*Martin Biastoch*) ..... 335  
3.4.5 Computer (*Tilman Bechthold-Hengelhaupt*) ..... 336  
3.4.6 Bilder (*Ingvelde Scholz*) ..... 337  
3.4.7 Lernspiele (*Julia Drumm*) ..... 338  
Zu den Autoren ..... 339

**Abkürzungen**

- AB: Arbeitsblatt
- EA: Einzelarbeit
- FA: Freiarbeit
- GA: Gruppenarbeit
- HA: Hausaufgabe
- KA: Klassenarbeit
- L 1: Latein als erste Fremdsprache
- L 2: Latein als zweite Fremdsprache
- L 3: Latein als dritte Fremdsprache
- LU: Lateinunterricht
- LZ: Lernzirkel
- ML: Musterlösung
- OHP: Overhead-Projektor
- PA: Partnerarbeit
- SzI: Szenische Interpretation
- TB: Tafelbild
- Tempz.: Tempuszeichen
- UE: Unterrichtseinheit
- WP: Wahlpflicht

# 1 Vorwort

## **Ziel des Buches**

Das vorliegende Buch will einen Beitrag zur Fortentwicklung des Lateinunterrichts leisten, indem es die bewährten und vielfach in der fachdidaktischen Literatur beschriebenen traditionellen Unterrichtsformen durch innovative Methoden ergänzt. Diese stammen überwiegend aus dem Bereich des »offenen Unterrichts« und sind in besonderem Maße schülerzentriert. Sie fordern die Kinder und Jugendlichen heraus, ihre Gaben und Fähigkeiten in ganz verschiedenen Bereichen einzubringen, und wollen ihnen helfen, einen Bezug zwischen dem Unterrichtsstoff und ihrem Lebensalltag herzustellen.

Auf diese Weise dienen die innovativen Methoden einerseits dem Erwerb von Fachwissen; andererseits vermitteln sie sog. Schlüsselqualifikationen wie Methodenkompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit und eigenverantwortliches Arbeiten.

Die vorgestellten innovativen Methoden sind in anderen Fächern und Schularten zum Teil schon lange etabliert. In den letzten Jahren haben sie auch verstärkt in den Lateinunterricht Eingang gefunden und zur Lebendigkeit und Vielfalt des Unterrichts beigetragen. In diesem Buch werden verschiedene innovative Methoden und ihre Einsatzmöglichkeiten speziell im Lateinunterricht vorgestellt.

## **Aufbau und Charakteristik des Buches**

Der erste Teil des Buches (Kap. 2) behandelt die methodischen Großformen Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Szenische Interpretation, Lernzirkel, Freiarbeit, Wochenplan, Gruppenpuzzle, Projektarbeit, Projektorientierte Gruppenarbeit, Vorhaben, Projektorientiertes Übersetzungstraining, Museumsbesuche und Schulfahrten.

Im zweiten Teil (Kap. 3) werden verschiedene konstitutive Elemente dieser Großformen, z. B. die einzelnen Sozialformen und ausgewählte Aktionsformen, sowie der Einsatz von Medien kurz charakterisiert.

## **Primat der Didaktik**

Die Autoren möchten sich in ihrem Bestreben, innovative Ansätze für den Lateinunterricht zu beschreiben, nicht dahin missverstanden wissen, dass die Methode allein schon guten Unterricht bewirkt. Vielmehr gilt der Primat der Didaktik: Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung sind immer die fachlichen Inhalte bzw. Kompetenzen, die vermittelt werden sollen. Erst dann kann eine methodische Großform ausgewählt werden, die zu den Inhalten passt und die angestrebten Ziele am besten erreichen lässt. Inhalte dürfen nicht ausschließlich dazu ausgewählt werden, um eine bestimmte Methode einsetzen zu können.

Ebenso wenig geht es um ein Ersetzen oder eine Abwertung klassischer Methoden des Lateinunterrichts oder um ein Ausspielen verschiedener Methoden gegeneinander. Wir halten die innovativen Methoden für gleichberechtigt neben anderen Unterrichtsformen.

## **Dank**

Wir danken allen, die an diesem Projekt beteiligt waren: den Autorinnen und Autoren für ihre Kreativität und Ausdauer, den Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> für ihre wertvolle Kritik und ihre vielen Anregungen sowie zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die mit Unterrichtsbeispielen und Hinweisen und durch viele kritische und anregende Gespräche das Buch bereichert haben, und nicht zuletzt dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht für die kompetente Betreuung und Begleitung.

Kaiserslautern, im Winter 2006

Julia Drumm und Roland Frölich

---

<sup>1</sup> Um der besseren Lesbarkeit willen verwenden wir in den Texten dieses Buches in der Regel nur die männlichen Formen, wobei stets Schülerinnen und Lehrerinnen mit gemeint sind.

## 2 Methodische Großformen

### 2.1 Einführung in die methodischen Großformen

#### 1. Definition »Methodische Großform«

##### Definition

Unter methodischen Großformen verstehen wir – in Anlehnung an die Definition von Hilbert Meyer<sup>1</sup> – komplexe Organisationsformen für eine UE, also z. B. ein Projekt, einen Lehrgang oder ein Trainingsprogramm, LZ-Arbeit oder eine Exkursion.<sup>2</sup> Innerhalb einer methodischen Großform kommen in der Regel unterschiedliche Sozialformen<sup>3</sup> und Handlungsmuster/Aktionsformen<sup>4</sup> vor. Eine Großform besteht aus mehreren Phasen<sup>5</sup> und beinhaltet den Einsatz verschiedener Medien.<sup>6</sup>

##### Beispiel

Methodische Großform: Lernzirkelarbeit			
Phase	Sozialformen	Aktionsformen	Medien
1. Einführung	Klassenunterricht	z. B. Lehrervortrag	z. B. Folie, Tafel
2. Arbeit am Lernzirkel	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit	z. B. Textarbeit, gegenseitiges Abfragen, Rollenspiel	z. B. Arbeitsblätter, Karteikarten, Computer, Lernspiele
3. Auswertung	Klassenunterricht	z. B. Rundgespräch	z. B. Tafel

1 → Meyer (1994), 146: »Methodische Großformen des Unterrichts sind komplexe, historisch gewachsene und institutionell verankerte feste Strukturen der zielbezogenen Organisation thematisch zusammenhängender schulischer Aufgabenkomplexe.«

2 Meyer nennt als Beispiele für Großformen: Lehrgang, Trainingsprogramm, Projekt, Vorhaben, Kurs/Unterrichtseinheit/Lektion, Workshop, Klassenfahrten, Studienfahrten und Exkursionen, → Meyer (1994), 143–146.

3 Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit → Kap. 3.2, S. 315–320.

