

# Zum Umgang mit und Bewertung von kreativen Lernprodukten in der Praxis des Lateinunterrichts

Digitale Lernprodukte fruchtbar machen und kriteriengeleitet bewerten – ein Praxisbeitrag:

von **Alexander Ramos Lopes**

Konrad-Adenauer-Gymnasium Kleve  
alexander.lopes@adenauer-gymnasium.de

**Schlüsselwörter:** Leistungsbewertung, kreatives Arbeiten, Kreativierungsverfahren, handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Visualisierung, Kreativierung, Ressourcenorientierung, Subjektorientierung, kriteriengeleitete Bewertung, Bewertungsbögen, Bewertungsraster, Motivation, Objektivierung, Operationalisierung, Transparenz

## 1. Zeit für kreatives Arbeiten – dank Corona?

Die Coronapandemie dürfte vielerorts nicht nur dazu geführt haben, dass der Lateinunterricht einen Digitalisierungsschub erfahren und auch tatsächlich realisiert hat. Viele Kolleg\*innen sind in den vergangenen Monaten vermutlich dazu angeregt worden, das *ma-lum* des Distanzlernens aus der Perspektive der Ressourcenorientierung dahingehend zu wenden, ungewöhnliche, kreative und aktivierende Unterrichtsformate neu zu denken und pragmatisch umzusetzen. Dazu gehörten wohl auch offenere Unterrichtsarrangements und Aufgabenstellungen, die die Schüler\*innen vor den heimischen Bildschirmen beleben und aus der Lethargie und Tristesse eines digitalen *patiens* herausholen sollten.

Doch jedes noch so interessante und inhaltlich tiefeschürfende Radiofeature oder Lernvideo aus Schüler\*innenhand muss schlussendlich doch ganz „klassisch“ vonseiten der beteiligten Lehrkraft beurteilt und bewertet werden. Zu der Frage, wie genau nun aber die Bewertung von kreativen Lernprodukten im Fach Latein eigentlich realisiert werden soll und auch gelingen kann, hat die lateini-

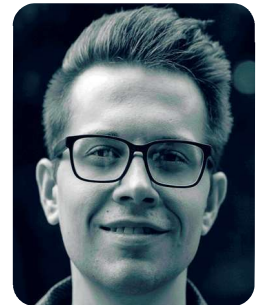
sche Fachdidaktik bisher wenig pragmatische Konzepte hervorgebracht, die im Unterrichtsalltag helfen würden. Diese partielle Leerstelle wünscht sich dieser – ausdrücklich aus der Praxis erwachsene und für diese gedachte – Beitrag anzufüllen und zwar durch die Darstellung und Reflexion eines konkreten Praxisbeispiels aus der Qualifikationsphase 1 zur Erstellung und Bewertung eben solcher Lernprodukte von Schüler\*innen im digitalen Raum.

## 2. Ein Praxisbeispiel in 6 Schritten: Vorüberlegungen

Während der Coronapandemie, deren Rahmenbedingungen man wohl gerne als *res adversae* für den Schulunterricht beschreiben darf, erwuchs bei dem Autor dieses Beitrags die zunächst unbegründete und nicht validierte Idee, ob nicht vielleicht „das Beste“ aus der Lage gemacht werden könne, indem die Schüler\*innen genuin kreativ zu ihrem aktuellen Autor SENECA arbeiteten. Die Schüler\*innen des niederrheinischen Q1-Kurses sollten ein offenes, freies und auf Kreativität und Selbstwirksamkeit abzielendes Unterrichtsformat erproben und hierbei in eine vertiefende Auseinandersetzung mit der senecanischen Biographie eintauchen. Unter Berücksichtigung einschlägiger Hinweise aus anderen Fachwissenschaften<sup>1</sup> zur Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit visualisierender und kreativierender Analyse- und Interpretationsverfahren im Umgang mit Literatur schien auch das Fach Latein von der Erarbeitung kreativer Lernprodukte profitieren zu können.

### 2.1 Schritt 1: Transparenz schaffen und auf Ressourcen setzen

Das Konzept, eine inhaltliche Vertiefung durch die Erstellung kreativer Lernprodukte zu erreichen, ist sicher eines, das vor allem in der **Mitte einer Unterrichtsreihe** gewinnbringend einzusetzen ist, wenn gewisse Lernin-



<sup>1</sup> Vgl. die Grundlagen bei BERKEMEIER 2009, 156–170 und BERKEMEIER / GEIGENFEIND 2014, 30–37 zu Visualisierungsverfahren und Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge. Vgl. HAAS 1997 und SPINNER 2001, 96–107; SPINNER 2006, 6–16 sowie WALDMANN 2017 und WALDMANN 2018 zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, der sicher auch im Fach Latein noch prominentere Anwendung finden könnte.

halte bereits grundständig erarbeitet worden sind und die Schüler\*innen folglich auf einen Grundstock an Vorwissen bauen können. In einer Senecareihe könnte folgende Sequenzierung sinnvoll sein (Abb. 1):

nung des Prozesses der Kreativierung, könnte man den Schüler\*innen zuvorderst das **Konzept** des offenen Arbeitens für die nächsten zwei Wochen transparent vorstellen.



