

Universität Oran
Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung für angelsächsische Sprachen
Germanistikabteilung

Fachbereich: Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik

Doktorarbeit

Thema :



Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste

Vorgelegt von:

ALLAM Halima,

geb. am 12.12.1988 in Mascara

Jurymitglieder

Vorsitzender: Prof. Dr. Aoussine SEDDIKI

(Universität Oran)

Betreuerin: Dr. Fatima BEGHDAI. MAC.

(Universität Oran)

Gutachter: Prof. Dr. Djamel Eddine Lachachi

(Universität Oran)

Gutachterin: Prof. Dr. Pino Valero

(Universität Alicante- Espagne)

Gutachter: Prof. Dr. Ing. Habib. Mustefa BOUCHETARA

(Universität USTO)

Gutachter: Prof. Dr. Ali NEMDILI

(Universität USTO)

Oran, 2014

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle Frau Dr. Beghdadi Fatima, sowie Herrn Prof. Dr. Aoussine Seddiki für ihre Hilfe und Unterstützung bei der Realisierung der vorliegenden Arbeit danken. Herzlichen Dank schulde ich auch meiner Familie und meinem Mann für ihre wertvollen Hinweise und moralische Unterstützung. Allen StudentInnen und LehrerInnen, meinen KollegInnen und besonders meinen Schülern, die beim Gelingen dieser Arbeit mit Rat und Tat unterstützt haben, an dieser Stelle möchte ich auch meinen herzlichen Dank aussprechen.

Inhaltverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Einleitung.....7

I. Theoretischer Teil

1. Definitionen und Abgrenzungen von „Lernen durch Lehren“	14
1.1. Die Methode „Lernen durch Lehren“	18
1.1.1. Zur Methode.....	21
1.1.2. Das Verfahren.....	22
1.1.3. Die Wirkung.....	22
2. Darstellung der Methode „Lernen durch Lehren“	23
2.1. Merkmale der Methode.....	23
2.2. Beschreibung.....	23
2.3. Grundlagen.....	24
2.4 Durchführung.....	25
2.5. Anfangsunterricht nach der Methode „Lernen durch Lehren“	27
2.5.1. Hinführung der Klasse an die Methode.....	27
2.6. Ziele.....	28
2.7.1. Die Rolle der „Schüler in Lehrfunktion“ (SiL).....	32
2.7.2. Die Rolle der Schüler (als Schüler).....	33
2.7.3. Die Rolle des Fachlehrers.....	34
2.7.4. Die Aufgaben als Lehrer.....	37
2.7.5. Die Aufgaben als Studenten.....	37

2.8. Zur Gestaltung des Unterrichts nach „Lernen durch Lehren“	38
3. Lernen durch Lehren nach Martin (LdL).....	44
3.1. Die pädagogisch- anthropologische Komponente.....	45
3.2. Die fremdsprachendidaktische Komponente.....	47
3.3.Praktische Anwendungen.....	48
3.4. Die Klasse als neuronales Netz.....	49
3.5. Die LdL- Rezeption.....	51
3.5.1. Die Rezeption in der Praxis.....	51
3.5.2. Die Rezeption in der Wissenschaft.....	52
3.5.3.LdL als konstruktivistische, konnektivistische Methode.....	53
3.6. Lernen durch Lehren außerhalb des LdL- Kontextes.....	53
3.7. Empfang von Martin- Methoden.....	54
3.7.1. Die Entstehungsgeschichte von „Lernen durch Lehren“	54
3.7.2. Geschichte der LdL Methode.....	55
• Stundenleitung.....	57
• Einführung eines neuen Lektionstextes.....	57
• Die Aufteilung des Stoffes auf Arbeitsgruppen.....	58
3.7.3. Entwicklung der LdL- Methode.....	58
3.7.3.1. Entwicklung der LdL- Methode im Jahr 2001.....	60
3.7.3.2. Weiterentwicklung des LdL- Konzeptes ab 2005.....	61
3.8. Lernen durch Lehren, oder Schüler übernehmen Lehrfunktionen.....	62

3.8.1. Begründung der Methode.....	63
3.8.2. Die Methode „Lernen durch Lehren" ist nichts völlig Neues.....	64
3.8.3. Zur Praxis der Methode.....	64
3.8.4. Probleme bzw. Kritik an der Methode.....	66
3.8.5. Der LdL- Ansatz.....	66
3.8.6. Erstellen von neuronalen Netzwerk: websensibility als Ziel.....	67
3.9. Vorteile und Nachteile der LdL- Methode	71
4. Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept.....	73
4.1. Zur Geschichte des LdL- Projektes.....	73
4.2. Wie funktioniert die Methode LdL genau oder konkret?.....	75
5. Lernen durch Lehren in unterschiedlichen Ausbildungstypen.....	80
• Grundschule.....	80
• Hauptschule.....	80
• Realschule.....	80
• Gymnasium.....	81
• Hochschule.....	81
5.1. Lernen durch Lehren in unterschiedlichen Fächern.....	81
• Deutsch.....	81
• Fremdsprachenunterricht.....	82
• Deutsch als Fremdsprache.....	82
• Französisch.....	83
• Mathematik und Physik.....	83
• Musik.....	83
• Religion.....	84
• Sport.....	85
5.2. Lernen durch Lehren mit Hochbegabten.....	85
5.3. Lernen durch Lehren international.....	85

• Japan.....	85
5.4. LdL in einzelnen Anwendungsbereichen.....	86
5.5. Lernen durch Lehren aus der Sicht der Gehirnforschung.....	87
6. Der Unterschied zwischen klassischen und neuen Unterricht.....	88
6.1. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht.....	88
6.2. Die wichtigsten Merkmale traditioneller Fremdsprachenunterricht.....	89
6.3. Die Motivation.....	89
6.4. Unterrichtsmethoden im DaF- Unterricht.....	89
6.4.1. Die Rolle des Lehrers im Unterricht.....	90
6.4.2. Die Rolle der Studenten im Unterricht.....	91
6.4.3. Der Ablauf des Unterrichts.....	91
6.5. „Lernen durch Lehren“ als Antwort auf traditionelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts.....	92
6.5.1. „Lernen durch Lehren“ als Lösung aus sprach- und lerntheoretisch Sicht.....	92
6.5.2. Die Bewährung der Methode „Lernen durch Lehren“ in der Praxis.....	94
6.6. Schüler als Lehrer, um Ersatz- Lehrer.....	95
6.7. Schüler als Lehrer, um den Lernprozess zu verbessern.....	95
6.8. Anthropologische Grundlage und übergreifende Lernziele.....	96
6.9. Kontrollkompetenz, exploratives Verhalten und Problemlösekompetenz.....	96
6.10. Flow- Erlebnisse als Handlungsmotivation.....	97
6.11. „Lernen durch Lehren“ und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.....	98
6.11.1. Was unterscheidet LdL von anderen „neuen“ Unterrichtsformen?.....	99

- „Lernen durch Lehren“ als Gesamtkonzept.....99
- „Lernen durch Lehren“: die Integration und Erweiterung reformpädagogischer Ansätze.....100
- „Lernen durch Lehren“ qualifiziert für die Wissensgesellschaft.....101

7. Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?.....102

7.1. Einleitung.....102

7.2. Zum Stand der „Lernen durch Lehren“- Forschung.....102

7.3. Pädagogisch- anthropologische Basis.....103

7.4. Paradigmenwechsel im Klassenzimmer: von der Instruktion zur Konstruktion.....104

7.5. Rezeptive Reflexe durch konstruktiv- kommunikativ ersetzen105

II. Praktischer Teil

Einleitung.....108

Analyse des Fragebogens.....109

1. Analyse des Fragebogens.....110

2. Darstellung des Fragebogens.....110

2.1.Ziele des Fragebogens.....111

2.2.Auswertung des Fragebogens.....111

3. Abschließende kritische Stellungnahme.....115

3.1. Bewertung aus Schülersicht.....117

3.2.Bewertung aus Lehrersicht.....120

III. Zusammenfassung und Ausblick.....129

Anhang

Literaturverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	Beziehungsweise
DaF	Deutsch als Fremdsprache
d.h.	das heißt
ebd.	eben da
FWU	Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
GÜM	Grammatik- Übersetzung Methode
Hrsg.	Herausgeber
LdL	Lernen durch Lehren
o. ä.	oder Ähnliche
S.	Seite
SiL	Schüler in Lehrfunktion
u. ä.	und Ähnliches
u. a.	und Anderes
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

Einleitung

In der Welt hat jedes Land seine eigene Sprache d.h. die Muttersprache mit unterschiedlichen Mundarten und Dialekten. Neben der Muttersprache gibt es die Fremdsprache, die nicht einfach zu beherrschen und eine nicht einfach zu erlernende Fähigkeit ist. Sie beeinflusst die gesamte Persönlichkeit. Anderssprachige Menschen mit denen Unterhalten kann, fremdsprachige Texte, die man lesen kann. Jede Fremdsprache teilt sich in Mundarten (Dialekte) und in die Standardsprache. Diese erlernen wir im Unterricht.

Um im Unterricht erfolgreich zu sein, benutzen wir unterschiedliche Methoden, die der Lehrer in seinem Unterricht verwenden soll. Diese Methoden helfen bei der Übertragung der Informationen.

Es stellt sich nun die Frage, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, um es einem Schüler zu ermöglichen, sein Gehirn optimal zu vernetzen.

Im meiner wissenschaftlichen Doktorarbeit handelt es sich um das Lernprojekt „Lernen durch Lehren im DaF-Unterricht in Algerien“.

Ich habe dieses Thema aus dem Bereich der Didaktik ausgewählt, weil es nicht nur interessant, sondern auch eine neuartige, moderne Lehr- und Lehrmethode ist. „Lernen durch Lehren“ ist die Lernmethode, die in allen Lehrbüchern in pädagogischen Kreisen behandelt und durch das Ministerium für Bildung empfohlen wird.

„Lehren durch Lernen“, in der pädagogischen Fachwelt abgekürzt auch „LdL“ genannt, ist eine in den bildungsrelevanten Ländern bereits seit etlichen Jahren anerkannte Unterrichtsmethode.

Leider ist sie in unserem Lande noch relativ unbekannt. Um aber auch bei uns hier in unserem Lande, in unserer Bildung und unseren Bildungs-Institutionen, diese Methode bekannter zu machen und evtl. sogar einzuführen, habe ich diese Arbeit geschrieben.

Sie zeigt zuerst einmal auf, was mit dem pädagogischen Schlagwort „LdL“ überhaupt gemeint ist, wie „LdL“ entstanden ist und von namhaften Pädagogen aus aller Welt kontinuierlich weiterentwickelt wurde und schließlich wie sie in einem modernen Unterricht angewendet wird.

Doch eine Besonderheit meiner Arbeit – wodurch sie sich auch von anderen wissenschaftlichen LdL-Arbeiten unterscheidet – ist die Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Dabei lautete die zentrale Frage: In wie weit ist die Methode „LdL“ auch bei der Fremdsprachenarbeit und beim Fremdsprachenlernen effizient und vorteilhaft.

Aus gegebenem Anlass habe ich mich dabei natürlich auf Deutsch als Fremdsprache (DaF) konzentriert, wobei es wichtig ist zu wissen, dass dies alles auch gleichermaßen für andere Sprachen bzw. Fremdsprachen gültig ist.

Ich habe durch meine Arbeit glaubhaft durch meine Evaluation nachgewiesen, dass ein „LdL-Unterricht“ im Vergleich zum konventionellen Unterricht nicht nur moderner und motivativer, sondern auch viel effektiver ist.

Meine abschließende Bitte wäre, lernen Sie alle hier in unserem Lande diese „LdL-Methode“ kennen und lieben, versuchen Sie sie in Ihrem Unterricht zu realisieren (zuerst einmal ganz behutsam!) und erfahren Sie selbst in der Realität die enormen Vorteile und positiven Ergebnisse dieser Unterrichtsform.

Diese Methode existiert seit mehr als 20 Jahren in Deutschland in allen Bereichen und auf allen Ebenen. Sie spielt eine wesentliche Rolle für das Lernen nicht nur an der Universität, sondern auch in der Schule. Hier in Algerien ist dies noch ein Novum, wird aber auf Grund meiner Arbeit hoffentlich bald auch in die Methodik und Didaktik unseres Landes Einzug halten. Sie ist gleichermaßen bedeutend für Dozenten und Lehrer, die ihre Kurse vorbereiten, für die Studentinnen und Studenten, die ihre Vorträge, Referate oder ihr Praktikum absolvieren sowie für die Doktoranten und Professoren.

„Lernen durch Lehren“ ist ein pädagogisches und handlungsorientiertes Gesamtlehrkonzept, bei dem die Schüler oder Studenten die Funktion des Lehrers übernehmen, um sich dabei gegenseitig die curricularen Inhalte zu unterrichten. Es wurde Anfang der 80. Jahre von dem romanistischen Fachdidaktiker Jean-Pol Martin entwickelt und theoretisch fundiert (vgl. Graef / Preller 1994: 7). Die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Lerner kann unabhängig von der jeweils eingesetzten Unterrichtsmethode bei jedem Schultyp, in jeder Altersstufe und in fast allen Fächern eingesetzt werden. LdL versteht sich nicht als neuer

Ansatz in Abgrenzung zu den traditionellen Lehransätzen, sondern verarbeitet alte und neue Theorien integrativ zu einem neuen Gesamtunterrichtsmodell.¹

Die Lerner bekommen vom Lehrer zu Beginn des Schuljahres oder Semesters einen thematischen Bereich zugewiesen, den sie didaktisch aufbereiten müssen, um ihn der Klasse zu vermitteln. Dabei darf nicht von einem „einfachen“ Referieren ausgegangen werden, sondern der „Lehrer-Lerner“ muss mittels Einsatz diverser Unterrichtsmethoden und -techniken (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Aufgaben, Fragen, Einsatz diverser Medien) den Stoff auf vielfältige Art vermitteln und versuchen, mit der Klasse in Interaktion zu treten. Dass dies auch realisiert wird, kontrolliert der Lehrer und greift bei eventuellen Fehlern und Impulsabbrüchen ins Unterrichtsgeschehen ein.

Ausgangspunkt der Theorie Martins ist das anthropologische Menschenbild vom Lerner. Martin stützt sich in diesem Zusammenhang besonders auf Erkenntnisse aus der Bedürfnisforschung, der Kognitionspsychologie sowie der Problemlösepsychologie (vgl. Martin 1996: 74).

Vor allem im Fremdsprachenunterricht wurde dieses Modell mit großen Erfolgen angewendet. Denn in der stark kommunikativen Ausrichtung dieses Ansatzes offenbart sich sein signifikantester Vorteil: die implizite Ausbildung der kommunikativen Kompetenz. Genau dies, wird durch das LdL-Modell von Jean-Pol Martin gefördert. Aufgrund der vielfältigen Redeanlässe der Lerner und der Lehrer-Lerner, wie Präsentation, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, dem Nachfragen, Klären, Meinungsäußern, Kritisieren und Diskutieren, entstehen ganz natürliche und authentische Kommunikationssituationen. Da der Lehrer bei LdL in den Hintergrund rücken muss, auch was seine sprachlichen Äußerungen betrifft, reduziert sich der Lehrer-Redeanteil um 20 % und die Menge der sprachlichen und non-verbale Äußerungen des Lerners steigt auf bis zu 80 % an, wobei die Redebeiträge noch komplexer und länger sind als in vergleichbaren Klassen mit eher traditionellem Unterricht (vgl. Pfeiffer / Rusam 1992: 425).

¹ Grzega / Schöner (2008) differenzieren zwischen der praktisch angewandten Unterrichtstechnik LdL und dem pädagogisch-didaktischen Metamodell, dem sog. Meta-LdL, wobei letzteres das schlussendliche Ziel Martins Ansatzes darstellt, einen umfassenden Paradigmenwechsel in der Lehr- und Lernwahrnehmung sowie in der praktischen Umgestaltung des Unterrichts zu erreichen.

Hinzu kommt noch, dass der Lerner Leitungsfunktionen im Unterricht übernimmt und somit lernen muss, exploratives und problemlösendes Verhalten einzuüben.

Wie oben schon erwähnt, ist LdL einem anthropologischen Menschenkonstrukt verpflichtet, woraus sich der Anspruch auf einen kulturübergreifenden Universalismus ableiten lässt. Das Konzept LdL ist demnach nicht an seine geistig-wissenschaftliche oder unterrichtspraktische Entstehungsheimat (Deutschland und Frankreich) und deren sozio-politischen Rahmenbedingungen gebunden, sondern erreicht mit seinem auf menschliche Bedürfnisse (wie z.B. nach sozialer Integration, Sicherheit, Anerkennung, Selbstverwirklichung und Transzendenz) basierenden Ansatzpunkt eine globale Relevanz.

Darum zeichnet sich seit geraumer Zeit ein wachsendes Interesse an der LdL-Methode seitens an ausländischen Hochschulen tätiger deutscher DaF-Lehrer ab, welche mit großem Enthusiasmus versuchen, LdL in die unterrichtlichen und kulturellen Realitäten ihres jeweiligen Ziellandes zu integrieren. Durch dieses Engagement und die dadurch oft vernehmbar positiven Ergebnisse, stößt dieses didaktische Modell allmählich auch bei ausländischen DaF-Lehrern und -Didaktikern auf verstärktes Interesse.

Die Aufgabe der Universität ist es, die Studentenkompetenzen zu vermitteln, mit denen sie am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können und die ein lebenslanges Lernen ermöglichen. Dazu gehören neben fachlichen Kompetenzen auch Sachverständigkeiten (man nennt diese auch Schlüsselqualifikationen) wie z.B. Verantwortungsfähigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeit. Vielen Studenten mangelt es jedoch an diesen Kompetenzen, so dass in den letzten Jahren immer häufiger Kritik am lehrerzentrierten Unterricht geäußert wurde. Durch die Fremdsteuerung des Lernens zeigen die Studenten ohne weitere äußere Anreize meist wenig Interesse am Lernprozess. Des Weiteren fehlen ihnen durch den häufigen Einsatz des Frontalunterrichtes methodische Kompetenzen, die ihnen ein eigenständiges Lernen ermöglichen. Als Lösungsmöglichkeiten werden Student und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden genannt, die die Selbständigkeit, die intrinsische Motivation und die methodischen Kompetenzen der Lernenden fördern, also die angesprochenen Defizite der Studenten ausgleichen können.

Es ist möglich die Selbstständigkeit und Problemfähigkeit der Studenten zu fördern, indem der Lehrer immer häufiger einzelne Unterrichtsphasen an die Lernenden abgibt und die

Aufgaben zum Lösen in einer Gruppe verteilt. Des Weiteren wird die Klasse besonders aktiv am Unterricht beteiligt, wenn es ihnen ermöglicht wird, den Unterricht selbst durchzuführen.

Bei diesen Gedanken bin ich dann eher zufällig im Internet auf die Methode „Lerne durch Lehren“ (LdL) gestoßen, die im Fremdsprachenunterricht von Dr. Jean Pol Martin entwickelt wurde. Viele Autoren haben die „LdL“-Methode behandelt z.B. „Seneca der jüngere erzählt in seinen Brief an Lucilius, dass wir lernen, wenn wir lehren.“ Und Docendo sagte: „ durch Lehren lernen wir.“

Diese Unterrichtsmethode erscheint auf dem ersten Blick sehr pro-aktiv. Es sieht so aus, als übergäbe der Lehrer seinen Aufgabenbereich an die Studenten. Es wird auch angenommen, diese Methode solle womöglich den Engpass an Lehrerinnen und Lehrern auffangen, indem sich die Studenten gegenseitig unterrichten. Diese Vorstellungen treffen jedoch keinesfalls auf diese Methode zu. Der Grundgedanke der Methode „Lernen durch Lehren“ ist die selbstständige Erarbeitung eines Themas und dessen Vermittlung an die Mitstudenten. Der Lehrer steht dabei beratend zur Seite. Dr. Jean Pol Martin legitimiert seine Methode vor allem dadurch, dass sich die Studenten zusätzlich zu der Fachkompetenz Sozial- und Methodenkompetenzen aneignen, welche notwendig erscheinen in einer Gesellschaft, deren Komplexität und Unüberschaubarkeit zunehmen. „Lernen durch Lehren“ erscheint aufgrund der vielen genannten Vorteile als eine ideale Methode, den Studenten Kompetenzen, die sie zur Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens benötigen, zu vermitteln, ohne dass dabei der kognitive Lernzuwachs vernachlässigt wird.

Bei der Überlegung für die Anwendung der Methode ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Was ist die „LdL“ Methode?
- Wie wird dieses Model im Unterricht verwendet?
- Wie funktioniert „LdL“ konkret?
- Welche Wirkungen hat diese Methode im Unterricht?

Diese Fragen helfen mir weiter zu meinem Forschungsziel zu kommen. Mein Ziel bei diesen Forschungen ist es, die „LdL“-Methode als effektive und handlungsorientierte Unterrichtsmethode oder Unterrichtstechnik im DaF- Unterricht festzustellen und zu evaluieren.

Die vorliegende Doktorarbeit soll den Leser in die Methode „Lernen durch Lehren“ einführen und eine mögliche Umsetzung im Schulalltag mit ihren Vor- und Nachteilen aufzeigen.

Meine Doktorarbeit enthält zwei Teile: Ein theoretischer und ein praktischer Teil.

Im theoretischen Teil wird der Begriff „Lernen durch Lehren“ erarbeitet, wobei ich sowohl seine Definitionen und Erklärungen, Verfahren, Merkmale, Wirkung, Beschreibung, Grundlage, Durchführungen, Entwicklung als auch Vor- und Nachteile behandeln. Zusätzlich wird der didaktisch-methodische Ansatz LdL in seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen Inhalten und Zielsetzungen dargestellt.

In meiner Arbeit soll gezeigt werden, wie die LdL- Methode genau und konkret funktioniert. Dann werde ich die unterschiedlichen Anwendungsbereiche, Fächer und Ausbildungstypen dieser Methode behandeln. Auch versuche ich den Unterschied zwischen den LdL- Methode und anderen neuen Unterrichtsformen festzustellen.

Im praktischen Teil habe ich einen Fragebogen in Djamel Eddine Al Afghani verteilt und anschließend analysiert. In diesem zweiten, praxisorientierten Teil dieser Arbeit wird zuerst ein Modell von „Roman Burkhart“ mit LdL- Methode dargestellt dann wird über die untersuchte Klasse und den Einstieg in die Methode LdL informiert. Die Dokumentation der Stunden umfasst eine Grammatikstunde, eine Texteführung und eine Übungsstunde. Der Verlauf der restlichen Unterrichtsreihe wird ebenfalls skizziert. Dieses Kapitel befasst sich mit der Evaluation der Unterrichtsreihe, versucht also eine Verknüpfung des theoretischen Wissens mit dem praktischen Teil herzustellen und nimmt eine Auswertung der Unterrichtsreihe vor. Die abschließende kritische Stellungnahme wird die Arbeit beschließen.

I. Theoretischer Teil

Im folgenden Kapiteln wird der geschichtliche Hintergrund und die Entstehung von LdL skizziert, das Modell LdL detailliert beschrieben und seine Anwendung im Unterricht verdeutlicht. Dieser Teil vermittelt die notwendigen Kenntnisse über die Methode und schafft die theoretischen Voraussetzungen für die Zielsetzung dieser Arbeit.

1. Definitionen und Abgrenzungen von „Lernen durch Lehren“

"Lernen durch Lehren"(oder "Lernen durch Lehren", in abgekürzter Form LDL) ist eine Lernmethode auf gegenseitigem Bildung, wie in der Schweiz praktiziert wird, in das neunzehnte Jahrhundert ist, sondern entwickelt und verbreitet in Deutschland seit 1980 von Jean-Pol Martin, Professor für Lehre an der Katholischen Universität von Französisch Eichstätt -Ingolstadt, Bayern. Jean-Pol Martin beschriebenen Methoden systematisch als Ausgangspunkt der pädagogischen Forschung, die innerhalb weniger Stunden Französisch als Fremdsprache Klasse, wo er sieben Jahre lang lehrte durchgeführt eingesetzt, von der fünften bis in das dreizehnte, bevor Bakkalaureate. Dann gab er einer Formel sein theoretisches Konzept. In parallel, und andere Forscher haben das Interesse an dieser Methode dargestellt. Seit 1987, "Lernen durch Lehren", entwickelt hat außergewöhnliche und Jean-Pol aufgrund der Tatsache, dass Martin ein Netzwerk geschaffen hat, schlossen sich mehrere Lehrer, die mit verschiedenen Methoden und Materialien für ein breites Publikum waren. Diese Lehrer müssen Inventurergebnisse begonnen und präsentieren sie in pädagogischen Kreisen.

Die Methode hat sein Publikum vor allem seit 2001 gestiegen in die Bildungsreform in Deutschland. Dieses Jahr ist sehr wichtig, weil sie jetzt die Ergebnisse einer Studie, die vergleichende Analyse der verschiedenen Bildungssysteme in Europa ausgerichtet und Deutschland zeigten Defizite veröffentlicht haben. Heute ist die Methode in allen Lehrbüchern der Französischunterricht in pädagogischen Kreisen behandelt und es muss durch das Ministerium für Bildung empfohlen.

LdL ist eine Handlungsorientierte Unterrichtsmethode (**Handlungsorientierter Unterricht** ist der Ausdruck für ein [didaktisches](#) Prinzip in der [Pädagogik](#). Dabei orientiert sich das Unterrichtsgeschehen für die Schülerinnen und Schüler nicht an der Logik oder Systematik einer Teilwissenschaft, sondern an erlebten oder erlebbaren Zusammenhängen dieses Wissensbereichs.), die von Jean Pol Martin 1982 begründet wurde und von Joachim Grezga weiterentwickelt wird. Bei LdL lernt man vorgegebenen oder ausgewählten Stoff, indem man

ihn lehrt, ihn also didaktisch aufbereitet, den Mitlernern aktivierend vermittelt. Nicht Monologe der Lerner experten oder Dialoge mit den besten aller Lerner².

LdL ist auch eine äußerst anspruchsvolle Methode des selbstbestimmten Lernens: Die Studentinnen und Studenten halten selbst Unterricht. Sie ist vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung in allen Fachgebieten ohne besondere Rahmenbedingungen (also im ganz normalen Lernalltag) einsetzbar. Diese Methode bezeichnet auch eine innovative Unterrichtsmethode. Bei LdL- Methode lernen die Studenten den neuen Stoff, in dem sie ihn lehren, also didaktisch aufbereiten, ihren Mitstudenten präsentieren und mit ihnen zusammen erarbeiten. Die LdL-Methode ist besonders geeignet, um den Studenten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. LdL wurde von Jean-Pol Martin entwickelt und wird in allen Schultypen und Altersstufen erfolgreich eingesetzt.

„Lernen durch Lehren“ ist eine Handlungsorientierte Unterrichtsmethode, bei den Studenten lernen, indem sie sich den Stoff gegenseitig vermitteln. Sie kann in allen Fächern, Schultypen und Altersstufen eingesetzt werden. Hauptvertreter des Konzeptes Lernen durch Lehren (abkürzt LdL) ist Jean- Pol Martin, der von 1980 bis 2008 das Verfahren zu einem pädagogischen Gesamtkonzept entwickelte und mit Hilfe eines Kontaktnetzes vorbereite³.

In Deutschland war es dieser Begriff mit dem Namen Jean-Pol Martin verbunden, diese Methode betrachtet als Entwicklungsmethode und auch als Reformpädagogik, und das alles, um den Unterricht zu verbessern. Es wird auch benutzt unter andere Prinzipien wie z.B. selbstlernen und die Spontanität im Unterricht zu schaffen, um die Potenziale des Lernens zu verbessern.

„Wenn Student einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitstudenten vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode Lernen durch Lehren (LdL)⁴.

Auch LdL bezeichnet eine Unterrichtsmethode, bei der die Studenten einen Großteil der Lehrfunktionen übernehmen: sie präsentieren den neuen Stoff und sorgen dafür, dass dieser

² <http://www.ldl.de/> zugriff an: 02/04/2013 um 14Uhr.

³ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an 12/04/2013. Um 16Uhr.

⁴ Ebd. Zugriff an 12/04/2013. Um 16.30 Uhr.

verinnerlicht wird. Die Anwendung der Methode „Lernen durch Lehren“ verlangt vom Lehrer eine besondere Ausbildung, die durch den vorliegenden Kurs geleistet werden soll⁵.

LdL bezieht sich grundsätzlich auf Verfahren, bei denen Studenten ihre Mitschüler arbeitsteilig in Klassenverband unterrichten. Infolge der Verbreitung der Methode wurde der Terminus „Lernen durch Lehren“ auf andere Unterrichtssettings ausgedehnt, beispielsweise auf Techniken, bei denen ältere Studenten oder jüngere unterrichten⁶.

Die Methode basiert auf einem einfachen Prinzip: In den Klassen haben die Studenten eine weitere neue Inhalte von Anfang der Lektion Handbuch. Die Methode sollte nicht in irgendeiner Weise mit einer mündlichen Präsentation, ein Modell des fundamentalen Kurss von Studenten durchgeführt verwechselt werden. In der Tat präsentieren die beteiligten Studenten nicht nur die neuen Inhalte, sondern auch Techniken für jedes Thema oder ein Thema zu verwenden, sowohl in Gruppenarbeit oder im Tandem, und die Interpretation von Dokumenten und überprüfen, ob die anderen- erworben haben, neues Wissen und um die Klasse zu motivieren. Die Frage ist logisch, dass der Notation. Jean-Pol Martin, Förderer der Methode ist gegen Grading Studentenleistungen gezeigt, aber andere gegen seine Anhänger.

LdL ist eine Methode, die im Unterricht integriert wurde. Durch pädagogisches und didaktisches Ziel, wird diese Methode im Fremdsprachenunterricht benutzt. „Lernen durch Lehren“ ist eine Handlungsorientierte Unterrichtsmethode, in dem Studenten sich den Stoff gegenseitig unterrichten.“⁷

Der Lerner heutzutage spielt eine große Rolle im Unterricht nicht wie damals. Früher der Lehrer im Unterricht gibt die Informationen für die Lerner und die Lerner nehmen diese Informationen ohne zu reagieren. Aber der Lehrer bei dem LdL Methode soll nicht allein im Unterricht vorbereiten sondern mit seinen Studenten, der Student spielt eine wichtige Rolle; er bereitet den Unterricht vor, er macht und vermittelt die neue Informationen mit seinen Kommilitonen.

Der Lehrer beobachtet und orientiert den Unterricht mit seiner Erfahrung und Kenntnisse, er unterbricht auch den Unterricht, um die Studenten außer dem Thema zu gehen.

⁵ http://de.wikiversity.org/wiki/Kurs:_Lernen_durch_Lehren. Zugriff an 12/04/2013. Um 18Uhr.

⁶ http://de.wikipedia.org/wiki/Lerne_durch_Lehren. zugriff an: 12/04/2013. Um 20Uhr.

⁷ Ebd. [Zugriff an 09/05/2012](#).Um 14Uhr.

Der Student arbeitet mit seinen Kollegen über ein vorbereitendes Thema, der Lehrer lässt die Studenten die Kenntnisse und Stoffe dieses Thema selbst vermitteln sie sollen Interaktion im Unterricht schaffen, durch die Fragen stellen, Bilder zeigen ...usw.

Diese Methode ist nicht völlig neues sondern seit Jahren benutzt wird, der Lehrer versucht bei dieser Methode Schritt für Schritt die Funktion des Lehrers zu übernehmen. Der Lehrer hier unterstützt ihre Lerner, und der Lerner leitet den Unterricht und die Übungsphase, und bereitet auch die Aufgaben der folgestunde.

„Lernen durch Lehren“ beruht also auf dem Prinzip, dass der Unterricht weitgehend von den Studenten verantwortet wird. Durch die Übertragung der Stoffdarstellung und Einübung auf die Studenten werden sie im Lehrplan der Bayerischen Sechsstufigen Realschule angegebenen Lernziele organisch erreicht. Das bedeutet, dass der Lehrer nicht mehr auf eine günstige Gelegenheit (wo immer möglich oder wenn sich die Grundstruktur ergibt) warten muss, um Student zentrierte Formen einzusetzen, sondern dass die Grundstruktur des Unterrichts gar keine andere Möglichkeit als eine Studentenzentrierte zulässt. So werden die Ziele des Lehrplans auf natürliche Weise angesteuert.

In der professionellen [Ausbildung](#), Lernen durch Lehren bezeichnet derzeit die Methode, mit [Jean-Pol Martin](#), dass Schüler und Studenten herzustellen und zu lehren, ermöglicht [Unterricht](#), oder Teile des Unterrichts. Lernen durch Lehren sollten nicht mit Präsentationen oder Vorträge von Studenten verwechselt werden, da die Schüler nicht nur vermitteln, einen bestimmten Inhalt, sondern auch die Möglichkeit ihre eigenen Methoden und didaktischen Ansätze in der Lehre Klassenkameraden diesem Thema. Weder sollte es zu verwechseln mit [Nachhilfeunterricht](#), weil der Lehrer eine intensive Kontrolle hat und Unterstützung für die Lernprozesse in Lernen durch Lehren als gegen andere Methoden gibt.

1.1. Die Methode „Lernen durch Lehren“

Die Methode ist im Grunde sehr alt:

„Denn sehr wahr ist das bekannte Wort: Wer andere lehrt, unterrichtet sich selbst; nicht nur weil er durch Wiederholung das Aufgefasste in sich befestigt, sondern auch Gelegenheit erlangt, tiefer in die Dinge einzudringen. Deshalb rät er [Joachim Fortius] demjenigen, der in seinem Studium große Fortschritte machen wolle, sich Schüler zu suchen, um sie täglich in dem was er lernt, zu unterrichten und müssten sie auch mit Gold erkaufte werden.“⁸

So lauten die ersten einleitenden Worte in Alexander Renkls Skriptum „Lernen durch Lehren“. Ausgangspunkt der Entwicklung von LdL ist eine alltägliche Lehrsituation, die zumeist daraus besteht, dass ein Lehrender einem oder mehreren, sich in der Zuhörerrolle befindenden Lernenden, einen Sachverhalt erklärt. Es gibt Erkenntnisse, dass diese Lern/Lehrsituation dem Lernen alles andere als zuträglich ist, da sie den Zuhörenden in eine Passivität versetzt, die es ihm kaum oder gar nicht ermöglicht, zwischen den einzelnen zu erlernenden Inhalten Verknüpfungen herzustellen, oder sein erlangtes Wissen zu überwachen; Aufmerksamkeit und Interesse leiden darunter, neu Erlerntes wird schnell vergessen. Der Lehrer, der den Stoff bereits beherrscht ist dahingegen aktiv, elaboriert, erklärt und ist bemüht den Inhalt in seinen multiplen Perspektiven darzustellen.

Vor diesem Hintergrund gibt es bereits verschiedene Forschungsfelder, die sich damit beschäftigen, eine solche Lernsituation (die besonders auch in darstellendem Unterricht aber auch in Vorlesungen an Hochschulen anzutreffen ist) aufgrund kognitionspsychologischer Aspekte zu verbessern. Ziel einer solchen Veränderung muss es sein, die Lernenden in produktiver Weise zu aktivieren.