4 Z. B. Referat, Lehrervortrag, Rundgespräch, Rollenspiel, → Kap. 3.3, S. 321–329.

5 Z. B. Einführung, Erarbeitung, Auswertung.

6 Z. B. Arbeitsblätter, Tafel, Folien, Bilder; → Kap. 3.4, S. 330–338.

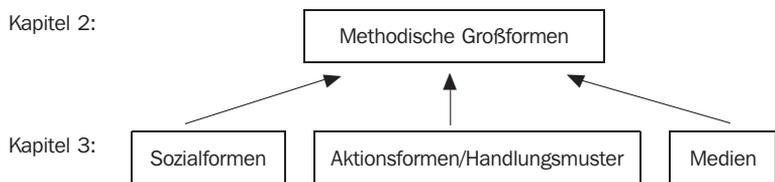
## 2. Aufbau des Buches

In einem Bild gesprochen sehen wir eine methodische Großform als ein »Haus«, das aus einem Bausteinkasten gebaut wurde. Die verschiedenen »Bausteine« entsprechen methodischen Elementen wie Sozialformen, Aktionsformen oder Medien. Diese einzelnen »Bausteine« kann man später auch zum Bau eines ganz anderen »Hauses« verwenden.

Dementsprechend ist das vorliegende Buch in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden verschiedene methodische Großformen mit der ihnen eigenen Struktur und ihrem besonderen Charakter vorgestellt – im Bild gesprochen: die »Baupläne« für die einzelnen »Häuser« inklusive einiger repräsentativer Beispiele.

Der zweite Teil widmet sich den methodischen Elementen, die in allen Großformen vorkommen, und die darum zu einer Art »Nachschlagewerk« zusammengruppiert wurden.

Folgende Grafik verdeutlicht den Aufbau des Buches:



## 3. Auswahl der vorgestellten Großformen

Die vielen methodischen Großformen, von denen der Unterrichtsalltag geprägt ist, lassen sich in eher »geschlossene« und eher »offene« Formen einteilen. Kriterien dafür sind u. a. das Ausmaß an Selbsttätigkeit der Schüler und die Frage, welche Rollen Lehrer und Schüler im Lernprozess einnehmen.<sup>7</sup>

Die in diesem Buch vorgestellten methodischen Großformen gehören alle im weitesten Sinne dem Bereich »offene Unterrichtsformen«<sup>8</sup> an.

<sup>7</sup> → Meyer (1994), 145; → Nissen, 5–16.

<sup>8</sup> Grundidee des »offenen Unterrichts« ist die von den Reformpädagogen formulierte Erkenntnis, dass jedes Kind einen inneren Drang besitzt, Dinge zu erforschen und selbst schöpferisch tätig zu werden. Um dieses Potenzial der Kinder für den Lernprozess nutzbar zu machen, soll der Unterricht sich in besonderer Weise für die Interessen und Persönlichkeiten der Kinder öffnen. Diese Öffnung umfasst mehrere Dimensionen:

- Die inhaltliche Dimension: Öffnung des Unterrichts für Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler
- Die methodische Dimension: Öffnung des Unterrichts für innovative Lernformen und für die Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler

Sie lassen sich vier bestehenden Ausprägungen offenen Unterrichts zuordnen:

- Handlungsorientierte Unterrichtsformen:<sup>9</sup> Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Szenische Interpretation
- Materialgestützte offene Unterrichtsformen:<sup>10</sup> Lernzirkel, Freiarbeit, Wochenplan, Gruppenpuzzle
- Projektartige Unterrichtsformen:<sup>11</sup> Projektunterricht und seine Abstufungen, projektorientierte Gruppenarbeit, Vorhaben, projektorientiertes Übersetzungstraining
- Außerschulische Unterrichtsformen:<sup>12</sup> Museumsbesuche, Schulfahrten

Diese vier Gruppen seien im Folgenden kurz charakterisiert.

*Handlungsorientierte Unterrichtsformen*  
(→ Kap. 2.2)

Schwerpunkt der handlungsorientierten Unterrichtsformen ist die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, also ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen. Dadurch sollen auch Verbindungen zur Lebenswirklichkeit des Schülers oder zur gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglicht werden.<sup>13</sup>

Ausgangspunkt für die beiden hier vorgestellten Großformen (handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht → Kap. 2.2.1 und szenische Interpretation → Kap. 2.2.2) ist ein sprachlich und inhaltlich bereits erarbeiteter lateinischer Text aus dem Lehrbuch oder der Lektüre, der handlungsorientiert umgesetzt bzw. interpretiert wird.

- 
- Die organisatorische Dimension: Öffnung des Unterrichts für veränderte Unterrichtsabläufe und -zeiten sowie für außerschulische Lernorte (→ Wallrabenstein, 54–55).

Damit einher geht eine veränderte Sicht der Lehrerrolle. Während der Lehrer bei geschlossenen Unterrichtsformen meist im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und den Schülern den Stoff darbietet, tritt er bei offenen Formen in den Hintergrund. Die Schüler erarbeiten sich den Stoff selbstständig; der Lehrer wird zum Beobachter und Berater, der auf den Lernprozess eher indirekt durch das Bereitstellen von Arbeitsaufträgen und Material Einfluss nimmt. → Wallrabenstein, 107; → Hecker (1989), 27.

- 9 Die Grundidee des handlungsorientierten Unterrichts geht v. a. auf Herbert Gudjons zurück; → Meyer (1994), 214.
- 10 Materialgestützte offene Unterrichtsformen gehen u. a. zurück auf Ideen von Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet; → Potthoff, Einführung, 214–217.
- 11 Wichtige Vertreter der Projektidee sind John Dewey und Johannes Bastian/Herbert Gudjons; → Potthoff, Einführung, 205–210; → Meyer (1994), 143–144.
- 12 Hinweise auf historische Einordnung und wichtige Vertreter → Meyer (1994), 144.
- 13 → Nissen, 10.

*Materialgestützte  
offene Unterrichts-  
formen*  
(→ Kap. 2.3)

Bei materialgestützten offenen Unterrichtsformen wird den Schülern zu einem bestimmten Unterrichtsthema ein großes, vom Lehrer vorbereitete Angebot an Material zur Verfügung gestellt, anhand dessen sie selbstständig an dem Thema arbeiten. Es handelt sich also um forschend-entdeckendes, eher individualisiertes Lernen.

Je nach Ausprägung der einzelnen Großform (Lernzirkel → Kap. 2.3.1, Freiarbeit → Kap. 2.3.2, Wochenplan → Kap. 2.3.3 und Gruppenpuzzle → Kap. 2.3.4) gibt es dabei bestimmte Vorgaben und Rahmenbedingungen, z.B. bzgl. der Auswahl oder der Bearbeitungsreihenfolge von Aufgaben, bzgl. des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens oder der zu wählenden Sozialformen.

*Projektartige  
Unterrichtsformen*  
(→ Kap. 2.4)

Ausgangspunkt für projektartige Unterrichtsformen sind ein bestimmtes Problem und damit verbundene Fragestellungen. In einem gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess werden Lösungen erarbeitet, indem z.B. Gruppen gebildet, Material beschafft oder Arbeitsaufträge festgelegt werden. Das Ergebnis wird am Schluss in der Regel anhand eines selbst hergestellten Produktes präsentiert. Charakteristisch für diese Unterrichtsform ist das problemlösende Lernen innerhalb der Gruppe.

Vier Großformen werden vorgestellt (Projektunterricht → Kap. 2.4.1, projektorientierte Gruppenarbeit → Kap. 2.4.2, Vorhaben → Kap. 2.4.3 und projektorientiertes Übersetzungstraining<sup>14</sup> → Kap. 2.4.4), die sich unterscheiden im Grad der Lehrerlenkung und in der Art und Weise, wie sie organisatorisch und thematisch in den laufenden Unterricht eingebunden sind.