<b>Einführungsstunde:</b>	
Stunde 1	„Seneca – Quis erat quandoque vivebat?“ – Literaturbasierte Erarbeitung der Biographie SENECAS (Kulturkompetenz)
<b>Sequenz 1: Philosophie als praktische Lebensberatung – Umgang mit der Zeit (Sen. epist. 1)</b>	
Stunde 2	„Seneca – Carpe Diem!“ – Einstieg in Epistel 1 (Sen. epist. 1) zum Umgang mit Zeit (Sprach- und Textkompetenz)
Stunde 3	„Dum differtur vita, transcurrit: Senecas Kürze und Prägnanz“ – Textarbeit an Epistel 1 (Sprach- und Textkompetenz)
Stunde 4	„Sera parsimonia in fundo est: Am Boden des Fasses ist Sparen zu spät!“ – Existenzieller Transfer des „carpe diem“-Motivs (Text- und Kulturkompetenz)
Stunde 5	„Παιδαγωγός Lucilii? Seneca zwischen Pädagogik und Dogmatik“ – Reflexion der Form und Ästhetik des senecanischen Kunstbriefes (Text- und Kulturkompetenz)
<b>Sequenz 2 (Schanier): Kreative Produktionsorientierung</b>	
Stunden 6–10	<b>Vertiefung: Seneca lebendig machen!</b> Schritt 1+2: Vorbereitung: Kriterientransparenz und Materialabstimmung Schritt 3: Dezentrales Arbeiten in digitalen Gruppen Schritt 4+5: Präsentations- und Nachbereitungssitzung: Produktpräsentation, <b>Feedback und Bewertung</b> , Metareflexion und Evaluation (Sprach, Text- und Kulturkompetenz)
<b>Sequenz 3: Philosophie als praktische Lebensberatung – Umgang mit Krankheit und Tod: SENECA als Ratgeber für die Coronapandemie? (Sen. epist. 54)</b>	
Stunden 11–16	...

Abbildung 1: Reihenplanung in der Q1 bis zur Lernproduktentwicklung

Gerade weil Kreativierungsverfahren im Rahmen des Literaturunterrichts immer auf eine erste „Materialbasis“ zurückgreifen können müssen, sollten die Schüler\*innen bereits einen ersten Primärtext gelesen (vgl. Stunden 2–5), etwa die klassische Epistel zum Zeitgebrauch, und im Idealfall auch erste Sekundärliteratur gesichtet haben (vgl. Stunde 1+5), wenn in der zweiten Sequenz kreativ vertieft werden soll.

So können die Schüler\*innen im Rahmen der Lernproduktentwicklung sowohl auf einen lateinischen Text als auch auf Sekundärliteratur zugreifen. Dieses Ausgangsmaterial kann dann um weiteres Material angereichert werden (vgl. Schritt 2). In der Stunde 6 der Reihe, einer ersten Vorbereitungssitzung zur Anbah-

Die Schüler\*innen sollten sodann in dieser Stunde **eigenständige Ideen** entwickeln dürfen, in welcher medialen Realisierungsform sie den Zuhörer\*innen SENECA und seine Biographie, wozu sie an dieser Stelle der Unterrichtsreihe bereits grundständig gearbeitet haben, näherbringen wollen. Denkbar wäre – so im Kurs des Autors geschehen –, dass die Schüler\*innen zur produktionsorientierten Verlebendigung der „Figur Seneca“ folgende zwei Formate auswählen und für sich als Zielformate festhalten:

-  die hyperlinkgestützte PowerPoint-Präsentation als virtueller Rundgang,
-  die Radiosendung/Wissenschaftspodcast als Audioprodukt.

## 2.2 Schritt 2: Den Arbeitsauftrag maßvoll ausschärfen

Gemeinsam kann aus den Ideen der Lerngruppe in einem zweiten Schritt dann ein konkreter, von Operatoren geleiteter Arbeitsauftrag für die einzelnen Gruppen ausformuliert werden, mit dem die Schüler\*innen in Teams in den zweiwöchigen Arbeitsprozess starten.

- ✚ „Erstellen Sie eine virtuell begehbare Biographie Senecas als hyperlinkgestützte Power-Point-Präsentation (virtuellen Rundgang).“
- ✚ „Erstellen Sie eine Radiosendung im Kontext eines fiktiven Programmradios zur Biographie Senecas.“

Die strukturelle Offenheit dieser Aufträge mag in ihrer Unbestimmtheit auf den ersten Blick kühn erscheinen, doch ist ein solches Vorgehen beinahe die Grundbedingung dafür, dass die Arbeit der Schüler\*innen in einer echten Kreativierung der Unterrichtsinhalte münden kann. Es handelt sich also um Arbeitsaufträge, die nach der Weisung „So genau wie nötig und so frei wie möglich“ formuliert sein sollten.