Kooperatives Lernen bietet eine multiple Zahl solcher Strategien. Innerhalb kooperativer Lernarrangements wird nicht nur die Lernaktivität der Lernenden induziert, zusätzlich kommt es zu einer Reihe positiver „Nebenerscheinungen“. Unter anderem sind der Wille und die Fähigkeit zur Kooperation zu nennen. Die höchste und weitestgehende Form des Kooperativen Lernens ist die Methode Lernen durch Lehren. Diese lautet: „die Schüler übernehmen vorübergehend eine Lehr-Rolle. Beispielsweise machen sich bestimmte Schüler in Teilgebieten eines umfassenden Stoffes kundig und vermitteln die entsprechenden Inhalte

⁸ Alexander Renkl: Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Deutscher Universitätsverlag, Freiburg 1998. S. 1.

ihren Mitschülern, oder Lernende übernehmen beim Lesen von Texten jeweils abwechselnde Rollen eines Diskussionsleiters.“

Im LdL - Konzept übernehmen Schüler die gesamte Arbeit der Unterrichtsplanung und Realisierung, die Aktivität der Schüler und Schülerinnen nimmt dabei immens zu, dadurch soll nicht nur die Lernaktivität und die Lernhaltung stimuliert, sondern auch die extrinsische Motivation (z.B. durch Notengebung) durch intrinsische Motivation ersetzt werden.

Dass Schüler in ihrem Umfang kleinere Inhalte ihren Mitschülern vermitteln, wird unter anderem durch die „Gruppen-Puzzle-Methode“ und in ihrer Steigerung der „Kugellager-Methode“ erreicht. In der darauf folgenden Stufe der LdL-Methode wird dieses System jedoch dadurch erweitert, dass Lernende nicht nur Inhalte vermitteln, sondern darüber hinaus den Lernfortschritt und den Wissenszuwachs ihrer Mitschüler überwachen, überprüfen und fördern. Die Aufgabe der Lehrperson besteht dabei darin, den zeitlichen Ablauf der Planung und Durchführung zu überwachen und zu organisieren, Arbeitsaufträge zu verteilen und die Schüler und Schülerinnen in der Vorbereitung intensiv zu unterstützen.

Dies schließt die Korrektur schriftlicher Vorlagen mit ein. Der Grad der Unterstützung soll nach Martin kontinuierlich abnehmen, bis die Schüler und Schülerinnen nach einer gewissen Zeit völlig eigenständig ihre Themen bearbeiten und vermitteln können. Während des Unterrichts sollte die Lehrperson nach Möglichkeit nicht eingreifen.

Die Begründung für diese Vorgabe liegt auf der Hand: Durch das Eingreifen wird die Motivation der Schüler und Schülerinnen herabgesetzt und die positive Selbsterfahrung gefährdet, zudem wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Lehrperson gezogen und entfernt sich aus dem eigentlichen Geschehen, zusätzlich wird dem Vortragenden die Möglichkeit der Selbstverbesserung genommen.

Infolgedessen obliegt der Lehrperson die Rolle des Regisseurs und des Organizers. Bei all dem darf jedoch nicht vergessen werden, dass es eine Einführung der Methode in die Lerngruppe bedarf, wozu weitere Aspekte zählen, die an späterer Stelle noch besprochen werden sollen und die zu der Pflicht der Lehrperson gehören.

Renkl untergliedert den Ablauf der Methode in drei aufeinander folgenden Phasen:

- Vorbereitungsphase
- Erklärungsphase

- Phase der Rückfragen.

In der Vorbereitungsphase sollen die Schüler und Schülerinnen ausreichend Zeit (nach Martin eine oder gar mehrere Wochen) zur Vorbereitung erhalten. Dabei wird der darin vorhandene Lernaspekt vor allem der Lehr-Erwartung zu gesprochen. Es geht davon aus, dass die Schüler und Schülerinnen, die erwarten, den erarbeitenden Stoff weitergeben zu müssen, einen qualitativ höheren Lernprozess zeigen, als es bei „normalem“ Lernen (z.B. Vorbereitung auf einen Test, eine Klausur) der Fall ist.

In der Erklärungsphase geschieht dann das eigentliche Lehren, dazu müssen die Schüler und Schülerinnen ihr angeeignetes Wissen organisieren und strukturieren. Während des Erklärens können ihnen dann eigene Wissenslücken auffallen. Der fehlende Hinweis des Lehrers auf eventuelle Wissenslücken wird dabei durch eigene Erkenntnis ersetzt. Die Phase des Rückfragens zu Unklarheiten seitens der Lernenden können den Lehrenden dazu anhalten, seine Verständnisse und Erklärungen neu zu überdenken, zu reorganisieren und neue Zusammenhänge herzustellen, womit etwaige Widersprüche aufgelöst werden können⁹.

Seit die LdL vor ungefähr zwanzig Jahren (1986/88) durch Dr. Martin (Privatdozent an der Universität Freiburg) für den Französischunterricht an deutschen Gymnasien entwickelt wurde, erreichte sie insbesondere in Deutschland immer mehr Beliebtheit und gelangt nun auch in andere, dem Fremdsprachenunterricht fernere, Unterrichtsfächer wie zum Beispiel Mathematik, Chemie und Biologie. Inwieweit die Methode hält, was sie verspricht, welche Vor- und Nachteile sich dahinter verbergen und wie effektiv sie in Bezug auf Lernerfolge ist, kann in dieser Arbeit nur ansatzweise geklärt werden, da sie streng wissenschaftliche Bedingungen entbehrt. Zudem soll an dieser Stelle betont werden, dass die ursprüngliche Idee dieser Methode beibehalten werden soll.

Die Methode „Lernen durch Lehren“ ist Anfang der achtziger Jahre von Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker an der Universität Eischätt entwickelt worden. Seit gut fünf Jahren hat sich eine Gruppe von ca. zehn Lehrkräften, zu der auch man zählt, zusammengefunden, die in mehreren Bundesländern und unter den unterschiedlichsten Bedingungen die Methode im Unterricht erprobt und weiterentwickelt sowie bei deren Verbreitung mitwirkt.

⁹ Die Einteilung in unterschiedliche Phasen tritt allerdings nicht bei Martin auf, sie wurde durch Renkl (ebd. S.4) entwickelt, der sie in seinem Buch „Lernen durch Lehren“ entwickelt.

1.1.1. Zur Methode

Zwei Beobachtungen könnten als Ausgangspunkte der Überlegungen zur Methode „Lernen durch Lehren“ bezeichnet werden:

- Der bisher in vielen Bundesländern- nicht nur im Fremdsprachenunterricht- vorherrschende Frontalunterricht ist sicher eine Methode, mit der in kurzer Zeit und unter relativ geringer Kraftwand dem Student möglichst viel Wissen und zahlreiche Fertigkeiten vermittelt werden können. In der Regel wird also das so Erlernte nach gewisser Zeit in Prüfungen abgefragt und das Ergebnis benotet. Allzu oft zeigt es sich aber, dass dieser Stoff nach der Prüfung nicht mehr lange verfügbar bleibt.
- Eine statistische Untersuchung zahlreiche Unterrichtsstunden durch Jean-Pol Martin¹⁰ hat ergeben, dass im traditionellen Fremdsprachenunterricht bis 80% der Sprechakte vom Lehrer ausgehen. Die Studenten kommen folglich viel zu wenig zu Wort.

Es stellt sich also die Frage, wie können die Studenten im Fremdsprachenunterricht dazu bringen, mehr in der Zielsprache zu sprechen und den Stoff nicht nur für Prüfungen zu vorbereiten.

Wäre das nicht zu erreichen, indem werden den Studenten aus der Rolle des reinen Wiederkäuers befreit, ihn den Stoff (z.B. die Lektionen des Deutschbuches) unter Anleitung durch den Pädagogen in Gruppen selbst erarbeiten lässt und zahlreiche Aktivitäten des Lehrers in der Zielsprache in die Hand des Studenten übergibt? Nach Jean- Pol Martin liegt der Vorteil eines solchen Verfahrens „in der Dichte authentischer Redeanlässe und in der deutlichen Erhöhung des Sprachanteils der Studenten. Beide Komponenten tragen zur Optimierung des Lernklimas bei“¹¹

Bei dieser Vorgehensweise erwerben die Studenten neben dem fachlichen Wissen u.a. didaktische Kompetenzen und zahlreiche Erfahrungen auf dem Gebiet der Gruppendynamik. Er wird zum selbständigen Denken und Handeln einerseits und zur Teamarbeit andererseits angeleitet.

¹⁰ Vgl. Martin, Jp. : « zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler, Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes.“Tübinge,1985.

¹¹ Martin. J.P.: in : « Studenten organisieren ihren Unterricht selbst. »Begleitkarte zur FWU-Videokassette 42051.S.1.

1.1.2. Das Verfahren

- Die Studenten übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers.
- Der Lehrer verteilt die Arbeitsaufträge, er unterstützt die Studenten bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen.
- Zwei Studenten übernehmen zu Beginn jeder Stunde die Leitung des Studentenablaufs. Sie leiten die Korrektur der Hausaufgaben, rufen die Arbeitsgruppen zur Darbietung des neuen Stoffes auf und lenken die Übungsphase.

1.1.3. Die Wirkung

- der Lehrer redet weniger z.B. kommen im Fremdsprachenunterricht mit dieser Methode bis 80% der Äußerungen von Studenten.
- Schwierige Stoffsequenzen werden aus Studentenperspektive beleuchtet; dadurch gewinnen die Studenten eine Art zu lernen entsprechenden Zugang.
- Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Studenten intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander.
- Die Hemmschwelle von Studenten ist geringer. Es fällt den Studenten leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärungen zu bitten.
- Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Klasse oder einzelner Student schneller und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren.
- Das soziale Lernen wird gefördert, da die Studenten neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.

2. Darstellung der Methode „Lernen durch Lehren“

2.1. Merkmale der Methode

„wenn Studenten einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode „Lernen durch Lehren“¹². Die Grundidee der Methode „Lernen durch Lehren“ besteht darin, dass die Studenten schrittweise bestimmte Lehrfunktionen übernehmen.

Die LdL- Methode ist eine studentenzentrierte, kooperative Unterrichtsmethode, welche eine selbständige und eigenverantwortliche Planung und Durchführung von einzelnen Unterrichtseinheiten „Präsentationen“ durch Studenten unter Anleitung eines Lehrenden beinhaltet. Wesentlicher Bestandteil ist die Übertragung von möglichst vielen Aufgaben und Funktionen des Lehrenden an die jeweiligen Lernenden, wobei der Lehrende während des gesamten Prozesses als Begleiter bzw. Supervisor fungiert, dass Lernende selbst nachhaltiger lerne, wenn sie anderen Schüler etwas erklären bzw. diese unterrichten.

2.2. Beschreibung

Die im folgenden beschriebene Methode des Lernens durch Lehren (eng.: Learning by teaching) wird von Jean-Pol Martin von der Katholischen Universität Eichstätt- Ingolstadt seit Beginn der 1980er Jahre im Rahmen des Französisch- Unterricht in Gymnasium eingesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. u.a. Chott 2001; Grzega; Walldherr 2007; Martin; Öbel 2007).

Im Zuge der Bildungspolitischen Entwicklungen (u.a. Lehrplanrevision in Bayern) und im Anschluss an die PISA- Diskussion wird diese Methode seit mehr als zwanzig Jahren verstärkt propagiert. Dies zeigt sich u.a. durch eine häufige Bearbeitung im Rahmen von Abschlussarbeiten für das Staatsexamen(Vgl. Grzega; Waldherr 2007). Zudem wird die Methode in verschiedenen Lehrerfortbildungen aufgegriffen und auch in verschiedenen Richtlinien der Bildungsministerien als Unterrichtsmethode empfohlen.

¹² Martin, Kelchner 1998,S.211. <http://www.hausarbeiten.de/fächer/vorschau/56791.html>. zugriff an 03/05/2013. um 15Uhr.

Diese für den Einsatz an der Universität konzipierte Methode, welche sich „innerhalb des bestehenden Schulsystems in jedem Fach, jedem Schultyp und jeder Alters sofort anwenden“ (Martin 2002, S. 6) lassen soll, kann auch andere Kontexte (z.B. Hochschule, Erwachsenenbildung) bzw. Zielgruppen (z.B. Studierende) übertragen werden. In Bezug auf hochschuldidaktische Aspekte wird sie insbesondere von Joachim Grzega verwendet und weiterentwickelt (vgl. u.a. Grzega 2003; Grzega & Waldherr 2007). Eine Variation ist u.a. der ‚Lerndialog‘, bei dem das LdL- Prinzip wechselseitig in Zweiergruppen angewendet wird (vgl. Meister 2000). Auch bei verschiedenen Tutorenkonzepten wird die Lernstrategie des Lernens durch Lehren zugrundegelegt (vgl. u.a. Bönsch 2005).

2.3. Grundlagen

LdL basiert u.a. auf einer Kritik an den vorherrschenden rezeptiven Unterrichtsformen, insbesondere seinem instruktionistischen Frontalunterricht, aber auch an der derzeitigen Umsetzung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte (vgl. Martin 2002) und greift die „alte pädagogische Erfahrung, dass der etwas erklären, vermitteln soll, einen großen Lerneffekte hat, weil er das zur erklärende, zu Vermittelnde sich besonders gut klarmacht, um für seine Lehraufgabe gewappnet zu sein „(Bönsch 2005, S. 169) ganz im Sinne von „Lucius Annaeus Seneca: Docendo discimus (durch Lehren lernen wir)“ (Chott 2001, S. 135). Neben der von Jean-Pol Martin konzipierten Form der LdL- Methode gibt es weitere Umsetzungen (vgl. u.a. Renkl 2006).

Der studentenzentrierten Unterrichtsmethode liegt auf die konstruktivistischen Überlegungen beruhende Annahme zugrunde, dass durch einen hohen Anteil an Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Studenten im Unterricht die Nachhaltigkeit des Lernprozesses gesteigert wird. Wesentliches Prinzip ist, dass den Studenten eine hohe (Mit- Verantwortung für den Lernprozess zugesprochen wird: „Lernen durch Lehren beruht auf dem Prinzip, dass der Unterricht weitergehend von den Studenten verantwortet wird“ (Martin 2002, S.5). diesen Grundprinzipien liegt ein Menschenbild zugrunde, welches deutliche Parallelen zu reformpädagogischen und humanistisch inspirierten Unterrichtskonzepten aufweist.

2.4. Durchführung

Durch LdL- Methode soll ein Unterricht ermöglicht werden, in welchem die Studenten aus ihrer rezeptiven Rolle, welche sie zumeist in traditionellen Unterricht einnehmen, heraustreten sollen, Entsprechend lässt sich „Lernen durch Lehren“ umschreiben als eine „handlungsorientierte Form des Unterrichts, in der der Student eigenaktiv und selbstwirksam seine Lernprozesse gestaltet und erlebt und schließlich steht die Präsentation vor der Klasse, also das Lehren, das besondere Merkmale dieses Konzepts“ (vgl. Hepting 2008, S. 62).

Im Gegensatz zur Übernahme von einzelnen Referaten oder Teile des vom Lehrenden konzipierten Unterrichts sind die Lernenden bei der LdL- Methode wesentlich an der didaktisch- methodisch Gestaltung des Unterrichts beteiligt- angemessener ist daher auch die Bezeichnung „Präsentationen“ (vgl. Martin 2002, S. 5). In der Konzeption von Geier (1990) sind lediglich die konkreten Inhalte und die Zielsetzung der Unterrichtsstunde vorgegeben und durch entsprechende Arbeitsaufträge der Lehrenden vorbereitet- alle anderen didaktisch- methodischen Überlegungen obliegen den jeweils für die Unterrichtseinheit bzw. den Unterrichtsabschritt zuständigen Lernenden. Ihnen sollen somit möglichst viele Aufgaben und Funktionen eines Lehrenden übertragen werden (vgl. Grzega 2003).

Insbesondere sollen die Lernenden die Aufgaben übernehmen, neue Lerninhalte didaktisch aufbereitet zu präsentieren, diese anhand selbst entwickelt oder auch bestehender Übungen mit den Mitstudenten einzuüben sowie deren Lernerfolg abzu prüfen (vgl. Martin 2002). Dabei handelt es sich LdL um im Lehrplan festgelegte Lerninhalte, für welche gut aufbereitete Lehrtexte vorhanden sind (vgl. Chott 2001), woraus sich als ein Vorteil der LdL- Methode ergibt, dass sie im vorhandenen institutionellen Rahmen angewendet werden kann (vgl. Grzega 2003).

Mit der höheren Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Studenten im Lernprozess, geht eine Veränderung der Aufgaben bzw. Rollen der Lehrenden und der Lernenden einher (vgl. Abb.):



(in Anlehnung an Martin 2002)

Markus Lermen

Abb.: Schritte des LdL (in Anlehnung an Martin 2002; Geiger 1990)¹³

die Lehrenden sind für die inhaltliche und curriculare der Unterrichtssequenzen verantwortlich. In einer dafür eigens eingeplanten Vorbereitungsstunde sollen die Lernenden zunächst in Kleingruppen („Leitungsteams“ (vgl. Grzega 2003, S. 5) mit Lernenden) die einzelnen Präsentationen in didaktischer Form ausarbeiten. Dazu können auch eigene Recherchen zu den Themengebieten herangezogen werden. In dieser Phase steht ihnen der Lernende unterstützend und beratend zur Seite (Lehrender als Lernhelfer oder Supervisor).

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die didaktisch- methodische Gestaltung der einzelnen Präsentationen möglichst abwechslungsreich konzipiert wird. Im Anschluss an die Vorbereitungsstunde beginnen die eigentlichen Präsentationen der Lernenden, welche jeweils nicht länger als zwanzig Minuten dauern sollten. Die Lehrenden sind dabei aufgefordert, bei Störungen der Kommunikation oder bei Unklarheiten unmittelbar zu intervenieren (vgl. Martin 2002; Grzega 2003):

¹³ http://glossar.didagma.de/?Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 03.05.2013. Um 18Uhr.

„Im Unterricht interveniert die Lehrperson dann, wenn Unsicherheiten auftreten oder neue Motivationsschübe notwendig erscheinen“ (vgl. Chott 2001, S. 135).

Die einzelnen Lernenden wechseln in einem derartigen Lernarrangement zwischen der Lehrerrolle und der Studentenrolle und arbeiten gemeinsam innerhalb verschiedener Sozialformen (kooperatives Lernen, vgl. Renkl 2006).

2.5. Anfangsunterricht nach der Methode „Lernen durch Lehren“

Diese Methode lässt sich innerhalb der bestehenden Studie und mit jedem Lehrwerk anwenden. Allerdings müssen vor allem Angangunterricht, in denen Frontalunterricht vorherrscht die Studenten langsam an das neue Verfahren herangeführt werden.

2.5.1. Hinführung der Klasse an die Methode

Als erstes werden möglichst viele Sprechansätze in der Zielsprache geschaffen. Dazu bietet sich das übliche Unterrichtsgespräch an, das größtenteils an die Studenten übertragen werden kann. Die entsprechenden Redewendungen werden auf einem Arbeitsblatt zusammengestellt, das in jeder Stunde auf dem Tisch liegt und benutzt werden kann. Schon in den ersten Lektionen können die Studenten die Wiederholung des Lektionstextes bzw. des Vokabulars übernehmen. Sie stellen sich z.B. gegenseitig in der Zielsprache Fragen zum Inhalt.

Dabei wie auch im gesamten Fremdsprachenunterricht erhalten die nicht aufgerufenen Mitstudenten die Aufgabe der Fehlerverbesserung (warten Sie, es gibt ein Fehler), was allerdings voraussetzt, dass der Lehrer sich hierbei bewusst zurückhält und nur in schwerwiegenden Fällen selbst eingreift.

Dieses Verfahren schafft nicht nur zahlreiche Redeanlässe, sondern es verringert auch die Gefahr, dass Mitstudenten „abschalten“, während andere aktiv sind.

Auch das Abfragen von Vokabeln bzw. Strukturen kann schon bald an die Studenten übertragen werden. Hierzu bietet sich v.a. die Partnerarbeit an: die Lernenden wiederholen bzw. üben paarweise, der Lehrer geht von Tisch zu Tisch und übernimmt die Rolle des Trainers oder Beraters, der auf Anforderung aktiv wird oder gezielt Schwächeren hilft.

Während der Partnerarbeit können sogar Noten gemacht werden, indem sich der Lehrer an einen Tisch setzt und einen Student ausfragt.

Soll zur Wiederholung oder Benotung nur ein Student gefragt werden, so kann auch dies wiederum zur Kommunikation genutzt werden: der Auszufragende ruft selbst Studenten auf, die ihm jeweils drei Fragen stellen und ihn auch auffordern können, etwas an die Tafel zu schreiben.

Bei Übungen sollte im Anfangsstadium die Partnerarbeit auf leichtere Aufgaben (oder reine Wiederholung) begrenzt werden, damit sich keine Fehler einschleifen. Wenn Übungen in der ganzen Klasse durchgeführt werden, kann schon bald ein Student die Leitung übertragen bekommen, da die dazu nötigen Arbeitsanweisungen (wie „Michel, fängst du an“ oder „Paul mach weiter“) sich ja schnell lernen lassen. Die Fehlerkorrektur bleibt in jedem Fall Aufgabe der ganzen Klasse.

Diese paar Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie man innerhalb des traditionellen Fremdsprachenunterrichts die Studenten aktivieren kann und sie dazu bringt, ständig in der Zielsprache zu kommunizieren. Eine theoretische Einführung in die Methode ist dazu noch nicht notwendig –die Studenten betrachten dieses Verfahren zuerst als eine Art Spiel- was obendrein den Vorteil hat, die Motivation erheblich zu steigern.

2.6. Ziele

Der Kerngedanke des LdL- Modells ist die Übertagung von Lehrerfunktionen auf Schüler und steht damit im direkten Zusammenhang mit der Forderung nach Schüleraktivität im Unterricht („Schließlich wird es Abschnitte im Unterricht geben, die vor allem den Schülerinnen und Schülern gestaltet werden“)¹⁴.

Martin war für den Französischunterricht dabei vor allem der stark erhöhte Sprechanteil der Schüler von bis zu 80% des gesamten Unterrichtsgesprächs wichtig, was die Anwendung von LdL für den Fremdsprachenunterricht im Allgemein äußerst interessant macht. Neben diesem deutlich fachspezifischen Vorteil hat die Übernahme von Lehrerfunktion- die natürlich nur sukzessive in kleinen Schritten erfolgen kann (worauf im weiteren Verlauf noch einzugehen ein wird)- und die damit zusammenhängende Aktivierung zu verschiedenen Unterrichts- und Erziehungszielen zu bieten.

¹⁴ In : Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg) : Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium-Sekundarstufe I, a.a.O., S. 56.

Hier führt Martin eine Palette von Resultaten an, die von Unterrichtsbedingungen wie gesteigerter Motivation der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen über das Erlangen allgemeiner Sozialer und didaktischer Kompetenzen sowie über den damit verbundenen Ausbau der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“¹⁵ bis hin zu „Kontrollkompetenz“¹⁶ und „Weltbesserungskompetenz“¹⁷ führt und die ich im folgenden kurz skizzieren und in Zusammenhang mit den Richtlinien der Sekundarstufe I für das Gymnasium bringen möchte, um auch die Lehrplankonformität dieser Ziele in meine Betrachtungen einzubeziehen.

Unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar sind beispielweise Ergebnisse wie die folgenden: dass nämlich Schüler sich intensiver mit dem „Stoff“ auseinandersetzen, wenn sie ihn vermitteln sollen; dass sie diesen „Stoff“ aus ihrer persönlichen (Schüler-) Perspektive betrachten und somit möglicherweise andere Zugangsweisen als der Fachlehrer finden sowie eigene Ideen einbringen können (Schülerorientierung) oder dass der Unterricht überhaupt abwechslungsreicher und damit aufmerksamkeitsregender, sprich motivierender wird, da die Studenten (teile) von verschiedenen Schülern gehalten werden.

Eine Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler („Insbesondere soll sie die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit andren zu verständigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Zusammenhang der sozialen Beziehungen, die einschätzen zu lernen, Toleranz und Solidarität zu üben.“¹⁸ Erfolgt insofern, als sie die zu haltenden Unterrichtssequenzen in Partner- oder Gruppenarbeit gemeinsam planen und vorbereiten, als sie sich während des Unterrichts mit ihren Mitschülern in höflicher Form (darauf legt Martin besonderen Wert)¹⁹ auseinandersetzen (Schüler- Interaktion) und als sie durch die Übernahme der Lehrerrolle lerne, Verantwortung für Lernprozesse ihrer „Schüler“ zu übernehmen.

Nicht zu vernachlässigen ist auch die mögliche enorme Steigerung des Selbstbewusstseins durch ein erfolgreiches Vermitteln. Dies fördert neben weiterer Motivation insbesondere das von Martin oft erwähnte und als eines des höchsten Ziele anzusehende explorative Verhalten, also die „Bereitschaft, sich in Situationen zu begeben, die ein hohes Maß an

¹⁵ Vgl. Martin, Jean- Pol : „Lernen durch Lehren“- eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt“, a.a.O.

¹⁶ Vgl. Martin, Jean, Pol- Martin : „Lernen durch Lehren“- eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt“a.a.O.

¹⁷ Vgl. Martin, Jean-Pol : „ Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel?“;a.a.O.

¹⁸ In : Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Deutsch für das Gymnasium-Sekundarstufe I; a.a.O.,S. 12.

¹⁹ Vgl. <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a7.html> oder <http://www.zum.de/Foren/ldl/thread30.html>.

Unbestimmtheiten enthalten²⁰. Dieser Komplex ist auch in den Richtlinien verankert: „die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und damit die Bereitschaft, sich neuen Aufgaben zu stellen.“²¹

Eine Erweiterung der angestrebten methodisch-didaktischen Kompetenzen zielt auf Selbständigkeit in der Methodenanwendung²² soll im LdL- Konzept bei der Vorstellung des Stoffes verwirklicht werden, indem die Schüler verschiedene Präsentation-, Moderations- und Arbeitstechniken(z.B. auch Entscheidung über Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) sowie den Einsatz verschiedener Medien ausprobieren können und dies im Anschluss an die Stunde gemeinsam reflektieren.

Nach Martin werden durch LdL vor allem auch die in der Berufswelt mittlerweile sehr bedeutenden „Schlüsselqualifikationen“ gefördert²³. Diese sind zwar noch nicht allgemein abgestimmt, so dass sie in zahlreichen variierenden Zusammenstellungen zu finden sind, darunter sind jedoch immer wieder anzutreffen²⁴:

- **Die Teamfähigkeit**, der die eben angesprochene soziale Kompetenz in Partner- und Gruppenarbeit zu Grunde liegt, also die Fähigkeit, sich in ein Team integrieren zu können, zu helfen und sich helfen zu lassen, gemeinsame Ziele zu stecken (Planung) und zu verwirklichen (Durchführung) und die dazugehörige Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, welche auch für das angemessene Erklären des Unterrichtsstoffes notwendig ist;

²⁰ In : Martin, Jean-Pol : „Weltverbesserungskompetenz „ als Lernziel ;a.a.O.,S. 2.

²¹ In : Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) : Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium-Sekundarstufe I,a.a.O., S.15.

²² In : Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) : Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium-Sekundarstufe I.a.a.O., S.15.

²³ Vgl. Martin, Jaen-Pol : „Schulklasse als Betrieb...“,a.a.O.

²⁴ Die nachfolgende Liste von Schlüsselqualifikationen habe ich aus folgende Internet- Quellen zusammengestellt:

<http://www.focus.de/D/DBV/DBV20/dbv20.htm#skill>

<http://www.goethe.de/z/jetz/djeart37.htm>

<http://www.s-a.uni-münchen.de/docs/schlüssel.htm>

http://www.neue-ausbildungsberufe.de/ratgeber/pages/teil_1/tl_07_m.htm

<http://www.jobware.de/ra/bk/de/di/1>

<http://www.industrie-job.de/Schlüsselqualifikationen.shtml>

<http://www.bibb.de/beruf/quo/infoqua/dekra004.htm>

- Die eigene **Leistungsbereitschaft**, also das eigene Engagement, sich selbst Ziele zu stecken; insbesondere die ebenfalls bereits erwähnte explorative Haltung;
- Die mündliche und schriftliche **Kommunikationsfähigkeit**, die durch den oben angedeuteten hohen Sprechanteil der Schüler ihren Ausbau findet und zu der auch Präsentations- und Moderationstechniken sowie die grundsätzliche Bereitschaft, sein Wissen mit anderen zu teilen, gehören;
- Die **Belastbarkeit** bei der Erledigung von Aufgaben (Überblick behalten, Termindruck aushalten), die durch zunehmende Aufgabenerweiterung trainiert wird;
- **Die Flexibilität**, also die Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situationen, wie sie sich ja auch im Verlaufs des Unterrichts ergeben können;
- **Das selbständige, methodische Arbeiten**, wie es neben der Partner- und Gruppenarbeit in der Vorbereitungsphase auf das eigene Unterrichten geübt wird;
- **Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen**, das sich, durch erfolgreiches Vorbereiten und Auftreten vor der Klasse angeeignet werden kann;
- **Organisations- und Planungsfähigkeit** sowie **Zeitmanagement**; beides kann ebenfalls in der Vorbereitung auf eigene Unterrichtssequenzen thematisiert werden;
- **Denkvermögen**, unterteilt in logisches, vernetztes, abstraktes, interdisziplinäres und konzeptionelles;

Daneben werden unter anderem weitere soziale Kompetenzen wie **Kritikfähigkeit** und **Verantwortungsbereitschaft** gefordert, die vielbeschworene **Allgemeinbildung** ins Feld geführt und teilweise auch **Kreativität** und **Ideenreichtum** dazugezählt;

Martin bezieht darüber hinaus noch eine psychologische Komponente in sein LdL- Konzept ein, die sogenannte „**Kontrollkompetenz**“, die „der handelnden Person das Gefühl vermittelt,

dass sie das Handlungsfeld im Griff hat und auftretende Schwierigkeiten meistern kann“²⁵, die also eine „zentrale Dimension menschlichen Handelns“²⁶ ist und die durch exploratives Verhalten vergrößert werden kann. Zur Ausbildung der „Kontrollkompetenz“ bei den Schülern bemerkt Martin: „so erwerben sie von der ersten Stunde an die Grundtechniken, die eine schülergeteilte, erfolgreiche inhaltsbezogene Kommunikation erlauben. Sehr bald setzt auch ein Metadiskurs ein, der die Selbstreflexion und die damit einhergehende Selbstkontrolle, auch über eigene Lernprozesse, erhöht.“²⁷

Der systematische Ausbau der „Kontrollkompetenz“ durch den Einsatz von LdL gepflegt bei Martin neuerdings in der „**Weltverbesserungskompetenz**“. Durch die Globalisierung und die Möglichkeiten des Internets kann sich die Kontrollkompetenz nach seinen Aussagen schließlich „auch auf die Welt insgesamt richten.“ Die Schüler müssen erkennen, dass Kontrollekompetenz auch Verantwortung bedeutet. Die Möglichkeit, Einblick in alle Teile der Welt zu gewinnen, ist Verpflichtung zugleich. Es ist unser aller Pflicht geworden. Entwicklungen weltweit zu beobachten und dort aktiv einzugreifen, wo dies notwendig ist.“²⁸

2.7. Die Rolle der „Schüler in Lehrerfunktion“ (SiL)

Zentrales Element der LdL- Theorie ist die Schüleraktivität; der Schüler steht im Mittelpunkt des Unterrichts und zwar nicht als „Schüler, sondern als „Lehrender“, als aktiv Handelnder und Verantwortlicher für das Unterrichtsgeschehen. Schrittweise übernehmen die Schüler dabei einzelne Lehrerfunktionen, indem sie zunächst Teile von Unterrichtsstunden übernehmen. Dies kann zum Beispiel die Wiederholung der Inhalte der vorangegangenen Stunde sein, die Leitung kleiner Übungen, die Besprechung von Hausaufgaben usw. bereits hier können die Schüler den Umgang mit Medien (Tafel, Projektor usw.) intensivieren.

Auch der Umgang mit ihren „Schülern“, die soziale Kompetenz, spielt in diesen kurzen Unterrichtsabschnitten schon eine große Rolle, ist jedoch ein höflicher Umgangston ein Grundstein für die Akzeptanz der SiL bei den Schülern. Ferner sammeln die SiL in solchen ersten Kurz-„Auftreten“ vor der Klasse bereits grundlegende Erfahrungen mit sich selbst als

²⁵ in : Martin, Jean-Pol : « Lernen durch Lehren »- eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt » ;a.a.O.,S.3.

²⁶ Ebd.

²⁷ in : Martin, Jean-Pol : « Lernen durch Lehren »- eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt » ;a.a.O.,S.3.

²⁸ Ebd, S.4.

Mittelpunkt des Unterrichts (Humankompetenz), zum Beispiel mit der Wirkung ihrer Stimme (Lautstärke, Aussprache) und ihrer Person, ihres Verhaltens auf die Mitschüler. Nicht zuletzt deshalb ist eine langsame Heranführung an LdL, ein Vorgehen „Schritt für Schritt“ in der Übernahme von Lehrerfunktion, wichtig, um die Schüler nicht zu überfordern.

Im Anschluss an eine erste derartige Einführungsphase von LdL beginnen sie SiL dann damit, anspruchsvollere Aufgaben zu übernehmen, neuen Stoff zu vermitteln, ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen auszubauen.

Innerhalb einiger Unterrichtsstunden, also nicht zu Hause, sondern in Unterstützung durch den Fachlehrer, bereiten sie in Kleingruppen Unterricht vor, wobei sie den von der Lehrkraft vorgegebenen inhaltlichen Rahmen selbständig bearbeiten, also unterrichtliche Arbeitsschritte und deren Zeitrahmen entwerfen (Planung), diesen anschließend sachlich korrekt und methodisch ansprechend vor der Klasse darstellen und mit ihren „Schülern“ einüben (Durchführung).

Die Schüler können laut LdL- Konzept dabei frei von Notendruck agieren, was für Martin wesentlich dafür ist, dass sie „spontan, kreativ und risikoreich“ vorgehen, wodurch die Darbietungen spannender und somit motivierender sind.²⁹

Dies führt schließlich dazu, dass die Schüler den Unterricht weitergehend aktiv selbst gestalten, d.h. planen und durchführen und dass sie allein die Lernprozesse im Unterricht einleiten und kontrollieren, was sich ohne Problem mit den Richtlinien vereinbaren lässt: „zu einem schülerorientierten Lernprozess gehört es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend an der Planung des Unterrichts mitzuwirken und Schulleben mitzugestalten.“³⁰

²⁹ Martin, Jean- Pol : „zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“, a.a.O., S.1.

³⁰ In : Kultusministerium des Landes NRW(Hrsg) : Richtlinien und Lehrpläne Deutsch für das Gymnasium-Sekundarstufe I, a.a.O., S.19.

2.7.1. Die Rolle der Schüler (als Schüler)

Die Rolle der Schüler im Unterricht nach LdL- Methode ist im Grunde nicht anders angelegt als im Unterricht ohne LdL. Auch hier steht und fällt der Unterricht mit deren Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Da sich jedoch die lehrende Bezugsperson von Stunde zu Stunde ändert, sind laut Martin diesbezüglich einige positive Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler zu beobachten. Durch das Wechseln der „Lehrer“ und den dadurch abwechslungsreicher gestalteten Unterricht ist die Motivation der Schüler zur Mitarbeit höher.