*Außerschulische  
Unterrichtsformen*  
(→ Kap. 2.5)

Das Besondere an diesen Großformen ist, dass außerschulische Lernorte mit in den Lernprozess integriert werden. In Ergänzung zur unterrichtlichen Arbeit findet eine reale Begegnung mit den Lernobjekten statt.

Die vorgestellten Konzepte (Museumsbesuche → Kap. 2.5.1 und Schulfahrten → Kap. 2.5.2) stellen dar, wie man die Begegnung mit antiken Objekten im Museum oder am originalen Ort gestalten und sie in den Unterricht einbinden kann.

---

14 Beim Konzept des projektorientierten Übersetzungstrainings handelt es sich streng genommen um eine Kombination zweier methodischer Großformen: Den Rahmen bildet die offene Form einer projektorientierten Unterrichtseinheit, der Kern entspricht der eher geschlossenen Form eines Trainingsprogramms.

#### 4. Aufbau eines Kapitels

Zur ersten Orientierung steht am Anfang jeweils eine kurze Definition der vorgestellten methodischen Großform sowie die Gliederung des Kapitels.

Den Hauptteil des Kapitels bildet eine ausführliche Beschreibung der methodischen Großform. Besprochen werden u. a. die Einbettung in den LU, Lehrer- und Schülerrolle, Voraussetzungen, Konzeption und Vorbereitung sowie die Durchführung im Unterricht inklusive Nachbereitung und ggf. Benotung.

Die theoretischen Ausführungen werden ergänzt durch repräsentative unterrichtspraktische Beispiele aus der Lehrbuch- und der Lektürephase.

#### Literatur

- Drumm, Julia: Erprobung der Unterrichtsform Lernzirkel zur Einführung grammatikalischer Phänomene. Pädagogische Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Kaiserslautern 1998.
- Groß, Engelbert (Hg.): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Hinführung – Begründung – Beispiele, Donauwörth 1992.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität, 2. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb. 1989.
- Hecker, Ulrich (Hg.): Praxismappe Freiarbeit. Band 1, Mühlheim an der Ruhr 1989.
- Hecker, Ulrich (Hg.): Praxismappe Freiarbeit. Band 2, Mühlheim an der Ruhr 1990.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1994.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt am Main 1987.
- Nissen, Peter: Öffnung von Unterricht, in: AU 1/1997, 5–16.
- Peterssen, Wilhelm H.: Methoden-Lexikon, in: Friedrich Jahresheft 1997, 120–128.
- Potthoff, Willy: Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik, 2. Auflage, Freiburg 1994.
- Potthoff, Willy: Freies Lernen – verantwortliches Handeln, 2. Auflage, Freiburg 1994.
- Potthoff, Willy: Grundlage und Praxis der Freiarbeit, 4. Auflage, Freiburg 1992.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage 1994.

## 2.2 Handlungsorientierte Unterrichtsformen

### 2.2.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Ausgangspunkt für diese methodische Großform ist der bereits erschlossene Inhalt eines lateinischen Textes aus der Lehrbuch- oder der Lektürephase. Diese Textvorlage wird von den Schülern verfremdet oder in andere Gestalt übertragen.

1. Definition und Ziele des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts
2. Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts
  - Freies Schreiben
  - Szenisches oder musikalisches Gestalten
  - Grafisches Gestalten
3. Einbettung in den LU
  - Geeignete Texte
  - Planungen im Vorfeld
  - Durchführung
4. Präsentation und Evaluation der Ergebnisse
5. Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsreihen
  - Lehrbuchphase: »Hercules am Scheideweg«
  - Lektürephase: »Hyginus, Fabulae – Faszination Mythos«

#### 1. Definition und Ziele des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

##### *Definition*

Beim handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht<sup>1</sup> verlassen die Schüler das übliche Schema der passiven Rezeption literarischer Inhalte, um stattdessen ihre Vorlagen zu verfremden und in andere Gestalt zu übertragen, indem sie auf ihr persönliches Erfahrungs-

---

<sup>1</sup> Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht steht in einer Tradition, die auf die Produktionsdidaktik des 17. und 18. Jahrhunderts zurückgeht. Diese wurde im 19. Jahrhundert weitgehend zurückgedrängt, bis am Anfang des 20. Jahrhunderts die Kunsterziehungsbewegung und die neue Schreibdidaktik frische Impulse setzten. Auch diese Anstöße gingen jedoch wieder verloren; erst Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die verschiedenen Fäden wieder aufgenommen und weiterentwickelt. Dabei hat das 1971 von → Haas entwickelte Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts Parallelen mit ähnlichen Ansätzen bzw. bekam Anregungen durch sie; zu nennen wären hier die Freinet-Pädagogik, der »Offene Unterricht«, das »Praktische Lernen« und das »Kreative Schreiben«. → Haas, 7 ff.

und Ausdrucksbedürfnis zurückgreifen. (→ Möglichkeiten dazu S. 16–17.) Dabei liegt ein Schwerpunkt auf den konstruktiven Fähigkeiten der Schüler, da sie, von dem ihnen vorliegenden Text ausgehend, etwas ganz Eigenes gestalten. Ziel ist es, dass die Schüler einen intensiven Kontakt mit der Vorlage und ihrem Inhalt durch handelndes Reagieren auf sie und produktives Agieren mit ihr herstellen. So wird Verschiedenes möglich: Entwicklung von Lesebereitschaft und -fähigkeit, eine stärkere Verbindung von Lesen und eigener Erfahrung, Ausbildung sowohl der emotiven als auch der kognitiven Möglichkeiten und die Fähigkeit, sich in fremde Sichtweisen hineinzusetzen und diese nachzuvollziehen.<sup>2</sup>

### Ziele

Im LU liegt der Schwerpunkt auf der Lektüre antiker Texte. Das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eröffnet dabei die Möglichkeit, Zugang zu der für die Schüler fremden Welt dieser antiken Texte zu finden, diese vom eigenen Standort aus zu betrachten und sich reflexiv und kreativ mit ihr auseinanderzusetzen. Alle, schnelle wie langsame Lerner, können daran teilhaben, ihre individuellen Fähigkeiten entfalten und zu einem ganz eigenen Ergebnis kommen, da nie nur eine Lösung akzeptabel sein kann.<sup>3</sup> In dieser Motivation liegt ein ganz bedeutender Vorteil der hier vorgestellten Methode.

Die Möglichkeiten des Handelns und Gestaltens sind vielfältig, lassen sich jedoch in drei Gruppen einteilen.<sup>4</sup>

## 2. Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts

### Freies Schreiben

Freies Schreiben hat das Ziel, den Text zu verfremden. Die Textverfremdung kann variieren in Bezug auf

- die erzählte Zeit;
- den im Original vorkommenden Ort;
- die Erzählperspektive;
- den Entwicklungs- bzw. Kenntnisstand des jeweiligen Protagonisten;

2 Ausführlicher dazu → Haas, 39ff.

3 → Pfeiffer, 2. Einwände gegen den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht widerlegen → Haas/Menzel/Spinner, 12–15 überzeugend.