Im Sinne des ersten Teils dieser Aussage sollte allerdings Einigkeit über die Frage hergestellt werden, welches Text- bzw. Informationskorpus die Grundlage für die Arbeit bilden soll. Im konkreten Fall könnten dies folgende sein:

- ✚ **Primärtexte: Epistel 1 der *Epistulae morales***  
(Additum: Synopsen der Episteln 16, 61; Auszüge aus *De brevitae vitae*, 1–3)
- ✚ **Sekundärtexte: Auszüge aus „Latein kreativ“<sup>2</sup> und „Seneca – Leben und Werk“<sup>3</sup>** (Additum: Auszüge aus „Seneca – philosophus et magister“<sup>4</sup>)
- ✚ **Weitere Quellen (v.a. Internetquellen):** Nur nach Absprache mit der Lehrkraft! (Beispiel: das bei vielen Schüler\*innen beliebte „Gottwein“<sup>5</sup>)

Als Addita können je nach Kursart (GK/LK) und Kursstärke mehrere Primärtexte hinzugegeben werden, die über das bisher gelesene

Textkorpus hinausreichen und dann als Synopse bereitgestellt werden.

Auch bei der Auswahl der Sekundärliteratur bestehen diese Differenzierungsmöglichkeiten. Je stärker der Kurs, desto weiter kann sich an genuin wissenschaftliche Texte angenähert werden. Im konkreten Fall waren für die Schülerschaft des Autors die didaktisierten Hintergrundtexte HENNEBÖHLS ausreichend, wobei der Lehrkraft im Vorfeld die kritische Prüfung der Güte dieser und anderer didaktisierter Texte obliegt. In der oben erwähnten, vorbereitenden Unterrichtsstunde kann sich auch ein Exkurs oder gar eine Neudurchnahme der zentralen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens und der Nutzung verlässlicher Quellen im Sinne der Wissenschaftspropädeutik als ein sehr hilfreicher Zwischenschritt erweisen, gerade wenn dies in die Bewertung der Produkte eingehen soll (vgl. die Bewertungsbögen unter Schritt 5). Alle Quellen, die die Schüler\*innen im Internet oder analog recherchieren und die über das verabredete Korpus hinausreichen, sollten nur nach Rücksprache mit der Lehrkraft genutzt werden, um sicherzustellen, dass diese als belastbare Quellen angesehen werden können.

## 2.3 Schritt 3: Die Schüler\*innen einbinden und Bewertungskriterien generieren

Neben der Vereinbarung der Materialgrundlage sollten die (formalästhetischen) Güte- und Bewertungskriterien der anvisierten Lernprodukte gemeinsam mit den Schüler\*innen und vor Beginn der nachfolgenden dezentralen Arbeitsphase entworfen und in entsprechenden Bewertungsbögen festgehalten werden.

Während sich bei den Kriterien zur inhaltlichen Richtigkeit der Lernprodukte schnell Einigkeit erzielen lassen sollte, gestaltet sich die Entwicklung derjenigen Kriterien, die die Ästhetik der Lernprodukte betreffen, diffiziler. Aber nicht zuletzt deswegen, weil ein ästhetisches Urteil nur über den gemeinsamen, ja öffentlichen Austausch zu entwickeln ist, so dass es Anspruch auf allgemeine Zustimmung erheben kann, sollten die Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe auch hierbei dezidiert

2 Vgl. HENNEBÖHL 2016, 6–11.

3 Vgl. MAURACH 2013, 7–56.

4 Vgl. BAIER / MANUWALD / ZIMMERMANN 2005.

5 Vgl. <https://www.gottwein.de/latbio/sen01.php> (Zugriff am: 01.04.2021).

mit einbezogen werden. Im wechselseitigen Austausch können die Schüler\*innen einerseits durch gemeinsame Rezeption und Analyse von Beispielen (z. B. einschlägige Radio- oder Podcastformate) und andererseits durch kluge Fragen der Lehrkraft dazu angeregt werden, die typischen Formmerkmale und die spezifische Ästhetik der von ihnen gewählten Medienprodukte selbst zu bestimmen und in Bewertungskategorien zu überführen. Entsprechende Fragen können folgende sein:

- ✚ „Was darf aus Ihrer Sicht auf keinen Fall bei einer Radiosendung fehlen?“
- ✚ „Was ist Ihre Lieblingssendung und warum hören Sie diese so gerne?“
- ✚ „Was sind typische Sprachhandlungen (= Sprüche) der Moderatorin, um...?“

Auf diese Weise können die Schüler\*innen lernen, wie in einem Diskursraum sehr wohl Kriterien für die Bewertung der ästhetischen Qualität von Produkten und in einem weiteren Sinne auch von Kunstwerken im Allgemeinen destilliert und überprüfbar fixiert werden können. Konkret hatten die Q1-Schüler\*innen dieses Beitrags selbst einen Audiomitschnitt der Radiosendung „1Live Talk“, einem lockeren Interviewformat, mitgebracht, aus dem heraus sich die Diskussion um prototypische Frage-, Antwort- und Replikenschemata in Radiogesprächen entwickelte.

Dass abschließend eine sprachliche Detailausformulierung der Bewertungsbögen durch die Lehrkraft notwendig sein kann, ist luzide und darf nicht als Vorwand genutzt werden, um die Schüler\*innen von einer Mitwirkung bei der Erstellung derjenigen Kriterien auszuschließen, an denen sie gemessen werden sollen. Schließlich bergen Bewertungsbögen, die in kooperativer Arbeit von Lehrer\*innen und Schüler\*innen entstanden sind, den großen Mehrwert, dass die abschließende Benotung eher nachvollzogen und subjektiv als gerecht angenommen werden kann, wenn der Bewertete zuvor als Bewertender fungiert hat. Wer seine eigene Messlatte entwickelt, erlebt die spätere Bewertung des eigenen Lernproduktes mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Willkürentscheidung.