Letztere wird auch dadurch begünstigt, dass die Hemmschwelle, Fragen zu stellen oder um Erklärungen zu bitten, bei den Schülern geringer ist, wenn Mitschüler den Unterricht halten.³¹

Eine besondere Aufgabe kommt den Schülern insofern zu, als es „nicht nur darum geht, den neuen Stoff aufzunehmen, sondern auch bei jedem Schritt zu prüfen, ob das Dargebotene Fehler oder logische Sprünge enthält.“³²

Da die SiL nicht perfekt und fehlerlos präsentieren, ist „jedes Mitglied der Gruppe implizit aufgefordert, Unklares und Unverstandes zu benennen, damit ein Klärungsprozess eingeleitet werden kann. Bei Unklarheiten oder auftretenden Fehlern wird jeder Anwesende implizit aufgefordert, einen Verbesserungsvorschlag zu äußern.“³³

Martin bezeichnet dies als „kollektives Konstruktion von Wissen durch permanente Hypothesenbildung und Prüfung“³⁴ und spricht in anderen Zusammenhang auch von „erklärend- nachfragend- klärendem“ Unterricht³⁵, also einen Unterricht mit permanentem Klärungsprozess, welcher so zu einer permanenten Kommunikation zwischen den am Unterricht Teilnehmenden führt.

³¹ Martin, Jean- Pol : „die Methode „Lernen durch Lehren „, a.a.O., S. 1.

³² Beitrag von Jean- Pol Martin im Diskussionsforum <http://www.Zum.de/Foren/ldl/archiv/a161.html>.

³³ Beitrag von Jean- Pol Martin im Diskussionsforum <http://www.Zum.de/Foren/ldl/archiv/a161.html>.

³⁴ Ebd.

³⁵ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/foren/ldl/thraed138.html>.

2.7.2. Die Rolle des Fachlehrers

Sieht es vielleicht auf den ersten Blick so aus, als könne sich der Lehrer beim Unterricht nach der LdL- Methode zurücklehnen und die Schüler „machen lassen“, so ist dies doch mitnichten der Fall. Im Gegenteil, es wird immer wieder von einem großen Zeit- und Planungsaufwand berichtet³⁶. Dieser liegt vor allem in der Vorbereitungszeit, in die nicht nur die Auswahl der Lerninhalte, sondern auch die Auswahl und Aufbereitung geeigneter Materialien für jede Gruppe fällt (Organisation).

Während der Planungsphase des Unterrichts durch die Schüler sowie der daran anschließenden Durchführung verlagern sich die Schwerpunkte der Funktionen des Fachlehrers weg vom „Unterrichten“ hin zum „Beraten“ und „Erziehen“. So unterstützt er in der Planungsphase die Schüler bei ihrer Unterrichtsvorbereitung, berät sie in fachlicher wie methodischer Hinsicht und korrigiert ihre Entwürfe. Und auch während des Unterrichts durch sie SiL setzt sich diese beratende Tätigkeit fort, soll der Fachlehrer doch laut Martin möglichst in Kontakt mit den SiL bleiben, um evtl. Änderungen absprechen zu können: „alle Interventionen meinerseits erfolgen undramatisch, denn ich sitze neben den Schülern und kommentiere ihre Vorgehensweise leise aber regelmäßig, praktisch wie ein zurückhaltendes Mitglied der Gruppe.“³⁷

Darüber hinaus ist er als höchste Autoritätsperson in der Klasse weiterhin für die Disziplin und damit für einen reibungslosen Ablauf verantwortlich: „ich selbst bitte die Schüler nie, für Disziplin zu sorgen. Das überfordert sie aus meiner Sicht. Die Schüler haben mit dem Stoff und der Motivation ihrer Mitschüler genug zu tun. Und für Disziplin zu sorgen, ist zusammen mit der Korrekturbürde der unangenehmste Teil dieses Jobs. Alles, was unangenehm ist, mache ich selbst. Alles, was schön sein kann, lasse ich die Schüler machen.“³⁸

Ein schwieriger und immer wieder diskutiert Punkt ist das Eingreifen des Fachlehrers bei den bereits oben angesprochen fachlichen Fehlern während des Unterrichts durch die SiL³⁹. Interveniert zu viel, so besteht die Gefahr, dass die SiL demotiviert werden, unterbricht sie zu

³⁶ Z.B. in : Berg, Micha : Einführung ind die Methode „Lerne durch Lehren“,a.a.O., S. 47; Mosell, Robert: die Erprobung der „Lerne durch Lehren“-Methode im Französischunterricht der Klasse 9,a.a.O., S. 64f; Rosenberg, Petra: „Lerne durch Lehren“-ein methodischer Ansatz für einen handlungs-und schülerorientierten Unterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer Klasse 9 des Gymnasium,a.a.O.,S.82f.

³⁷ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/Idl/threads163.html>.

³⁸ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/Idl/threads163.html>.

³⁹ Siehe zum Beispiel das Diskussionsforum [http://www.zum.de/Foren/Idl/threads/threads 138.html](http://www.zum.de/Foren/Idl/threads/threads%20138.html).

wenig, so kann es geschehen, dass sich Falsches festsetzt. Martin bemerkt dazu: „bei mir ist es meist so, dass ich leicht grunze (fest atme, mich räuspere, irgendeinen Laut von mir gebe), wenn ein Fehler auftritt und nicht korrigiert wird. Erst dann melden sich die Schüler und machen Korrekturvorschläge. In vielen Fällen muss der Lehrer immer noch initiativ werden (insbesondere beim Hinweisen auf Fehler). Dann machen die Schüler weiter.“⁴⁰

Ebenfalls regen Diskussionsstoff bietet der Komplex „Benotung“. Martin hält seinen LdL-Unterricht- bis auf seine so genannten „Benotungsinseln“ in Form von Klassenarbeiten (schriftliche Note) und kurzen schriftlichen Übungen sowie einem mündliche Beitrag- grundsätzlich frei von Noten, wie oben bereits erwähnt. Er ist „stark dafür, dass man die Ergebnisse des Lernens, nicht aber den Weg dahin benotet!“⁴¹ „natürlich lege ich enorm viel Wert auf den Prozess, aber ich bewerte ihn nicht. Genauso wenig, wie ich bei einem Gemälde oder einem Unterricht die Vorarbeiten in meine Würdigung einbeziehen“.⁴²

Darüber hinaus lässt er oft kurze Tests zu Beginn einer Stunde schreiben, versieht diese mit einem Kommentar zur Überprüfung des individuellen Lernerfolgs, vergibt aber dafür keine Noten, ebenso wie er unter kontrollierte schriftliche Hausaufgaben nur beratende Bemerkungen ohne Wertung setzt. Er stimmt hier mit Prof. Dr. Jürgen Baumert vom Max-Planck- Institut überein: „Unterricht sollte von Schülern überwiegend als Lernsituation erfahrbar sein, in der man auf Neues trifft und gefahrlos und ohne drohende Bewertung Fehler begeben und Umwege einschlagen kann.“⁴³

2.7.4. Die Aufgaben als Lehrer:

- **während der Vorbereitung:**
 - überlegen, auf welche Weise der Stoff am besten erklärt werden kann; evtl. verschiedene Erklärungsmöglichkeiten vorbereiten;
 - überlegen, ob die Schüler selbst etwas herausfinden können;
 - Tafelbild überlegen;
 - Medieneinsatz;

⁴⁰ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Martin Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread138.html>.

⁴¹ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread123.html>.

⁴² Ebd.

⁴³ Baumert, Prof. Dr. Jürgen : „Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit“, Referat 1997.

- Merksatz überlegen;
- überlegen, was die Schüler fragen könnten und Antworten vorbereiten;
- Aufgaben, Übungen ausdenken (z.B. für den Beginn als Knobelaufgabe oder für das Ende als Wissensabfrage, evtl. kleine Hausaufgabe);

- **während des Unterrichts**
 - deutlich sprechen (nicht zu schnell, nicht zu leise);
 - deutlich schreiben;
 - auf Zwischenfragen von Schülern achten;
 - Verständnisfragen stellen;
 - evtl. freundlich für Ruhe in der Klasse sorgen;

2.7.5. Die Aufgaben als Studenten

- zuhören, leise sein
- melden, nicht dazwischenrufen
- mitarbeiten, aufpassen

2.8. Zur Gestaltung des Unterrichts nach „Lernen durch Lehren“

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit nach LdL haben die Lerner die Möglichkeit, sich für die Leitung einer der folgenden Stunden verantwortlich zu erklären. Damit können sie sich lange im Voraus auf ihre Unterrichtsstunde vorbereiten. (Diese langfristige Planung ist gerade für beruflich und privat stark eingebundene erwachsene Lerner entlastend.) Die Leitung einer Stunde kann auch von kleinen Gruppen übernommen werden.

Die Wahl kann hinsichtlich der für die Lerner günstigen Termine, aber auch je nach ihren inhaltlichen Interessen und ihren individuellen Fähigkeiten (z.B. zum Umgang mit technischen Hilfsmitteln, die für ein bestimmtes Thema benötigt werden) erfolgen. Die jeweils verantwortlichen Lerner erhalten von der Lehrperson einige Tage vorher einen Plan mit dem Unterrichtsablauf der zu moderierenden Stunde. Dieser kann beispielsweise wie folgt gestaltet sein:

- Wiederholt in Freiarbeit.
- Präsentiert den neuen Text.
- Lasst den Text lesen.
- Macht ein Rollenspiel.
- Hausaufgabe: einen eigenen Text schreiben.

Der verantwortliche Lerner erarbeitet eigenständig zu Hause oder mit Unterstützung der Lehrperson in einer extra dafür angesetzten Unterrichtsstunde den zu vermittelnden Stoff und entwickelt Möglichkeiten der Präsentation. Der von der Lehrperson unter didaktischen Gesichtspunkten erstellte Unterrichtsplan kann durchaus vom Lerner abgeändert werden, d.h., es können eigene Spiele und Übungen hinzugefügt werden. Gleichzeitig kann der Lehrer-Lerner ein Merkblatt zwecks Aufbaus seiner didaktischen Kompetenz erhalten. Hierin wird genau erklärt, wie sich die Lerner neuen Lernstoff erarbeiten und wie sie ihn für die Präsentation im Unterricht umgestalten können. Die Lerner werden also über die Vermittlung von Lerntechniken auf ihre neue Rolle vorbereitet.

Das Merkblatt sollte im Unterricht immer wieder in Erinnerung gerufen werden, indem beispielsweise einzelne Präsentationsphasen mit der Klasse oder in einem Lerntagebuch von den Moderatoren selbst ausgewertet werden. Es kann im Unterricht ergänzt werden, um zugleich „heimliche Lernstrategien“ (vgl. W. Steinig 1989: 33 f.) der Lerner zum Thema nutzbar zu machen. Ferner ist es sinnvoll, dass die Lerner ein Bewusstsein für

unterschiedliche Lerntypen entwickeln. Darüber hinaus können die Lerner für verschiedene Sozialformen und Unterrichtsmethoden sensibilisiert werden. Hier sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die Lerner nicht überfordert werden und das vermittelte methodische Wissen für ein autonomes Weiterlernen von Nutzen ist. Während der Unterrichtsstunde ist der Lehrer-Lerner für die gesamte Moderation, d.h. für den richtigen Ablauf der einzelnen Phasen, für die Initiierung des Gesprächs und der unterrichtlichen Aktionen, für die Korrektur und die Präsentation des neuen Stoffes zuständig. Die Tätigkeit des Lehrer-Lerners kann reduziert werden, indem die Moderation einzelner Phasen an andere Lerner weitergegeben wird. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel wäre folgendes:

- Ich frage, wer für die Moderation verantwortlich ist: „Wer leitet heute den Unterricht?“
- X „Ich leite den Unterricht! Wir machen ein Spiel. Wer kann mir dabei helfen?“
- Y: „Ich helfe. Bildet bitte drei Gruppen. Wer leitet das Spiel in jeder Gruppe und korrigiert?“

Nach Abschluss des Spiels bedankt sich der verantwortliche Lerner für die Leitung, Durchführung und Korrektur.⁴⁴

Durch den häufigen Wechsel der Verantwortlichkeit müssen die Lerner miteinander umgehen und Interesse füreinander entwickeln. Sie müssen sich ständig auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren. Soll der Verantwortliche noch stärker entlastet werden, kann eine vollständige Trennung der Moderation und Präsentation vorgenommen werden.

In diesem Fall sorgt ein Moderator lediglich für den richtigen Ablauf der einzelnen Unterrichtsphasen, wohingegen andere Lerner für die Präsentation des neuen Unterrichtsstoffes zuständig sind. Schließlich kann LdL auch nur in einzelnen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden (vgl. C. Feyerherm: 1995: 160). Dabei kann entweder die Aufgabe der Präsentation oder die Tätigkeit der Moderation betont werden. Binnendifferenzierend kann langsamen und vielleicht weniger selbstbewussten Lernern die Aufgabe der Texterschließung und Präsentation übertragen werden. Umgekehrt eignen sich die Präsentation eines Grammatikkapitels und die Korrektur von Grammatikübungen für besonders selbstbewusste Lerner mit hohem Lernniveau (vgl. R. Graef 1990: 1). Dieses

⁴⁴ Weitere Gesprächsbeispiele liefert J.-P. Martin (1986: 399-401; 1994d).

Verfahren habe ich erfolgreich mit einem Kurs durchgeführt, der durch Zusammenlegung eines Fortgeschrittenenkurses und eines Kommunikationskurses entstanden war. Während die schwächeren Lerner unsicher und ängstlich auf die neuen Mitlerner reagierten, betrachteten die Lerner aus dem Kommunikationskurs den neuen Kurs zunächst als Notlösung. Ich habe diesen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Moderation übertragen, die ihnen nicht leicht fiel. Bei der Erarbeitung von Lernstoff erhielten sie den Auftrag, Übungen so vorzubereiten, dass sie später ihre Korrektur übernehmen und Grammatikerklärungen liefern konnten.

Die anderen Lerner erschlossen selbstständig einen neuen Text. Sie hatten genügend Zeit, den Text ihrem individuellen Tempo gemäß zu bearbeiten, und konnten später den weiter fortgeschrittenen Lernern den Wortschatz vermitteln. Dies führte zu einem Angstabbau, einem individualisierten Lerntempo und -niveau sowie zu einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre.

Mit Kursen, welche aus Zeitmangel keine eigenständige Erarbeitung des Unterrichtsstoffes durchführen können, kann zunächst die Moderation anhand des Unterrichtsplans eingeübt werden. Um ein einsprachiges Unterrichtsgespräch zu ermöglichen, erhalten weiterhin alle Lerner bei Einführung von LdL eine Liste nützlicher Ausdrücke, die jederzeit ergänzt werden kann. Hierauf stehen Redewendungen für unterrichtliche Anweisungen zur Interaktion und zur Präsentation sowie zum höflichkeitsbetonten Umgang miteinander wie die folgenden:

- Wir wollen den Text hören.
- Wer hat ein Spiel vorbereitet?
- Wir bilden Gruppen.
- Wer korrigiert bitte?
- Wer fängt an?
- Vielen Dank, das war richtig.
- Das war gut.
- Könntest du das bitte wiederholen?
- Könntest du das bitte noch einmal erklären?
- Könntest du bitte lauter sprechen?
- Wie schreibt man das?
- Könntest du das bitte übersetzen?

Die Liste kann tabellarisch sein, wobei eine Spalte beispielsweise von den Lernern durch ihre muttersprachliche Übersetzung ergänzt wird. Es können Spalten für weitere sprachliche Äquivalente vorgesehen werden. Die Lerner bringen diese Liste immer mit und legen sie vor sich auf den Tisch, um jederzeit einen Ausdruck suchen zu können. Außerdem müssen die Ausdrücke im Unterrichtsgeschehen vom Lehrenden oder von den Lernern immer wieder eingefordert und geübt werden. Dazu muss genau beobachtet werden, wann ein Lerner nach einem bestimmten Ausdruck sucht. Die Gesprächssequenz wird dann unterbrochen und mit den entsprechenden fremdsprachigen Ausdrücken noch einmal wiederholt.

Neben der Beherrschung dieser Ausdrücke ist schließlich entscheidend für das Zustandekommen eines authentischen einsprachigen Unterrichtsgesprächs, dass mit der neuen Rollenverteilung auch ein Platzwechsel vorgenommen wird.

Allerdings genügt der Platztausch allein nicht, um die Lehrerzentrierung der Lerner einzudämmen. Es handelt sich um einen allmählichen Prozess, der von der Lehrperson sprachlich zu unterstützen ist. Es sollte dazu der Aspekt des Aushandelns betont werden, indem den Lernern immer verschiedene Möglichkeiten des unterrichtlichen Vorgehens zur Auswahl gestellt und sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich um ihren Kurs handelt. Dies kann durch Ausdrücke erfolgen wie „was würdet ihr jetzt gerne machen / euer Kurs / so kommt ihr weiter“. Ein solcher Sprachgebrauch fördert das Bewusstsein der Lerner für ihre Eigenverantwortung und verhindert, dass sich Moderatoren lediglich als „Sprachrohr“ der Lehrperson empfinden (vgl. C. Feyerherm 1995: 170).

Hier stellt sich grundsätzlich die Frage der Beurteilung von LdL durch Lerner und Lehrer/innen, der im Folgenden nachgegangen wird.

Der Einsatz von LdL bringt sowohl für Lerner als auch für Lehrern und Lehrerinnen entscheidende Veränderungen mit sich. Das Gelingen des Unterrichtsprinzips ist daher abhängig vom Selbstverständnis aller Beteiligten.

Mit dem Einsatz von LdL streben die Lehrer/innen die Autonomisierung der Lerner an (vgl. C. Feyerherm 1995: 159). Durch die Übergabe der Präsentation des Stoffes sind sie nicht mehr alleinige Wissensvermittler. Auch die Funktion der Kontrollinstanz geben sie zu einem Teil an die Lerner ab. Schließlich stehen die Lehrpersonen durch die Übertragung der Moderation auf die Lerner nicht mehr im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. Dagegen eröffnen sich den Lehrer/innen neue Freiräume zur Beobachtung des

Unterrichtsgeschehens und der Lernergruppe. Verstehensschwierigkeiten, aber auch Gruppenprobleme können aus dieser Perspektive heraus schneller festgestellt werden. Indem Lehrer/innen nicht nur frontal den Lernenden gegenüberstehen, nicht die alleinigen Wissensvermittler sind, verändert sich auch das Lehrer-Lerner-Verhältnis von einer dualen zu einer mehr kooperativen Beziehung.

Eine wichtige Grundlage für das neue Verhältnis und die Akzeptanz von LdL durch die Lerner ist, dass die Lehrperson ihre Rolle als didaktisch kompetenter Organisator der Lernprozesse den Lernern bewusst und durch eine gute Vorbereitung deutlich macht (vgl. R. Fischer / R. Graef 1994: 8 f., G. Schilder 1994: 4, D. Abendroth-Timmer 1997: 1 f.). Ihre didaktische Kompetenz ist weiterhin wichtig für die allmähliche Befähigung der Lerner zur selbstständigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffes, seiner Präsentation und der Moderation des Unterrichts.

Die Lehrperson muss die einzelnen Stunden sehr viel präziser als im lehrergeleiteten Unterricht planen. Dabei muss sie nicht nur den Verlauf der Stunde im Auge haben, sondern außerdem einen für den moderierenden Lerner verständlichen Unterrichtsplan gestalten. Dieser muss so gut durchdacht sein, dass gegebenenfalls auch spontane Änderungen während der Stunde möglich sind, was aber die Lerner nicht verwirren darf.

Wohl aufgrund des hohen organisatorischen Aufwands, der benötigten Zeit zur Hinführung der Lerner (und der Lehrpersonen) zur Autonomie, zur Vermittlung von didaktischem Wissen, zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz für das einsprachige Klassenraumgespräch als auch wegen des nötigen persönlichen Einsatzes wenden die von J.-P. Martin (1992: 2) befragten LdL- Lehrer/innen diesen Ansatz zu 68% gelegentlich und nur zu 1,9% durch geltend an. 56,5% der Befragten setzen LdL in Wiederholungsphasen ein.

Insgesamt wird für LdL in den genannten Untersuchungen und Erfahrungsberichten immer wieder eine Erhöhung des Engagements der Lerner für ihren Unterricht, eine Verlängerung der Sprechzeit bei gleichzeitigem Abbau von Hemmungen aufgrund von Sprechautomatismen und sozialer Integration sowie eine bessere Lernleistung durch intensivere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff festgestellt.

Sicherlich ist LdL keine Methode, die im DaF-Unterricht ausschließlich durchgeführt werden sollte oder zur Disziplinierung schwieriger Klassen geeignet ist. Aber in

Abwechslung mit dem herkömmlichen Unterricht ist sie in jeder Jahrgangsstufe durchführbar und bietet unübersehbare Vorteile. Die Stärken der Methode liegen eindeutig im motivationspsychologischen Bereich. So ist es eine besondere Herausforderung, den Mitschülern einen neuen Stoff vermitteln und erklären zu dürfen. Endlich darf man selbst tätig werden, eigene Ideen und Vorstellungen von Schule und Unterricht verwirklichen.

LdL ist eine große Chance für die Schüler, Fähigkeiten zu erlernen, die im herkömmlichen Unterricht nicht vermittelt werden können. Dazu gehören ganz wesentliche Schlüsselqualifikationen wie Sprachfertigkeit, Gesprächsführung, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und die Fähigkeit zur Organisation. Sie werden gezwungen, komplizierte Sachverhalte verständlich darzustellen. Es geht nicht mehr um das Wissen alleine, sondern vor allem um die selbstständige Aneignung und den Umgang damit. Dies sichert einen wesentlich tieferen Lernerfolg, denn nur wer etwas verstanden hat, kann es auch anderen erklären und auf Fragen flexibel reagieren.

Daneben werden soziale Fähigkeiten wie Verantwortungsbewusstsein und -bereitschaft, gegenseitige Rücksichtnahme und Empathie gefördert. Die Gestaltung des Unterrichts lässt Raum für die eigene Kreativität und vor allem für persönliche Begabungen, die sonst im Unterricht vielleicht unbekannt blieben. Die Atmosphäre im Unterricht war geprägt von großer Aufmerksamkeit, verstärkter Mitarbeit und keinerlei disziplinärer Probleme. Im Vergleich zum Lehrer treffen die vortragenden Schüler die Denk- und Sprachebene der Mitschüler. Die Schüler haben gegenüber ihren Mitschülern eher den Mut, Fragen und Probleme zu äußern. Fast spielerisch ließen die vortragenden Schüler aktuelle Themen aus anderen Fächern einfließen. Eine Vernetzung der Unterrichtsfächer, wie sie der Lehrplan vorsieht, kommt hier ganz von selbst.

Diese Vielzahl positiver Aspekte wird allerdings durch einen größeren Arbeitsaufwand des Lehrers im Vorfeld und die Notwendigkeit einer langen Unterrichtsplanung hart erkaufte. Auch ist es nicht leicht, mit der andersartigen Rolle als Lehrer zurechtzukommen. Bei der Vorbereitung der Stunden wird man zum Berater und Helfer, während der Stunde zum Zuhörer. Dies ermöglicht einen ganz anderen Kontakt zu den Schülern, von denen so manch einer in einem neuen Licht erscheint. Man erlebt die Klasse und den Unterricht aus einer anderen Perspektive. Die Ideen, Sichtweisen und Probleme haben meinen eigenen Horizont erweitert und meinen Unterricht bereichert. In diesem Sinne haben Schüler LdL mit »Lehrer dürfen lernen« ganz richtig übersetzt.

3. Lernen durch Lehren von Martin (LdL)

Jean- Pol Martin kam 1980 durch die Lektüre von Ludger Schifflers Buch Interaktiver Fremdsprachenunterricht⁴⁵ auf die Idee, seine Schüler sich im Französischunterricht gegenseitig unterrichten zu lassen. Die erzielten Erfolge bewogen ihn, die entsprechende Technik in Fortbildungsveranstaltungen vorzustellen. Da er auf Widerstand stieß⁴⁶, begann er dieses von ihm zunächst als schlichte Unterrichtstechnik betrachtete Verfahren wissenschaftlich zu untermauern und mithilfe des FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) systematisch und als Langzeitstudie zu dokumentieren.⁴⁷ Gleichzeitig war Martin bemüht, das Curriculum, das den Französisch-Unterricht vom ersten Lernjahr bis zum Abitur umfasste, theoretisch zu fundieren und legte mit seiner Habilitation die entsprechende Schrift vor.⁴⁸

Die Basis lieferten Elemente aus der humanistischen Psychologie und der Kognitionspsychologie. Parallel dazu veröffentlichte er zahlreiche Aufsätze zu diesem Thema⁴⁹. Früh in diesem Prozess, da Martins Ansatz nur sehr zögerlich vom Bildungssystem aufgenommen wurde, rief er 1987 das LdL- Kontaktnetz ins Leben, das zu Beginn zwölf Lehrer und Lehrerinnen umfasste und bis 1995 zu fünfhundert anwuchs⁵⁰. Die beteiligten Pädagogen erprobten die Methode in allen Fächern, dokumentierten ihren Unterricht und stellten LdL in Lehrerfortbildungen vor.

Ab 2001 erlebte LdL einen Aufschwung im Zusammenhang mit den in allen Bundesländern eingeleiteten Schulreformen (vgl. insbesondere den Bayerischen Modellversuch MODUS S.21).

Das Konzept LdL enthält eine pädagogisch- anthropologische sowie eine fremdsprachendidaktische Komponente⁵¹.

LdL von Martin besteht aus zwei Komponenten: eine allgemeine anthropologische und eine fachbezogene eins:

⁴⁵ [http:// de. Wikipedia.org/wiki/ Lernen_durch_Lehren](http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren). Zugriff an : 25/05/2013. Um 15Uhr.

⁴⁶ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 16Uhr.

⁴⁷ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 17Uhr.

⁴⁸ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 17.30 Uhr.

⁴⁹ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 17.45 Uhr.

⁵⁰ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁵¹ Ebd. Zugriff an 25/05/2013. Um 18.30 Uhr.

- Die **anthropologische Basis** von LdL ist es, die im Zusammenhang Pyramide oder Hierarchie der Bedürfnisse von eingeführten Abraham Maslow , die darin besteht, von der Basis zur Spitze von:
 1. physiologische Bedürfnisse,
 2. Sicherheit / Security,
 3. soziale / Liebe / Zugehörigkeit,
 4. geschätzt / Selbstbewusstsein und
 5. Wachstum durch Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung Transzendenz .

Persönliches Wachstum bewegt sich nach oben durch Hierarchie, während regressive Kräfte nach unten schieben neigen. Der Akt des erfolgreichen Lernens, Vorbereitung und Vermittlung von anderen trägt die Punkte 3 bis 5 oben. Angesichts der Probleme unserer Welt heute und in Zukunft ist es wichtig, so viele geistige Ressourcen wie möglich, die in LdL Unterricht in besonderer Weise geschieht, zu mobilisieren. Demokratische Kompetenzen werden durch die Kommunikation und Sozialisation, die für diese gemeinsame Entdeckung und Konstruktion von Wissen gefördert.

- Die **fachbezogene Komponente** (im Fremdsprachenunterricht) von LdL zielt darauf ab, den angeblichen Widerspruch zwischen den drei Hauptkomponenten negieren: Automatisierung der Rede-ähnliches Verhalten, Lehre kognitiv verinnerlicht Inhalte und authentische Interaktion / Kommunikation.

3.1. Die pädagogisch- anthropologische Komponente

LdL ist zum einem der humanistischen Psychologie, zum anderen der Forschung über Systemdenken von Dietrich Dörner verpflichtet⁵². Die pädagogisch- anthropologische Komponente bezieht sich auf die Bedürfnispyramide von Maslow⁵³.

⁵² http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁵³ Die **Maslowsche Bedürfnishierarchie**, bekannt als **Bedürfnispyramide**, ist eine sozialpsychologische Theorie des US-amerikanischen Psychologen Abraham Maslow. Sie beschreibt menschliche Bedürfnisse und Motivationen (in einer hierarchischen Struktur) und versucht, diese zu erklären.

Die Aufgabe, anderen einen Wissensstoff zu vermitteln, soll die Bedürfnisse nach Sicherheit (Aufbau des Selbstbewusstseins), nach sozialem Anschluss und sozialer Anerkennung sowie nach Selbstverwirklichung und Sinnfindung befriedigen. Während im lehrzentrierten Unterricht eine rezeptive Aufnahme von bereits linear geordneten Lehrinhalten stattfindet (Linearität), wird bei LdL die Konstruktion von Wissen durch die Lerner angestrebt.

Ausgehend von im Unterricht bereitgestellten, aber noch nicht geordnet Informationen, stehen die Lerner bei LdL vor den Aufgaben, diese Informationen durch Bewerten, Gewichten und Hierarchisieren zu Wissen umzuformen. Dieser Prozess kann nur auf der Grundlage intensiver Kommunikation erfolgen. Hierzu wird auf die Struktur von neuronalen Netzen verwiesen, in der durch intensive Interaktionen Problemlösungen entstehen. So betrachtet soll die Gruppe als Ganzes lernen, indem stabile Interaktionsstrukturen zwischen den Studenten, wie dies beim Lernen im Gehirn erfolgt, wenn durch anhaltende Zufuhr von Impulsen, dauerhafte Verbindungen zwischen den Neuronen aufgebaut werden. Bei Ausbleiben dieser Impulse und Interaktionen zerfallen diese Neuronenverbindungen wieder vergessen⁵⁴.

⁵⁴ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

3.2. Die fremdsprachendidaktische Komponente



Abb. 2: Schematische Darstellung des Interaktionsprozesses bei der LdL-Sprachdidaktik.

Sprachdidaktischer Aspekt: die traditionelle Didaktik sieht einen unaufhebbaren Widerspruch zwischen den drei klassischen Lern- Paradigmen Habitualisierung (behavioristische Komponente), Stoffbezogenheit (kognitivistische Komponente) und authentischer Interaktion, einer Kommunikation, in der die Studenten nicht vom Lehrer vorgelegte Sätze wiederholen, sondern echte Anliegen versprachlichen (kommunikative Komponente):

1. Der kognitive Ansatz geht davon aus, dass der Student sich intensiv mit den Strukturen einer Sprache (Grammatik, Wortschatz) befassen muss, um sie zu lernen. Dann bliebe keine Zeit mehr, um zu sprechen und authentisch zu kommunizieren.
2. Der habitualisierende Ansatz (Bildung von Reflexen) geht davon aus, dass der Student nur dann eine Sprache erlernt, wenn er ständig nachahmt und wiederholt(es wird davon ausgegangen, dass nur so Reflexbildung entsteht). Zur Grammatik und zur echten Kommunikation bliebe keine Zeit mehr.

3. Der kommunikative Ansatz geht davon aus, dass vorwiegend durch die Mitteilung echter gelernt wird. Die Vermittlung formaler Strukturen, wie etwa Grammatik und Syntax, ist hier zweitrangig und daher wird zu ihrer Erlernung im Unterricht weniger Zeit aufgewendet, und eine hohe Toleranz gegenüber Fehlern geübt.

LdL möchte die drei Komponenten vereinen: die Studenten müssen:

- a. Die Inhalte kognitiv durchdringen.
- b. Intensiv miteinander spreche, um den anderen den Stoff zu vermitteln.
- c. Und dadurch bestimmte Sprachstruktur immer wieder anwenden.

Diese drei Schritte greifen dabei ineinander, da sie im Rahmen der Lernmethode iterativ und über Rückkopplungen gesteuert immer wieder von neuem vorgenommen werden müssen.

Inhaltlicher Aspekt: in der Lehrbuchphase stellen sie Studenten die Inhalte des Lehrwerkes vor. Wenn die Lehrbuchphase abgeschlossen ist, liegt es in der Logik des Ansatzes, dass die Studenten selbst im Rahmen von Projekten neues Wissen erarbeiten und im Klassenverband weitergeben. In dieser Phase hängt die Motivation der Studenten stark von der Qualität der Inhalte ab. Die Studenten sollen spüren, dass bei deren Behandlung auf die Zukunft vorbereitet werden (Bedürfnis nach Sinn).

3.3. Praktische Anwendungen

Von den Anhängern des Konzeptes wird LdL ausschließlich als unterrichtsgestaltende Methode innerhalb eines Klassenverbandes benutzt. Vor jeder Lektion teilt der Lehrer den Stoff in zu bearbeitende Teilabschnitte ein. Es werden Lerner Gruppen aus maximal drei Studenten gebildet und jede Gruppe bekommt einen abgegrenzten Stoffabschnitt sowie die Aufgabe, diese Inhalte der Gesamtgruppe zu vermitteln.

Die Studenten bereiten den Stoff didaktisch auf (spannende Impulse, Abwechslung in den Sozialformen usw.). bei dieser Vorbereitung, die im Unterricht stattfindet, steht der Lehrer den einzelnen Lerner Gruppen zur Seite und gibt Impulse und Ratschläge. Falls der Unterricht in geeigneten Räumen stattfindet, sollten Zusatzinformationen aus dem Internet geholt werden

und die Vorbereitungen in Studentenerwikisetiten hochgeladen werden. Bei den LdL-Sequenzen werden die Wikiseiten per Beamer auf die Leinwand projiziert. Grundsätzlich neigen Lehrer dazu, die Fähigkeiten von Lernern stark zu unterschätzen.

Nach einer Eingewöhnungsphase zeigen Studenten meist ein beachtliches pädagogisches Potential. Im Sinne optimierter Didaktik verlangt LdL, dass die selbstgestalteten Lehreinheiten nicht als ein durch Lerner gehaltener Frontalunterricht oder ein Unterricht durch Vortrag Referaten missverstanden werden. Die unterrichtenden Studenten sollen sich ständig mit geeigneten Mitteln versichern, dass jede Information von den Adressaten verstanden wird (kurz nachfragen, zusammenfassen, lassen, kurze Partnerarbeit einflechten). Hier muss der Lehrer intervenieren, wenn er feststellt, dass die Kommunikation nicht gelingt oder dass die von den Lernern eingesetzten Motivationstechniken nicht greifen.