4 Eine Auflistung aller Möglichkeiten kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Nähere Informationen finden sich u. a. bei → Haas, 53–199; → Haas/Menzel/Spinner, 14 (mit einer detaillierten Übersicht über die wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts) sowie → von Werder passim. Speziell für den LU zeigt das AU-Heft 6/1999 einige interessante Beispiele auf.

- die Personenkonstellation;
- das Entwicklungsstadium der geschilderten Konflikte oder Themen.

Das Ergebnis einer solchen Verfremdung kann aus einem Parallel- oder einem Gegentext bestehen, je nachdem ob die Textaussage bei aller Verfremdung übernommen oder abgewandelt wird.<sup>5</sup>

Im Folgenden einige Möglichkeiten der Textverfremdung:

- Einen Text zu Ende schreiben
- Einen Zwischentext verfassen, beispielsweise die Ereignisse zwischen zwei Stationen einer Handlung oder eines Gesprächs mit eigenen Worten wiedergeben
- Einen inneren Monolog in Form eines Tagebucheintrags oder eines Briefes verfassen
- Einen Text oder eine Textaussage als Zeitungsbericht wiedergeben
- Eine Parodie verfassen
- Die Figur einer Handlung anklagen oder verteidigen
- Ein Gedicht zu einer Textaussage verfassen; dies kann in freierer oder in stärker formalisierter Form geschehen, wie z. B. in:
  - Einem Elfchen: Ein Elfchen ist ein Gedicht, das aus elf Wörtern und fünf Zeilen besteht, wobei die Aufteilung der Wörter auf die Zeilen nach dem Muster 1–2–3–4–1 erfolgt.<sup>6</sup>
  - Einem Haiku: Ein Haiku ist eine aus Japan stammende »Rede in Versen«,<sup>7</sup> die aus 17 Silben und drei Zeilen besteht, wobei die Aufteilung der Silben auf die Zeilen nach dem Muster 5–7–5 erfolgt.<sup>8</sup>
  - Einem Akrostichon: Ein Akrostichon ist ein spielerisches Gedicht, bei dem ein Wort senkrecht geschrieben wird. Jeder Buchstabe bildet nun den Anfang eines neuen Verses.
- Personenverzeichnisse oder Steckbriefe erstellen

---

5 → Beispiel S. 21.

6 Es gibt auch inhaltliche Festlegungen (→ Haas, 84), die jedoch im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vernachlässigenswert erscheinen. Gerade bei den ersten Begegnungen mit dem Gedichteschreiben kann es jedoch sinnvoll sein, bestimmte Vorgaben zu machen → Beispiel für eine Aufgabenstellung, S. 18.

7 → Lamping, zit. n. → Wittbrodt.

8 Das Haiku beschreibt in seiner strengen Form ein Naturerlebnis in einer bestimmten Jahreszeit (→ Wittbrodt passim); möchte der Lehrer sich jedoch nicht diese feste Thematik, sondern lediglich die strenge Form des Haikus zunutze machen, die den Schülern mehr Orientierung als eine freiere Gedichtform bietet, ist auch diese Vorgehensweise möglich und legitim. Ein entsprechendes Beispiel → S. 21.

Interessant zum Thema »Haiku« ist auch die Internet-Seite → <http://www.haiku-heute.de> (10.4. 2005).

Zu Elfchen und Haiku und deren Verwendung im Unterricht → Poier passim.

*Szenisches oder  
musisches  
Gestalten*

- Einen Text in rhythmischer (Partitur) oder szenischer (Pantomime) Form umgestalten<sup>9</sup>
- Einen Text vertonen, z. B. mit Orff-Instrumenten<sup>10</sup>
- Eine Szene oder Geschichte dialogisieren
- Ein fiktives Interview mit einem der Protagonisten führen
- Ein Streitgespräch aus Sicht der Protagonisten führen
- Ein Standbild bauen<sup>11</sup>
- Ein Rollenspiel gestalten und darstellen<sup>12</sup>
- Einen Text/Textabschnitt in eine Bühnenszene umschreiben und spielen
- Ein Theaterstück, Hörspiel oder Drehbuch zur Textvorlage verfassen und darstellen.

*Grafisches  
Gestalten*

- Eine Textaussage als Bildergeschichte oder Comic gestalten
- Einen Fotoroman zu einem Text konzipieren
- Zu einem Text ein Werbeplakat, eine Illustration, ein Filmplakat oder ein Bühnenbild entwerfen
- Eine Bild- oder Text-Bild-Collage zu einer Textaussage erstellen

*Fächerüber-  
greifendes und  
Fächer  
verbindendes  
Lernen*

Wie aus den dargestellten Möglichkeiten ersichtlich wird, bietet sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auch für fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterricht an: die Fächer Deutsch (eingeschränkt auch die modernen Fremdsprachen), Kunst, Musik, Darstellendes Spiel, Religion und Philosophie können in entsprechende Unterrichtsreihen mit einbezogen werden. Allerdings muss das Problem überwunden werden, dass das Fach Latein oft nicht im Klassenverband unterrichtet wird. Gelingt dieser organisatorische Spagat, so können Vorbereitung wie praktische Umsetzung sowohl auf zwei (oder auch mehrere) Fächer verteilt als auch – in noch engerer Zusammenarbeit zwischen den Lehrern – parallel und im besten Fall sogar im Team-Teaching unternommen werden. Besonders das Fach Deutsch bietet viele Anknüpfungspunkte für die hier dargestellte Methode, zu denen insbesondere das Verfassen von Gedichten gehört. Dazu ein Beispiel:

9 → Ausführliche Darstellung in Kap. 2.2.2, S. 32–62.

10 → Kap. 3.3.7, S. 329.

11 → Kap. 2.2.2, S. 47.

12 → Kap. 3.3.5, S. 327.

Arbeitsblatt für eine  
8. Klasse: Elfchen

Ein Elfchen-Gedicht zum Thema »Virtus«

Elfchen sind Gedichte, bei denen für jede Zeile eine bestimmte Ordnung vorgegeben ist:

1. Zeile: das Wort, über das ihr schreibt
2. Zeile: zwei Eigenschaftswörter, die dieses Wort näher bezeichnen
3. Zeile: drei Wörter, die mit dem beschriebenen Wort zu tun haben
4. Zeile: vier Wörter, die mehr über das beschriebene Wort aussagen
5. Zeile: ein Wort, das den Abschluss darstellt.

Ihr seht, es ist nicht schwer. Versucht also, ein Gedicht dieser Art über die Virtus zu schreiben!