## 2.4 Schritt 4: Die dezentrale Arbeitsphase als „Loslassen der Schüler\*innen“

Mit dem Arbeitsauftrag und der vereinbarten Materialbasis an der Hand sowie mit den Leitplanken der Bewertung vor Augen werden die Schüler\*innen in die Weiten der (digitalen) Werkstattarbeit entlassen. Natürlich sollte die Lehrkraft auch hier Präsenz zeigen, indem sie Hilfsangebote unterbreitet und für alle Rückfragen auch außerhalb der Kurszeit zur Verfügung steht. Dennoch ist diese Phase eine, in der wir die Schüler\*innen unbedingt loslassen müssen. Diese Zeit gilt es – ganz ähnlich wie das quälende Schweigen von Schüler\*innen in mancher Unterrichtssituation – „auszuhalten“. Den Schüler\*innen ist hier viel, ja vielleicht auch bewusst „zu viel“ zuzutrauen.

## 2.5 Schritt 5: Die Präsentations- und Beurteilungsphase (Plenum)

Auf die Erarbeitungsphase folgt eine klassische Präsentationsphase der Produkte, sei es analog oder digital. Wichtig ist hier eine (gerne auch aus anderen Fächern) adaptierte, wertschätzende Feedbackkultur, die die Wertigkeit des Schüler\*innenproduktes als kreatives „Geschenk“ an die anderen hochhält. Im Zweifel muss hier die Lehrkraft selbst das Positive des Lernproduktes herausstreichen, wenn dies durch einen übermäßig kritischen Kurs unterbleibt. Denkbar und wünschenswert wäre natürlich auch eine abschließende Evaluationsphase im Sinne einer Metakommunikation über das kreative Arbeiten an sich (vgl. den Schülerkommentar am Ende des Beitrags).

## 2.6 Schritt 6: Die Bewertungsphase anhand der Bewertungsbögen

Nun erfolgt der wohl kritischste Schritt, der zugleich den Ausgangspunkt und das zentrale Anliegen dieses Beitrags bildet: Die **Bewertung**, die im Übrigen von dem idealiter schüler\*innenmoderierten Peer-Feedback als Ausformung der **Beurteilung** transparent zu trennen ist. Gleichwohl folgt im Alltag der Qualifikationsphase notwendigerweise auch eine mit Notenpunkten korrelierende Bewer-

<sup>6</sup> Vgl. die Sendungshomepage: <https://www1.wdr.de/radio/1live/talk148.html> (Zugriff am: 01.04.2021).

<sup>7</sup> Indes können Sie sich als Leser\*in dieses Beitrag analog zu der Zeit des Abwartens in der beschriebenen Unterrichtssequenz die Zeit nehmen, die Grundannahmen dieses Beitrags didaktisch zu reflektieren. Springen Sie dazu zu Kapitel 3.

tung, die nur die Lehrkraft vornehmen kann. Hatte man den Schüler\*innen vorab die „Zügel locker gelassen“, muss dieses „Mehr an Freiheit“ nun durch ein ebenso engagiertes „Mehr an Objektivierbarkeitsbemühungen“ aufseiten der Lehrkraft wieder „eingefangen“, d. h. ausgeglichen werden. Die aus Transparenzgründen vorab mit den Schüler\*innen besprochenen Bewertungsbögen für die antizipierten Formate der Lernprodukte kommen nun zum Einsatz.

Die Bewertungsbögen, die im Kontext des Unterrichtsprojekts dieses Beitrags verwendet worden sind, seien im Folgenden kurz vorgestellt und Ihnen unter den beigefügten QR-Codes zur Verfügung gestellt. Tatsächlich fußt die Gestaltung dieser Bögen kaum auf konkreten Gestaltungshinweisen aus der lateinischen Fachdidaktik, sondern lehnt sich vielmehr an Gestaltungsprinzipien an, die uns aus anderen Fachbereichen wie dem Kursfach „Literatur in der gymnasialen Oberstufe“ bekannt sind:

**Tabelle 1:** Bewertungsbogen für einen virtuellen Rundgang (visuelles Produkt)

Anmerkung:

Abrufbar unter:



**Tabelle 2:** Bewertungsbogen für einen Radiobeitrag (Audioproduct)<sup>8</sup>

Anmerkung:

Abrufbar unter:



Die beiden abgebildeten Bewertungsbögen haben grundsätzlich **zwei distinktive Funktionen**. Sie dienen natürlich zuvorderst einer transparenten und kriteriengeleiteten Bewertung der Lernprodukte der Schüler\*innen, zum anderen dienen sie der Lehrkraft aber auch zur kritischen Selbstdisziplinierung und Objektivierung des eigenen Beurteilungsprozesses. Die Lehrkraft legt sich mit ihrer Hilfe a priori selbst Rechenschaft über die eigenen Erwartungen an das Schüler\*innenprodukt ab.