3.4. Die Klasse als neuronales Netz

Martin hat sich bemüht, die Funktionsweise von neuronalen Netzen in schematisierter Form zur Beschreibung des LdL- Unterrichts heranzuziehen⁵⁵. Der Ablauf der Unterrichtsphasen sowie die Unterschiede, die LdL von anderen Methoden abgrenzen, werden in dieser Übersicht zusammengefasst⁵⁶

Unterrichtsphase	Erwartetes Studenten-Verhalten	Lehrerverhalten	Unterschied zu anderen Methoden
Vorbereitung und Nachbereitung zu Hause	Alle Studenten arbeiten konsequent zu Hause, denn die Qualität des Unterrichtsdiskurses (kollektives Denken, Emergenz) hängt von der Vorbereitung der Studenten („Neurone“)	Der Lehrer muss den Stoff sehr gut beherrschen, damit er jederzeit ergänzend und impulsgebend intervenieren kann, um die Qualität des	Bei LdL wird die Unterrichtszeit nicht in erster Linie für die Vermittlung von Stoff genutzt, sondern für die Interaktionen in Partnerarbeit und im Plenum (kollektive

⁵⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁵⁶ Ebd. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

	<p>ab. Wer nicht vorbereitet ist, oder häufig fehlt, kann im Unterricht auf keine Impulse reagieren und selbst keine Impulse "abfeuern"</p>	<p>Diskurses zu erhöhen</p>	<p>Reflexion). Der Schwerpunkt im Unterricht liegt auf dem mündlichen. Die häusliche Arbeit dient der Vorbereitung auf diese Interaktionen.</p>
<p>Gesamter Unterrichtsdiskurs</p>	<p>Die Studenten sitzen im Kreis. Jeder Student hört konzentriert seinen Mitstudenten zu und stellt Fragen, wenn etwas in der Darstellung nicht klar ist.</p>	<p>Der Lehrer sorgt für absolute Ruhe und Konzentration auf die Lerneräusserungen. Der Lehrer muss sich stets bewusst sein, dass, bevor wertvolle Gedankengänge in der Gruppe „emergieren“, eine ganze Reihe von Interaktionen zwischen den Schülern im Vorfeld notwendig sind (Inkubation)</p>	<p>Bei LdL muss absolute Ruhe herrschen, damit die Lerneräusserungen von allen verfolgt werden. Während die Lerner interagieren, hält sich der Lehrer stark zurück.</p>
<p>Einstieg: Stoffsammlung in Partnerarbeit</p>	<p>Ressourcenorientierung: die Lerner, die den Unterricht leiten, stellen kurz das neue Thema vor, und lassen die Mitstudenten in Partnerarbeit sammeln, was sie bereits zu</p>	<p>Der Lehrer sorgt dafür, dass die Partner ihre Gedanken austauschen.</p>	<p>Bei LdL wird vor Einführung des neuen Stoffes der Wissensstand der einzelnen Lerner in Kleidungsgruppen bilanziert.</p>

	diesem Thema wissen		
Einführung des neuen Stoffes im Plenum	Die leitenden Studenten führen neues Wissen im Plenum ein in kleine Portionen aufgeteilt und mit ständiger Rückfrage, damit sicher ist, dass alles verstanden wird.	Der Lehrer beobachtet die Kommunikation und interveniert, wenn Unklarheiten auftreten.	Bei LdL erfolgt das Einspeisen des neuen Stoffes in kleinen Portionen, die Schritt für Schritt verarbeitet werden.
Zweite Vertiefung	Unter Anleitung der verantwortlichen Studenten werden in Partnerarbeit relevante Passagen symbolisiert (Rollenspiel, Gedicht, Zeichnung, Pantomime, Standbild) und im Plenum vorgestellt.	Der Lehrer bringt neue Ideen ein, sorgt dafür, dass die Symbolisierungen ansprechend gestaltet und von allen anderen konzentriert verfolgt werden.	Bei LdL versteht sich der Lehrer als Regisseur und er scheut sich nicht, zu unterbrechen, wenn Darbietungen vor der Klasse nicht ansprechen/deutlich genug sind (Werkstattatmosphäre)

3.5. Die LdL- Rezeption

3.5.1. Die Rezeption in der Praxis

- LdL wurde zunächst in der Lehrerbildung und in Lehrerseminaren rezipiert: ab 1985 wurden Referendararbeiten in allen Fächern über LdL verfasst⁵⁷. Auch die Schulbehörden nahmen LdL auf und befassten sich sowohl mit der Praxis als auch mit der Theorie (vgl. Margret Rupp 1999⁵⁸). In zahlreichen Lehrplänen, insbesondere in Bayern wird LdL zusammen mit anderen Methoden als Standardtechnik empfohlen⁵⁹. Ebenfalls in Bayern wurde 2005/2006 die Methode LdL im Rahmen des

⁵⁷ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 26/05/2013. Um 19 Uhr.

⁵⁸ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 19 Uhr.

⁵⁹ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 19 Uhr.

Modellversuchs MODUS 21 vom Kulturministerium als Fortbildung für alle beteiligten Schulen angeboten. Die meisten Lehrer verwenden die Methode nicht generell, sondern phasenweise und/oder nur in einigen, besonders geeigneten Gruppen.

- Im Rahmen einer von Martin durchgeführten Befragung von 480 Lehrern im Jahr 1993 wurden folgende Vor- und Nachteile der Methode angegeben⁶⁰: Aus der Sicht der befragten Lehrer wird der Stoff intensiver erarbeitet und die Schüler sind wesentlich aktiver. Ferner sind die Informanten der Meinung, dass die Schüler zusätzlich zum Fachwissen weitere Schlüsselqualifikationen erwerben: die Teamfähigkeit, die Planungsfähigkeit, die Zuverlässigkeit, die Fähigkeit zu präsentieren und zu moderieren sowie mehr Selbstbewusstsein. Als Nachteile wird der höhere Zeitaufwand bei der Einführung der Methode erwähnt sowie die Gefahr der Eintönigkeit, wenn der Lehrer keine didaktischen Impulse liefert. Diese Untersuchung wurde am Ende des 20. Jahrhunderts durchgeführt und wurde nicht wiederholt.

3.5.2. Die Rezeption in der Wissenschaft

- In der Fachdidaktik als Wissenschaft wurde LdL wenn auch mit zeitlicher Verzögerung ebenfalls aufgenommen. So begründet Eynar Leupold in seinem 2002 erschienenen Standardwerk zur Französischdidaktik den Erfolg des LdL-Konzeptes folgendermaßen: „(...) die Lehrerinnen und Lehrer merken, dass ihre traditionelle Weise des Unterrichtens zu Monotonie, Unruhe und nicht immer befriedigendem Lernerfolg führt. Bei der Suche nach einem alternativen schlüssigen Methodenkonzept sind sie auf Martin gestoßen, dessen Konzept den Vorteil hat, nicht zu ‚alternativ‘ zu sein und ohne besondere Ausbildung umzusetzen ist“⁶¹. Für Nieweler, den Herausgeber des anderen gegenwärtig maßgeblichen Handbuchs zur Französisch-Didaktik (2006) ist LdL „eine radikale Form der Schüler- und Handlungsorientierung“⁶².

⁶⁰ [http:// de. Wikipedia.org/wiki/ Lernen_durch_Lehren](http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren). Zugriff an : 25/05/2013. Um 15Uhr.

⁶¹ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013.Um 19 Uhr.

⁶² Ebd. Zugriff an: 27/05/2013. Um 17 Uhr.

3.5.3. LdL als konstruktivistische, konnektivistische Methode

Im Zuge der Digitalisierung rücken konstruktivistische und konnektivistische Begründungsmodelle für Lernarrangements in den Vordergrund. Dass LdL konstruktivistische Wünsche erfüllt, zeigt die Untersuchung von Marc Steen⁶³.

3.6. Lernen durch Lehren außerhalb des LdL-Kontextes

- In der [Pädagogischen Psychologie](#) hat sich A. Renkl mit zentralen Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen beschäftigt. Er hat für seine 1995 erschienene Habilitationsschrift den Titel „Lernen durch Lehren“ gewählt⁶⁴. Allerdings wird deutlich, dass Renkl sich auf ein anderes Verfahren bezieht. Aus dem abstract zu seinem Buch: " Ziel des vorliegenden Experimentes war ein Vergleich von Erklären vs. Zuhören in Hinblick auf motivationale Effekte und die Lernleistung. 40 Studienanfänger der Pädagogik lernten anhand von ausgearbeiteten Beispielaufgaben Wahrscheinlichkeitsrechnung. Die Probanden wurden zu Paaren gruppiert (20 Dyaden). Nach einer individuellen Lernphase wurden die beiden Lernenden zusammengeführt, eine Person übernahm jeweils die Rolle des Erklärers bzw. Zuhörers. Es zeigte sich, dass die Rolle des Zuhörers sowohl in motivationaler Hinsicht als auch in Hinblick auf die Lernleistung günstiger war. Es ergaben sich Hinweise darauf, dass Lernen durch Erklären nur dann zu vergleichsweise gutem Lernerfolg führt, wenn die Lernenden Lehr- bzw. Tutorerfahrung aufweisen.
- Im Bereich der [Neuroanatomie](#) befasst sich Gertrud Teuchert- Noodt seit den neunziger Jahren mit den Effekten, das Lernen durch Lehren auf der neuronalen Ebene erzielt⁶⁵. Sie kommt zu dem Fazit, dass „(1) Lernen in kleinen und großen Regelkreisen stattfindet, die sich selektiv durch Struktur-Funktionskopplung stabilisieren; (2) Lernen den Regeln von aktivitätsbedingter Reorganisation folgt und immer nur aus individueller motivationaler und emotionaler Dynamik getragen ist und

⁶³ [http:// de. Wikipedia.org/wiki/ Lernen_durch_Lehren](http://de.Wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren). Zugriff an : 25/05/2013. Um 15Uhr.

⁶⁴ Ebd. Zugriif an: 27/05/2013. Um 17 Uhr.

⁶⁵ Ebd. Zugriff an: 27/05/2013. Um 17 Uhr.

weder IQ noch EQ allein, sondern beide zusammen die Voraussetzung für einen Lernerfolg bilden; (3) vom Individuum sensomotorische und assoziative Regelkreise ganzheitlich und selbstverstärkend in den Lernprozess einbezogen werden, das heißt zwingend ‚Lernen durch Lehren‘.“ In ihrer Arbeit wurde vor allem der geirahmphysiologische Aspekt beleuchtet.

3.7. Empfang von Martin- Methoden

Martin Arbeiten wurden auch in der Lehrerausbildung und praktizierende Lehrer erhalten: seit 1985 mehr als 100 Lehrer Studenten in allen Fächern schrieben die Endung Dissertation über LdL. Auch die Schulverwaltung erhielten sowohl die Theorie als auch die Praxis der LdL (vgl. Margret Ruep 1994). In Didaktik Handbücher LdL hat als „beschrieben worden externe Form der Lernenden zentrierten Unterricht“. Auf universitärer Ebene hat LdL von Joachim Grzega in Deutschland, Guido Öbel verbreitet worden in Japan und Alina Rachimova in Russland.

3.7.1. Die Entstehungsgeschichte von „Lernen durch Lehren“

„Lernen durch Lehren“ bedeutet, dass ein Großteil der Lehrfunktionen in die Hand der Studenten gegeben wird. Die Methode LdL, so wie in der Öffentlichkeit bekannt ist, hat sich am Anfang der 80er Jahre aus der Praxis entwickelt. Zu diesem Zeitpunkt war die Methodik_ Diskussion durch den kommunikativen Ansatz beherrscht, den Piepho (1979) in Deutschland eingeführt hatte. Piephos Ansatz hatte didaktische Positionen abgelöst, die vom Behaviorismus geprägt waren und Lernen über Imitation und Repetition erreichen wollten. Ein Ziel der kommunikativen Didaktik war, die Sprechfähigkeit der Studenten anzuregen und ihren Sprechanteil im Unterricht zu vergrößern.

Dazu sollten im Unterricht Themen angeboten werden, die die Lerner zum authentischen Sprechen motivieren. Da wird es aber die Arbeit an der Sprache nicht zu den Studenten interessierenden Inhalten gezählt, stand der Lehrer vor dem Dilemma, entweder Themen anzubieten, die die Studenten zum Sprechen anregten, dafür aber die Arbeit an der Sprache zu vernachlässigen, oder nach wie vor der Spracharbeit viel Zeit zu widmen und den Studenten lediglich begrenzte Phasen zum aktivieren, authentischen Sprachgebrauch einzuräumen.

Zu diesem Zeitpunkt wurde Schifflers Interaktiver Fremdsprachenunterricht (1980) veröffentlicht. In seiner Schrift knüpfte Schiffler an die Sozialpsychologie an und versuchte, Techniken der Gruppenaktivierung für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen. In diesem Zusammenhang erwähnte er Experimente, bei denen Studenten Lehraufgaben übertragen wurden und zeigte auf, welche positiven Auswirkungen, insbesondere im sozialpsychologischen Bereich, diese Maßnahme nach sich zog.

Die Idee zu „Lernen durch Lehren“ wurde in diesem Kontext Anfang der achtziger Jahre geboren. Im Unterricht wurden die Studenten gebeten, Aufgaben, die traditionell vom Lehrer erfüllt werden, zu übernehmen. Hier standen nicht so sehr –wie bei Schiffler– sozialpsychologische Überlegungen im Vordergrund, sondern fremdsprachendidaktische. Im Gegensatz zur Annahme der kommunikativen Didaktik, Studenten seien hauptsächlich an Themen aus ihrer Lebenswelt interessiert, Sie werden davon ausgegangen, dass die Arbeit an Lehrertexten, an Grammatik und an Wortschatz ebenso geeignet sei, authentisches Sprechen anzuregen, wenn die damit verbundenen Aktivitäten in die Regie der Studenten übergeben wird.

dadurch seien auch die traditionellen Probleme des Fremdspracheunterrichts wie das Missverhältnis zwischen dem Sprechanteil des Lehrers (75%) und dem Student (25%), die rezeptive Haltung der Lerner, der schnell eintretende Motivationsverlust und das Missverhältnis zwischen Aufwand (Stundenzahl) und Ertrag (geringe Sprachkompetenz der Studenten) zu lösen.

3.7.2. Geschichte der LdL Methode

Seneca der jüngere erzählt in seinen Briefen an Lucilius, dass wir lernen, wenn wir lehren (Epistulä morales 1, 7, 8): Docendo discimus (lat „durch Lehren lernen wir“). Zu allen Zeiten in der Geschichte der Schule gab es Phasen, in denen Studenten mobilisiert, um ihre Altersgenossen zu unterrichten waren gewesen. Häufig war dies auf die Zahl der Lehrer zu reduzieren, so ein Lehrer konnten 200 Studenten zu unterweisen. Doch seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, haben eine Reihe von didaktisch- pädagogischen Gründen für studentische Lehre vorgebracht worden.

Eine genauere Beschäftigung mit Lernen durch Lehren als Konzept erfolgte im englischen Sprachraum ab den 70er Jahren, wie beispielweise in dem 1971 erschienenen Buch von Alan

Gartner⁶⁶. Besonders förderlich für diese Entwicklung war, dass die Dominanz des Behaviorismus in der Pädagogik durch die kognitivistische Wende verdrängt und der Lernende stärker als Subjekt des Lernprozess betrachtet wurde.

Die erste Monographie in Deutschland zum Thema Lernen durch Lehren wurde von Rudolf Krüger 1975⁶⁷ veröffentlicht 1985, also zehn Jahre später, erschienen die wissenschaftliche Aufarbeitung einer einjährigen Untersuchung im Fach Deutsch als Fremdsprache mit türkischen Studenten von Wolfgang Steinig. Er beschreibt Zeitpunkt wurde der Effekt eines Fremdsprachenunterrichts in Zweierschaft⁶⁸. Zum gleichen Zeitpunkt wurde die Dissertation von Jean- Pol Martin zu Lernen durch Lehren im Französisch-Unterricht veröffentlicht⁶⁹. Hier lag der Schwerpunkt auf der Interaktion im Klassenverband. Zum ersten Mal wurde versucht, das Verfahren theoretisch- lernpsychologisch und neurophysiologisch sowie diskursanalytisch- zu begründen.

Chronologisch betrachtet wurden in der Folge die Aufsätze von Udo Kettwig 1986⁷⁰, Theodor F. Klassen 1988⁷¹ und das von Ursula Drews 1997 herausgegebene Themenheft: Schüler als Lehrende⁷² publiziert. In diesen Schriften, auch im 1997 erschienenen Themenheft, wurden die zwölf Jahre vorher veröffentlichten Arbeiten von Steinig und Martin sowie die zwischen 1983 und 1997 zahlreich im Umfeld von Martin erschienenen Publikationen nicht einbezogen. Dies zeigt, dass verschiedenen Gruppen unabhängig voneinander an dem Thema Lerne durch Lehren arbeiten und sich nur mangelhaft gegenseitig rezipierten.

Die Methode "Lernen durch Lehren", abgekürzt „LdL“, beruht auf dem Prinzip, dass Lehrfunktionen auf Schüler übertragen werden. Die Idee hat eine lange Tradition. Der Gedanke „docendo discimus“ wurde bereits in der Antike formuliert, angewandt wurde das Verfahren immer wieder, insbesondere im 19. Jahrhundert. Dies geschah nicht aus pädagogischen Gründen, sondern weil man auf diese Weise eine große Anzahl von Schülern unter der Oberaufsicht eines Lehrers unterweisen konnte. Sobald die Bedingungen sich verbesserten, indem mehr Lehrer zur Verfügung standen, kehrte man rasch zum traditionellen, vom Lehrer erteilten Unterricht zurück. Die pädagogischen Prinzipien, die LdL zugrunde

⁶⁶ [http:// de. Wikipedia.org/wiki/ Lernen_durch_Lehren](http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren). Zugriff an :26/05/2013. Um 14Uhr

⁶⁷ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

⁶⁸ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

⁶⁹ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

⁷⁰ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

⁷¹ Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

⁷² Ebd. Zugriff an: 26/05/2013. Um 14Uhr.

liegen, nämlich das Anregen der Schüleraktivität, die Förderung seiner Kreativität, seiner Selbständigkeit und seines Selbstbewusstseins wurden erst zu Beginn unseres Jahrhunderts in den Vordergrund gerückt in der Arbeitsschule von Georg Kerschensteiner, durch die Arbeiten von Hugo Gaudig und im Ausland durch John Dewey.

„Lernen durch Lehren“ als konkretes Verfahren wurde aber im deutschen Sprachraum erst 1975 von Krüger in seinem Buch „Projekt Lernen durch Lehren- Schüler als Tutoren von Mitschülern“ beschrieben und wissenschaftlich untermauert. Die Arbeit von Krüger sowie eine Reihe von weiteren, punktuellen Versuchen blieben ohne große Resonanz und ohne Auswirkungen auf die Schulpraxis. Die Zeit war nicht reif. Für die Verbreitung von schulischen Innovationen muss ein ganzes Bündel von Faktoren zusammentreffen, die damals noch nicht gegeben waren.

Auch wenn sich nach einigen Lektionen diese Arbeitsformen allmählich automatisieren, können im Laufe des Schuljahres Lernphasen und schließlich sogar fast der ganze Unterricht in die Hand der Student übertragen werden.

- **Stundenleitung**

Zu Beginn jeder Stunde erhält einer den Auftrag, die Leitung zu übernehmen. Dazu gibt ihm der Lehrer ein Kärtchen, auf dem die Phasen der Stunde und nötige Anweisung vermerkt sind. Die Studenten müssen nun z.B. die erforderlichen Arbeitsanweisungen (wir machen die Bücher an) erteilen, Aufgaben (z.B. jetzt, die Gruppe 1 präsentiert den Text) oder andere zur Fehlerverbesserung aufrufen („Paul, korrigiert bitte). Am Ende der Stunde stellt er der Klasse die auf dem Kärtchen vermerkte Hausaufgabe.

- **Einführung eines neuen Lektionstextes**

Kernstück des Unterrichts nach der Methode „Lernen durch Lehren“ ist die Übertragung der Vermittlung neuer Lerninhalte an dem Studenten. Zur Präsentation einer Lektion sind mehrere Arbeitsschritte nötig:

- **Die Aufteilung des Stoffes auf Arbeitsgruppen**

Bereits vor Ende der Übungsphase der vorhergehenden Lektion wird der neue Stoff auf Gruppen verteilt, die auf Kärtchen die nötigen Arbeitsanweisungen vom Lehrer erhalten.

Die Methode „Lernen durch Lehren (LdL)“ wurde in Fachzeitschriften wiederholt dargestellt⁷³, und sie erfreut sich in der Praxis einer hohen Bekanntheit⁷⁴. Von der Didaktik als Wissenschaft dagegen wird sie kaum rezipiert⁷⁵. Letztes erstaunt umso mehr, als seit der Geburt dieser Methode in regelmäßigen Abständen „neue“ Begriffe in die Diskussion eingebracht werden, die im wesentlichen dasselbe meinen, nämlich die Handlungsorientierte, die seit 1983 in LdL bereits realisiert ist. Sie ist u.a. die „Lernerzentrierung“, der „ganzheitliche Unterricht“, der „offene Unterricht“, der „Projektunterricht“ und neuerdings die „Prozessorientierung“ (Gienow/ Hellwig 1996) und die „konstruktivistische“ oder gar „radikal- konstruktivistische Didaktik“ (Wolff 1993; Wendt 1996). In diesem Beitrag soll LdL nicht noch einmal vorgestellt werden, sondern sie wird eine Reflexion über die Merkmale geführt, die dessen Erfolg als Methode für den Fremdsprachenunterricht begründen. Sie wird auch aufgezeigt, dass es sich bei LdL nicht lediglich um eine Unterrichtstechnik handelt, sondern um ein didaktisches Gesamtkonzept, das einen Beitrag zum Paradigmenwechsel in weiten Bereichen der Praxis liefert. Schließlich werden die Leistungen und die Perspektiven des um LdL entstandenen, seit 1987 bestehenden Kontaktnetzes als Fortbildungs- und Forschungsstruktur beschrieben.

3.7.3. Entwicklung der LdL- Methode

Eine genauere Beschäftigung mit „Lernen durch Lehren“ als didaktisches Konzept erfolgte im englischen Sprachraum ab den 70er Jahren, wie beispielsweise in dem 1971 erschienenen Buch von Alan Gartner⁷⁶. Besonders förderlich für diese Entwicklung war, dass die Dominanz des Behaviorismus in der Pädagogik durch die kognitivistische Wende verdrängt und der Lernende stärker als Subjekt des Lernprozesses betrachtet wurde.

⁷³ Vgl. Martin (1985, 1986, 1988, 1994), Graef (1990), Pfeiffer Rusam (1992), Skinner (1994), Kelchner (1994, 1995).

⁷⁴ Eine Bundesweite Umfrage (Martin 1994) hat gezeigt, dass Lernen durch Lehren in universitären Didaktikseminaren, in der zweiten Phase der Lehrausbildung, in Fortbildungsanstaltungen und in Fachsitzungen ausführlich thematisiert wird.

⁷⁵ In der 3. Auflage des Handbuch Fremdsprachenunterricht (1995) findet die Methode nur an wenigen Stellen Erwähnung (Christ/ Hüllen S. 3/6, Dietrich S. 257, Kerschhofer S. 490/492. Einer der wenigen Wissenschaftler, die ausführlich in ihren Schriften auf die LdL- Methode eingehen, ist Michael Legutke (1988, 1991).

⁷⁶ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15Uhr.

Die erste Monographie in Deutschland zum Thema „Lernen durch Lehre“ wurde von Rudolf Kürger 1975⁷⁷ veröffentlicht. 1985, also zehn Jahre später erschien die wissenschaftliche Aufarbeitung einer einjähriger empirische Untersuchung im Fach Deutsch als Fremdsprache mit türkischen Schülern von Wolfgang Steinig. Er beschreibt in seinem Werk die Effekte eines Fremdsprachenunterrichts in zweierschaft⁷⁸.

Zum gleichen Zeitpunkt wurde die Dissertation von Jean- Pol Martin zu Lernen durch Lehren im Französisch-Unterricht veröffentlicht⁷⁹. Hier lag der Schwerpunkt auf der Interaktion im Klassenverband. Zum ersten Mal wurde versucht, das Verfahren theoretisch- lernpsychologisch und neurophysiologisch sowie diskursanalytisch- zu begründen.

Chronologisch betrachtet wurden in der Folge Aufsätze von Udo Kettwig 1986⁸⁰, Theodor 1988⁸¹ und das von Ursula Drews 1997 herausgegebene Themenheft: Schüler als Lehrende⁸² publiziert. In diesen Schriften, auch im 1997 erschienenen Themenheft, wurden die zwölf Jahre vorher veröffentlichten Arbeiten von Steinig und Martin sowie die zwischen 1983 du 1997 zahlreich im Umfeld von Martin erschienen Publikationen nicht einbezogen. Dies zeigt, dass verschiedene Gruppen unabhängig voreinander an dem Thema Lernen durch Lehren arbeiteten und sich nur mangelhaft gegenseitig rezipierten.

Die Grundprinzipien der Methode „Lernen durch Lehren“ gehen auf die Reformpädagogik zurück. Hugo Gandig forderte beispielweise „den Student aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen⁸³“ und bei Peter Petresen hat der Lehrer in den Hintergrund, beobachte die Studenten Lehrer in den lediglich, wenn er gefragt wurde⁸⁴.

Zu Beginn der 80er Jahre wurde die kommunikative Didaktik von Horst- Eberhard Piepho eingeführt. Piepho versuchte die Sprechfähigkeiten der Studenten anzuregen und ihren Sprechanteil zu erhöhen⁸⁵. „Dazu sollten Themen angeboten werden, die die Lerner zum authentischen Sprechen motivieren. Da wird aber die Arbeit an der Sprache -also die Grammatik Arbeit- nicht zu den Studenten interessierende Inhalte gezählt, bestand im Rahmen des kommunikativen Ansatzes die Neigung, die Arbeit an der Sprache zu

⁷⁷http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15Uhr. .

⁷⁸ Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 16 Uhr.

⁷⁹ Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 16 Uhr.

⁸⁰ Ebd. [Zugriff an: 22/01/2013](#), Um 16Uhr.

⁸¹ Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 16 Uhr.

⁸² Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 16 Uhr.

⁸³ Vgl. Hanel 1991, S. 32.

⁸⁴ Vgl. Mrtin 1998, S. 154.

⁸⁵ Vgl. Martin 1998, S. 155.

vernachlässigen. Zwar wuchs der Sprachanteil der Studenten im Unterricht deutlich an, aber der Lehrer gab sich oft mit sehr rudimentären Äußerungen zufrieden und die Sprachkorrektheit litt unzulässig darunter⁸⁶. Um diesen Konflikt zu beseitigen, griff Dr. Jean- Pol Martin Anregungen von Ludger Schiffer auf, der in seiner Lektüre „interaktiver Fremdsprachenunterricht“ (1980) die Übertragung einfacher Lehrerfunktionen an die Student mit Hilfe eines Lehrerbegleifbuchs beschreibt⁸⁷. Dr. Jean- Pol Martin übernahm diese Techniken und entwickelte sie zu einem eigenen Ansatz weiter. Er führte zwischen 1983 und 1987 eine Langzeitstudie bei einer Studentengruppe durch.

3.7.3.1. Entwicklung der LdL- Methode im Jahr 2001

Die Methode basiert auf zwei Komponenten:

- Anthropologische Komponente.
- Und eine Lehre

Anthropologische Komponenten auf die grundlegenden Bestrebungen der Maslow-Pyramide basiert. Die Pflicht, den Studenten beizubringen den Inhalt von Lehrbüchern fördern kann dem Wunsch nach menschlicher Zufriedenheit zu schützen (Lehrinhalte Präsentation stärkt das Selbstbetrauen), den Bedarf an sozialen Kontakten und Anerkennung von anderen, Lust zu erreichen und ihr Potential zu entwickeln und nicht zuletzt das Sterben nach Transzendenz, als ein Wunsch, um die Bedeutung seines Handelns zu geben verstand.

Dieser letzte Wunsch, im Rahmen der folgenden berücksichtigt werden: erfolgreich mit Fragen, die vor der Menschheit erscheinen, ist es wichtig, alle intellektuellen Ressourcen zur Verfügung, die die Methode des „Lernen durch Lehren“ ist zu mobilisieren. Da die Kommunikation ist eine Voraussetzung die Fähigkeit, Wissen zu teilen und neu zu erstellen, das Verfahren auch begünstigt eine demokratische Haltung. Im Hinblick auf die Lehr- Komponente, zumindest auf das Fremdsprachenlernen, „Lernen durch Lehren“ der scheinbare Widerspruch zwischen reduziert drei verschiedenen Richtungen wurden gegenüber an der Geschichte des Sprachunterricht: Verhaltenstherapie Richtung

⁸⁶ Vgl. Martin 1998, S. 154.

⁸⁷ Vgl. Gref, Preller 1994, S.13.

(automatische sprachlichen Strukturen), die kognitivistischen (die Internalisierung von geistigen Inhalten) und Kommunikation (Lehrer schafft authentischen Situationen).

3.7.3.2. Weiterentwicklung des LdL- Konzeptes ab 2005

An den Unterricht wurde LdL zunächst vereinzelt von Universitätsdozenten, meist sprachdidaktischer Kurse, aufgegriffen⁸⁸. Ab 2008 hat LdL vor dem Hintergrund der Bachelorisierung aller Studiengänge im Rahmen des Bologna- Prozesses stärkeren Eingang in die Hochschule gefunden.

Ein Hauptakteur für die Weiterentwicklung und Verbreitung der LdL- Methode in Deutschland ist Joachim Grzega, der sich mit eigener Akzentsetzung sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich einsetzt. Nach Grzega soll Unterricht aus drei Säulen bestehen:

1. Vermittlung von Kernwissen.
2. Plattform für spezifische Projekte (individueller oder Team bearbeitbar).
3. Einüben von Schlüsselkompetenzen (selbst-, sozial- und Methodenkompetenzen).

Als Sprachwissenschaftler geht es Grzega dabei vor allem um die Rolle von Sprache und Kommunikation im Wissenstransfer. Einerseits sei Sprache Informationsträger (hier hebt er insbesondere die Fähigkeit zur Experten- Kommunikation als wichtige Kompetenz, die es an Universitäten und Fachhochschulen zu vermitteln gelte, hervor), andererseits sei Sprache Mittel zur Schaffung von sozialen Bindungen, so dass die Art des Umgangs der einzelnen Beteiligten am Lernprozess zu thematisieren sei.

Über Joachim Grzega und Bea Klüsener⁸⁹ hinaus sorgen seit 2008 auch Christian Spannagel und Oliver Tacke für die Vorstellungen über die LdL- Praxis, die in der Fachöffentlichkeit im Laufe der Jahre entstanden sind, identifizierten und korrigieren: beispielsweise die Tatsache, dass der Lehrer nicht passiv im Hintergrund bleibt, sondern sehr aktiv und kontinuierlich in den Prozess eingreift, dass eine Stunde nicht als durchgängige Präsentation von zwei Studenten, sondern von Anfang an diskursiv verläuft und schließlich, sondern hohe Konzentration und Disziplin prägt.⁹⁰

⁸⁸ http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15Uhr.

⁸⁹ Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15Uhr.

⁹⁰ <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>. Zugriff an: 25/05/2013. Um 15Uhr.

3.8. Lernen durch Lehren, oder Schüler übernehmen Lehrfunktionen

Die Methode „Lernen durch Lehren“ wurde Anfang der achtziger Jahre von Dr. phil. Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker für Französisch an der Universität Eichstätt, entwickelt. Seit jeher führt er selbst Französisch-Klassen an einem Gymnasium nach dieser Methode, so dass seine Erkenntnisse aus einer Langzeit-Studie in der Unterrichtspraxis resultieren und in Form von Informationsblättern didaktischen Briefen sowie Video-Kassetten vorliegen. Daneben hat Martin ein Kontaktnetz geschaffen, dem ca. 400 Lehrkräfte im In- und Ausland angehören.

Regelmäßige Treffen ermöglichen den Vergleich und die Erprobung entsprechender Techniken in der Unterrichtspraxis sowie einen regen Erfahrungsaustausch, auf den größter Wert gelegt wird. In dieses Kontaktnetz ist auch der Verfasser dieses Beitrags einbezogen.

Hier soll das Modell „Lernen durch Lehren“ knapp vorgestellt werden; die Informationen sind weitgehend den zahlreichen Rundschreiben sowie didaktischen Briefen entnommen.

Zunächst wurde die Methode „Lernen durch Lehren“ für den Fremdsprachenunterricht - insbesondere für Französisch - konzipiert, sie lässt sich jedoch grundsätzlich auf alle anderen Fächer in allen Schularten übertragen. Mehrere entsprechende Unterrichtsversuche laufen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Als Identifikationsmerkmal für diese Methode stellt Martin heraus.

„Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies (idealtypisch) der Methode „Lernen durch Lehren“⁹¹.

Nach Ansicht Jean-Paul Martins ist diese Methode für alle Vermittlungstechniken offen. Kriterium ist, dass die Lernprozesse allein durch Schüler eingeleitet und kontrolliert werden. Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass diese Forderung nicht durchgehend zu erfüllen sein wird, denn der Lehrer muss immer wieder eingreifen, um zu präzisieren, zu klären, zusammenzufassen. Bei Zeitknappheit oder zu komplexen Stoffen muss er auch einmal selbst Lehrinhalte vorstellen.⁹²

⁹¹ <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>. Zugriff an: 25/05/2013. Um 15Uhr.

⁹² Ebd. [Zugriff an 25/05/2013](#). Um 17 Uhr.

Martin hebt hervor: „Die Methode Lernen durch Lehren lässt sich ohne besondere Genehmigung, mit den üblichen Lehrmaterialien und Stundenplänen und an allen Schulen verwenden. Damit spricht sie besonders Lehrer an, die an einer Regelschule unterrichten und trotzdem alternative Verfahren anwenden wollen“.⁹³

3.8.1. Begründung der Methode

Wenn es eine primäre Aufgabe der Schule ist, die Schüler „zu selbstständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln“ sowie „zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft zu befähigen“⁹⁴, dann sind nach Martin⁹⁵ in einer Gesellschaft, deren Komplexität und Unüberschaubarkeit zunehmen, vielfältige Kompetenzen erforderlich - bloße Wissensvermittlung und Einübung von Fertigkeiten reichen jedenfalls nicht aus, wenn junge Menschen vorbereitet bzw. befähigt werden sollen, diese Aufgaben zu bewältigen, ihre Umwelt zu gestalten.

Die Methode „Lernen durch Lehren“ ermöglicht es dem Schüler, Rezeptivität und Reaktivität, wie sie im traditionellen Unterricht üblich sind, zu überwinden und durch die Übernahme von Lehrfunktionen den Unterricht weitgehend aktiv selbst zu gestalten.

Herkömmliche Unterrichtsprinzipien, wie z.B. die Grundsätze der Individualisierung, der Gemeinschaftspflege, der Entwicklungsgemäßheit, der Selbsttätigkeit, der Lebens- und Gegenwartsnähe, der Toleranz und dgl., werden bei dieser Methode in besonderer Weise berücksichtigt.

Die lerntheoretische Fundierung stützt Martin zunächst auf den Informationsverarbeitungsansatz⁹⁶; durch die Einbeziehung zusätzlicher grundlegender Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie⁹⁷ lässt sich das Modell entsprechend erweitern.

⁹³ <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>. Zugriff an : 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁹⁴ Ebd. Zugriff an : 25/05/2013. Um 15 Uhr.

⁹⁵ Ebd. Zugriff an : 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁹⁶ Ebd. Zugriff an : 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁹⁷ Ebd. Zugriff an : 25/05/2013. Um 18 Uhr.

3.8.2. Die Methode „Lernen durch Lehren“ ist nichts völlig Neues

Sporadische Beispiele aus der Geschichte der Pädagogik zeigen, dass die Grundidee dieser Methode seit der Reformpädagogik lebendig ist, wenngleich die pädagogischen Intentionen jeweils anders akzentuiert wurden:

Hugo Gaudig (1860-1932) fordert 1922, „den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen“, denn er betrachtet das „Handeln des Zöglings“ als das Wichtigste; daraus folgert er, die Form des Unterrichts müsse neu bestimmt werden.