Schülerbeispiel  
einer Achtklässlerin:  
Elfchen

Tugend  
realitätsgetreu, ehrlich  
Willen, Nützlichkeit, Unsterblichkeit  
anderen gegenüber hilfsbereit sein  
Hercules

### 3. Einbettung in den LU

Textbezug

Ausgangspunkt der hier beschriebenen Methode ist der bereits erschlossene Inhalt des lateinischen Textes. Die Interpretation, die in den verschiedenen Formen der Texterschließung bereits bis zu einem gewissen Grad erfolgt ist, setzen die Schüler selbsttätig fort. Einzelne Aspekte der philologisch-historischen Werkinterpretation, der biographischen, der soziologischen wie auch – allerdings unter größerem Aufwand – der motiv- oder rezeptionsgeschichtlichen Interpretation können in handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht entwickelt bzw. weiterentwickelt werden.<sup>13</sup>

Kriterien für  
geeignete Texte

Diese Methode kann sowohl in der Lehrbuch- als auch in der Lektürephase eingesetzt werden. Am besten geeignet sind Stoffe, die sich mit Gefühlen auseinandersetzen oder mit anderen Inhalten, die für die Schüler eine ausreichende Aktualität besitzen. Zur ersten Gruppe zählen u. a. lyrische Texte und Briefe (Ovid, Catull, auch Teile des Plinius-Werks), zur zweiten u. a. solche, die philosophische Inhalte trans-

<sup>13</sup> Die Erarbeitung der Stellung eines Werks in der Literaturgeschichte, wie es die gattungs- und literaturgeschichtliche Interpretation vorsieht, erscheint mit der hier dargestellten Methode nur schwer machbar, da diese sowohl auf eine philologisch-historische Interpretation als auch auf den Vergleich von Werken bzw. Werkabschnitten zurückgreifen muss.

portieren, wie entsprechende Monografien (Cicero), Fabeln (Phaedrus), mythologische Texte (Hygin), Komödien (Terenz und Plautus) und Briefe (Seneca). Bei Texten v. a. geschichts-, politik- oder naturwissenschaftlicher Art, also solchen, die zum einen weniger subjektiv sind und zum anderen die Emotionen der Schüler weniger ansprechen, erscheint es schwieriger, eine ganze Reihe nach diesem Konzept durchzuführen. Einzelaspekte können jedoch auch bei solchen Texten handelnd-produktiv erarbeitet werden.<sup>14</sup> Dies zeigt das folgende Beispiel.<sup>15</sup>

Arbeitsblatt für eine  
11. Klasse:  
Charakterisierung

#### Charakterisierung der Sempronia

Ihr habt in Sallust, *Catilina* 25 die Sempronia kennen gelernt. Eure Aufgabe ist es nun, eine Textform zu finden, die es euch ermöglicht, verschiedene Seiten dieser Frau darzustellen. Verfasst dann einen entsprechenden Text. Zieht auch weitere Informationen aus Fachliteratur, Lexika, Internet usw. hinzu.

Schülerbeispiel  
einer Elftklässlerin

#### Meinungsumfrage über Sempronia

##### Aktueller Freund:

Sempronia ist eine der schönsten Frauen, die ich kenne. Man könnte meinen, dass sie nur Schönheit und eine adlige Herkunft, also Geld, zu bieten hat; doch so ist es nicht!! Sempronia ist sehr intelligent – sie beschäftigt sich mit griechischer und lateinischer Literatur. Darüber hinaus ist sie künstlerisch sehr begabt: Sie tanzt sehr gut und spielt Leier. Sie ist eine rundum tolle Frau, weshalb ich auch mit ihr zusammen bin!

##### Ehemaliger Geliebter:

Sempronia ist eine falsche Schlange. Ihr ist jedes Mittel recht, um an ihre Ziele zu kommen. Sie weiß natürlich, wie sie aussieht und welche Wirkung sie auf Männer hat. Ich muss gestehen, dass ich auch zu jenen gehöre, die sie um den Finger gewickelt hat: Sie hat mich nur benutzt!!

14 → Beispiel der *Attilius-Regulus*-Episode aus Ciceros *De officiis* bei → Niemann, 63–64.

15 Diese Aufgabe lässt sich sowohl im Zusammenhang mit Ciceros Reden gegen *Catilina* als auch mit Sallusts *De coniuratione Catilinae* bearbeiten. Das abgedruckte Beispiel stammt von Laura Hallauer, Gymnasium Ramstein-Miesenbach, LK Latein, Abitur 2007.

Catilina:  
Sempronia ist eine hübsche und intelligente Frau. Außerdem gehört sie zu meinen treuesten Anhängern. Auf sie ist immer Verlass. Sie war einmal Zeuge eines Mordes und hat diesen nicht gemeldet, nur um mir zu helfen. Außerdem steht sie einem Mann in Sachen Kühnheit in nichts nach.

Frau eines Verehrers:  
Wenn ich diesen Namen schon höre, wird mir schlecht. Sempronia hatte eine Affäre mit meinem Mann. Sie hat mich sehr gedemütigt. Doch ich bin kein Einzelfall. Hier geht es vielen so.

Ehemalige Freundin:  
Sie war einmal meine beste Freundin. Wir waren immer füreinander da. Ich habe ihr mehrmals geholfen, da sie sich in einem finanziellen Engpass befand. Doch mein Geld habe ich nie wieder bekommen. Und das, obwohl wir beste Freundinnen waren und sie mir versprochen hatte, das Geld zurückzugeben.

*Einbettung im Unterricht – Lektürephase*

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht kann sowohl eine ganze Unterrichtsreihe ausmachen als auch eine mehr oder weniger untergeordnete Einbettung in eine übergeordnete UE erfahren. Eine komplette Unterrichtsreihe mit diesem Schwerpunkt bietet sich v. a. für eine Übergangs- oder Hauptlektüre an (→ Beispiel 2, S.29–30), da hier das sprachliche Moment etwas in den Hintergrund tritt. Freilich müssen sich die Schüler in dieser Phase noch an die sprachliche Komplexität der Originallektüre gewöhnen und verschiedene grundlegende Interpretationsschritte kennen lernen, sodass hier auch auf die Vielfalt von Interpretationsansätzen innerhalb einer Unterrichtsreihe geachtet werden sollte.

*Einbettung im Unterricht – Lehrbuchphase*

In der Phase des Spracherwerbs hingegen liegt ein gewichtiger Schwerpunkt auf der Grammatikarbeit, während in einer auf Handlungs- und Produktionsorientierung hin konzipierten Reihe durch die intensive inhaltliche Arbeit das (fremd-)sprachliche Element in den Hintergrund treten muss. Daher bietet sich diese Konzentration auf das Inhaltliche nur bei Lektionen an, in denen – die inhaltliche Ergiebigkeit vorausgesetzt – grammatisch weniger anspruchsvolle Themen behandelt werden (→ Beispiel 1: »ferre« sowie Konjunktiv Imperfekt/ Plusquamperfekt in Konditionalsätzen). Möglich ist es jedoch auch, dass die Schüler zu einzelnen ausgewählten Aspekten eines Textes/einer Lektüre eigene Produkte hervorbringen, was sich besonders für den Abschluss der inhaltlichen Arbeit anbietet. So wird im folgenden Beispiel die Geschichte vom Damokles-Schwert resümiert:

Arbeitsblatt für eine  
9. Klasse:  
Tagebucheintrag

Tagebucheintrag des Dionysius

Versetzt euch, nachdem wir die Geschichte von Damokles und Dionysius gelesen haben, in die Person des Königs und verfasst aus seiner Sicht einen Tagebucheintrag an dem Abend, an dem er seinen Thron wiedererlangt hat. Lasst Dionysius seine Gedanken wiedergeben, die ihn beim Tausch seines Thrones bewegt haben.