Die beiden Bögen selbst umfassen jeweils **drei Dimensionen der Bewertung**. Die erste Dimension, die zu gut 25% in die Bewertung des Gesamtproduktes eingeht und gerade dem Aufgabentypus der kreativen Produktionsorientierung Rechnung trägt, ist die Dimension der *formalästhetischen Umsetzung*. Je nach antizipiertem Lernprodukt sollten hier die distinktiven Form- und Qualitätsmerkmale des medialen Produktes aufgeschlüsselt und operationalisiert werden, denn so werden sie objektivierbar und bewertbar. Bei dem Beispiel einer „Radiosendung“ sollte etwa abgebildet werden, inwieweit es den Schüler\*innen gelungen ist, typische Formmerkmale der „Textgattung Radiosendung“ zu realisieren, also z. B. tonale Elemente wie das Intro oder auch integrative Bausteine wie das „Interview“ oder den „Countdown von Funfacts“ (siehe Kriterium  $\alpha$ ), (3), „*Adäquatheit der Strukturierung*“).

Die zweite Dimension, die im Sinne eines Primats der Fachlichkeit auch bei kreativen Aufgabenstellungen zu mehr als 50% in die Gesamtwertung eingehen sollte, findet sich in der Mitte der beiden Bewertungsbögen. Es ist dies die Dimension der *inhaltlichen Richtigkeit*, mit welcher im konkreten Fall in verschiedenen Unterkategorien überprüft werden kann, ob und in welchem Maße das Lernprodukt den Unterrichtsinhalt – hier die Biographie SENECAS – korrekt vermittelt und verknüpfend interpretiert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass im Vorfeld verabredet worden ist, welche inhaltlichen Elemente gefordert werden und welche Quellen obligatorisch und fakultativ genutzt werden sollen (vgl. Schritt 2). In unserem Beispielkurs muss also im Bewertungsprozess zum einen kritisch geprüft werden, ob die Aussagen und Ideen

<sup>8</sup> Die in der linken Spalte des Bewertungsbogens angeführten Kriterien sind den Bewertungskriterien des Kursfaches „Literatur in der gymnasialen Oberstufe“ lose entnommen: Vgl. den KLP NRW Literatur 2014, 24. Zugrunde gelegt wird hier ein erweiterter „Textbegriff“, der alles Zeichenhafte (so z. B. auch die Biographie einer antiken Persönlichkeit) als „Text“ auffasst.

aus Epistel 1 eingewoben worden sind. In dem Radioprodukt ließen die Schüler\*innen SENECA beispielsweise das einschlägige *Ita fac* (Sen. epist. 1,1) mit erhobenem Zeigefinger rezitieren. Das wäre mustergültig. Zum anderen muss die Lehrkraft aber auch prüfen, wie mit den verabredeten Texten HENNEBÖHLS, MAURACHS und BAIERS / MANUWALDS / ZIMMERMANNs umgegangen worden ist. Die Lernprodukte sind mit den verabredeten Quellen kritisch abzugleichen, um den Schüler\*innen zu spiegeln, inwieweit sie hinreichend Bezug auf die Sekundärtexte genommen, nicht zulässige Quellen verwendet oder im schlimmsten Fall Ahistorisches oder Kontrafaktisches transportiert haben.

Schließlich umfasst der Bewertungsbogen auch die aus der klassischen Leistungsbewertung bekannte Dimension der *sprachlichen Richtigkeit* (in anderen Zusammenhängen: Darstellungsleistung), die jedoch zu nicht mehr als einem Fünftel in die Gesamtnote eingehen sollte. Hier kann es je nach Art und Menge des Umfangs lateinischer Zitate sinnvoll sein, zwischen deutscher und lateinischer Sprachrichtigkeit zu unterscheiden. Denn gerade beim Umgang mit lateinischen Zitaten gibt es nichts Unangenehmeres, als unsauber zu zitieren oder sogar grammatisch falsche Zitate zu verwenden. Dann nämlich verschreibt sich die kreative Arbeit nicht mehr dem Primat der Fachlichkeit. Außerdem sollte in dieser Bewertungsdimension unbedingt der Aspekt der „Redlichkeit“ im Umgang mit wissenschaftlichen Quellen und Internetquellen auftauchen, um die vorab vereinbarten Regeln im Umgang mit jenen Quellen auch kritisch am Produkt nachzuhalten.

Alle drei Bewertungsdimensionen werden in den beiden Bewertungsbögen in mehrere Un-

terdimensionen (~ den Zeilen) untergliedert. Jedes dieser Teilbewertungskriterien aus der linken Spalte kann dann entlang des Korridors der nachfolgenden fünf Spalten dem Grade ihrer Erfüllung nach analog zum Notenspektrum möglichst konkret ausbuchstabiert werden. Auf diese Weise kann die Erwartungshaltung an eine „sehr gute“ oder „ausreichende“ Erfüllung des jeweiligen Bewertungskriteriums konkretisiert und für die Schüler\*innen, die diesen Bogen erhalten, nachvollziehbar dargestellt werden. Hierbei ist es vonnöten, konkrete Teilleistungen präzise, aber doch offen genug auszuformulieren, um den Schüler\*innen eine transparente, aber auch adaptive Rückmeldung und Bewertung an die Hand zu geben, die der Erfahrung des Autors nach als nachvollziehbar angenommen werden.