Der Pädagoge Peter Petersens (1884-1952) liegt die Idee zugrunde, der Lehrer solle bei der schulischen Arbeit völlig in den Hintergrund treten. „Er bietet den Lehrstoff nicht dar, er entwickelt nicht und prägt nicht ein, sondern er gibt nur Anweisungen, er beobachtet den Schüler und berät ihn, wenn er fragt...“.⁹⁸ Schüler müssen sich Mittel und Wege je nach Art des Stoffes selber überlegen und gegebenenfalls die Arbeit innerhalb der Gruppe aufteilen.

In der wenig gegliederten oder ungeteilten Landschule erwies sich der Einsatz von Studenten als „Helfer des Lehrers“ (Helfersystem) unumgänglich.⁹⁹ „Als Helfer kommen tüchtige Studenten des gleichen oder eines älteren Arbeitsverbandes in Frage ... Sind sie richtig eingeschult, dann vermögen sie den Lehrer zu entlasten“.¹⁰⁰

In der heute so bedeutsamen Sozialform des Gruppenunterrichts sollen soziale Verhaltensweisen entwickelt und geübt werden, wie z.B. Helfen und Helfen lassen, gruppeninterne Arbeitsteilung, Kooperation und dgl. mehr. In diesem Zusammenhang kann das Verfahren „Lernen durch Lehren“ ein besonderes Gewicht erhalten.

3.8.3. Zur Praxis der Methode

In Erfahrungsberichten junger Kollegen, die diese Methode in der Schulpraxis erprobt haben, wird darauf hingewiesen, dass es zur Durchführung erforderlich sei, die Tische im Halbkreis oder in U-Form anzuordnen. Der Student, der den Unterricht übernimmt, sitzt vor seinen Klassenkameraden (auch mehrere Studenten können gemeinsam den Unterricht gestalten). Der Lehrer kann sich in die Gruppe der Schüler eingliedern und so das Geschehen aus dieser Perspektive mit verfolgen.

⁹⁸ <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

⁹⁹ Ebd. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

¹⁰⁰ Ebd. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

Die Lerngruppe sollte sinnvollerweise zwanzig Studenten nicht übersteigen; diese müssen in der Lage sein, diszipliniert und kooperativ zu arbeiten. Die Unterrichtsgestaltung durch Schüler entwickelt sich nicht nur aus der Spontanität heraus, vielmehr erteilt die Lehrkraft Arbeitsaufträge frühzeitig, unterstützt die „unterrichtenden“ Studenten bei ihrer intensiven Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen. Die Studenten müssen auch mit dem Einsatz von Medien vertraut gemacht werden.

Wie bei der Einführung bestimmter Sozialformen des Unterrichts sollten die Studenten auch bei dieser Methode langsam in das für sie neue Verfahren eingeführt werden, insbesondere, wenn ansonsten weitgehend Frontalunterricht vorherrscht. Die Studenten gestalten Teile des Stundenablaufs, z.B. Wiederholen der Schwerpunkte der vorausgegangenen Stunde, Leiten der Übungsphase oder Diskussionen, Besprechen der mit dem Lehrer vereinbarten Hausaufgaben, Organisieren kleiner Rollenspiele und dgl. mehr. Somit übernehmen die Schüler Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers.

Zur Einführung eines neuen Textes im Fremdsprachenunterricht schlägt Martin¹⁰¹ in diesem Zusammenhang folgende Schritte vor:

- Bildung der Arbeitsgruppen
- Austeilen des Textes
- Vorbereitung der Textpräsentationen in den einzelnen Gruppen
- Vorbereitungen der Wortschatzeinführung
- Vorbereitungen des Vorlesens
- Vorbereitungen der Kontrollfragen
- Präsentation im Plenum

Dem Lehrer obliegt es, gegebenenfalls am Ende der Präsentationen selbst präzisierend, strukturierend oder zusammenfassend einzugreifen. Er übernimmt auch die Initiative, wenn der Unterrichtsablauf ins Stocken gerät, wenn sich geringfügige Korrekturen oder Ergänzungen als erforderlich erweisen.

¹⁰¹ <http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>. Zugriff an: 25/05/2013. Um 18 Uhr.

3.8.4. Probleme bzw. Kritik an der Methode

Von Praktikern, die nach dieser Methode arbeiten, werden auch Probleme aufgezeigt:

- Oft stehen enormer Aktions- und Zeitaufwand in keinem Verhältnis zu den vermittelten Inhalten.
- Verbindliche Lehrpläne müssen eingehalten werden, so dass ein Zeitdruck entsteht.
- Die Selbstdisziplin einzelner Schüler oder Gruppen lässt zu wünschen übrig.
- Als schwierig bzw. nicht möglich erweist es sich, Neueinführungen komplizierter Stoffe Schülern anzuvertrauen, wie z.B. „Gebrauch des Konjunktivs bei der indirekten Rede“.
- Vielfach fällt es insbesondere älteren Lehrern nicht leicht, Eigenaktivität und Eigenverantwortung an Schüler abzutreten.
- Die Vorbereitungen - auch in Zusammenarbeit mit Schülergruppen - sind ungleich größer bzw. aufwendiger als bei der herkömmlichen Unterrichtspraxis.

Die Methode „Lernen durch Lehren“ bringt eine Reihe von interessanten Aspekten im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes der Didaktik und kann - bei entsprechenden Voraussetzungen - eine wesentliche Bereicherung des Unterrichts darstellen. Als ausschließliche oder beherrschende Methode müsste sie jedoch auch auf grundsätzliche Bedenken stoßen.

3.8.5. Der LdL-Ansatz

Nach intensiver Vorbereitung durch den Lehrer werden die Studierenden für ihre eigenen Lernens und Lehrens. Das neue Material ist in kleine Einheiten und Studentengruppen von nicht mehr als drei Personen gebildet werden geteilt. Jede Gruppe vertraut sich mit einem streng definierten Bereich der neuen Materialien und erhält den Auftrag, die ganze Gruppe in diesem Bereich zu unterrichten. Ein wichtiger Aspekt ist, dass LdL nicht mit einer Studenten-als-Lehrer-zentrierte Methode verwechselt werden.

Das Material sollte auf didaktisch und methodisch werden (Impulse, soziale Formen, fasst Phasen usw..) gearbeitet. Die Lehre Studenten müssen sicherstellen, dass ihre [Zuhörer](#) hat ihre Botschaft / Topic / Grammatik Punkte verstanden und daher verschiedene Mittel, dies zu tun (z.B. kurze Phasen von Gruppen-oder Partner Übungen, Verständnisfragen, Quiz usw.). Ein

wichtiger Effekt von LdL ist es, die Schülerinnen und Schüler "websensibility", definiert als, "eine kognitive und emotionale Sensibilität für Interdependenz."¹⁰²

3.8.6. Erstellen von neuronalen Netzwerk: websensibility als Ziel

Martin versucht, die Übertragung Gehirn-Struktur, vor allem das Geschäftsmodell von neuronalen Netzen - im Klassenzimmer Wechselwirkungen.¹⁰³ Die Aktivitäten während der verschiedenen Phasen Lehren und ihre Auswirkungen durchgeführt werden, in der folgenden Tabelle zusammengefasst:¹⁰⁴

Phasen	Student 'Verhalten	Lehrer-Verhalten	Weitere Kommentare
Vorbereitung zu Hause	Die Studenten arbeiten intensiv zu Hause, weil die Qualität der Diskussion in der Klasse (<u>kollektive Intelligenz</u> , <u>Entstehung</u>) hängt eng mit den Schülern ("der <u>Neuronen</u> ") vorbereitet. Studierende, die nicht bereit sind oder die häufig abwesend sind nicht in der Lage, Impulse zu reagieren oder "Feuer aus" Impulse sich.	Der Lehrer ("der frontale") hat perfekt zu meistern den Inhalt, weil er oder sie muss in der Lage sein, jederzeit einzugreifen, vervollständige n oder Schaffung von Anreizen, um die Qualität der Diskussion in der Klasse zu verbessern	Mit LdL bedeutet, dass Unterrichtszeit nicht verwendet wird, um neue Inhalte zu kommunizieren, sondern für die Interaktion entweder in kleinen Gruppen oder mit der ganzen Klasse(kollektives Wissen konstruieren). Die Hausaufgaben sollten die Studierenden auf einem hohen Niveau zu interagieren während des Unterrichts

¹⁰² http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15Uhr.

¹⁰³ Ebd. Zugriff an : 22/01/2013. Um 15 Uhr.

¹⁰⁴ Ebd. Zugriff an: 22/01/2013. Um 15 Uhr.

<p>Interaktionen im Unterricht</p>	<p>Die Schüler sitzen im Kreis. Jeder Student hört mit Konzentration auf die anderen Studenten und fragt, ob etwas in den Erläuterungen ist nicht klar,</p>	<p>Der Lehrer sieht für absolute Ruhe und Konzentration während der Erklärungen von Studenten, so dass jeder Schüler kann seine Gedanken ohne Unterbrechung zu erklären und damit andere Studenten können Fragen der Schüler fragen was die Lektion</p>	<p>Mit LdL bedeutet, dass während der Präsentationen und Interaktionen der Schüler zu haben absolut ruhig, so dass jeder in der Lage ist, den Schülern "Äußerungen zu hören. Während der Schüler-Interaktionen, muss der Lehrer wieder aus</p>
<p>Einführung : Informationsbeschaffung zu zweit: z.B. "Dom Juan von Molière"</p>	<p>Mit "Human Resources": die Schüler verantwortlich für den Kurs kurz die neuen Thema und lassen Sie die anderen Studenten zu diskutieren, was ist neu an diesem Thema (zum Beispiel über Dom Juan von Molière)</p>	<p>Der Lehrer schaut zu sehen, ob die Schüler wirklich ihr Wissen austauschen</p>	<p>Mit LdL bedeutet, dass die Studierenden bereits vorhandene Wissen über das neue Thema wird sein "inventarisiert" in kleinen Gruppen</p>

<p>Erste Vertiefung : Das Sammeln von Informationen in der Klasse</p>	<p>Der führende Schüler zu inspirieren ihre Klassenkameraden zu kommunizieren (sie sind im Kreis sitzend), solange alle Fragen gestellt und beantwortet werden. Die Schülerinnen und Schüler interagieren wie Neurone in neuronalen Netzen und Gedanken "auftauchen".</p>	<p>Der Lehrer sorgt dafür, dass jeder Schüler die Möglichkeit zur Teilnahme hat, und stellt Fragen, wenn etwas nicht klar ist, und muss von der Klasse geklärt werden (bis die "Emergenz" ist die gewünschte Qualität zu erreichen)</p>	<p>Die Vorkenntnisse von jedem Student ist austauschbar innerhalb der Full-Unterrichtsdiskussion und ausgerichtet, da die neuen Inhalte in. zugeführt werden</p>
<p>Die Einführung der neuen Inhalte in den Unterricht (Beispiel: "Molière Humor in <i>Dom Juan</i> ")</p>	<p>Die Lehre Studenten Einführung der neuen Inhalte in kleinen Portionen zu Gleichaltrigen (z.B. relevant Szenen aus Don Juan) und sie immer wieder Fragen zu stellen, um zu überprüfen, ob alles klar ist</p>	<p>Der Lehrer beobachtet die Kommunikation und interveniert, wenn etwas nicht klar ist. Der Lehrer setzt, damit die Schüler klären, ob Sinn oder Inhalt nicht vollständig klar, was sie gesagt haben</p>	<p>Mit LdL der neue Inhalt in kleinen Portionen geteilt und mitgeteilt Schritt-für-Schritt in die Klassenzimmer.</p>

<p>Die zweite Vertiefung: Playing Szenen</p>	<p>Angeführt von der Lehre werden die entsprechenden Szenen abgespielt und gespeichert (zum Beispiel die Verführung des Bauern-Magd von Don Juan)</p>	<p>Der Lehrer gibt Eingang von neuen Ideen und stellt sicher, dass es angemessene und erfolgreiche Szene-Spiel von den Studierenden</p>	<p>In LdL der Lehrer ist ein Regisseur und scheut sich nicht zu unterbrechen, wenn Präsentationen vor den anderen Schülern nicht ausdrucksstark genug (Workshop Ambiente).</p>
<p>Die dritte Vertiefung : schriftliche Hausarbeit (Text Aufgabe, die Auslegung eines Ortes, zum Beispiel, Don Juans Auseinandersetzung mit seinem Vater)</p>	<p>Alle Schüler arbeiten hart zu Hause</p>	<p>Der Lehrer sammelt alle Hausaufgaben und sorgfältig korrigiert</p>	<p>In der Lehre jüngerer Klassen der LdL Aufgaben sind während des Unterrichts selbst zubereitet. Für ältere Sorten, die Vorbereitung verlagert sich mehr und mehr in Richtung Hausaufgaben, so dass ein größerer Anteil der Unterrichtszeit zur Verfügung ist Interaktionen (kollektive Reflexion).</p>

3.9. Vor- und Nachteile der Methode

Im LdL-Konzept werden eigenverantwortliches, selbst bestimmtes und kooperatives Lernen in weitestgehender Form betrieben, wobei die Schüler und Schülerinnen ein Höchstmaß an Verantwortung für das Gelingen übernehmen. LdL wird von seinen Anhängern als effektivste Form des Lernens angesehen, indem sie eine Vielzahl der Bereiche kognitiven und affektiven Lernens anspricht. Innerhalb der Methode wird die ganze Lerngruppe zur Kooperation angeleitet.

Die Methode bietet zudem die Möglichkeit der inneren Differenzierung, indem die Schüler selber entscheiden können, welches Thema sie behandeln wollen und welche Rolle sie innerhalb einer Gruppe übernehmen. Die Schüler sind mit größerem Interesse und Eifer dabei, als wenn der Lehrer den Unterricht halten würde. Nach meinen Erfahrungen sind sie auch kritischer und folgen dem Thema auch inhaltlich intensiver, sie gewinnen an Selbstvertrauen und positiver Selbsterfahrung. Eine mir aufgefallene Nebenerscheinung ist, dass sich das Lernklima innerhalb der Lerngruppe verbessert, indem sich der Umgangston freundlicher gestaltet und mehr Hilfsbereitschaft innerhalb der gesamten Gruppe entsteht.

Trotz aller genannten Vorteile bleibt zu bedenken, dass auch Nachteile existieren. Beispielsweise ist diese Methode sehr zeitaufwendig. In der klassischen Handhabung von LdL bleibt es der Lehrperson überlassen eine Entscheidung darüber zu treffen in welchem Rahmen die Vorbereitung der Lehrgruppen stattfindet. Je nach Themenumfang und Unterrichtsfach kann also darüber entschieden werden, ob die Lehrgruppen ihre Vorbereitung zuhause oder während der Unterrichtsstunden durchführen.

Beide Varianten sind dadurch zeitaufwendig, dass im einen Fall eine genaue und konkrete Überprüfung des erarbeiteten Stoffes durch die Lehrperson stattfinden muss, da ein aktueller Austausch bei Fragestellungen, wie es innerhalb der Unterrichtsstunde möglich wäre, ausbleibt. Das Erarbeitete muss dann während des Unterrichts mit den „Schülerlehrern“ durchgesprochen werden.

Im anderen Fall findet diese Hilfestellung bereits während des Unterrichts statt. Diese Variante ist allerdings unkomplizierter, da die Lehrperson beim „Geschehen“ präsent ist und Fragestellungen sofort klären und Hilfestellungen geben kann, die eine Verstrickung der Schülerlehrer in schwierige Themengebiete rechtzeitig verhindert. Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Nachteil ist die Fehleranfälligkeit. Sachliche Fehler sind - auch bei

detaillierten Vorbesprechungen mit den „Schülerlehrern“ - nicht zu vermeiden. Der Lehrer steht nun vor der schwierigen Aufgabe, diese Fehler zu korrigieren, ohne jedoch den Charakter einer LdL-Stunde zu zerstören. Auch bei erfolgter Korrektur besteht weiterhin das Problem, dass bei Neueinführungen das Falsche nach dem Gesetz der vorauswirkenden Hemmung dennoch nachhaltig im Gedächtnis der Schüler verankert bleibt. Letztendlich sind diese Nachteile bei fast allen Methoden zu finden, die ganzheitliches Lernen ermöglichen, und auch hier entscheidet die Arbeit des Lehrers, trotz seiner veränderten Rolle, ob das Konzept mit der notwendigen Ernsthaftigkeit und dem erwünschten Lernerfolg realisiert werden kann.

4. Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept

Im Zuge der Globalisierung und der Verschärfung des internationalen Wettbewerbes ist eine bundesweite Bildungsoffensive eingeleitet worden, die deutliche Auswirkungen in den Schulen zeigt. Diese werden von Seiten des Ministeriums angehalten, stärker als bisher Fähigkeiten zu vermitteln, die ihre Studenten im Berufsleben benötigen werden¹⁰⁵.

Diese Kompetenzen, „Schlüsselqualifikationen“ genannt, umfassen über das Fachwissen hinaus und kognitive Fähigkeiten wie das Systemdenken oder das Vermögen, wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, auch soziale Kompetenzen wie die Teamfähigkeit, die Kommunikationsfähigkeit und ein selbstbewusstes Auftreten. Nun lassen sich solche Qualifikationen nicht mit den tradierten Unterrichtsmethoden vermitteln. Um die Lehrer auf die neuen Anforderungen vorzubereiten, wurden in den meisten Bundesländern verpflichtend pädagogische Tage eingeführt. Es sollen neue Methoden in den Schulen erprobt werden. Als neue Unterrichtsformen nennt er die Freiarbeit, den Lernzirkel und Lernen durch Lehren (LdL). Nun ist die Methode LdL und das mit ihr verbundene Kontaktnetz erst in jüngerer Zeit zu einer größeren Bekanntheit gelangt. Im Folgenden wird das LdL- Projekt ausführlich geschildert.

4.1. Zur Geschichte des LdL- Projektes

Wenn Studenten einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitstudenten vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode „Lerne durch Lehren“.

Diese Methode hat ihre Wurzel in der Reformpädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Reformpädagogik stellte sich gegen das lehrerzentrierte Instruktionsmodell, bei dem Lehrer den Lernstoff in wohlpräparierten Portionen den Studenten weiterreicht, was sie zur Passivität zwingt. Aus reformpädagogischer Sicht gelingen Lernprozesse am besten in selbstbestimmter, aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Daher ist es günstig, wenn eine direkte, nicht didaktisch vermittelte Begegnung zwischen dem Studenten und dem Stoff arrangiert wird. Diese Begegnung erfolgt meist im Rahmen von größeren Projekten,

¹⁰⁵ <https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>. Zugriff an: 12/12/2013. Um 18Uhr.

wobei der Lehrer sich als Helfer betätigt und die Studenten bei ihren Anstrengungen unterstützt. Im Laufe der Schulgeschichte waren die Grund- und Hauptschulen, teilweise auch die Realschulen gegenüber reformpädagogischen Vorstellungen offen, während im Gymnasium seit dessen Gründung im 19. Jahrhundert bis zu unseren Zeit das Instruktionsmodell vorherrschend blieb.

Zwar wurden auch am Gymnasium immer wieder reformpädagogische Gedanken von einzelnen Lehrern aufgegriffen und erprobt, aber die entsprechenden Methoden konnten im Schulsystem nie Fuß fassen. Trotz ihrer Erfolge im Unterricht fanden die „Pioniere“ wenig Resonanz in ihrem Umfeld; sie blieben Einzelkämpfer und gaben nach anfänglicher Begeisterung angesichts des ausbleibenden Echos bald auf. Das war auch die Situationen am Anfang der 80er Jahre; als die Methode LdL entwickelt wurde.

Es war nicht in erster Linie die Rezeption der Reformpädagogik, die den Verfasser dieser Zeile, Französischdidaktiker in Eischstätt, auf die Idee brachte, seine Studenten sich selbst unterrichten zu lassen¹⁰⁶. Vielmehr entstand der Gedanke in der Folge der damals vorherrschenden kommunikativen Didaktik und aus dem Wunsch heraus, den Sprechanteil der Lehrer zu erhöhen.

Diese Maßnahme hatte grundlegende Auswirkungen auf die Motivation der Studenten und auf das Arbeitsklima im Unterricht; man erkannte, dass der scheinbar harmlose didaktische Griff ungeahnte Potentiale freisetzte. Bestimmend für den weiteren Verlauf des Projekts wirkte sich aus, dass er sehr bald die Unterstützung einzelner Personen bekam, die am entscheidenden Stellen helfen konnten, wie Paul Meier, dem damaligen Referent für Fremdsprache an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen auf Wolf Theuring; Referent für Pädagogik am FWU. Ohne diese beiden Personen hätte das Projekt nie die Dimensionen erreichen können; die es inzwischen gewonnen hat.

Zwischen 1983 und 1987 wurde eine Videoreihe als Langzeitstudie im FWU gedreht und man wurde regelmäßig als Referent nach Dillingen eingeladen, um die Methode vorzustellen. Bald kam das Bedürfnis auf, der in der Praxis festgestellten Optimierung wissenschaftlich aufzuarbeiten. Im Jahre 1987 bildete sich eine Gruppe von anfänglich 12 Kollegen („Kerngruppe“), die sich vornahmen, die Methode zu testen und im Erfolgsfall weiterzuentwickeln und zu verbreiten. Der Kontakt wurde durch regelmäßige Treffen und

¹⁰⁶ <https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>. Zugriff an: 12/12/2013. Um 18 Uhr.

zweimonatige Kontaktbriefe aus Eischtätt gepflegt. Da die ersten Versuche sehr positiv verliefen, fassten die Kollegen Mut und fingen an, Fortbildungsveranstaltungen selbstständig zu organisieren, Erfahrungsberichte zu erstellen und zu veröffentlichen und für die Methode und das Kontaktnetz zu werben.

Inzwischen zählt das Kontaktnetz 500 Teilnehmer und die Mitglieder der Kerngruppe sind gesuchte Fortbildungsreferenten, Verfasser von Zeitschriftenartikeln und Lehrwerkautoren geworden. Parallel zu diesen Aktivitäten wurde das theoretische Fundament der Methode vertieft und ausgeweitet, so dass LdL nun auf einer wissenschaftlich breiten, soliden Basis ruht. Auch wenn von Anfang an überzeugende Erfolge erzielt wurden, das Projekt LdL erfreut sich einer größeren Aufmerksamkeit erst seitdem im Zuge der Verschärfung des internationalen Wettbewerbs das Unterrichtswesen einem spürbaren Veränderungsdruck ausgesetzt wird¹⁰⁷.

In den Unternehmen wird der Mensch als wichtigste Ressource wiederentdeckt und es stellt sich die Frage, wie die zur Verfügung stehenden Humanressourcen besser gefördert und ausgeschöpft werden können. Dadurch tritt das reformpädagogische Gedankengut zum ersten Mal in das Blickfeld einer bereiteren Öffentlichkeit. In diesem Kontext weiß gerade LdL eine Reihe von Merkmalen auf, die dieser Methode eine besondere Attraktivität verleihen.

4.2. Wie funktioniert die Methode LdL genau oder konkret?

Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts werden die wesentlichen Merkmale der Methode dargestellt. Mit einigen Modifikationen lässt sich das Konzept auf jedes Fach übertragen.

Es werden nun die Schritte beschrieben, die ein Lehrer beim Einsatz von LdL gehen muss:

Nach Abschluss einer Lerneinheit teilt der Lehrer den neuen Stoff in kleinere Abschnitte auf die ganze Klasse und lässt die Präsentation innerhalb einer Unterrichtsstunde von den Schülern vorbereiten.

Bei „Präsentationen“ handelt es sich nicht um Referate, denn die Schüler sollen den Stoff nicht nur vorstellen, sondern sie sollen sich während der Präsentation

¹⁰⁷ <https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>. Zugriff an: 12/12/2013. Um 19 Uhr.

kontinuierlich vergewissern, dass ihre Erläuterungen verstanden werden, mit selbst entwickelten.

Oder aus dem Buch herausgewählten Übungen dafür sorgen, dass der Stoff eingeübt und verinnerlicht wird, durch eine geeignete Prüfung den Lernerfolg evaluieren.

Während der Vorbereitung geht der Lehrer von Gruppe zu Gruppe und unterstützt die Schüler bei ihren Überlegungen. Am Ende dieser Vorbereitungsstunde liegt ein neuer Unterrichtsstoff für mehrere Wochen bereit.

Es kann nun mit den Präsentationen begonnen werden. Während der Präsentationen achtet der Lehrer auf das Gelingen der Kommunikation und interveniert bei Unklarheiten. Die Schüler moderieren den Unterrichtsablauf. Sie präsentieren den neuen Stoff und sorgen durch Wechsel der Arbeits- und Sozialformen für einen motivierenden Unterrichtsverlauf.

Die Vorstellung eines Stoffabschnittes durch eine Schülergruppe soll zwanzig Minuten nicht übersteigen. Im Anschluss ist die nächste Gruppe an der Reihe¹⁰⁸.

Die Effekte der Methode sind folgende:

- Der Lehrer redet weniger. Z.B. kommen im Fremdsprachenunterricht mit dieser Methode bis zu 80% der Äußerungen von Schülern.

- Schwierige Stoffsequenzen werden aus Schülerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Schüler einen seiner Art zu lernen entsprechenden Zugang Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Schüler intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander.

- Die Hemmschwelle von Schüler zu Schüler ist geringer. Es fällt den Schülern leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten.

¹⁰⁸ <https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>. Zugriff an 12/12/2013. Um 19.30 Uhr.

- Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren.
- Das soziale Lernen wird gefördert, da die Schüler neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden. Die Methode lässt sich innerhalb des bestehenden Schulsystems in jedem Fach, jedem Schultyp und jeder Altersstufe sofort anwenden. LdL ist eine handlungsorientierte Methode, die den Unterricht durchgängig zum Projekt macht.

Ein Methodentraining systematisch integriert und die Forderungen des Lehrplans erfüllt. Die Aufgabe, den neuen Lehrstoff den Mitschülern zu vermitteln, zwingt die Schüler zu folgenden Handlungen und Verhaltensweisen:

Die Studenten müssen den von Ihnen durchzuführenden Unterricht als Projekt begreifen, eine langfristig, planerische Perspektive einnehmen. Selbst wenn diese Forderung nicht explizit vom Lehrer aufgestellt wird, befassen sich die Schüler methodisch und inhaltlich ganz von selbst mit der Weiterentwicklung des Unterrichts.

Sie können ihre planerischen Fähigkeiten soweit entwickeln, dass sie sogar selbst Lernziele für die weiteren Verlaufes Unterrichts aufstellen können, also zu einer Art von curricularer Kompetenz gelangen.

Die Aufgabe, den Stoff den Mitschülern zu vermitteln, bewirkt dass die Studenten von der ersten Minute an nach dem Verteilen der Einzelaufgaben auf ein sehr anspruchsvolles Ziel, nämlich die Präsentation vor der Klasse, hinarbeiten. Darauf entsteht eine Motivation, die durchgängig bis zur Präsentation selbst anhält, vergleichbar mit einem Schauspieler, der von der Minute an, zu der er seine Rolle bekommt, auf das Ziel der Aufführung kontinuierlich hin fiebert.

Die Studenten wissen, dass ihre Beschäftigung mit den Inhalten zu einer anspruchsvollen und kompetenten Präsentation führen muss. Der Druck, sich mit dem Stoff intensiv zu befassen und das Risiko bei der Stoffvorstellung zu versagen, sind wesentlich größer als bei allen anderen offenen Methoden wie der Freiarbeit oder den Lernzirkeln, bei denen die Präsentation der Ergebnisse keine zentrale Rolle spielt.

- Der Stoff muss durchdrungen und in seiner Komplexität im Blick auf die Präsentation vereinfacht und strukturiert werden. Er muss einer Didaktisierung unterzogen, es muss also eine Präsentationsstrategie entwickelt werden.

- Die Studenten müssen effektiv in der Gruppe arbeiten. Jeder muss zuverlässig seine Aufgaben erfüllen. Sie lernen dabei nicht nur, wie man im Team arbeitet, sondern auch, wie man sich in die Mitschüler und ihre Erwartungen hineindenkt, um eine motivierende Präsentation zu leisten.

Insgesamt wächst das Anspruchsniveau des Einzelnen an sich selbst und an seine Mitschüler, es erfolgt im Unterricht eine Verdichtung der Ereignisse, in der Lernergruppe steigt die Leistungsorientierung.

Dass bei einem solchen Unterricht eine permanente, Prozess begleitende Methodenreflexion erfolgt, liegt im Ansatz selbst begründet. Denn die Schüler müssen ständig überlegen, mit welchen Techniken sie die Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts verbessern können¹⁰⁹.

Hier bietet der Lehrer aus der Fülle seiner Erfahrung Hilfeleistungen, aber er lernt auch selbst methodisch von seinen Studenten.

- Die audiolinguale Methode wird als **direkt Methode** betrachtet.
- Die audiovisuelle Methode im fremdsprachunterricht wird als **Weiterentwicklung** der audiolingualen Methode betrachtet und basiert auf solchen Medien wie Computer.

¹⁰⁹ <https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>. Zugriff an 13/12/2013. Um 20 Uhr.

Jeder Lehrer beobachtet im Unterricht, dass seine Lerner immer Probleme mit den Lehrmethoden haben, besonders mit den Anfängern, die kein Deutsch im Gymnasium gelernt haben. Viele Autoren und Wissenschaftler versuchten in ihren Arbeiten diese Defizite mit bestimmten Lernstrategien zu lösen.

Der Lehrer versucht mit allen Mitteln seinen Unterricht zu durchführen und die erworbenen Informationen zu erleichtern, und natürlich braucht das einige Medien, insbesondere die neuen Medien wie Computer, Internet, Bilder und Beamer.

5. Lernen durch Lehren in unterschiedlichen Ausbildungstypen

- **Grundschule**

Bereits in der Grundschule kann Lernen durch Lehren (LdL) konkret umgesetzt werden. Erste Anzeichen werden erkennbar, wenn Lehrkräfte leistungsstärkere Schüler leistungsschwächeren Kindern als "Helfer" zur Seite stellen. Für den Einsatz von Schülern als Lehrende im Sinne von LdL im Fach Mathematik belegt P. Chott (siehe LdL-Homepage) Materialien. Günstig dafür sind beispielsweise die Einführung und Einübung der schriftlichen Addition sowie der schriftlichen Multiplikation. Auch für Übungsphasen von Schülern im Unterricht zu anderen mathematischen Themenbereichen unter Anleitung der Lehrkraft liegen praktische Erfahrungen vor.

- **Hauptschule**

Die Praxisorientierung der meisten Fächer in der Hauptschule bietet ein weites Betätigungsfeld für Lernen durch Lehren (LdL). Hier werden die Vorteile der Eigentätigkeit besonders sichtbar, da viele Hauptschüler durch verschiedene Misserfolge im Unterricht im Laufe ihrer Schulkarriere demotiviert sind und Zurückhaltung üben. Durch eigenes Präsentieren und Unterrichten vor einer im Vergleich zur Grundschule homogeneren Gruppe gelingt eine Steigerung des Selbstbewusstseins, Wiedererlangen der Freude am Lernen und sofortige Rückkoppelung. Der gesamte Fächerkomplex der Hauptschule ist geeignet, da es erfahrungsgemäß hier viele Praktiker unter den Schülern gibt. Im Rahmen des Modus21-Projektes findet LdL Eingang in die Bayerische Schulordnung.

- **Realschule**

Die Ausbildung an der Realschule sieht einen wichtigen Schwerpunkt darin, den Schülern nicht nur wissenschaftlich fundierte Kenntnisse zu vermitteln, sondern sie auch praxisbezogen für die Arbeitswelt vorzubereiten. Durch Lernen durch Lehren (LdL) erwerben sie die von der Arbeitswelt geforderten notwendigen Tugenden und Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Präsentationsfähigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Flexibilität und Fleiß. Für die Lehrkräfte bietet LdL darüber hinaus eine Möglichkeit, Kreativität und Abwechslung im Unterrichtsgeschehen nicht nur zuzulassen, sondern diese auch gezielt zu fördern.

- **Gymnasium**

LdL wurde im Gymnasialbereich entwickelt und die meisten Erfahrungen liegen in diesem Schultyp vor. Die Ursache für das Interesse an LdL im Gymnasium liegt u.a. in dem Umstand, dass die pädagogisch-didaktische Komponente bei der Ausbildung der Gymnasiallehrer gegenüber den anderen Lehrämtern am geringsten ist, so dass ein größerer Bedarf an didaktischen Konzepten besteht. Ferner kommt den Gymnasiallehrern entgegen, dass im Vergleich zu anderen schüleraktivierenden Verfahren (z.B. zur Freiarbeit oder zum Lernzirkel) LdL als die kognitiv anspruchsvollere Methode wahrgenommen wird.

- **Hochschule**

Studierenden werden Gelegenheiten gegeben, vernetztes Denken zu trainieren, um somit Wissen zu generieren. Forschung und Lehre lassen sich harmonisch verknüpfen. Sie entsprechen damit dem Ideal des universitären Lehrbetriebs. Als besonders anregend und den Forderungen der modernen Arbeitswelt entsprechend hat sich dabei erwiesen, den traditionell vielfach detailreichen Stoff zunächst auf ein Kernwissen einzugrenzen; im Anschluss forschen Studierende (im Team) in verschiedenen Detailgebieten und zu verschiedenen Fragestellungen nach ihrem Interesse. Lernen durch Lehren (LdL) lässt sich grundsätzlich auch an der Universität in jedem Fach und mit jeder Teilnehmergruppe durchführen (besonders günstig sind Gruppen zwischen 15 und 35 Teilnehmern).

5.1. Lernen durch Lehren in unterschiedlichen Fächern

- **Deutsch**

In der Regel nimmt gerade der Deutschunterricht eine Vorreiterrolle bei der Einübung verschiedenster Schlüsselqualifikationen und Methoden/Techniken ein. Der Einsatz von Lernen durch Lehren (LdL) hat sich hier als geeignete und motivierende Methode zur umfassenden Schulung von Schülerselbstständigkeit sowie der Bildung von Sozial-, Kommunikations-, Methoden- und Sachkompetenz erwiesen. Die eigenständig zu erarbeitenden Themenblöcke und Materialien sollten zuvor vom Lehrer je nach Altersstufe entsprechend vor-/aufbereitet werden, sodass keine Überforderung der präsentierenden LdL-Teams entsteht. Da es in der Regel wenige Kommunikationsprobleme gibt (Muttersprache), sind abwechslungsreiche und oftmals kreativ-eigenwillige Präsentationsergebnisse und LdL-

Phasen das Ergebnis des eigenständigen Arbeitens. Je nach Klassen-/Altersstufe muss der Lehrer dennoch immer wieder im Vorfeld klären, ob die Teams den zu vermittelnden Lehrstoff auch wirklich verstanden haben, um somit zu gewährleisten, dass das fachliche Lehr- Ziel bei allen Schülerinnen und Schülern adäquat erreicht werden kann.