Schülerbeispiel  
einer  
Neuntklässlerin

Liebes Tagebuch,

heute war Damokles bei mir. Von dem habe ich dir doch vor ein paar Tagen geschrieben. Ich habe ihm heute erlaubt, mein Leben zu testen. Es wurde köstliches Essen hergerichtet, er durfte meine Möbel benutzen und die Diener gehorchten nur ihm. Dann habe ich an einem Rosshaar ein Schwert über ihm aufgehängt. Weißt du, wieso ich das gemacht habe? Er sollte erfahren, dass das Leben als Herrscher auch nicht immer einfach ist. Du hättest sein Gesicht sehen müssen. Als er ging, hat er gesagt, dass er mich nie wieder beneiden wird, weil er trotz der vielen guten Seiten nicht so viel Verantwortung tragen will.

Als er weg war, habe ich ihn ausgelacht. Der hat das alles wirklich geglaubt. Als ob ich die ganze Verantwortung tragen würde, dafür habe ich genug andere Leute, die ich bei einem Fehler feuern kann. Aber es ist gut, dass er glaubt, mein Leben sei nicht ganz so schön, denn dann kommt er nicht auf die Idee, mir meinen Posten streitig zu machen. Ein Hoch auf die naiven Menschen!

Ich hoffe, du verzeihst mir meine Lüge gegenüber Damokles, aber ich möchte mein Leben ohne viele Neider genießen.

Das war ein wunderschöner Tag! Bis morgen,  
dein ICH!<sup>16</sup>

Aber auch als Einstieg in eine Thematik kann unsere Methode dienen, um beispielsweise auf das Thema »Goldregen« hinzuführen:

Schülerbeispiel  
einer Elftklässlerin:  
Haiku

Goldregen

Gold regnet herab

Werd' ich reich, werd' ich glücklich

Doch fehlt mir so viel.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Das Beispiel stammt von Melanie Müller, Gymnasium Ramstein-Miesbach.

<sup>17</sup> Zum entsprechenden Arbeitsauftrag und seiner Einbindung in die Unterrichtssequenz → S. 30.

*Planungen im Vorfeld*

Die Planung des Lehrers muss außer die oben dargestellten inhaltlichen Aspekte auch die folgenden mit einbeziehen:

- Zeiteinteilung: Wer sich für handlungs- und produktionsorientierten Unterricht entscheidet, muss sich darüber im Klaren sein, dass dieser, für eine ganze Unterrichtsreihe konzipiert, relativ zeitaufwändig ist. Umso wichtiger ist es, feste zeitliche Vorgaben zu machen und darauf zu achten, dass diese eingehalten werden. Dies wird erleichtert, wenn die Schüler einen Teil der Kreativaufgaben als HA erledigen. Erfahrungsgemäß machen sie solche Arbeiten recht gern und es bleibt genug Zeit zur Präsentation einer angemessenen Zahl von Schülerarbeiten.
- Materialbeschaffung: Gerade wenn auch bildliche Herangehensweisen wie Collage oder Fotoroman oder Verfahren der bildenden Kunst Anwendung finden sollen, muss der Lehrer im Voraus planen, über die Bereitstellung der technischen Ausrüstung nachdenken und rechtzeitig Aufträge zum Sammeln von Material erteilen.<sup>18</sup>
- Methodenkompetenz: Wichtig ist auch, welche Erfahrungen die Schüler bereits mit dem eigenverantwortlichen Lernen und im Umgang mit den verschiedenen Arbeitsformen haben. Davon hängt ab, wie frei der Lehrer die Schüler arbeiten lassen kann bzw. welche Vorgaben er machen muss. Die Lenkung der Schüler durch den Lehrer kann in unterschiedlichem Maße erfolgen:
  - Nach Übersetzung und Interpretation erschließen die Schüler einen Text oder eine Textaussage produktiv. Dabei können sie zwischen verschiedenen Aufgabentypen wählen, sind aber in Bezug auf die vom Lehrer vorgegebene Problemstellung festgelegt.
  - Nach Übersetzung und Interpretation entscheiden die Schüler selbstständig, wie sie den Text weiter bearbeiten. Sie suchen sich dazu zu der vorher gemeinsam erarbeiteten Textaussage eine eigene Fragestellung, formulieren diese und erarbeiten sie produktiv. Dies setzt die Kenntnis verschiedener Möglichkeiten voraus.
  - Nach der Übersetzung bearbeiten die Schüler den Text selbstständig. Sie finden einen eigenen Interpretationsansatz, formulieren ein Problem und stellen sich dazu eine Aufgabe, überlegen sich deren kreative Umsetzung und führen diese durch. Dies setzt Übung und Selbstständigkeit voraus.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Bei materialaufwändigem Arbeiten ist auch der finanzielle Aufwand in Betracht zu ziehen.

- Sozialform: Die Wahl der Sozialform hängt von der Methoden- und Sozialkompetenz der Lerngruppe sowie den Formen des Handelns und Gestaltens ab, für die sich die Schüler entscheiden. So ist die EA (→ Kap. 3.2.2, S. 318) für das Verfassen eines Briefs, eines Tagebucheintrags oder eines Gedichts (→ S. 18) eher sinnvoll, die PA (→ Kap. 3.2.3, S. 319) oder GA (→ Kap. 3.2.4, S. 320) z. B. für das Verfassen eines Theaterstücks oder einer Bildergeschichte. Je weniger Lenkung eine Lerngruppe benötigt, desto eher bietet sich eine GA an.

### *Durchführung*

Die Durchführung der handlungs- und produktionsorientierten Arbeit am lateinischen Text selbst setzt zunächst dessen Übersetzung voraus. Danach lässt sie sich in vier bis fünf Phasen gliedern:

- Interpretation (je nachdem, für welche Stufe der Lenkung der Lehrer sich entscheidet)
- Formulieren einer Problem- und/oder Aufgabenstellung
- Kreative Auseinandersetzung mit dem Problem bzw. der Aufgabe
- Präsentation des Ergebnisses
- Evaluation der Methode, der Schülerarbeit, der Arbeitsergebnisse und ggf. der Präsentationen

In der Planungs- und in der Evaluierungsphase muss sich der Lehrer am stärksten einbringen.

Während der kreativen Phase sollten die Schüler weitgehend allein arbeiten; der Lehrer beschränkt sich auf Hilfestellungen (z. B. in Bezug auf die von den Schülern gewählte Ausdrucksform), organisatorische Hinweise (v. a. bei GA, in Bezug auf die Planung der Präsentation usw.) und die Lösung von Disziplinproblemen, die durch die Freiheit während der selbstständigen Arbeit auftreten können.

Der Ablauf der Präsentationsphase ist abhängig von der Problemstellung und deren praktischer Umsetzung. Je stärker die Lenkung des Lehrers ist, desto leichter lässt sich die Präsentationsphase im Vorfeld planen. Haben die Schüler jedoch weitgehend freie Wahl ihrer Mittel und Methoden bekommen, kann der Lehrer – ggf. nach Rücksprache mit den Schülern – erst im Verlauf der selbsttätigen Arbeit über den Ablauf der Präsentation entscheiden und entsprechende Rahmenbedingungen vorbereiten.