Beispielhaft kann an den folgenden vier Umsetzungen von Schüler\*innen aus dem Q1-Kurs klar gezeigt werden, was als gelungene oder weniger gelungene Umsetzungsversuche in zwei verschiedenen Lernproduktformaten zu bewerten wäre (Abb. 2):

Lernprodukt	Intelligente Umsetzung...	Verbesserungswürdige Umsetzung...
Radioshow	<p>...eines existenziellen Transfers:</p> <p>Eine Countdownshow mit dem Spezialgast SENECA, der seine „Top 10 der schlimmsten Zeitfresser der Postmoderne: Wo verlieren Sie, liebe Zuschauer*innen, wertvolle Lebenszeit?“ vorstellt.</p> <p>→ kreative Aktualisierung des Verständnisses SENECAS als stoisch beeinflusster Gegenwartskritiker.</p>	<p>...eines existenziellen Transfers:</p> <p>Eine Countdownshow mit dem Spezialgast SENECA, der seine „Lieblingsgerichte des Jahres 2021“ vorstellt.</p> <p>→ Beliebigkeit, hedonistische Gegenwartsorientierung, kein Autorenbezug, keine sinnstiftende, existenzielle historische Kommunikation erkennbar.</p>
Virtueller Rundgang	<p>...einer Vernetzung:</p> <p>Ein Link in der Präsentation führt von SENECAS Rolle im Kaiserhaus Neros zu seiner Schrift „De ira“, von seiner Verbindung zu Kaiser Claudius zu seinem Werk „Apocolocyntosis“.</p> <p>→ Herstellung von Kausalverknüpfungen als Dokumentation der intensiven Auseinandersetzung in den Köpfen der Schüler*innen.</p>	<p>...einer Vernetzung:</p> <p>Ein Link in der Präsentation führt von Jahreszahlen zu Ereignissen in SENECAS Leben bzw. von Jahreszahlen zu den einzelnen Schriften.</p> <p>→ Technische Spielerei, kein wirklicher Mehrwert im Sinne des vernetzenden Lernens, keine vertiefende Auseinandersetzung erkennbar.</p>

Abbildung 2: Beispiele für „gute“ und „schlechte“ Lernprodukte

Die oben vorgeschlagenen Kriterienkataloge stellen freilich nur pragmatische Einzelbeispiele dar, die den Diskurs anreichern möchten. Es wird kein Anspruch auf Urheberschaft, Vollständigkeit oder exakte Gewichtung der Bewertungskriterien erhoben. Auch handelt es sich natürlich um Erwartungshorizonte für zwei spezifische Lernproduktformate: den „virtuellen Rundgang“ und die „Radiosendung“. Des Weiteren sind die Bögen in einer konkreten Unterrichtssituation eines ebenso konkreten Kurses verortet und können nur hierfür Gültigkeit beanspruchen. Für alle anderen Kontexte und Medienprodukte müssten wiederum präzise zugeschnittene Bewertungskataloge erarbeitet werden. Erkennbar ist aber nichtsdestoweniger, dass die Bewertung der kreativen Lernprodukte durchaus an Kriterien gekoppelt und gut begründbar geschehen kann. Es muss eben keine Willkürentscheidung sein.

### 3. Didaktische Reflexion

#### 3.1 *Cui bono?*

Am Ende dieses Beitrags wollen wir uns noch die Zeit für eine zumindest kurze didaktische Reflexion unserer Ideen nehmen. Was spricht letztlich dafür, auch noch in der Sekundarstufe II offene Unterrichtssituationen zu arrangieren, die auf kreative Lernprodukte der Schüler\*innen hinauslaufen?

Neben der Sinnhaftigkeit eines subjektorientierten Unterrichts und seines Beitrags zur kritischen Medienreflexion im Sinne des Medienkompetenzrahmens NRW<sup>9</sup> leisten Lernarrangements, die auf kreative Lernprodukte abzielen, auch einen Beitrag zu genuin lateinididaktischen Zielvorstellungen gelungenen Unterrichts:

Aus der Ressourcen- und Produktionsorientierung erwachsen zum einen Möglichkeiten, die vielbeschworene **historische Kommunikation**<sup>10</sup> für die Schüler\*innen plastischer und damit ganzheitlicher erlebbar zu machen. Wenn die Schüler\*innen etwa SENECA in eine moderne Radiosendung entführen und ihn die aktuelle Coronalage mit Verweisen zu Epistel 1 diskutieren lassen, dann avanciert die Idee der historischen Kommunikation zur echten

Erfahrung und verbleibt nicht nur auf der kognitiven Erfahrungsebene. Damit wird die historische Kommunikation nachhaltiger in die Erfahrungswelt der Schüler\*innen eingeschrieben. Die Schüler\*innen kommunizieren auf synästhetische Art und Weise mit SENECA und der Antike und erleben den Lateinunterricht als existenziell, weil er sie durch ihre Eigentätigkeit angeht. Vielleicht werden sie sich in Jahrzehnten nur noch an Weniges aus dem Lateinunterricht erinnern, aber vielleicht doch noch an ihre Radiosendung mit SENECA.