- **Fremdsprachenunterricht**

Attraktiv am LdL-Konzept im Fremdsprachenunterricht ist, dass es die scheinbare Inkompatibilität zwischen Kognitivierung, Habitualisierung und Kommunikation aufhebt. 1) Die kognitiven Lernziele werden dadurch erreicht, dass die unterrichtenden Schüler die Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler auf die Inhalte lenken, 2) die Automatisierung der Sprachstrukturen erfolgt dadurch, dass die Schüler die gesamte Unterrichtskommunikation beanspruchen (75% Sprechanteil der Schüler bei LdL im Vergleich zu 25% beim lehrerzentrierten Unterricht) und dies zur situativer Wiederholung von Sprachstrukturen führt, und 3) die kommunikative Komponente wird dadurch realisiert, dass die Schüler als sich selbst und mit realer Sprechintention sprechen, denn sie wollen die Inhalte wirklich vermitteln.

- **Deutsch als Fremdsprache**

Wie bei allen Fremdsprachen eignet sich Lernen durch Lehren (LdL) uneingeschränkt für den Einsatz in sämtlichen DaF-Niveaustufen vom Nullanfangsunterricht bis hin zu Semesterprojekten (z.B. Zeitgenössischer deutscher Film, Philosophiegeschichte, Deutschpop (siehe LdL-Homepage) mit fortgeschrittenen Lernern. Selbst zunächst ausschließlich extrinsisch motivierte DaF-Lerner (Wahlpflichtfremdsprache) und aufgrund eigener negativer Schulbiographien eher wenig begeisterte Fremdsprachenlerner erfahren durch LdL in der Praxis einen nachhaltigen Impetus, da die LdL-Lernumgebung sie zu einer gleichermaßen aktiven wie positiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten anregt.

- **Französisch**

Lernen durch Lehren (LdL) wurde zwischen 1982 und 1985 im Französischunterricht entwickelt. In den meisten Lehrplänen und Lehrwerken für Französisch ist LdL als Konzept integriert. Die erste Arbeit einer Referendarin über LdL (Katharina Appel) wurde 1985 in Kiel verfasst. Nach wie vor ist LdL ein beliebtes Thema für Referendararbeiten im Fach Französisch.

- **Mathematik und Physik**

Besonders der Mathematikunterricht leidet unter der Schwierigkeit, Schüler zu aktivieren. Hier kann Lernen durch Lehren (LdL) Abhilfe schaffen. Problemlos lassen sich kleinere LdL-Bausteine in den Unterricht integrieren: Schüler besprechen (präsentieren) die Hausaufgabe anhand einer vorbereiteten Folie, Gruppen präsentieren verschiedene Lösungswege komplexerer Aufgaben usw. Einige Themenbereiche eignen sich sogar, dass man auf einen linear sukzessiven Aufbau des Stoffs verzichtet, so dass den Schülern die Erarbeitung und Präsentation ganzer Unterrichtssequenzen übertragen werden kann.

- **Musik**

Da viele Kenntnisse und Fertigkeiten der Musik in hochspezialisierten Lernprozessen erworben werden (strukturelles Hören, Instrumentalspiel, Tanz, Singen etc.) neigen Musiklehrer in der Regel zu einem stark lehrerzentrierten "Anleitungsunterricht".

Die Methode Lernen durch Lehren (LdL) liefert einen Weg, die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Weise für Lernprozesse verantwortlich und damit sensibel zu machen. Entweder bringen sie vom Elternhaus einige Grundfertigkeiten mit (z. B. Flöte spielen, tanzen) und die Lehrkraft nutzt dieses Potenzial zur Übertragung von Lehrtätigkeiten auf die entsprechenden Schüler. Oder stark reduzierte Einzelfertigkeiten- und Kenntnisse werden zur Festigung und kreativen Erweiterung von den Kindern erworben und an die Mitschüler vermittelt. Wichtig ist dabei, das methodische Geschick der "Schülerlehrer" mit zu schulen, d. h. sie müssen lernen, einen Stoff aufzuteilen, ihn medial aufzubereiten, die Gruppe zu aktivieren etc. Der Effekt ist erstaunlich. Selbstwirksamkeitserfahrung und Mitverantwortung

für die wertvolle Unterrichtszeit werden zu einem Motor für den pädagogischen und fachlichen Erfolg.

An einem Beispiel möchte ich aufzeigen, wie die "Schülerlehrer" in ihre Rolle hineinwachsen können: Mit dem Rhythmuskonzept von Gordon (Rhythmussprache verknüpft mit Bewegung und Notation) werden sehr kleinschrittig analog zum Sprachenlernen einfache Rhythmusbausteine gelernt. Wenn die Schüler erste Varianten der Rhythmussprache erworben haben, kann eine Sequenz der Anleitung der Klasse von einem "Schülerlehrer" nach dem Vorbild des Musiklehrers übernommen werden.

Die Elemente dieser Anleitung sind sehr anschaulich gegliedert: Vorsprechen und Nachsprechen mit entsprechender Gestik. Übersetzungsaufgaben Rhythmussprache in Bewegung in spielerischen Varianten, Übersetzungsaufgaben Rhythmussprache in Notation, Übersetzungsaufgaben Notation in Bewegung etc.. Das Interessante hieran ist, dass sich an der Bewältigbarkeit der Anleitungsaufgabe misst, wie klar und unmissverständlich ein Lernkonzept funktioniert. D.h., erst wenn eine Methode in sich stimmig und logisch gegliedert ist, kann sie auch von "Schülerlehrern" übernommen werden. Damit stellt sich ein weiterer Nebeneffekt von LdL ein:

Nur durchdachte und systematische Methoden sind durch "Schülerlehrer" übernehmbar. Weniger durchdachte müssen diesbezüglich scheitern. Sie würden in der Hand des Musiklehrers allerdings ebenfalls scheitern, nur dass dieser die Ursachen (Schwächen der Methode) evtl. nicht realisiert und das Scheitern des Lernprozesses den "unfähigen" Schülern oder "untragbaren" institutionellen Faktoren zuschreibt.

- **Religion**

Sehr gute Erfahrungen mit Lernen durch Lehren (LdL) liegen im Religionsunterricht vor. Im Unterschied zur häufig geübten Praxis des "Referat-Haltens" bekommen die Lernenden die Aufgabe, sich Gedanken zu machen, wie sie Themen und Inhalte ihren Mitschüler/innen wirklich vermitteln können. Das kann zu ungeahnten Aha-Erlebnissen führen. Vor allem aber beschäftigen sich die Jungen und Mädchen sehr viel intensiver mit Unterrichtsthemen als im üblichen Unterricht. Außerdem nehmen sie selbst deutliche Kompetenzgewinne wahr.

- **Sport**

Im Sportunterricht wurden die SchülerInnen seit langem zur Unterrichtsgestaltung herangezogen: Schiedsrichtertätigkeiten, Hilfs- und Sicherungsmaßnahmen sowie Auf- und Abbau von Geräten wurde immer schon von SchülerInnen erlernt, und das Erlernete musste dann angewandt werden. Lernen durch Lehren (LdL) im Sport führt aber zu einer neuen Qualität von SchülerInnenaktivität: Teams bereiten Unterrichtssequenzen vor und führen sie mit den MitschülerInnen durch.

Das Lernziel für die SchülerInnen sind nicht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten des Sports, sondern die kognitive und auch psychische Ebene im Sport wird erweitert, was folgende Bereiche impliziert: *Sportspezifisch*: Sinn und Zweck des Erwärmens, des Dehnens, des Kräftigens; Methodik der Lernschritte, Unterscheidung zur Ganzheitsmethode; Einblicke in Gesetzmäßigkeiten der Bewegungs- u. Trainingslehre; Technik und Taktik der verschiedenen Disziplinen; räumliche und zeitliche Ordnung in der Unterrichtsstunde; *Sportartübergeordnet*: Arbeiten im Team; Verantwortlichkeit (gegenüber dem Team und der Klasse); Respekt; Motivation; Umgang mit den MitschülerInnen. Diese Bereiche werden nach Alter und "Geübtheit" in LdL eine unterschiedliche Ausformung beinhalten. Die Erweiterung der Kompetenzen wird in Zukunft eine wichtige Rolle im Sport sein, wodurch sich auch die Rolle der Sportlehrkraft neu definieren wird: vom animateur / Übungsleiter zum Teammanager.

5.2. Lernen durch Lehren mit Hochbegabten

Für hochbegabte Schüler zeigen die bisher vorliegenden Erfahrungen, dass die Unterrichtsmethode LdL besonders geeignet ist, da viele über ein enormes Detailwissen aus oftmals exotischen Teildisziplinen verfügen. Geschickt eingesetzt, verstehen die Schüler sehr schnell die Vorzüge der Unterrichtsmethode, da sie ihrem natürlichen Kommunikations-Bedürfnisse und Interesse entspricht.

5.3. Lernen durch Lehren international

- **Japan**

Das japanische Bildungswesen gilt landläufig als Hochburg des Instruktivismus und noch bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts wurden Frontalunterricht und Paukschulen höchst selten in Frage gestellt; rezeptiv vermitteltes Wissen galt schlicht als ultima ratio, explorative

Wissenserschließung hingegen eher als nicht vereinbar mit den tradierten Sozialisierungsprinzipien in Gesellschaft und Schule. Die zunächst nur zögerlich wahrgenommene Notwendigkeit für ein gesellschafts- und bildungspolitisches Umdenken setzte mit dem Platzen der „bubble economy“ Anfang der 1990er Jahre ein. Seitdem hat - vornehmlich durch europäische und nordamerikanische Lehrkräfte sowie zunehmend durch jüngere, an innovativen Unterrichtsmethoden interessierte japanische KollegInnen - eine offensichtlich irreversible Veränderung der hiesigen Bildungslandschaft begonnen, die sich zunehmend konstruktivistischen Lehrmethoden zuwendet. Dass in diesem Zusammenhang Lernen durch Lehren (LdL) als bestgeeignetes individualisierendes Unterrichtsprinzip ein Höchstmaß an Handlungsorientierung, Lernautonomie und Lernerzentrierung in sich vereinigt, stößt gerade bei Lernenden aus dem ostasiatischen Raum auf große Akzeptanz, da LdL ihnen erlaubt, die ihnen eigene Zurückhaltung im Rahmen der Lehrerrolle aufzugeben“ (Pfeiffer / Rusam 1992: 426; [1]). Quasi als desiderabler Nebeneffekt von LdL mit besonderer Bedeutung für Japan, der nach den USA zweitgrößten Wirtschaftsmacht der Erde, erwachsen den Lernenden neben Fach- und Sachkompetenzen insbesondere Problemlösungskompetenzen - oder um es mit Jean-Pol Martin (2002) zu sagen: "Weltverbesserungskompetenz", die angesichts heutzutage globaler Probleme unverzichtbar sind.

5.4. LdL in den einzelnen Anwendungsbereichen

Die Methode LdL findet Anwendung in allen Schultypen und in allen Fächern. Sie wird in den meisten Lehrplänen als offene, schüleraktivierende Option empfohlen, und als Aus- und Fortbildungsmethode auch außerhalb des Unterrichtswesens eingesetzt (z. B. Bundesgrenzschutz). LdL wird bei besonderen Lerner Gruppen wie Hochbegabten angewandt und in unterschiedlichen Kulturen, beispielsweise in Japan. Auf der wissenschaftlichen Ebene befasst sich seit 2001 besonders die Gehirnforschung mit "Lernen durch Lehren".

5.5. Lernen durch Lehren aus der Sicht der Gehirnforschung

Lernen ist eine organische Leistung des Gehirns und beruht auf dem koordinierten Zusammenspiel von molekularen, zellulären und systemischen neuronalen Prozessen in kooperierenden Subsystemen von Motorik, Sensorik und Assoziation. Zeitbefristet entfalten sich individuelle Dispositionen für selektive Fähigkeiten, welche die Motorik, präfrontaler Cortex relevantes Denken in Raum- und Zeitkategorien, den lateralisierten Erwerb von Sprach- und Kunstfertigkeiten und limbisch induziertes motivations- und emotionsbedingtes Verhalten ganzheitlich einbeziehen. Dargestellt wird, dass:

1. Lernen in kleinen und großen Regelkreisen stattfindet, die sich selektiv durch Struktur-Funktionskopplung stabilisieren;
2. Lernen den Regeln von aktivitätsbedingter Reorganisation folgt und immer nur aus individueller motivationaler und emotionaler Dynamik getragen ist und weder IQ noch EQ allein, sondern beide zusammen die Voraussetzung für einen Lernerfolg bilden;
3. vom Individuum sensomotorische und assoziative Regelkreise ganzheitlich und selbstverstärkend in den Lernprozess einbezogen werden, d. h. zwingend "Lernen durch Lehren.

6. Der Unterschied zwischen klassischen und neuen Unterricht

6.1. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht

Die Kommunikation im Unterricht erfolgt meist nach einem bestimmten Muster. Der Lehrer entscheidet darüber, wer sprechen darf und wozu etwas gesagt werden soll. Offizielle kommunikative Sequenz wird von ihm eröffnet. Meist mit einer Frage und manchmal durch einen Sog (Impuls), eine Äußerung, die eine Reaktion der Lehrer provozieren soll. Oft werden Frage oder Impuls vom Lehrer mehr Fach wiederholt, paraphrasiert und zusätzlich erläutert.

Nach dem Sog (sich melden) einzelner Student erfolgt ein Sprecherzuteilung durch den Lehrer, wobei aber der Lerner zum Sprechen aufgefordert werden können, die sich nicht gemeldet haben. Anschließend antwortet ein Lerner oft sehr kurz, manchmal nur mit einer Antwort oder in vorgeprägten sprachlichen Wendungen.

Ist der Lehrer mit dieser ersten Antwort nicht ganz zufrieden. Erteilt er weiteren Lernern das Wort, bis eine Äußerung kommt mit er zufrieden ist. Falls der Lerner die Intention einer Frage nicht auf Anhieb erkennt, bemühen sie sich zu ergründen, auf was der Lehrer Hinaus will und was ihm als konkrete Antwort vorschwebt. Damit kann die Suche nach der richtigen Antwort zu einer Art (Rätselraten) werden (vgl. Ehlich/ Rehbein 1986).

Im Abschließenden Teil dieser kommunikativen Sequenz gibt der Lehrer eine kurzes verbales oder non verbales Urteil ab / oder mehr oder weniger, wörtlich die Lerneräußerung oder fragender Intonation und signalisiert so entweder sein Einverständnis oder sein Unzufriedenheit mit der Antwort. Falls mit einer Äußerung nicht einverstanden ist, tadelt er, korrigiert, fordert zu einer Korrekten Wiederholung auf oder fragt andere Lerner so lange, bis er seine Gewünschte Antwort bekommen hat, denn der Lehrer hat ein Ziel zu erreichen, er muss die Informationen übertragen.

Das Grundlegende kommunikative Verfahren im Lehrerzentrierten Unterricht ist demnach ein Dreischritt (vgl. Bellack 1974):

1. Lehrerfrage oder Impuls mit Sprecherzuteilung.
2. Lernerantwort (en).
3. Abschließende, wertende Lehreräußerung.

Hinzukommen strukturierende Äußerung des Lehrers, in den Unterricht zu organisieren, Beispielsweise Themen zu bestimmen Übungen vor zu geben (Wortschatz, Grammatik usw.) d.h. die Lektion muss didaktisiert wird.

6.2. Die wichtigsten Merkmale traditioneller Fremdsprachenunterricht

- Gleichbleibender Lernort mit einer Einrichtung knapp bemessene Unterrichtszeit.
- Geringe Sprechzeit der Lerner.
- Ritualisierte Frage- Antwort- Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen.
- Ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Mode; Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts.
- Didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert.
- Erfolgsdruck durch Notengebung.

6.3. Die Motivation

Die Motivation im Unterricht ist sehr wichtig, sie ist als Einflussfaktor schwer zu operationalisieren. Man kann nämlich schlecht entscheiden, ob ein Lerner deshalb so erfolgreich eine Fremdsprache lernt, weil er hoch motiviert ist (gleichgültig ob instrumentell oder integrativ), oder ob er hoch motiviert ist, weil er so gute Fortschritte in der Fremdsprache macht. Aber auch dies ist eine allgemeine, pädagogische Frage, die die Spracherforschung bislang keine theoretisch befriedigende Antwort geben konnte.

6.4. Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht

Im DaF Unterricht in Algerien benutzen die Lehrerinnen unterschiedliche Methoden, damit den Unterricht gut verläuft. Damals arbeiten die Lehrer im DaF Unterricht nur mit dem frontalen Unterricht, aber heutzutage versuchen besonders mit dem LMD System, andere Methoden zu benutzen, damit in dem Unterricht Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Lerner schafft. Lernen einer Fremdsprache ist nicht leicht, für die Anfänger bzw. für die fortgeschrittene, nicht alle Methoden sind effizient und auch die Methoden, die effizient sind, sind nicht für alle Gruppen effizient. Jede gruppe hat ein Ziel, wenn sie lernen, durch dieses

Ziel kann der Lehrer eine gute Methode vorbereiten. In jedem Fach wie Phonetik benutzt der Lehrer eine bestimmte Methode, die er effizient finde, z.B. Fach wie Phonetik braucht viele Materialien besonders audiolinguale Materialien, dieses Fach bracht mühe von dem Lehrer, weil Phonetik nicht leicht ist.

6.4.1. Die Rolle des Lehrers im Unterricht

Der Lehrer ist die Person der unterrichtet in der Klasse, der Lehrer macht nicht seinen Unterricht und Schluss, seine Aufgabe begrenzt nicht nur auf die Vermittlung von Informationen, sondern auch den Unterricht erklärt, orientiert und unterstützt die Studenten, er spielt manchmal die Rolle des Pädagoge.

Der wichtige Lehrer folgt den Studenten auch außerdem Unterricht, wenn er sie mit seiner Erfahrung empfiehlt, wie lernt man autonom und wann, was müssen sie wiederholen, mit welchen Materialien arbeiten sie... usw.

Heutzutage in manchen Ländern versuchen die Wissenschaftler der Lehrer einzusetzen mit der Benützung der Medien, aber das ist nicht leicht, und wir können das in der Analyse der Fragebögen sehen. Der Lehrer ist ein Mensch, er kann die Lerner verstehen, mit Gefühle unterrichten, die Lerner helfen.

Obwohl die Medien sehr effizient beim fremdsprachenlernen sind, aber die Rolle des Lehrers bleibt immer, was besser ist nach meiner Meinung ist, wenn die beiden zusammen arbeiten d.h. der Lehrer und die Medien zusammen.

Der Lehrer moderiert den Unterricht, macht neugierig, leitet Diskussionen und Planungen der Schüler. Er organisiert und reguliert, aber er ist nicht der einzige Regisseur. Seine Hauptaufgaben sind es individuell zu unterstützen, zu beraten, zu helfen und auch individuelle Lernfortschritte zu beobachten und zu Protokollieren. Lernergebnisse werden von ihm zusammengeführt.

6.4.2. Die Rolle der Studenten im Unterricht

Sie setzen sich handelnd mit Unterrichtsinhalten auseinander. Sie lernen selbstständig, forschend und entdeckend, sooft das möglichst ist. Ziele setzen sie sich selbst.

Sie planen Teile des Unterrichts mit und arbeiten überwiegend kooperativ im Team. Schüler können aus ihren Fehler lernen. Fazit: Die angesprochene Methode des offenen Unterrichts ist sicherlich nicht für jedes Thema geeignet und auch vom Zeitaufwand nicht immer einsetzbar.

Unterschiedliche Lernziele erfordern eben unterschiedliche Methoden. Abwechslungsreich, interessant und spannend wird Unterricht dann, wenn der Lehrer aus einem großen Methodenrepertoire schöpfen kann. Ziel jeden Unterrichtens sollte es sein, den Lernenden in seiner Lernarbeit optimal zu unterstützen.

6.4.3. Der Ablauf des Unterrichts

- In der Regel beginnt jede Lektion mit einer Einführung von einem oder mehreren groben Regeln der Grammatik. Sie sind in der Sprache dargestellt und erläutert. Muttersprache und nicht eine Fremdsprache / Zielsprache ist die Sprache der so GÜM.
- Artikel GÜM durch Beispiele verdeutlicht werden. Hier ist die neue Grammatik der behandelten Materialien deutlich in den Vordergrund.

Am anderen, ist gleichzeitig in der Ausbildung von aktuellen Themen setzen nicht angesprochen. Die Beispiele sind in der Zielsprache mit Übersetzung in der Muttersprache präsentiert. Mündliche Erklärung der Lehrer verwendet geeignete Fachausdrück. Der Schüler auf diese Weise, dass die Regel (n) sind klar und sie lernen Auswendich.

- gefolgt von einem Vokabular, das neue Vokabular in Form von Vokabel Gleichungen vorgestellt. Vokabular Wort Gleichung bedeutet, dass die Fremdsprache Wort native zugeordnet ist.
- dieses neue Vokabular wird in den darauffolgenden Übungen angewendet. Die Übungen können aus einzelnen Wörter, Satzteilen oder ganzen Sätzen besteht. Sie stehen in keinem

Sinnzusammenhang untereinander, sondern sind nur nach ihrem grammatikalischen Inhalt zusammengestellt, z.B. als Übung zu den Präsensformen von „sein“:

- Dieses Haus ist groß. Sie ist beleidigt.
- Der Hase ist dumm. Usw.

Übungsbeispiel dieser Art können sowohl von der Muttersprache in die Zielsprache als auch in umgekehrter Richtung gegeben werden.

- ein langfristiges Ziel für Studenten ist die Übersetzung des Textes findet. Dieses Ziel lässt sich mit ausreichender Kenntnis der Vorzüge verfolgt werden.

Niederlanden, sagte Gustav Tanger, einer der wichtigsten Vertreter der GÜM, ein Text kann nützlich sein, wenn es in seiner vollen Inhalt verstanden werden kann, und diese grundlegende Unterweisung in der Muttersprache möglich. Klar, versuchte er die GÜM vertreten.

6.5. „Lernen durch Lehren“ als Antwort auf traditionelle Probleme des Fremdsprachenunterrichts

Damit der Stellenwert der Methode LdL und des mit ihr verbundenen Projektes in der Didaktik-Diskussion besser eingeschätzt werden kann, wird zunächst auf ihre Entstehungsgeschichte eingegangen. Im Anschluss werden die Merkmale der Methode so beschrieben, dass klar Hervorgeht, inwiefern LdL Lösungen zu bestehenden Problemen des Fremdsprachenunterrichts anbieten könnte.

6.5.1. LdL als Lösung aus sprach- und lerntheoretisch Sicht

Zwar lassen sich spracherwerbtheoretische und lerntheoretische Aspekte nicht scharf voneinander trennen, dennoch kann unterschiedlichen werden zwischen Aspekten, die allgemeine Lernprozesse und solchen, die in besonderen Masse den Spracherwerb betreffen.

- LdL als Lösung aus lerntheoretisch Sicht: Lerntheoretisch wurde die jüngere Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geprägt von der scheinbaren Opposition zwischen kognitiven Verfahren, wie sie in der Grammatik-Übersetzungsmethode vertreten waren, und behavioristischen Ansätzen, wie sie in den audiolingualen und audiovisuellen Methoden zur Anwendung kamen. Kognitivierung auf der einen Seite und

Habitualisierung auf der anderen schienen sich zumindest methodisch auszuschließen. Verwendete man viel Zeit für die kognitive Erfassung, so blieb wenig Zeit übrig für die Automatisierung und umgekehrt. Die Ende der 70er Jahre einsetzende kommunikative Wende öffnete einen dritten Weg, der ebenfalls nicht vereinbar mit den beiden anderen erschien, weil er sowohl Automatisierung als auch Kognitivierung einzuschränken schien.

Die Übertragung von Lehrfunktionen auf Studenten löst das lerntheoretische Problem durch die Integration der drei Stränge: der Stoff -z.B. ein Grammatikkapitel- wird von den Studenten zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit kognitiv erfasst bevor er im Plenum vermittelt wird. Durch die Tatsache, dass die Studenten im Unterricht viel sprechen (75% des gesamten Sprachumsatzes gegenüber 25% im traditionellen Unterricht), wird für Habitualisierung gesorgt. Schließlich entsteht im Unterricht eine echte Kommunikation, denn die Studenten sprechen als sich selbst und wollen mit ihren Äußerungen echte Sprechintentionen realisieren.

- LdL als Lösung aus spracherwerbtheoretischer Sicht: Spracherwerbtheoretisch standen sich ebenfalls unterschiedliche Positionen gegenüber. Zum einen kognitivistische, die sich vor allem mit dem intentionellen Lernen auf der Basis einer sehr aktiven und bewussten Beteiligung des Lernens am Aufbau seiner Sprachkompetenz befasste, zum anderen behavioristische Position, die das inzidentelle Lernen in den Vordergrund stellte und Lernen als unbewussten, von außen ganz gesteuerten Prozess ansah. Da sowohl Lehrpläne als auch Lehrwerke den Akzent auf das intentionelle Lernen legten, wurde das inzidentelle Lernen im Fremdsprachenunterricht stark vernachlässigt.

Nun erschienen im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung die Arbeiten von Wode (1981), von Felix (1982) sowie von Krashen (1981) und zeigten, dass beim Lernen fremder Sprachen im Zielland, wie es beispielweise bei Migrantenkinder der Fall ist, inzidentelles Lernen eine erheblich größere Rolle spielte als bisher vermutet.

Im Alltagsgespräch werden kontinuierlich unbewusst Hypothesen über Regelmäßigkeiten der Fremdsprache generiert, die ebenfalls unbewusst geprüft und nach eventueller Verifikation in die Lernpragmatik integriert werden. Wollte man diese wichtige Komponente beim Lernen berücksichtigen, so war es notwendig, im Unterricht breiten Raum zu öffnen, in dem der Lerner mit infiltrierter Sprache konfrontiert wird, und selbst die Möglichkeit bekommt, zahlreiche Aspekte und damit natürlich auch zahlreiche Fehler hervorzubringen, um seine Hypothesen zu prüfen.

Durch „Lernen durch Lehren“ wurde das spracherwerbstheoretische Dilemma gelöst, denn der Stoff (Texte, Grammatik, Wortschatz) wird intentionell erlernt, und gleichzeitig wird durch die Öffnung des gesamten Unterrichtsdiskurses für die Studenten ein breites Feld für inzidentelles Lernen angeboten.

6.5.2. Die Bewährung der Methode „Lernen durch Lehren“ in der Praxis

Das Experiment begann in einer Klasse mit 5 Wochenstunde im Fach Französisch. Die Übertragung von Lehrfunktionen wurde sehr behutsam vorgenommen. Zunächst wurden Aufgaben wie das Aufrufen von Mitstudenten zum Vorlesen eines Textes, die Fehlerkorrektur und die Durchführung von Übungen in die Hand der Lerner gegeben. Als sie diese Funktionen routemässig beherrschen, wurden sie gebeten, den Wortschatz der neuen Lektion und bald auch den Text vorzustellen. Die Inhalte stehen im Studentebuch bereit, sie müssen nur arbeitsteilig vorbereitet und im Anschluss nach und nach von den einzelnen Gruppen im Plenum vermittelt werden. Als auch dies problemlos verlief, präsentierten Studenten schließlich auch die neuen Grammatikkapitel.

Nach einem Jahr war klar, dass dieses neue Verfahren deutliche Vorteile aufwies: der Sprechanteil der Studenten war von traditionell 25% auf 75% gestiegen und ihre mündliche Kompetenz war entsprechend hoch; ihre schriftlichen Leistungen bleiben mit dem eines konventionellen Unterrichts vergleichbar.

Auffällig war die konstante Motivation und die Konzentration im Unterricht. Da man das Gefühl hatte, mit diesem Verfahren eine Antwort auf die damals dringlichsten fremdsprachendidaktischen Fragen gefunden zu haben, beschloss man, das Experiment weiterzuführen, um festzustellen, wie die durch LdL eingeleiteten Veränderungen sich in den weiteren Lernstufen auswirken würden. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse wissenschaftlich aufbereitet und einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt werden. In den Jahren 1983 bis 1994 entstanden eine Filmreihe (FWU 1983, 1984, 1987a, 1987b); zwei Monographien (Martin 1985, 1994) und einige Aufsätze (Martin 1986, 1988, 1989, 1992), in denen nicht nur LdL und der Anfangsunterricht, sondern auch die Weiterführung des didaktischen Modells in der Mittelstufe und in der Oberstufe ausführlich beschrieben wurden.

6.6. Schüler als Lehrer, um Ersatz-Lehrer

In 1795 der Schotte [Andrew Bell](#) ¹¹⁰ schrieb ein Buch über die gegenseitige Lehr-Methode, die er beobachtet und verwendet sich in [Madras](#) . Die Londoner [Joseph Lancaster](#) griff diese Idee und setzte sie in seinen Schulen. Diese Methode wurde 1815 in Frankreich eingeführt in die " gemeinsame [Schulen](#) ", wegen der zunehmenden Zahl von Studenten, die geschult werden mussten und der Mangel an Lehrern.

Nach dem Französisch Revolution von 1830 wurden 2.000 "gemeinsame Schulen" in Frankreich registriert. Aufgrund eines politischen Wandels in der Französisch-Administration, schrumpfte die Zahl der gemeinsamen Schulen schnell und diesen Schulen wurden marginalisiert. Es ist wichtig zu betonen, dass die Lern-Ebene in den Bell-Lancaster-Schulen sehr gering war. Im Nachhinein kann das niedrige Niveau wahrscheinlich auf die Tatsache, dass die Lehr-Prozess stand ganz im Zeichen der Tutoren delegiert und dass die Lehrer nicht beaufsichtigen und unterstützen den Lernprozess zurückgeführt werden.

6.7. Schüler als Lehrer, um den Lernprozess zu verbessern

Die ersten Versuche mit dem Lernen durch Lehren Methode, um das Lernen zu verbessern wurden am Ende des 19. Jahrhunderts begonnen. Selektive Beschreibungen, Untersuchungen und systematische Forschung - wenn auch zunächst nur beschreibend - begann in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Zum Beispiel Gartner 1971¹¹¹ in den USA, in Deutschland Krüger 1975,¹¹² Wolfgang Steining 1985,¹¹³ Udo Kettwig 1986,¹¹⁴ Theodor F. Klassen 1988,¹¹⁵ Ursula Drews 1997¹¹⁶ und A. Renkl 1997¹¹⁷ LdL als umfassende Methode Die Methode wurde breitere Anerkennung in den frühen achtziger Jahren, als [Jean-Pol Martin](#) das Konzept systematisch entwickelt für den Unterricht von [Französisch](#) als [Fremdsprache](#) und gab es einen theoretischen Hintergrund in zahlreichen Publikationen.¹¹⁸ 1987 gründete er ein Netzwerk von mehr als tausend Lehrer, Lernen durch Lehren eingesetzt werden (die specific Name: LDL = "Lernen durch Lehren") in vielen verschiedenen Fächern, dokumentiert ihre

¹¹⁰ http://en.wikipedia.org/wiki/learning_by_teaching. Zugriff an 25/03/2013. Um 14Uhr.

¹¹¹ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 16 Uhr.

¹¹² Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

¹¹³ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 16 Uhr.

¹¹⁴ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

¹¹⁵ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

¹¹⁶ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

¹¹⁷ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

¹¹⁸ Ebd. [Zugriff an 25/03/2013](#). Um 14 Uhr.

Erfolge und Ansätze und präsentierten ihre Ergebnisse in verschiedenen Lehrerbildung Sitzungen.¹¹⁹ Von 2001 auf LdL hat immer mehr Anhänger als Folge der pädagogischen Reformbewegungen in ganz Deutschland begonnen gewonnen.

6.8. Anthropologische Grundlagen und übergreifende Lernziele

Von Anfang an wurde bei der Entwicklung der LdL Methode Wert darauf gelegt, dass die einzelnen didaktischen Maßnahmen, die im Rahmen dieser Methode im Unterricht getroffen werden, wissenschaftlich ableitbar und begründbar seien. Als Bezugswissenschaften haben sich die Bedürfnisforschung, die Motivationspsychologie, die Organisations-Psychologie, die Sozialpsychologie und die Problemlösepsychologie als besonders nützlich erwiesen. Aus diesen Wissenschaften wurden einzelne Bausteine herausgelöst, die zum Aufbau eines operationalisierbaren „anthropologischen Modell“ benutzt wurden. Die wesentlichen Aspekte dieses Modells werden im Folgenden beschrieben:

6.9. Kontrollkompetenz, exploratives Verhalten und Problemlösekompetenz

In der Psychologie wird die Kontrolle als zentrale Dimension menschlichen Erlebens betrachtet. Sie vermittelt der handelnden Person das Gefühl, dass sie das Handlungsfeld „im Griff“ hat und auftretende Schwierigkeiten meistern kann. Damit die Studenten Geläufigkeit beim Meistern unbekannter Situationen gewinnen, ist es günstig, wenn bei ihnen eine explorative Haltung systematisch aufgebaut wird. Unter explorativer Haltung versteht man die Bereitschaft von Menschen, sich in Situationen zu begeben, die einen hohen Maßes an Unbestimmtheiten enthalten. Nun besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem explorativen Verhalten eines Menschen und seiner Problemlösefähigkeit. Die logische Kette lässt sich folgendermaßen beschreiben: explorative Menschen suchen Felder auf, mit denen sie nicht vertraut sind, und versuchen, sich in diesen Feldern Problemlösend zu behaupten.

Jede auf diese Weise gewonnene Erfahrung wird zu einem abstrakten, kognitiven Schema verarbeitet. Je mehr Erfahrungen, desto mehr Schemata, desto breiter die kognitive Landkarte. Eine breite kognitive Landkarte sichert Kontrolle über Bereiche, sie ermöglicht eine schnellere Verarbeitung neuer Eindrücke und schützt vor emotionalen Einbrüchen. Sie

¹¹⁹http://en.wikipedia.org/wiki/learning_by_teaching. zugriff an 25/03/2013. Um 16 Uhr.

sichert, dass neue Situationen erfolgreich bewältigt werden. Das Gefühl der Kontrolle festigt sich, das Selbstbewusstsein wächst und dadurch die Bereitschaft, unbekannte Bereiche anzugehen, also sich erneut explorativ zu Verhalten. Der Einsatz der Methode LdL begünstigt diesen Prozess dadurch, dass die Studenten sich routinemäßig in die Unbestimmtheit und Komplexität des neuen Stoffes begeben, um nach entsprechender Komplexitätsreduktion die neuen Inhalte ihren Mitstudenten zu vermitteln. Durch die Übernahme von Lehrfunktionen im Unterricht wird die Kontrollkompetenz der Lerner von Anfang an aufgebaut. Sehr bald setzt auch ein Metadiskurs ein, der die Selbstreflexion und die damit einhergehende Selbstkontrolle erhöht.

6.10. Flow- Erlebnisse als Handlungsmotivation

Grundsätzlich lässt sich nur dann ein exploratives Verhalten aufbauen, wenn die damit verbundenen Handlungen einen Belohnungswert besitzen. Was kann Student bewegen, ihre Angst zu überwinden und neue Felder zu betreten, beispielsweise Vorträge vor der Klasse oder vor einem unbekanntem Publikum zu halten? In Untersuchungen über intrinsische Motivation wurde ein Phänomen herausgearbeitet, das eine große Erklärungskraft besitzt.