#### 4. Präsentation und Evaluation der Ergebnisse

##### *Möglichkeiten der Präsentation*

Für die Präsentation schriftlicher und grafischer Arbeitsergebnisse ist zunächst der Schülervortrag im Rahmen des Unterrichts zu erwähnen, der sich v. a. für szenische wie musische Ergebnisse am ehesten anbietet. Darüber hinaus gibt es jedoch noch zahlreiche weitere Möglichkeiten. Dazu zählen u. a.:

- Gestaltung eines Hefts oder einer Arbeitsmappe
- Zusammenstellung einer Zeitung oder einer Wandzeitung
- Vorbereitung einer Ausstellung auf Wandtafeln oder in Schaukästen
- Organisieren eines Lesenachmittags oder -abends
- Erstellung einer Computerpräsentation mithilfe beispielsweise des Power-Point-Programms; die Präsentation kann ggf. auch auf der Homepage der Schule veröffentlicht werden.
- Vorbereitung einer multimedialen Zusammenschau: Bei dieser sehr reizvollen, aber auch aufwändigen Form der Präsentation werden die verschiedenen Arbeitsprodukte, seien sie schriftlicher, musischer, szenischer oder grafischer Art, zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt geschlossen nebeneinander präsentiert. Dies kann bei einem Schulfest, im Rahmen eines Elternabends oder auch innerhalb der Schulklasse geschehen.<sup>20</sup>

##### *Evaluation*

Gerade wenn die Schüler mit Engagement bei der Sache waren, akzeptieren sie es nur in Ausnahmefällen, wenn ihre im Unterricht erbrachten Leistungen nicht beurteilt werden, und auch auf eine Benotung wollen sie nur selten verzichten. Ebenso kann der Lehrer auf Dauer nicht das Erheben von Leistungsmessungen unterlassen.

Die Beurteilung im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht kann u. a. erfolgen durch:

- Eine Verbalaussage des Lehrers
- Selbstkritik der Autoren
- Die Verteidigung der Autoren durch einen »Anwalt« oder einen »Anwaltspool«, der nicht direkt an der Leistung beteiligt war
- Eine offene Diskussion in der gesamten Lerngruppe
- Schriftliche »Stellungnahmen« aller Schüler der präsentierenden Lerngruppe
- Die Beurteilung durch andere Lerngruppen mithilfe von Kriteriumskatalogen, Fragebögen, Podiumsdiskussionen usw.

---

20 → Haas, 150–152.

Dabei müssen sowohl Beurteilern als auch Beurteilten die Kriterien bekannt sein, nach denen die vorgestellten Werke besprochen werden. Mögliche Kriterien sind:<sup>21</sup>

- Wahl der Kunstform, je nach Stufe der Lenkung
- Das Reflexionsniveau der Problemstellung, je nach Stufe der Lenkung
- Die Ausgestaltung des Produkts und Anpassung an die vorgegebene/gewählte Kunstform
- Stringenz der Gedankenführung
- Die Identifikation mit der angenommenen Rolle, die Einfühlung in die Handlungen der dargestellten Figur, die Darstellung der fremden Perspektive
- Die Nutzung des Textzusammenhangs
- Die Originalität der Ideen, Bilder, Sätzen usw.

Die Anwendung und Gewichtung der Kriterien bei der Beurteilung hängen stets vom Entwicklungs- und Wissensstand der Schüler ab. Nur was im Unterricht besprochen wurde, kann gefordert und Grundlage für die Beurteilung werden. Darüber hinaus stehen den Schülern selbstverständlich alle Möglichkeiten offen, müssen aber vom Beurteilenden entsprechend gewichtet werden.

### *Benotung*

Vor Beginn der Schülerarbeit sollte der Lehrer die Schüler darüber informieren, ob er die Arbeitsergebnisse benoten wird oder ob er es bei einer der oben dargestellten Beurteilungsmöglichkeiten belassen wird. Sollte er sich für die Benotung entscheiden, so erfolgt diese auf der Basis der vorangegangenen Beurteilung. Dabei muss jeder Lehrer für sich entscheiden, inwieweit er die Note selbst erteilt oder den Schülern ein Mitspracherecht gibt.<sup>22</sup> So kann er z. B.

- einer Arbeitsgruppe eine Gesamtnote geben. Die Gruppenmitglieder einigen sich dann auf persönliche Noten, deren Durchschnitt die Gesamtnote ergibt;
- die Schüler dazu veranlassen, ihre eigenen Leistungen zu beurteilen und diese dann in der ganzen Klasse diskutieren lassen, wobei der Lehrer sich selber mehr oder weniger stark an der Diskussion beteiligt;
- eine Jury einsetzen, die aus je einem per Zufallsverfahren ermittelten Schüler pro Arbeitsgruppe besteht. Diese Jury einigt sich auf

21 → Niemann, 64–65.

22 → Menzel passim. Auch ist die Justiziabilität entsprechend dem jeweiligen Schulrecht zu beachten.

die Noten für die verschiedenen Arbeitsergebnisse, die der Lehrer nach kritischer Prüfung übernehmen kann;

- jeden Schüler eine Note für eine präsentierte Arbeit abgeben lassen, deren Durchschnitt die Endnote ergibt, die der Lehrer nach kritischer Prüfung übernehmen kann.

Besonderes Augenmerk muss bei diesen die Schüler stärker beteiligenden Vorgehensweisen v. a. auf die Sozialkompetenz gelegt werden, da von ihr stark abhängt, ob die Schüler überhaupt in der Lage sind, sich selbst fair zu beurteilen. Die Schüler dazu zu erziehen, kann jedoch ein weiteres Lernziel sein.

Für den Fall, dass eine ganze Unterrichtsreihe auf handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht aufbaut, bietet es sich an, auch in einer KA bzw. Klausur eine entsprechende Aufgabe zu stellen. Hier ist es wieder wichtig, in einem den Schülern bekannten Rahmen zu bleiben; v. a. die Textform und die Freiheit der Aufgabenstellung müssen den Schulaufgaben und HA entsprechen. Ebenso müssen dieselben Beurteilungskriterien angelegt werden, die die Schüler bereits im Unterricht erfahren haben.

*Möglicher Ablauf einer handlungs- und produktionsorientierten Arbeit*

*Beispiel: Mythen Prometheus, Tantalus und Niobe (nach Hygin, → S. 29)*

*Phase 1:* Die Schüler vergleichen im Unterrichtsgespräch die drei mythischen Gestalten, v. a. im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten.

*Phase 2:* Die Schüler suchen gemeinsam eine Textform, die den drei mythischen Gestalten ein gemeinsames Auftreten und die Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen ermöglicht. Dies kann beispielsweise eine Talkshow zu dem Thema: »Hilfe, ich werde ungerecht behandelt!« sein.

*Phase 3:* Die Schüler erarbeiten in drei Gruppen Standpunkte und Argumente, die die mythische Gestalt, für die sie zuständig sind, in Bezug auf sich selbst und auf die jeweils anderen beiden vertritt.

*Phase 4:* Zwei nach Phase 2 gemeinsam gewählte Talkmaster führen durch das auf zehn min. begrenzte Gespräch. Die Talkmaster haben dieses Gespräch vorher geplant und durch gezielte Fragen vorstrukturiert.

*Phase 5:* In einer weiteren Podiumsdiskussion mit je zwei Vertretern pro Gruppe werden die Arbeitsergebnisse in Form der Argumente und deren Präsentation beurteilt. Hier gibt der Lehrer ggf. Impulse, damit alle wichtigen Aspekte beleuchtet werden. Auch die Rolle der Talkmaster muss dabei betrachtet werden.