Zum anderen können die Schüler\*innen exemplarisch durch eigene Anschauung erkennen, wie eng die **Unterrichtsfelder des Faches Latein vernetzt** sind. Eine hyperlink-gestützte Präsentation realisiert auf technische Weise das Ideal der Vernetzung von Wissen. Die Schüler\*innen des besagten Kurses erkannten erst in dieser Phase der Unterrichtsreihe, dass SENECA'S Biographie Auswirkungen auf seine Literatur und *vice versa* gehabt haben muss. Der Effekt der *Apocolocyntosis* erschließt sich viel eher und eindringlicher, wenn ein Hyperlink von einem Konterfei des Claudius eben dorthin führt. Die diffizile Verschränkung von Sprache, Text und historisch-pragmatischem Panorama kann durch die kreative Gestaltungsaufgabe klarer in Erscheinung treten.

Schließlich wird auch der im Fach Latein so exemplarisch zur Schau gestellte **Zusammenhang von Form und Inhalt** für unsere Schüler\*innen umso deutlicher, wenn sie selbst durch die Erstellung kreativer Lernprodukte die Unterrichtsinhalte in eine ästhetische, gestaltete Form gießen dürfen. Dass die senecanischen Sentenzen eingängig sind und die Zeiten überdauert haben, hatten die Schüler\*innen des Q1-Kurses bereits gelesen, doch wohl kaum verstanden. Bei der Erstellung ihrer Lernprodukte hingegen war zu beobachten, dass sie ganz intuitiv Sentenzen als griffige „Schlagzeilen“, „Überschriften“ oder „fetzige Kommentare“ in ihre Lernprodukte eingebaut hatten. In der Reflexion erläuterten die Schüler\*innen, dass sie erst jetzt begriffen hätte, was eine Sentenz „mit einem macht“ (Schülerzitat!): eine Erkenntnis, die wertvoller sein dürfte als so manche Stilübung.



<sup>9</sup> Vgl. Medienberatung NRW (2018). Verfügbar unter [https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Rahmen\\_A4\\_2020\\_03\\_Final.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf) (Zugriff: 10.05.2021).

<sup>10</sup> Vgl. ihre Stellung als oberstes Ziel und übergreifende fachliche Kompetenz des Faches in: Kernlehrplan NRW Latein 2014, 17. Vgl. für die besondere Eignung philosophischer Text zur Erreichung dieses Ziels: KUHLMANN 2010, 144–145.

### 3.2 Quid obstat?

Den Ideen und konkreten Realisierungsvorschlägen dieses Beitrages können nun sicher viele Einwände entgegengehalten werden. Das Feld der kreativen Produktionsorientierung und der Bewertung derselben ist nicht allein ein weites, sondern auch ein schwieriges und insbesondere für den „klassischen Lateinunterricht“ sicher auch eines, das mit bestimmten, historisch erwachsenen Berührungsängsten verbunden ist. Gerät bei kreativer Produktionsorientierung im Lateinunterricht womöglich doch die *gravitas* der Altphilologie ins Wanken?

Dieser Beitrag versucht dagegen zu argumentieren und weiß doch um die vielen Hürden und Bedenken: Immerhin kostet allein die Erstellung der oben vorgestellten Bewertungsbögen in der Tat Zeit und Nerven, doch inmitten einer funktionierenden Lateinfachschaft könnten solche Bewertungsbögen sukzessive erstellt und implementiert werden. Dieser Beitrag spricht für die Erschließung neuer Möglichkeitsräume in der Leistungsbewertung, nicht für eine Verkehrung ihrer Vorzeichen.

Zu den **äußeren Umsetzungsschwierigkeiten** zählt aber nichtsdestoweniger der Einwand, dass offene Arbeitsimpulse nur dann wirklich fruchtbare Ergebnisse zeitigen dürften, wenn auf eine *bestimmte* Klientel gebaut werden kann, wenn eben *bestimmte* technische und motivationale Voraussetzungen vorliegen und wenn *bestimmte* infrastrukturelle Rahmenbedingungen im schulischen Raum zu den Gelingensbedingungen zählen.

Einen Versuch sollten wir aber dennoch wagen, denn das in Aussicht stehende Mehr an Selbstwirksamkeitserleben ist vielversprechend. So hatten sich bei der kreativen Lernproduktentwicklung des besagten Q1-Kurses erstmalig einige Schüler\*innen wirklich engagiert eingebracht. Es handelte sich dabei vor allem um jene Schüler\*innen, die bei klassischer Übersetzungsarbeit kaum Beiträge leisteten. Und selbst wenn die Beiträge dieser Schüler\*innen eher auf der Ebene der technischen Umsetzung erfolgten, so waren doch auch diese Schüler\*innen später in der Lage zu erläutern, was etwa eine Sentenz sei. Die Definition einer Sentenz war bereits in den ersten

Stunden der Reihe über einen Sekundärtext kognitiv vermittelt worden, aber offenbar erst nach der kreativen Auseinandersetzung damit in das Verständnis dieser Schüler\*innen überführt worden.