Es handelt sich um den Flow- Effekt, wonach gewisse Aktivitäten ein hohes Potential an intrinsischer Befriedigung enthalten. Das Erlebnis selbst wird als einheitliches Fließen beschrieben, ein Fließen von einem Augenblick zum anderen, wobei eine Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein geschieht, ein völliges Aufgehen in der Aktivität bis zur Selbstvergessenheit, ohne aber die Kontrolle über die Aktivität zu verlieren. Die Bedingungen, die zum Hervorbringen solcher Gefühle erfüllt werden müssen, sind folgende:

- die Nähe zu kreativem Entdecken und Explorieren: etwas Neues entwerfen oder entdecken, einen unbekanntem Ort oder Bereich erkunden.
- Ein Problem lösen, Anforderungen bewältigen, Schwierigkeiten lösen.
- Erfahrungen machen, deren Ausgang offen ist und der vom Ausübenden bestimmt werden kann.
- Hinausgehen über das Erreichte und Bekannte, ein Gefühl der Selbstentgrenzung erleben.
- Ein Gefühl der Kontrolle über die Handlung und die Umwelt.
- Das Ausschöpfen der Fähigkeiten, persönliches Können.
- Klare Handlungsanforderungen und eindeutige Rückmeldungen über die Handlung.

Die Methode LdL ist ganz darauf abgestimmt, Flow- Erlebnisse auszulösen. Besonders wichtig ist, dass der Ablauf der Präsentationen genau geplant wird, damit die Studenten die Kontrolle über den Präsentationsablauf nie verlieren. Nur so kann Kontrollgefühl aufkommen und das entsprechende Flow- Erlebnis auftreten.

6.11. LdL und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Über die fachspezifischen Vorteile der Methode LdL hinaus trifft LdL gegenwärtig deshalb auf soviel Interesse, weil die Methode zum Aufbau von Schlüsselqualifikationen besonders geeignet ist. Seit einigen Jahren wird LdL zusammen mit der Freiarbeit und den Lernzirkeln, teilweise auch mit Klippers Methodentraining zu den Ansätzen gezählt, die eine Erneuerung des Unterrichts bewirken könnten. Eine größere Aufmerksamkeit allerdings erfährt LdL erst seitdem von Seiten der Wirtschaft der Ruf nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Schulen ertönt. Und in der Tat, es scheint, dass LdL ganz besonders geeignet ist, die entsprechenden Kompetenzen aufzubauen:

- Die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken;
- Die Teamfähigkeit, Empathie und das Einfühlungsvermögen;
- Die Kommunikationsfähigkeit: Präsentationstechniken , Moderationstechniken;
- Das Selbstbewusstsein;
- Das Explorative Verhalten;
- Das Organisationstalent;
- Durchsetzungskraft und Fähigkeit, andere Menschen einzubinden und für gemeinsame Ziele zu begeistern
- Durch LdL werden also die Schlüsselqualifikationen aufgebaut, die seit einigen Jahren in allen Trainingsseminaren für Führungskräfte zentral thematisiert werden.

LdL ist besonders geeignet, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln:

- Die Präsentation des neuen Stoffes verlangt von den Schülern, dass sie sich zunächst einen Überblick verschaffen, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und die relevanten Stoffteile auswählen; somit wird die Fähigkeit geübt, in komplexen Zusammenhängen zu denken und die Stoffkomplexität im Hinblick auf die Vermittlung zu reduzieren.
- Bei der Vorbereitung auf die Präsentation in Partnerarbeit wird die Teamfähigkeit gefördert, sowie das Einfühlungsvermögen.
- Bei der Vorstellung des Stoffes werden Präsentationstechniken eingeübt, es wird die Kommunikationsfähigkeit gefördert.
- Schließlich wird das Selbstbewusstsein bei den zahlreichen Präsentationen vor der Klasse gefördert, sowie die Fähigkeit, eine größere Gruppe zu motivieren.

6.11.1. Was unterscheidet LdL von anderen „neuen“ Unterrichtsformen?

Die Anwender und Vertreter der LdL- Methode werden in jüngster Zeit verstärkt mit der Frage befasst, was LdL von anderen neuen Unterrichtsformen unterscheidet. Da die meisten Kollegen LdL als eine Technik unter anderen einsetzen und kein Bedürfnis nach Abgrenzung haben, wurde dieser Aspekt bisher in der LdL- Literatur noch nicht thematisiert. Als Promoter des Ansatzes ist der Verfasser nun aufgefordert, sich dieser Frage zu stellen.

- **LdL als Gesamtkonzept**

Während andere in der Tradition der Reformpädagogik stehende Unterrichtsformen wie beispielsweise der Lernzirkel, die Freiarbeit und die Projekte zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten werden, verändert LdL den regulären Unterricht in seiner Gesamtheit. Bei LdL werden alle Aktivitäten dem Ziel untergeordnet, dass Lerner ihren Mitstudenten vorgegebene oder selbsterstellte Inhalte vermitteln. Diese Absicht verleiht dem ganzen Prozess Kohärenz: der Student muss den Stoff für sich selbst verstehen und aufnehmen, er muss ihn

im Hinblick auf eine spätere Vermittlung einer Komplexitätsreduktion unterziehen, er muss ihn so strukturieren, dass eine künftige Präsentation gelingt, er muss sich eine Präsentationsstrategie zurechtlegen, die dem Publikum angemessen ist, und er muss schließlich den Lerngewinn der Klasse evaluieren.

Diese Schwerpunktlegung lässt sich anthropologische begründen und bereitet den Student auf die Bewältigung künftiger beruflicher und privater Aufgaben vor. Inwiefern LdL diesem Anspruch in besonderem Masse –zumindest von der Zielsetzung her- gerecht wird, ließe sich durch einen Vergleich einzelner Dimensionen prüfen. Versuchsweise wird hier am Beispiel der Förderung der Motivation im Arbeitsprozess –Flow- Erlebnisse) und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ein Instrument vorgeschlagen, mit dem Methodenvergleiche durchgeführt werden können. Die Eintragung entsprechender Werte wird aus naheliegenden Gründen nicht vom Verfasser vorgenommen sondern dem Leser überlassen.

- **LdL: die Integration und Erweiterung reformpädagogischer Ansätze**

In LdL sind die meisten Techniken integriert, die in andren Unterrichtsformen Anwendung finden. Dass Partnerarbeit, Gruppenarbeit aber auch Frontalphasen feste Bestandteile des LdL- Unterrichts sind, ist selbstverständlich. Nicht nur dies, sondern die Methode LdL gestaltet den gesamten Unterricht auch zum Projekt um, bei dem die Studenten als Projektziel die Aufgabe bekommen, sich gegenseitig den Stoff zu vermitteln.

Umgekehrt lässt sich jede andere neue Unterrichtsform zu einem LdL- Unterricht erweitern. Beispielsweise kann Freiarbeit zu LdL ausgedehnt werden, wenn die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsphasen von den Studenten didaktisiert und im Plenum präsentiert werden. Auch Lernzirkel lassen sich mit LdL kombinieren, wenn die einzelnen Lernstationen von Studenten erstellt werden.

Die Erweiterung neuer Unterrichtskonzepte durch die LdL Komponente hat den Vorteil, dass auf diese Weise der Leistungsaspekt einen stärkeren Stellenwert bekommt. Es stellt in der Tat eine hohe Anforderung dar, wenn Studenten einen unbekanntem Stoff ihren Mitstudenten vermitteln müssen, sei es mit herkömmlichen Verfahren, sei es beispielsweise mit Hilfe eines von ihnen aufgebauten Lernzirkels. Besonders leistungsförderlich ist die Tatsache, dass bei LdL alle Einzelaktivitäten zu einer Veröffentlichung im Plenum führen und zu einer permanenten impliziten oder expliziten Bewertung durch den Lehrer und die Mitstudenten.

- **LdL qualifiziert für die Wissensgesellschaft**

In der heute entstehenden Informations- und Wissensgesellschaft rückt die Fähigkeit in den Vordergrund, Informationen zu beschaffen und durch Anwendung zu Wissen umzuformen. Gerade diese Aktivität steht bei LdL im Mittelpunkt: Jeder Student hat die Aufgabe, Informationen für die Klasse bereitzustellen und auf dieser Grundlage eine Kommunikation zu initiieren, die so intensiv ist, dass diese Informationen zu Wissen umgeformt werden.

Damit tatsächlich intensive Kommunikation entsteht, werden die Studenten daran gewöhnt, nach besonders relevanten, also motivierenden Inhalten Ausschau zu halten. Ein solcher Prozess erfolgt beispielsweise, wenn in der Oberstufe ein Student im Rahmen ihrer Facharbeit Interviews in einem Pariser Museum durchführt, wenn sie die Ergebnisse ihrer Erkundungen didaktisiert und zur intensiven Auseinandersetzung im Unterricht weitergibt.

Jeder Student stättet im Laufe der Zeit mit einem Repertoire an Inhalten aus, die sowohl spezifisch für ihn als auch relevant für eine größere Gruppe sind. So verfügt beispielweise die Studenten, die eine Facharbeit über Pariser Museum verfasst, über ein Wissen das sowohl individuell spezifisch (sie wissen etwas, was andere nicht wissen) als auch allgemein relevant ist(ihre Wissen interessiert potentiell viele Menschen). Schließlich wird durch den kontinuierlichen Einsatz der Methode LdL dafür gesorgt, dass die Studenten ihr Wissen attraktiv präsentieren können.

Die Studenten werden regelmäßig zu Fortbildungsveranstaltungen eingeladen und bekommen die Möglichkeit, die von ihnen erstellen „Wissenprodukte“ vorzustellen. Sie treten ferner als LdL- Experten auf und übernehmen Beraterfunktionen, wenn Kollegen neue Methoden in ihrem Unterricht einführen wollen. So lernen die Studenten, angesichts der immer knapper werdenden Aufmerksamkeitsressourcen, wie man die Aufmerksamkeit der Menschen weckt, wie man sie anspricht und stimuliert. Durch die Einrichtung von Homepages im Internet, in denen sie ihr fachspezifisches und fachübergreifendes Angebot präsentieren, erwerben sie auch Selbstdarstellungstechniken, ohne die man in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts nicht mehr auskommen wird.

7. Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?

7.1. Einleitung

Auch wenn der Begriff Lernen durch Lehren (LDL) seit den 90er Jahren in der Fachöffentlichkeit bekannt ist, die Theorie, die diesem Konzept zugrundeliegt, wurde noch nicht breit rezipiert. Die Folge ist, dass LDL als Technik präsentiert wird, die bei Gelegenheit diskutiert soll. Aus der Sicht der Verfasser ist LDL eine Methode, also ein kohärentes Ganze von Theorie und praktischer Anleitung. Die theoretische Basis bildet ein anthropologisches Modell, von dem alle didaktischen Maßnahmen stringent abzuleiten sind.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst ein kurzer Einblick in den Stand der LDL-Forschung gewährt. Anschließend wird aufgezeigt, warum LDL in besonderem Masse geeignet ist, den Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion in der Realität des Unterrichts umzusetzen. Ferner wird vertreten, dass LDL das Einleiten des Paradigmenwechsel in allen Kulturen fördert, weil die Methode sich an anthropologischer Basis orientiert. Die hier aufgestellte These ist, dass nach entsprechend kulturbedingten Anpassungs- Maßnahmen LDL weltweit eingesetzt werden kann (Globalisierung).

7.2. Zum Stand der LDL- Forschung

Natürlich ist die Technik, Studenten andere Studenten unterrichten zu lassen, seit der Antike belegt. Dennoch wurde dieser Gedanke noch nie so intensiv diskutiert und umgesetzt wie seit 1982, dem Zeitpunkt an dem der Verfasser seinen ersten Beitrag zu diesem Thema lieferte. Seitdem wurde die Theorie und Praxis der Methode sowie ihre Rezeption durch die Fachwelt in Martin 1985 (Dissertation), Martin 1994 (Habilitation), in sechs Lehrfilmen (FWU) 1983, 1984, 1987 a, 1987 b, Blick 1989, und regelmäßig in Aufsätzen (u.a. Martin 1986, 1988, 1996, 2002a, 2002b) aufgearbeitet¹²⁰.

In dieser Zeit haben sich zahlreiche Kollegen mit LDL befasst. Dies gilt Praktiker (vgl. den Sammelband von Graef/ Preller 1994, Kelchner 1998 und die Monographie von Schelhaas 2003), dies gilt auch für Wissenschaftler (u.a. Pfeifer/ Rusman 1994, Abendroth- Timmer 2002, Oebel 2005a) und schließlich auch für Kollegen, die hohe Verantwortung im Bildungswesen tragen (Ruep 1999). Ferner wurde die Methode von zahlreichen Referendaren¹²¹ als Thema der Zweiten Staatsarbeit gewählt. Auch wenn viele Autoren

¹²⁰ http://en.wikipedia.org/wiki/learning_by_teaching. Zugriff an 25/03/2013. Um 16Uhr.

¹²¹ Ebd. Zugriff an 25/03/2013. Um 17 Uhr.

strukturelle Hindernisse beim Einsatz der Methode sehen (beispielsweise Probleme bei zu hoher Klassenstärke), so bewerten alle Kollegen, die sich mit LDL befassen, das Konzept als Bereicherung für den Unterricht.

Einige bezeichnen diese Methode sogar als „Königsweg“ (s.u.). Speziell für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist auf die Bereite LdL- Rezeption im Standardwerk von Häußermann/ Piepho (1996) hinzuweisen: „diese im vorliegenden Buch nachdrücklich empfohlene Unterrichtsmethode führt, wiederum nebenbei, zu einer hohen Kompetenz der Studenten in der Anwendung der Redemittel, nicht nur, weil der Redeanteil der Studenten sich hier mindestens verdreifacht, sondern auch, weil die leicht „gehobene“ Unterrichtssprache zwischen Student- Lehrer und Plenum von Diskursroutinen durchsetzt ist. Die systematische Vermittlung und Einübung der Redemittel ist ein Teil der Methode.“ (ebd: 284).

Es gibt keine Nachteile aus meiner Sicht, da hier sachlich, methodisch, sozial und emotional ein Zusammenspiel erfolgt, wie das in keinem anderen Unterricht möglich ist“. Darüber hinaus berichtet man von einer empirischen Vergleichsuntersuchung, also durch LdL kann man neben der Fachkompetenz ausgeprägte Sozial- und Methodenkompetenz erwerben, auch stärkere Selbstständigkeit und Leistungsorientierung“¹²².

7.3. Pädagogisch- anthropologische Basis

Der Verfasser vertritt die These, dass alle von Lebewesen durchgeführten Handlungen der Lebenserhaltung dienen. Ferner ist der er Ansicht, dass Handlungen dann erfolgen, wenn ein Defizit in einem Teilbereich des Organismus auftritt und behoben werden muss. Das Defizit manifestiert sich unbewusst oder bewusst als „Bedürfnis“ (vgl. Martin 1994:42ff). Die Beschreibung menschlicher Grundbedürfnisse ist zu finden bei Maslow (1994).

Diese Bedürfnisse sind kulturunabhängig. Nicht die Bedürfnisse der Menschen sind unterschiedlich sondern die Art und Weise wie sie in Abhängigkeit des Kulturellen Kontextes befriedigt werden. Die zur Bedürfnisbefriedigung eingesetzten Techniken sind nicht in allen Kulturen optimal. Auch Lernen ist ein Grundbedürfnis, denn es sichert die permanente Adaption des Menschen an die Erfordernisse der Umwelt. In unterschiedlichen Kulturen gibt

¹²² http://en.wikipedia.org/wiki/learning_by_teaching. zugriff an 25/03/2013. Um 17Uhr.

es allerdings unterschiedliche Lerntechniken. Man kann davon ausgehen, dass bestimmte Lerntechniken zielführender sind als andere. Da LdL direkte Antwort auf menschliche Grundbedürfnisse konzipiert wird (vgl. ua. Martin 1994; 2002b), da Ferner Grundbedürfnisse als universal angesehen werden, ist zu schließen, dass LdL Bedürfnissen entspricht, die universell gelten. So befriedigt nach Martin die Aufgabe, anderen einen Wissensstoff zu vermitteln, die Bedürfnisse nach Sicherheit (Aufbau des Selbstbewusstseins), nach Selbstverwirklichung und Sinn (Transzendenz), und dies gilt. und dies gilt Kulturunabhängig.

7.4. Paradigmenwechsel im Klassenzimmer: von der Instruktion zur Konstruktion

Die gesamte fremdsprachendidaktische Forschung der letzten 25 Jahre ist geprägt durch den Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Sicht (Vgl. u.a. Wolff 2002). Sowohl die Grammatik-Übersetzungsmethode bin in den 60er Jahren alt auch die behavioristischen Methoden in den 70er waren von den Gedanken geprägt, dass Wissen aktiv außen an den Lerner herangetragen werden muss, und dass dieser dieses Wissen aufnimmt.

Nach der kommunikativen Wende (Piepho 1975) verlegte sich in der Aufmerksamkeitsfocus in der Fremdsprachendidaktik auf mentalen Prozesse beim Lerne auf den konstruktiven Akt der Informationsaufnahme und Verarbeitung beim Wissenserwerb. Diese Entwicklung wurde durch die Verbreitung der neuen Medien verstärkt. Vor der digitalen Revolution waren Lehrer und Lehrmaterialien die einzige Wissensquelle im Unterricht. Heute liegen die Informationen im Internet aufbereitet. Das verändert die Aufgabe des Lehrers.

Er ist nicht mehr Informationsvermittler, sondern er organisiert die Transformation von Informationen, die ungeordnet aus der Umwelt in den Unterricht eingespeist werden, zu wissen. Die Aufgabe besteht nicht mehr darin, linear geordnete Lerninhalte in kleinen Portionen zu vermitteln, sondern nicht geordnete Informationen durch Bewerten, Gewichten zu Wissen umzuformen (Vgl. Martin 2002 a). diesem Prozess wird LdL in Hohem Masse gerecht, denn bei LdL werden unterschiedliche Bausteine von einzelnen Studenten-gruppen eingeführt und im Plenum zum einem kohärenten Ganzen geordnet. Dieser Prozess kann nur auf der Grundlage intensiver Kommunikation erfolgen. Hierzu wird metaphorisch auf die Struktur von neuronalen Netzen verwiesen, in der auf der Basis von intensiven multipolaren Interaktionen Problemlösungen emergieren.

Oberstes Prinzip ist die Ressourcenorientierung. Wenn Lerner als Konstrukteure von Wissen eingesetzt werden, dann müssen Techniken entwickelt werden, die eine maximale Nutzung der Lerner- Ressourcen ermöglichen. Diese Ressourcen sind die Lernmotivation und die kreative Energie der Lerner, aber auch das Vorwissen, das sie beim Betreten des Klassenzimmers mitbringen. Wie muss der Unterrichtsdiskus strukturiert werde, damit diese Ressourcen sichtbar und mobilisiert werden?

7.5. Rezeptive Reflexe durch konstruktiv- kommunikativ ersetzen

In einem instruktivistischen Unterrichtsarrangement werden schon sehr früh Reflexe beim Lerner und beim Lehrer aufgebaut. Vom Lerner wird erwartet, dass er zuhört, memoriert und reproduziert. Vom Lehrer wird erwartet, dass er stets aktiv Wissen in die Lernergruppe einspeist und die Ergebnisse fragend abprüft, wobei er wenig Zeit für den einzelnen Lerner aufwendet.

Die entsprechenden Verhaltensmuster werden von beiden Seiten automatisiert, umso mehr wenn das kulturelle Umfeld diese Reflexe verstärkt. Will man aber dem neuen Paradigma gerecht werden und alle im Klassenzimmer vorhandenen Energie- und Wissensressourcen zur Wissenkonstruktion mobilisieren, dann muss eine Umpolung stattfinden: es müssen im Klassenzimmer die alten rezeptiven Reflexe der Lerner schrittweise durch aktiv-kommunikative ersetzt werden. Und es müssen die alten, überaktiven Reflexe der Lehrer gegen abwartend-fordernden ausgetaucht werden.

Insbesondere müssen folgende Reflexe induziert werden (dies betrifft sowohl die Arbeit im Plenum- Präsentationen und Klassengespräch- als auch die Arbeit in kleineren Gruppen):

- Die Lerner müssen daran gewöhnt werden, reflexartig für jede Korrektur eine grammatische Erklärung zu liefern und zu prüfen, ob die Adressaten diese Erklärung aufgenommen haben.
- Die Lerner müssen daran gewöhnt werden, reflexartig unklare Stellen aufzugreifen und den Klassenraumdiskurs entsprechend ein- und anzuleiten.
- Sie müssen daran gewöhnt werden, Informationslücken, die durch den Text offenbart werden, zu erkennen und mit der Klasse gemeinsam zu schließen.

- Sie müssen daran gewöhnt werden, reflexartig Lerner aus der Gruppe anzusprechen, die über Spezialwissen verfügen und das in der Klasse herrschende Wissensniveau erhöhen können.
- Sie müssen daran gewöhnt werden, spontan Visualisierungen eines komplexen Sachverhaltens vorzunehmen (z.B. Skizzen, Anschriften)
- Sie müssen daran gewöhnt werden, spontan durch kleine Rollenspiele abstrakte soziologische und psychologische Situationen subjektiv nachvollziehbar zu machen.

Auf der Grundlage solcher Reflexe kann ein kontinuierlicher, auf den Aufbau von Wissen abzielender gemeinsamer Diskurs im Klassenzimmer entstehen. Und hier wird davon ausgegangen, dass der Aufbau entsprechender Reflexe kulturunabhängig ist.

II. Praktischer Teil

Einleitung

Dieser praxisbezogene Teil meiner Doktorarbeit enthält zwei Teile:

Teil 1: Analyse des Fragebogens

Teil 2: Praktischer Einsatz dieser neuen LdL-Methode „Lernen durch Lehren“ im Unterricht.

Ich habe versucht, diese neue LdL-Methode „Lernen durch Lehren“ in meiner Bildungsstätte (das Djamel Eddine El-Afghani-Gymnasium) einzusetzen aber leider war die Realisation aus folgenden Gründen unmöglich:

- Mangel an Zeit
- niedriges Niveau der Schülerinnen und Schüler, welches leider nicht dieser LdL-Methode entspricht
- Das Programm wird verspätet.

Deshalb habe ich ein Modell von „Lernen durch Lehren“ im Englisch-Unterricht von „Roman Burkhart“ vorgelegt, weil es mir sehr gefällt und dem Ziel am nächsten kommt d.h. diese neue Unterrichtsmethode im DaF- Unterricht an dieser Universität einzusetzen.(sehen Sie Anhang)

In diesem Modell von „Burkhart“ soll die Durchführung der LdL-Unterrichtsreihe dargestellt werden. Dem praktischen Teil liegen unterschiedliche inhaltliche Aspekte zugrunde:

Im ersten Schritt werden die einzelnen Phasen der Stunden und Elemente (Grammatik, Texteingührung, Übungsstunde) von ihrem Ablauf her erklärt. Im zweiten Teil wird in der Evaluation bzw. Synthese auf die Auswertung der Unterrichtsreihe eingegangen. Die (Dependancen) beiden Einheiten - praktischer Teil und Evaluation - sollen grundlegendes Wissen erläutern und das sinnngemäße Nachvollziehen des Unterrichtsablaufes erleichtern.

Zur Erarbeitung des Ablaufes standen uns zahlreiche Quellen zur Verfügung. Unter anderem wurden Aspekte und Informationen aus der einschlägigen Literatur, Kenntnisse aus vorherigen Unterrichtsreihen, sowie das im Referendariat für Gesamtschule und Gymnasium erworbene Wissen in die Unterrichtsplanung und -Durchführung mit eingebracht.

I. Analyse des Fragebogens

1. Analyse des Fragebogens

1. Darstellung des Fragebogens:

Der Fragebogen enthält eine Variation von Fragen, die die Befragten bzw. die Germanistik-Schüler mündlich oder wie hier schriftlich beantworten müssen.

Dieser Fragebogen bezieht sich auf das Gebiet der „Lernen durch Lehren“ als neue Unterrichtsmethode. Aber bevor es mit der Sammlung der Elemente des Fragebogens begonnen wird, sollte die Form der Fragen und Antworten erklärt sein. Die Fragen sind nicht beschränkt und die Fragen nicht geschlossen. Auf sehr unterschiedliche Art und Weise kann der Antwort durch „stimmt“ oder „stimmt nicht“ gestaltet sein. Die Befragten werden auch gebeten zwischen verschiedenen Antwortmöglichkeiten auf die Fragen zu wählen.

Bei dieser Art von Untersuchung d.h. durch Fragebogen stammt die Schwierigkeit aus der Diagnostik der Analyse. Aber das Problem liegt immer in der Gültigkeit, da sie dieser Begriff „Lernen durch Lehren“ nicht kennt. Die anderen Fragen sind leicht und klar gestellt. Auf einer anderen Seite und da es sich nicht um einen Leistungstest handelt, wird jede persönliche Antwort berücksichtigt.

Aufgrund der Erfahrung des Fragebogens werden die Erwartungen, Meinungen und Wünsche der Befragten können man verschiedene Meinungen zum Thema „Lernen durch Lehren“ sammeln und analysieren, man kann auch die Schüler Interesse beschreiben.

Der Fragebogen ist ausschließlich auf das Verhalten des Schüler und nicht der Gruppe d.h. jeder hat das Recht sich schriftlich zu wählen und seine Meinungen zu äußern. Aber die Adressaten sind Schüler, die in einem bestimmten Studienjahr sind, die ein bestimmtes Niveau haben. Deswegen sind alle Antworten in Berücksichtigung genommen, weil sie gruppenspezifisch nämlich die Grammatik- Schüler betreffen.

2.1. Ziel des Fragebogens:

Diese Studentenbefragung wird im Rahmen meiner Doktorarbeit durchgeführt.

Die folgende Untersuchung konzentriert sich hauptsächlich auf das Lernen durch Lehren bzw. LdL- Methode. Wesentliche Anregungen hierzu erhielt ich durch meine Erfahrungen als Germanistikschüler und als heutige Doktorandin.

Vorliegender Fragebogen wird uns außer der vorgehenden Analyse von großer Bedeutung sein. Die Antworten der Schüler sind ausschlaggebend.

2.2. Auswertung des Fragebogens:

In dem folgenden Fragebogen habe ich versucht zu erfahren wie es die Germanistikschüler mit der LdL- Methode halten? Welche Kenntnisse haben sie zu diesem Thema? Welche Schwierigkeiten nach ihren Meinungen sind zu beachten?

Aber bevor die Antworten der Germanistikschüler dargestellt werden, ist es wichtig zu wissen, welche Adressaten überprüft waren, in welcher Klasse und wie die Untersuchungen durch dieses Mittel gelaufen sind.

Das Gymnasium: Djamel Eddine Al- Afghani

Die Adressaten: Germanistikschüler

Das Alter: 17/19

Die Zahl der Studenten: 32

Das Niveau: 2.F.S/ 3.F. S.

Der Ort: in DaF. Klassen.

Das Jahr: 2014

Art der Analyse: Fragebogen in schriftlicher Weise.

Die Schüler bekamen am Ende des Unterrichts einen Fragebogen ausgehändigt, auf dem sie ihren Eindruck und ihre persönliche Meinung über LdL zum Ausdruck bringen konnten. In erster Linie sollte der Fragebogen zum Informationsgewinn für den Lehrer dienen, er soll aber auch im Rahmen dieser Arbeit demonstrieren, wie die Schüler den LdL-Unterricht persönlich empfunden haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben:

Zu 1: Hat dir der LdL-Unterricht Spaß gemacht; dich motiviert?

Der überwiegende Teil der 32 Schüler gab die Höchstnote für diese Frage (15x1 – 12x2 – 4x3 – 1x5). Bemerkungen wie „Es war schön, einmal Lehrer zu sein“ oder „Vorne stehen hat großen Spaß gemacht, das Lernen nicht“ zeigen einerseits die Präsentations-Begeisterung der Schüler, andererseits den anstrengenden Aspekt des Lernens und der Vorbereitung.

Zu 2: Wie schätzt du deine eigenen Leistungen bei LdL ein (wenn du vorne stehst)?

Hier waren die Schüler sehr zurückhaltend mit guter Benotung, der überwiegende Teil der Schüler schätzte sich durchschnittlich ein (1x1 – 7x2 – 20x3 – 2x4 – 1x5 – 1x6). Formulierungen wie „unsere Gruppe war nicht so gut“ zeigen hier die Abhängigkeit der Zufriedenheit vom Funktionieren des ganzen Teams, es waren aber auch persönliche Probleme wie „großes Lampenfieber“, die die Bewertung hier beeinträchtigten.

Zu 3: Konntest du die anderen Schüler als Lehrer gut verstehen?

Die Frage lässt – im Nachhinein betrachtet – nicht erkennen, ob hier das akustische Verständnis oder das kognitive Verständnis gemeint war. Die Antworten der Schüler waren überwiegend im guten Bereich (7x1 – 11x2 – 8x3) und die Bemerkung „es ging“ und „die meisten Schüler haben es gut gemacht“ zeigen, dass die Schüler diese Frage als allgemeine Betrachtung zum Unterricht aufgefasst haben.

Zu 4: Womit konntest du besser arbeiten: Folie / Overhead oder Tafel?

Die Schüler hatten freie Wahl, mit Hilfe welchen Mediums sie ihre Präsentationen vorbereiteten, doch sie griffen meist zur Tafel (23xTafel – 6xFolie/Overhead – 1xBeides – 2xEnthaltung). Ein Grund für die geringe Akzeptanz von Folie und Overhead-Projektor war z.B. „weil die Folien so oft verschmieren“.

Zu 5: Würdest Du LdL öfter machen wollen oder reicht es als Abwechslung? Der überwiegende Teil entschied sich für ein häufigeres Einsetzen der Methode (24xöfter – 8xreicht), wobei diejenigen, denen es reichte, für ein bis zwei Einsätze der Methode pro Schuljahr plädierten.

Zu 6: Wo hast du mehr/schneller gelernt: im normalen Unterricht oder bei LdL?

Ein sehr ausgewogenes Ergebnis (12xnormal – 8xbeides – 12xLdL) zeigt, dass die Schüler keineswegs ausschließlich LdL favorisieren, nur weil es etwas Neues und Spannendes ist. Anmerkungen wie „Ich habe im normalen Unterricht mehr gelernt“ und „Die Schüler sind keine ausgebildeten Lehrer“ verdeutlichen den Bedarf der Schüler an Führung durch einen Lehrer.

Zu 7: Würdest du LdL gerne einmal in anderen Fächern ausprobieren? Wenn ja, warum ?

Die meisten Schüler bestätigten, dass sie dies gerne tun würden (26xJa – 5xNein – 1xEnthaltung). Erläuternde Bemerkungen der Schüler wie „Mathe ist langweilig“, „Abwechslung“, „weil ich schneller lerne“, „Schüler lernen zu respektieren“, „witzig“, „macht Spaß“, „ist interessant“, „anderen etwas beibringen“ zeigen ein breites Spektrum von Bereitschaft, ein Schulfach einmal von dieser Seite aus neu kennen zu lernen – man kann es als Aufforderung der Kinder verstehen. Es gab aber auch zwei Bemerkungen, die andere Fächer vor Englisch bevorzugten, da sie LdL im Englischunterricht als schwer empfanden: „Deutsch ist einfacher“, „andere Fächer kann ich besser“.

Zu 8: Gibt es etwas, was dir an LdL nicht gefällt?

Es gab in der Tat viel konstruktive Kritik, die die Kinder hier anführten (20xJa – 12xNein). Die Bemerkungen beziehen sich einerseits auf die Schüler in der Lehrerrolle: „Sprechen zu leise“, „Schüler bereiten sich nicht vor“, „zu viel Hausaufgaben“, „Lampenfieber“. Kritik richtete sich auch an die Schüler im Plenum: „Schüler hören nicht zu“, „ich mag es nicht, wenn man Kinder runtermacht“. Natürlich gab es auch (berechtigte) Kritik am Lehrer: „Zettel unklar“. Die Kritik zeigt verschiedene Mängel, die in einem zu etablierenden LdL-Unterricht zu verbessern wären. Die Kinder sind zu offener Kritik fähig, diese sollte durchaus ernst genommen werden und zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.

Zu 9: Was müsste in Zukunft anders / besser gemacht werden?

Einige Schüler verfolgten ihre konstruktiven Kritikansätze und machten Verbesserungsvorschläge (dagegen 22xNichts): „Man müsste auf den Plätzen sitzen bleiben dürfen“, „Schüler müssen deutlicher reden“, „die Absprache in der Gruppe“, „alleine vorne stehen“, „mehr Zeit zur Vorbereitung“, „weniger Hausaufgaben“. Die Verbesserungsvorschläge deuten auf Unterschiede im Selbstbewusstsein der Schüler, während die einen von ihren Plätzen aus operieren möchten, wollen die anderen am liebsten alleine vorne im Rampenlicht stehen und alles selbst machen. Sie zeigen aber auch den arbeitsintensiven Charakter der Methode und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in einem Team.

Zu 10: Hat ein anderer Lehrer (anderes Fach) so etwas schon einmal gemacht?

Auf diese Frage wurde 31 Mal mit „Nein“ geantwortet. Ein Schüler gab an, so etwas schon einmal bei einer Geburtstagsfeier gemacht zu haben.

Zur Fragetechnik/ zu Evaluation

Man erhebt mit dieser Befragung keinen Anspruch auf empirische Genauigkeit. Eine solche Untersuchung müsste zunächst den in der Statistik gängigen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) entsprechen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Jedoch sind die Ergebnisse aus seiner Sicht für ein Reflektieren über die Unterrichtsreihe durchaus brauchbar: Die Schüler haben anscheinend sehr aufmerksam die Entwicklung innerhalb des Unterrichts, der sich durch LdL auf verschiedenen Ebenen vollzogen hat, verfolgt. Sie waren im Stande, ihre eigene Lage einzuschätzen und dabei sehr realistisch ihre eigenen Könnensstufen in verschiedenen Anforderungen zu bewerten. Die Schüler sind offensichtlich gerne bereit zu arbeiten, jedoch reagieren sie sensibel auf Überforderungen. Sie haben in dieser Reihe transparenten Unterricht dadurch erlebt, einmal selbst für Erarbeitung und Erwerb von Wissen und Können verantwortlich zu sein und nicht nur als Empfänger in der rezeptiven Position zu sein. Dem überwiegenden Teil der Schüler hat dies großen Spaß gemacht und sie wären durchaus bereit, diese doch arbeitsreiche Methode in anderen Fächern zu erproben. Mit Ausnahme eines einzigen Schülers, der sich sehr schlecht einschätzte, dem es auch keinen

Spaß machte, war die Unterrichtsreihe offensichtlich eine gewinnbringende Erfahrung für diese Klasse.

3. Abschließende kritische Stellungnahme

Die Evaluation zeigt, dass die in dieser Arbeit gesteckten Ziele erreicht werden konnten. So wurden die als unterrichtsoptimierenden Vorteil von LdL nachgewiesen. Es sind jedoch einige Faktoren zu nennen, die diese Ergebnisse relativieren: Zum einen war die angelegte Untersuchungszeit von einige Wochen sehr knapp für die Gewöhnung der Schüler an die Methode.