## 5. Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsreihen

Im Folgenden werden zwei Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsphasen in zwei verschiedenen Unterrichtsreihen vorgestellt. Dabei wird vorausgesetzt, dass neben diesen handlungs- und produktionsorientierten Phasen auch Übersetzungs-, Grammatik- und inhaltliche Arbeit anhand vielfältiger Medien stattfindet. Was die jeweiligen Vorschläge zur Handlungs- und Produktionsorientierung betrifft, so sind zahlreiche Variationen möglich, da je nach Selbstständigkeit und Leistungsstärke der Lerngruppe mehr oder weniger Vorgaben notwendig sind. Ebenso ist es von der Lerngruppe abhängig, eine wie intensive Interpretation des Textes/der Textstelle der handlungs- und produktionsorientierten Phase vorgeschaltet wird.

Beispiel 1:  
Lehrbuchphase

<b>Thema:</b>	Hercules am Scheideweg – Hinführung zur Wahrnehmung existenzieller Fragen des Menschseins <sup>23</sup>
<b>Text:</b>	Lehrbuch Salvete, L. 32
<b>Zeitpunkt:</b>	Lerngruppen am Ende des zweiten oder zu Beginn des dritten Lernjahres, L 2

Inhalt	Arbeitsaufträge mit Handlungs- und Produktionsorientierung	Funktion
Einstieg: Die vita beata	Sammelt aus allen möglichen Quellen (Zeitschriften, Internet usw.) Bildmaterial, das ihr mit dem Thema »Glück« in Verbindung bringt. Erstellt daraus eine Collage. Wählt aus der Collage einen Ausschnitt mit einer Person, die ein glückliches Leben führt, aus. Durch welche Entscheidung konnte sie dieses erreichen? Schreibt eine Geschichte dazu.	Die Schüler werden auf das Thema eingestimmt.  Die Schüler werden für den planvollen Umgang mit dem eigenen Leben bzw. die Abhängigkeit des Lebens von langfristigen Entscheidungen sensibilisiert.
Hercules und das Angebot der Voluptas (Z. 1–6)	Verfasst einen Brief an Hercules, in dem ihr ihm einen Ratschlag gebt, ob er sich für das Angebot der ersten Frau entscheiden soll oder nicht. Schreibt Argumente dafür und dagegen auf und wägt sie in dem Brief ab.	Die Schüler begegnen erstmals dem »leichten« Lebensweg der Voluptas; sie identifizieren sich mit der Situation des Hercules.

23 → Wehmann.

Inhalt	Arbeitsaufträge mit Handlungs- und Produktionsorientierung	Funktion
Voluptas oder Vitium? Eine Auseinandersetzung mit dem Lebensentwurf der Voluptas (Z. 7–11)	Sammelt die Verlockungen und Gefahren der »via bona et iucunda«. Bringt die Begriffe in eine Reihenfolge, die einen rhythmischen Vortrag in Form eines Rap-Songs ergibt.	Die Schüler werden für die Einseitigkeit des Voluptas-Wegs sensibilisiert, indem sie ihn auf ihre eigene Realität beziehen. Beim Erstellen des rhythmischen Vortrags denken sie ihre Assoziationen vertiefend durch.
Was heißt Virtus? Ein etwas anderer Lebensentwurf (Z. 11–17)	Stellt euch vor, ihr befändet euch auf einer Reise und kämt zu dem Gespräch zwischen den beiden Frauen und Hercules hinzu. Auf Hercules' Nachfrage hin stellt ihr euch vor die drei Personen auf einen Baumstamm und haltet eine Rede über die Vor- und Nachteile der Virtus und eines Lebens mit ihr.	Die Identifikation mit der Situation des Hercules wird vertieft durch das Abwägen von Argumenten für und gegen den steinigen Weg der Virtus.
Hercules' Entscheidung für die Virtus	Verfasst ein Elfchen-Gedicht, in dem ihr entsprechend den Regeln dieser Gedichtform eure Vorstellung vom Begriff »Tugend« umschreibt. (→ S. 18.)	Durch die Bildung von Assoziationen kreieren die Schüler eine eigene Vorstellung des abstrakten Tugend-Begriffs.
Gesamtinterpretation des Mythos »Hercules am Scheideweg«	Schreibt die Geschichte »Hercules am Scheideweg« in ein Rollenspiel um. Versucht dabei, euch so weit wie möglich vom Original zu entfernen. Dafür könnt ihr die mitspielenden Personen beliebig verändern, den antiken Schauplatz in einen modernen umwandeln, eine Situation einbeziehen, die ihr kennt, und/oder das Ende der Geschichte verändern. (→ Kap. 3.3.5, S. 327)	Der Hercules-Mythos wird von den Schülern problematisiert und aktualisiert und in seiner Bedeutung für das eigene Leben bzw. die eigene Realität vertiefend erfasst.

Beispiel 2:  
Lektürephase

<p><b>Thema:</b> Hyginus, Fabulae – Faszination Mythos<sup>24</sup>  <b>Zeitpunkt:</b> Lerngruppen ab dem vierten Lernjahr Ende Sek. I, Anfang Sek. II</p>
--

Inhalt	Arbeitsaufträge mit Handlungs- und Produktionsorientierung	Funktion
Missachtung der Götter: Prometheus, Tantalus, Niobe	Entwickelt eine zehnminütige Talkshow zu dem Thema: »Hilfe, ich werde ungerecht behandelt!« Dazu müssen drei Gruppen gebildet werden, die jeweils einen der mythischen Sünder auswählen und sich Standpunkte überlegen, die dieser in Bezug auf sein eigenes Leben und das der anderen beiden vertritt. <sup>25</sup> Zwei auszuwählende Talkmaster bereiten die Talkshow vor, überlegen sich Fragen, mit denen sie durch das Gespräch führen und versuchen zu klären, ob die drei Sünder ihre Strafen zu Recht erteilt bekommen haben.	Zum Abschluss des Themenkreises über mythische Sünder werden die Schüler für die unterschiedlichen Formen der Schuld und der Bestrafung und deren Angemessenheit bzw. Unangemessenheit sensibilisiert.
Tödliche Missverständnisse: Oedipus und Theseus	Die Väter Laios und Aigeos tauschen sich aus zu dem Thema: »Wir lieben unsere Söhne.« Entwickelt dieses Gespräch in Form eines Dialogs, eines Briefwechsels, einer Chat-Room-Konversation oder einer weiteren Kommunikationsform eurer Wahl.	Die beiden Mythen werden zueinander in Bezug gesetzt, damit die naturgegebene menschliche Unzulänglichkeit herausgearbeitet werden kann.
Verbotene Liebe I: Io	Erzählt den Io-Mythos nach, entweder aus der Perspektive der Io selbst, aus der des Iupiter oder derjenigen der Iuno.	Die Schüler werden für die unterschiedlichen Gefühle, von denen die Handlungsträger geleitet werden, sensibilisiert und machen sich so das Prinzip der Multiperspektivität bewusst.

<sup>24</sup> Der Unterrichtsreihe liegt zugrunde die Ausgabe von → Frölich/Künzel.

<sup>25</sup> → S. 26.