Die **ureigenen Probleme** bei der Bewertung der oben vorgestellten Lernprodukte kreisen indes um die Grundantinomie von genuiner Subjekt- bzw. Schüler\*innenorientierung einerseits und dem institutionellen Bewertungszwang andererseits, der im Fach Latein besonders ausgeprägt zu sein scheint. Diese Antinomie ist zwar nicht aufzulösen, aber ähnlich wie wir uns bei der Bewertung von Klausuren größte Mühe bei der Erstellung diffiziler Erwartungshorizonte geben, so sollten auch kreative Lernprodukte in dieser Hinsicht ernster genommen werden. Durch die in diesem Beitrag geforderte „Disziplinierung“ des eigenen Bewertens mag es gelingen, den Schüler\*innen zu vermitteln, dass die Lehrkraft ein partiell ästhetisches Urteil ihres Produkts vornimmt, das zwar subjektiv bleibt, aber im Sinne KANTS Anspruch auf allgemeine Zustimmung erheben darf.<sup>11</sup>

„Der entscheidende Punkt ist jedoch, dass beim kreativen Arbeiten die eigenen Interessen mit dem Lernstoff verbunden werden können [...].“  
(Marc v. B.)

*Abbildung 3:* Schülerkommentar aus der eigenen, qualitativen Evaluation der kreativen Produktionsorientierung im Lateinunterricht der Q1

### 3.3 Quid restat?

Nicht zuletzt ist es die zwar anekdotische, aber dennoch überwältigend positive Rückmeldung der eigenen Schüler\*innenschaft im Evaluationsprozess (vgl. Abb. 3), die den Autor zu folgendem Petitum veranlasst: Trauen wir unseren Schüler\*innen mit ihren ungeahnten Ressourcen als *digital natives* viel, ja sehr viel zu und objektivieren wir gleichzeitig unsere Erwartungshaltung auch im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ bei der Bewertung kreativer Schüler\*innenprodukte mithilfe strenger und detaillierter ausformulierter Kriterienkataloge. Dann kann auch im Fach Latein die Bewertung von kreativer Produktionsorientierung gelingen und vielleicht zusehends zu



<sup>11</sup> Vgl. hierzu KANTS Grundgedanken eines ästhetischen Urteils, das er in der „Kritik der Urteilskraft“ derart auffasst, dass es gleichsam subjektiv und mit dem Anspruch auf allgemeine Zustimmung versehen sein sollte: Vgl. KANT 2006, 95–99.



einem ernstzunehmenden und fruchtbaren Teil, vielleicht gar zu einer Konstante der Unterrichtskultur werden.

## Literatur und Internetquellen

- BAIER, T. / MANUWALD, G. / ZIMMERMANN, B. (Hrsg.): Seneca: philosophus et magister. Freiburg im Breisgau / Berlin 2005.
- BERKEMEIER, A.: Visualisierend präsentieren als eine Form des Informationsmanagements. In: KRELLE, M. / SPIEGEL, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler 2009, 156–170.
- BERKEMEIER, A. / GEIGENFEIND, A.: Vom Text zur Visualisierung inhaltlicher Zusammenhänge. In: Praxis Deutsch 244 (2014), 30–37.
- HAAS, G.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen Literaturunterrichtes“ für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 1997.
- HENNEBÖHL, R.: Seneca. Philosophische Schriften. Bad Driburg 2016, 6–11.
- JOSTING, P.: Intermedialität. In: BAURMANN, J. et al. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Seelze 2017, 238–241.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Beilage. Erste Einleitung in die „Kritik der Urteilskraft“. Mit Einleitungen und Bibliographie. Hrsg. v. H. F. KLEMMER. Mit Sachanmerkungen von P. GIORDANETTI. Hamburg 2006.
- KUHLMANN, P.: Lateinische Literaturdidaktik. Bamberg 2010.
- MAURACH, G.: Seneca – Leben und Werk. Darmstadt 2013, 7–56.
- Medienberatung NRW (2018): Medienkompetenzrahmen NRW. Verfügbar unter: [https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR\\_ZMB\\_MKR\\_Rahmen\\_A4\\_2020\\_03\\_Final.pdf](https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf) (Zugriff am 01.04.2021).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 1999. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/Richtlinien-GOSt-1999.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/Richtlinien-GOSt-1999.pdf) (Zugriff am 01.04.2021).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Modularer Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Literatur. Düsseldorf 2014. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/184/KLP\\_GOSt\\_Literatur.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/184/KLP_GOSt_Literatur.pdf) (Zugriff am 01.04.2021).
- SPINNER, K. H.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht (1993). In: SPINNER, K. H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2001, 96–107.
- SPINNER, K. H.: Literarisches Lernen (Basisartikel). In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16.
- WALDMANN, G.: Produktiver Umgang mit dem Drama: Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler <sup>8</sup>2017.
- WALDMANN, G.: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler <sup>11</sup>2018.
- Westdeutscher Rundfunk: 1Live Talk. Verfügbar unter: <https://www1.wdr.de/radio/1live/talk148.html> (Zugriff am: 01.04.2021).