Um LdL zu etablieren, müsste ein solcher Turnus mehrmals im Jahr wiederholt werden und man könnte dann gewisse Fortschritte in den genannten Zielsetzungen genauer beobachten. Mit wachsender Qualifikation (und Alter) der Schülerlehrer könnte man die Methode wesentlich intensiver einsetzen und den Schülern größere Freiheiten in ihrer Unterrichtsgestaltung lassen.¹²³

Zum andern muss die Ausgangssituation der Klasse und des Lehrers betrachtet werden. Die Klasse befand sich am Ende des ersten Lehrjahres und hatte nur ein paar Wochen Zeit, sich an den neuen Lehrer zu gewöhnen. LdL fordert vom Lehrer einiges an Fingerspitzengefühl und letztendlich Erfahrung, um diese Methode optimal in den Unterricht zu integrieren.

Umso erstaunlicher ist es, dass unter diesen Voraussetzungen eine solch fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer zustande kam. LdL ist als ein Vertreter des handlungsorientierten Unterrichts sehr gut dazu geeignet, Schüler für den Unterricht zu aktivieren und intrinsische Motivation zu fördern. Zudem kamen zu den stoffimmanenten Lernzielen sozial-affektive Lerninhalte hinzu, Schlüsselqualifikationen wurden ausgeprägt und eine Selbstorganisation von Lernprozessen entwickelte sich.

Die Vorteile der Methode überwiegen klar. Dennoch kann man der Methode einen Nachteil nicht absprechen: der Zeitaufwand für die Durchnahme von Unterrichtsstoff ist wesentlich höher als beim Frontalunterricht. Ob der Gewinn für die Schüler diesen Nachteil wieder ausgleichen kann, und wann beim Schüler unter Umständen ein Motivationsverlust durch zu langen Einsatz der Methode eintritt, muss der Lehrer über einen längeren Zeitraum hin beurteilen. Aus diesem Grund eignet sich die Methode auch nicht als Ersatz, sondern versteht

¹²³ vgl. Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994

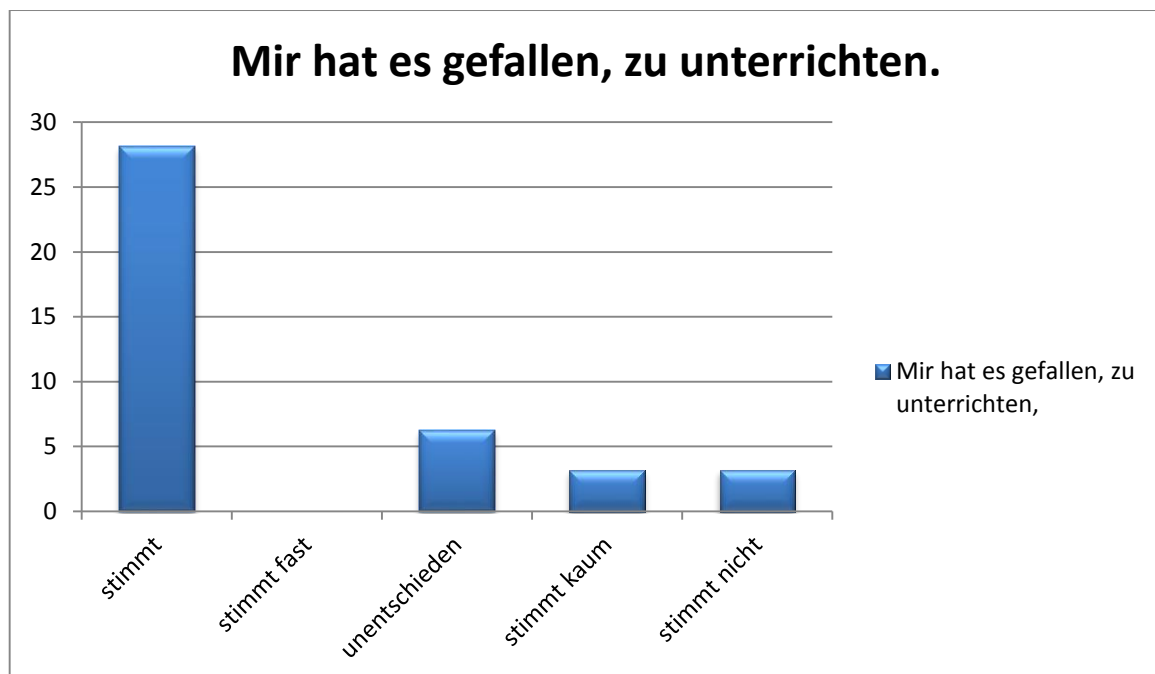
sich eher als sinnvolle Ergänzung zum normalen Unterricht. MARTINS LdL ist also keine Patentlösung für einen neuen Unterricht, der alle Bildungsprobleme löst, doch beinhaltet die Methode sehr viele wichtige Aspekte, die in einem modernen Unterricht nicht ausgeklammert werden dürfen. Man kann LdL gewinnbringend im Rahmen eines „Methodenmix“ einsetzen. Für den DaF- Unterricht ist diese Methode zum mehrmaligen Einsatz in einem Schuljahr zu empfehlen; der große Vorteil ist, dass der Lehrer diesen selbst dosieren kann, ohne seine Schüler zu überfordern.

Ein Problem des Fremdsprachenunterrichts wird durch LdL minimiert: die zu kleinen Redeanteile der Schüler im herkömmlichen Unterricht. Alleine die Steigerung des Sprechanteils sollte der Einsatz von LdL schon wert sein. Letztendlich fordert der Lehrplan die Lehrer auf, die Schüler zu erziehen und zu bilden, wie es in LdL getan wird. Die Frage in der Einleitung war, wie ein Unterricht zur optimalen Nutzung des Schülerhirns aussehen muss. Man ist der Meinung, dass LdL geeignet ist, im Rahmen des Zweitspracherwerbs den Schüler optimal zu fordern.

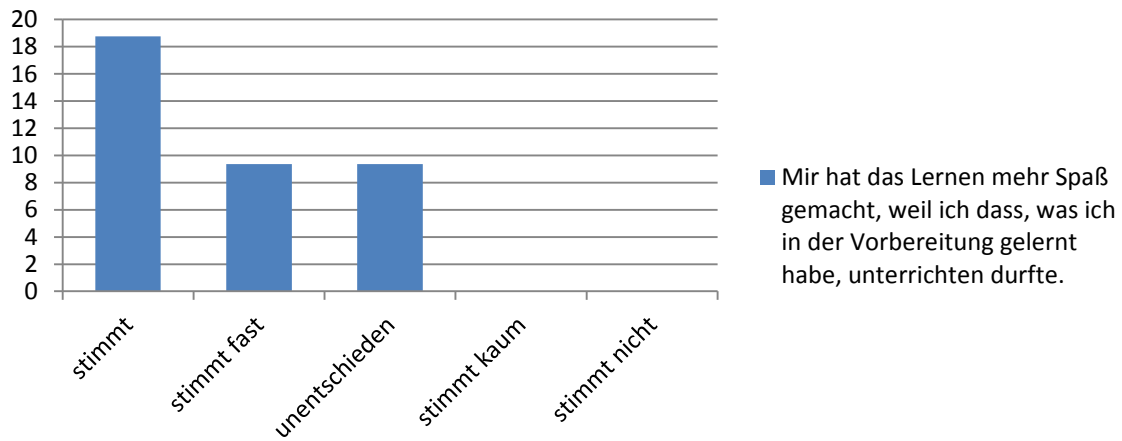
Wenn man die Forderungen nach frühzeitiger Prägung berücksichtigt, sollte man bereits im Anfangsunterricht mit dieser Methode beginnen. Berücksichtigt man die aufgeführten Aspekte, kann man jedem Lehrer die Durchführung eines Projektes dieser Art nur empfehlen; nicht nur weil die Schüler ihren Nutzen davon tragen, sondern weil es dem Lehrer und Vermittler eine neue Perspektive auf Lernprozesse ermöglicht und ihm ebenso viel Spaß bereitet, wie den Schülern.

3.1. Bewertung aus Schülersicht

Besagter Schülerin war die Motivation, wie erwähnt, nicht nur anzusehen, sondern sie äußerte auch sofort nach der Stunde: „Wann darf ich noch mal unterrichten?“. Dass das Unterrichten nicht nur nach der Aussage dieser Schülerin sehr motivierend war, geht auch aus der Auswertung eines Fragebogens (siehe Anhang B) hervor, den ich in der Klasse nach einigen LdL-Stunden zur Evaluation habe anonym ausfüllen lassen. So äußerten sich diejenigen Schüler, die bereits einmal unterrichtet hatten, mehrheitlich positiv, wie die beiden folgenden Statistiken zeigen:

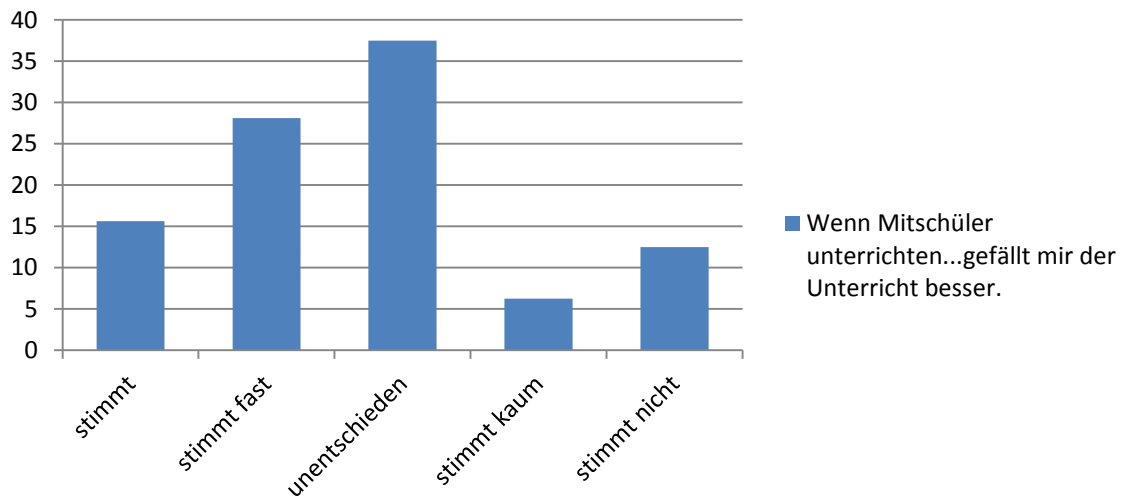


Mir hat das Lernen mehr Spaß gemacht, weil ich dass, was ich in der Vorbereitung gelernt habe, unterrichten durfte.

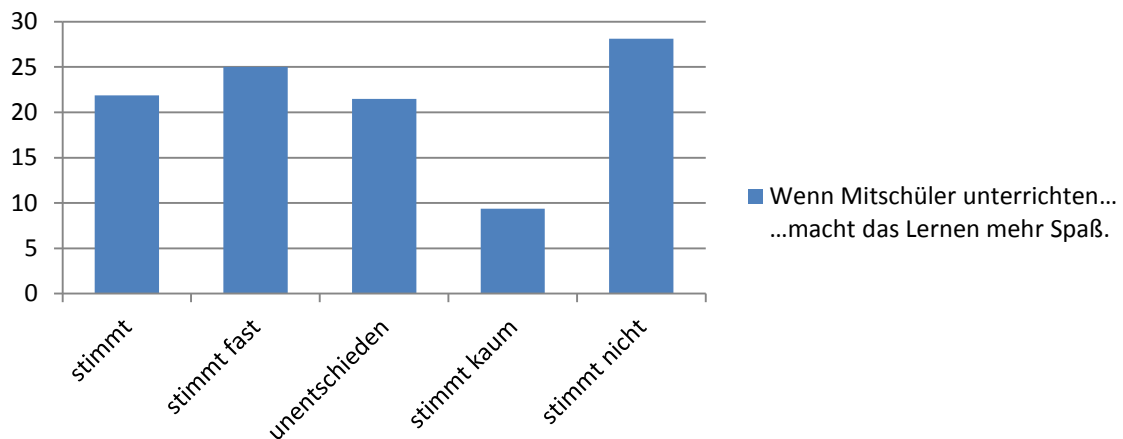


Nicht ganz so überschwänglich positiv fiel die Bewertung der Motivation der Schüler (als Schüler) aus, unabhängig davon, ob sie bereits als SiL tätig gewesen waren oder nicht, was allerdings verständlich ist, wenn man sich vor Augen führt, dass zu ihrer Motivationssteigerung lediglich der Aspekt des „Wechsels der lehrenden Bezugs- Person“ beitragen konnte. Da sich jedoch auch hier jeweils eine kleine Mehrheit insgesamt motivierter fühlte, kann dieser Aspekt als durchaus relevant angesehen werden. Ein Schüler führte dies (leider ohne Begründung) auch in der Fragebogen- Spalte „Vorteile, dass Mitschüler unterrichten“ auf: „Es ist abwechslungsreicher, immer andere Lehrer zu haben.“ sowie in der Spalte der Nachteile: „Man hat immer den gleichen Lehrer“...!

Wenn Mitschüler unterrichten...gefällt mir der Unterricht besser.



Wenn Mitschüler unterrichten... ...macht das Lernen mehr Spaß.



3.2. Bewertung aus Lehrersicht

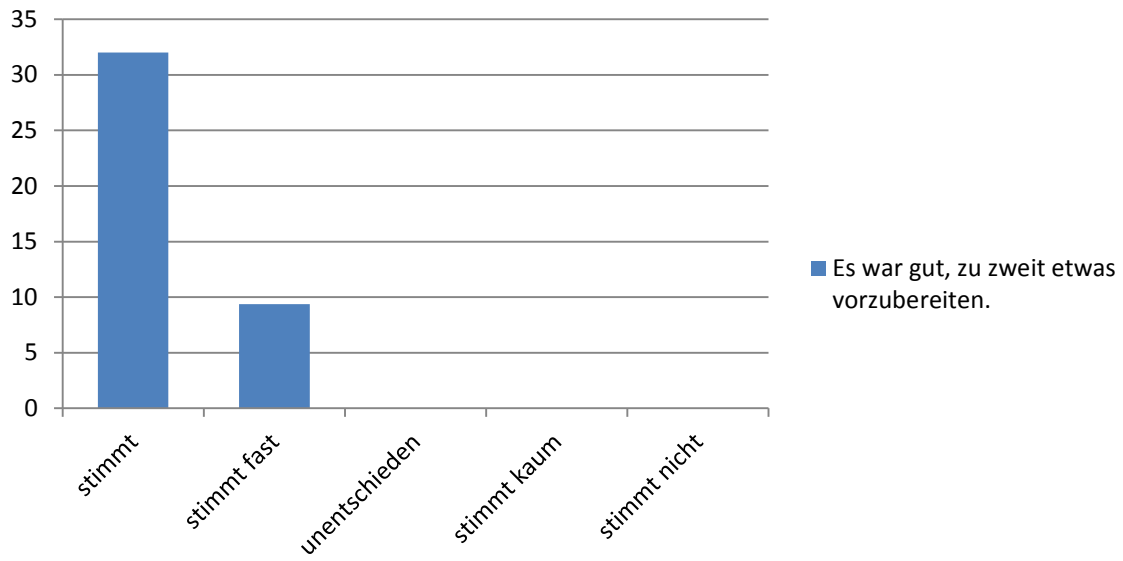
Insgesamt deckt sich die Auswertung der Schülermeinungen mit meinen Beobachtungen während des Unterrichts. Eine deutliche Motivationssteigerung ist nur bei denjenigen Schülern zu entdecken, die agieren, unterrichten dürfen.

Bei den Schülern (als Schüler) ist die Motivation dagegen nur geringfügig gestiegen, die Leistungs- Bereitschaft (siehe Anhang B2 bei den Zeilen „passt man im Unterricht besser auf“ und „macht man im Unterricht mehr mit“) weist allerdings ein leichtes Übergewicht im negativen Bereich auf, was sich ebenfalls mit meiner Erfahrung im Unterricht deckt, da ich doch mehrmals an die sozialen Kompetenzen der Schüler erinnern und für Ruhe sorgen musste (und laut Aussagen einiger Schüler dies auch noch öfter hätte tun können – siehe Anhang B2 bei der Zeile „Der Lehrer sollte während des Unterrichts öfter eingreifen.“). Dies lag vor allem daran, dass einige SiL nicht sicher genug vorbereitet waren, wodurch es zu „Hängern“ kam und sie somit die Konzentration bei den Schülern nicht aufrechterhalten konnten.

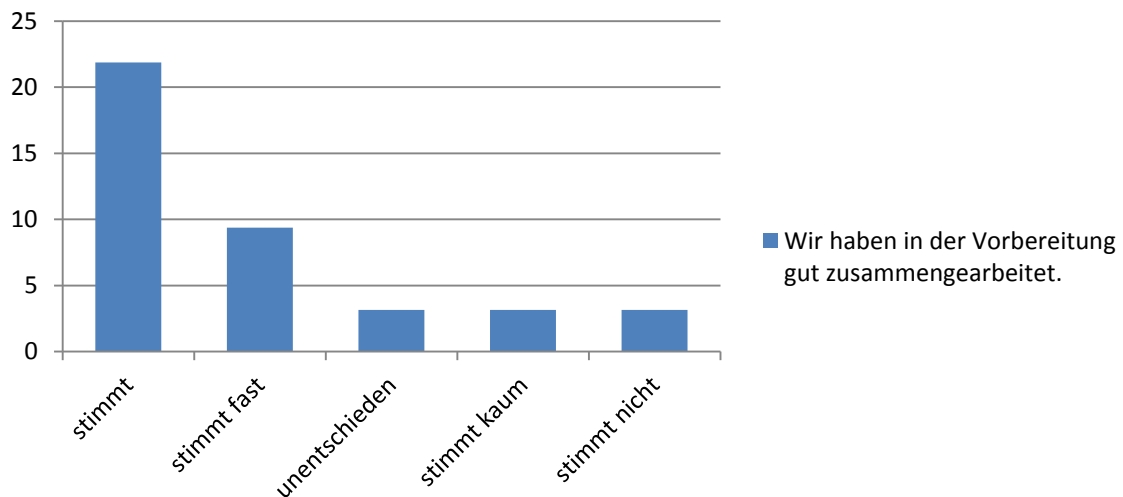
Ferner war aus verschiedenen Aussagen herauszuhören, dass sich die leistungsstärkeren Schüler insgesamt weniger motiviert fühlten als die leistungsschwächeren. Vor allem die beste Schülerin äußerte ihren Unmut über die manchmal vorhandenen Erklärungsschwächen, war aber auch noch nicht als SiL tätig gewesen, so dass es ihr eventuell an ein wenig Einfühlungsvermögen in die „SiL“-Rolle fehlte.

Wie die folgenden Statistiken zeigen, war es für die Schüler überwiegend sehr positiv, zu zweit zu arbeiten, und die Zusammenarbeit bei der vorbereitenden Planung hat allem Anschein nach, so ja auch in der eben vorgestellten Zweiergruppe, bei der es dann an der Absprache während der Präsentation mangelte, ebenfalls sehr gut funktioniert.

Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.

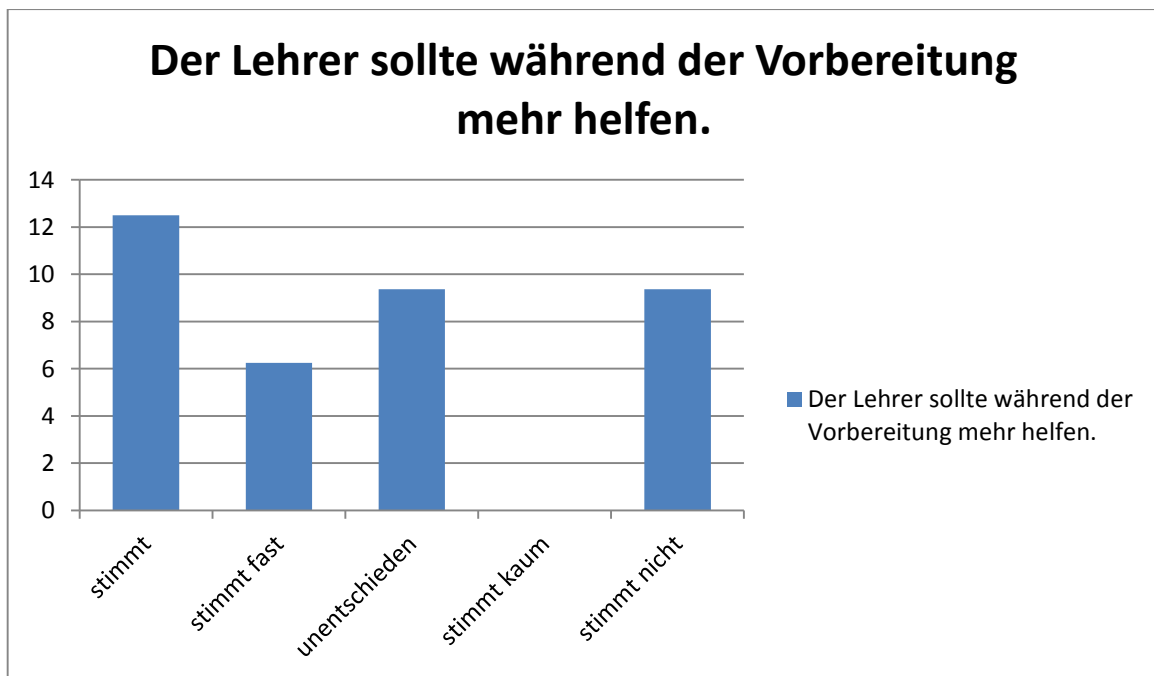


Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.





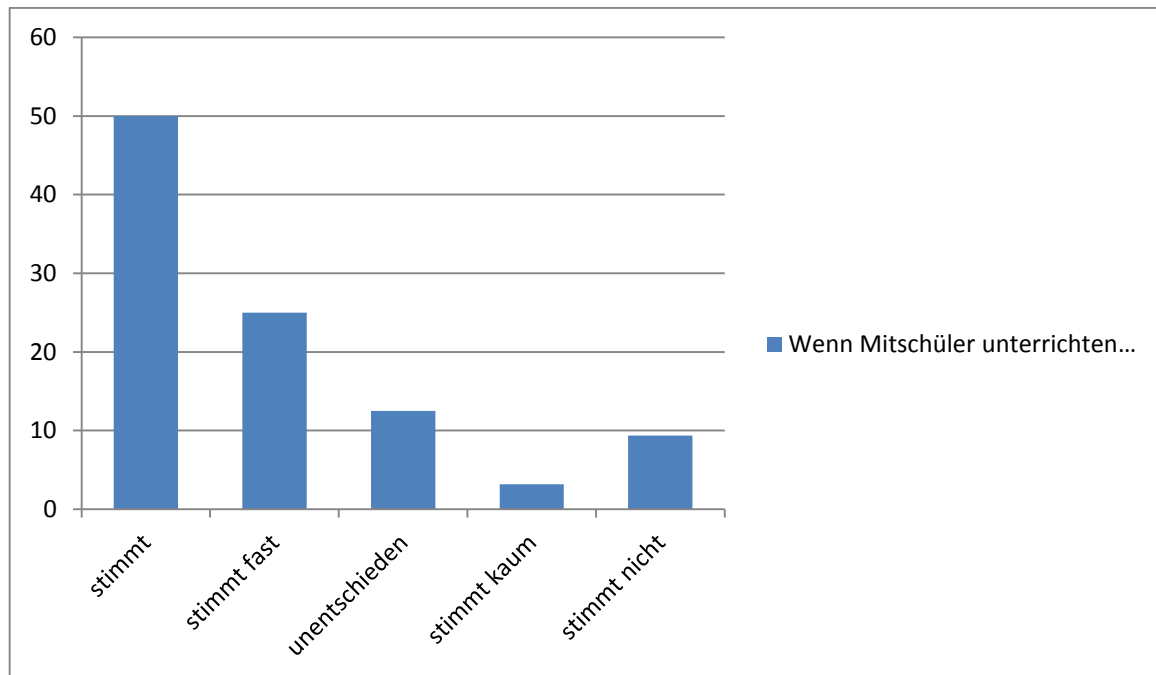
Das Ergebnis der Umfrage zum Punkt „Der Lehrer sollte während der Umfrage mehr helfen“ zeichnet dagegen ein etwas anderes Bild:



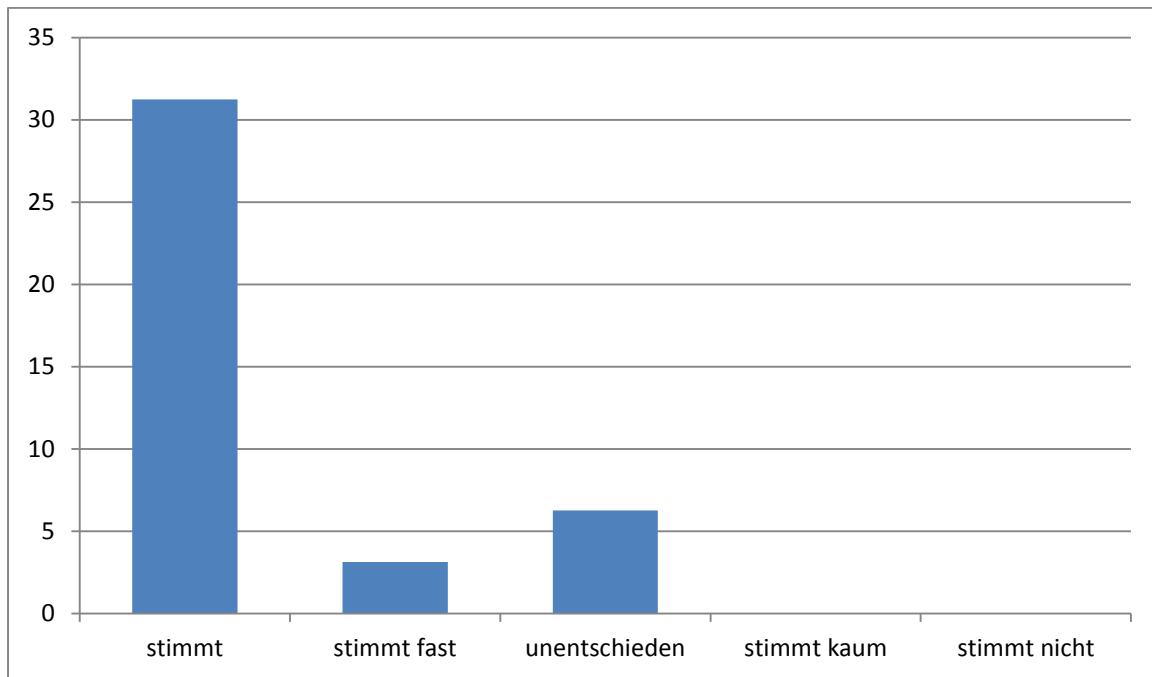
Erstaunlicherweise empfanden auch die Schüler diese Stunde trotz der „Stresssituation“ des plötzlichen Abfragens als sehr positiv, wie sich aus einem Gespräch darüber ergab, da sie es

gut fanden, dass die SiL hartnäckig blieben und solange nachfragten, bis es jeder verstanden hatte. Durch den damit aufgebauten Druck der SiL auf jeden Schüler wurden auch die Hemmungen, Fragen zu stellen, überwunden. Wie sich im Nachhinein in der Umfrage erwies, war es für die Schüler außerdem insgesamt leichter Fragen zu stellen, wenn Mitschüler unterrichteten:

Wenn Mitschüler unterrichten...traut man sich eher Fragen zu stellen.

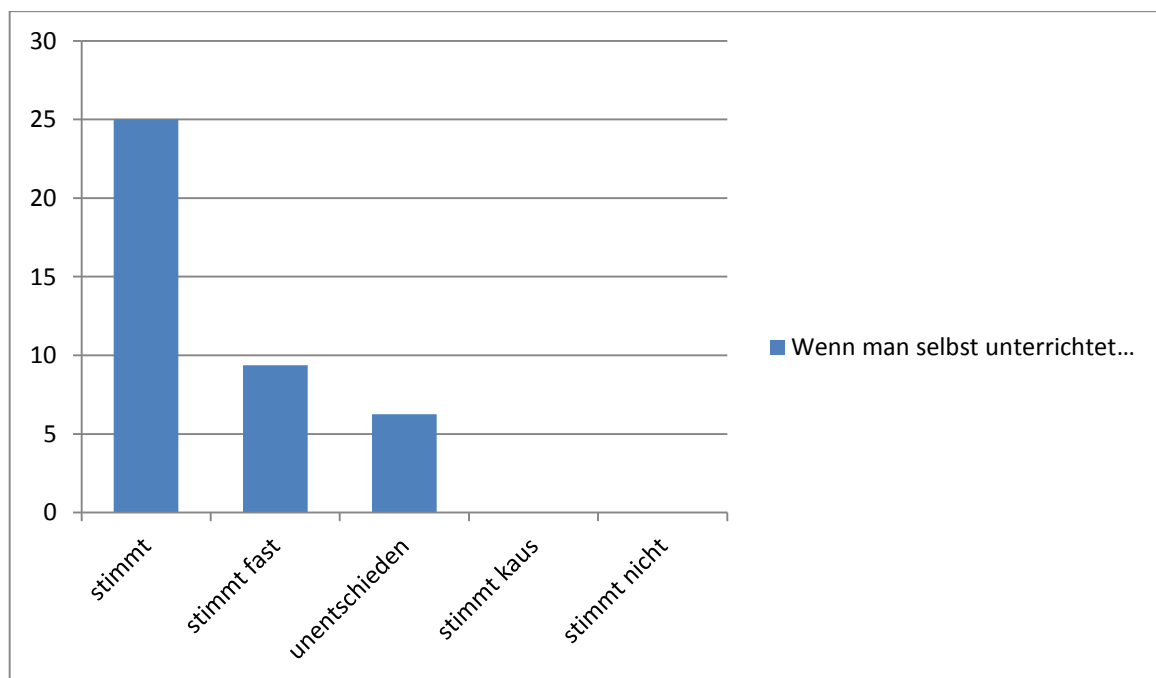


Dieses Ergebnis fiel bei den Schülern, die bereits einmal unterrichtet hatten, noch eindeutiger aus:

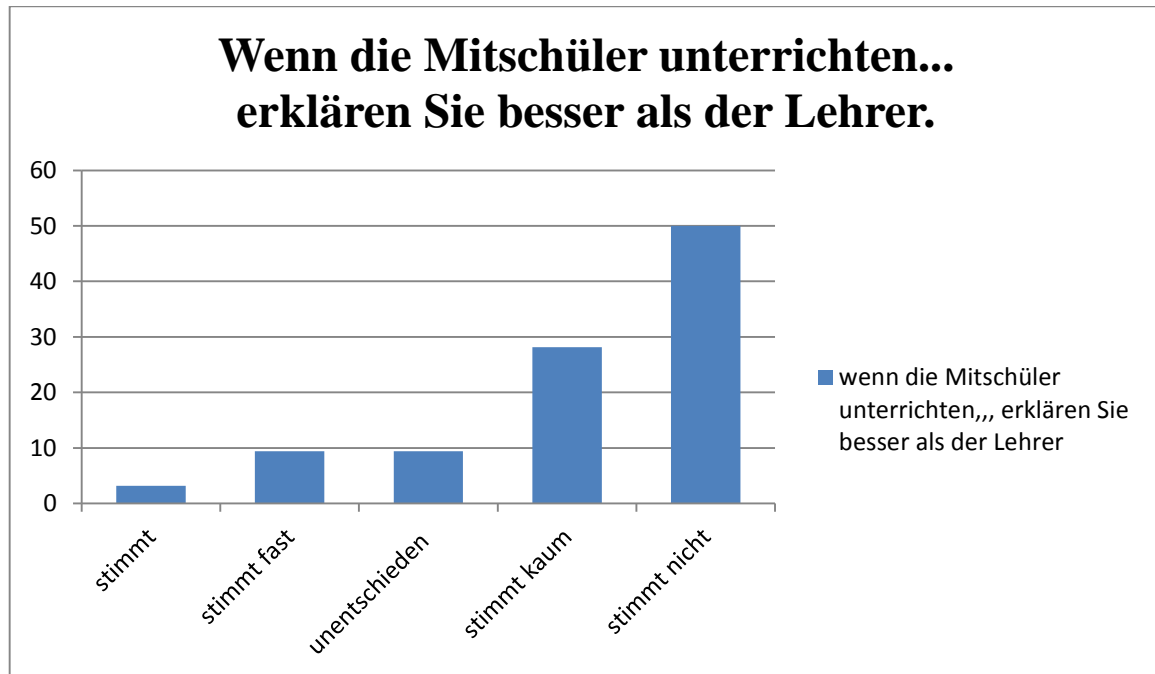


Auch der positive Aspekt, dass die eigene Kommunikationsfähigkeit gestärkt wird, drückte sich im Ergebnis der Umfrage aus:

Wenn man selbst unterrichtet.....lernt man, frei zu sprechen.



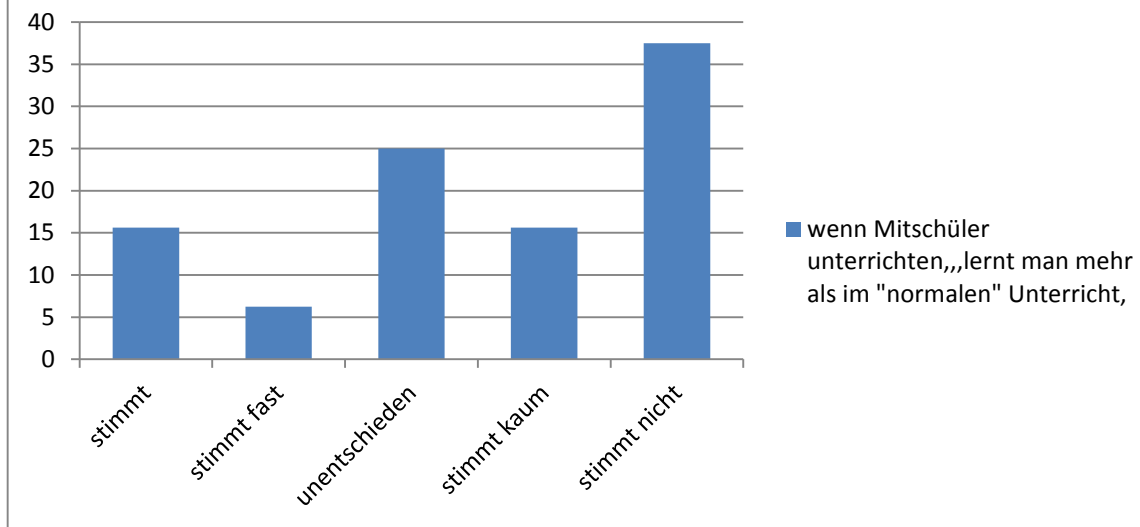
Wie es auch nach obigen Überlegungen vorauszusehen war, fiel das Ergebnis des Umfragepunktes zur Stoffvermittlung „Wenn Mitschüler unterrichten, erklären sie besser als der Lehrer.“ deutlich negativer als alle anderen Punkte aus:



Dies wurde auch in der Spalte der Nachteile auf dem Fragebogen noch mehrfach formuliert, so dass man als Lehrer hierauf ein besonderes Augenmerk richten muss, damit sich dies nicht nachteilig auswirkt.

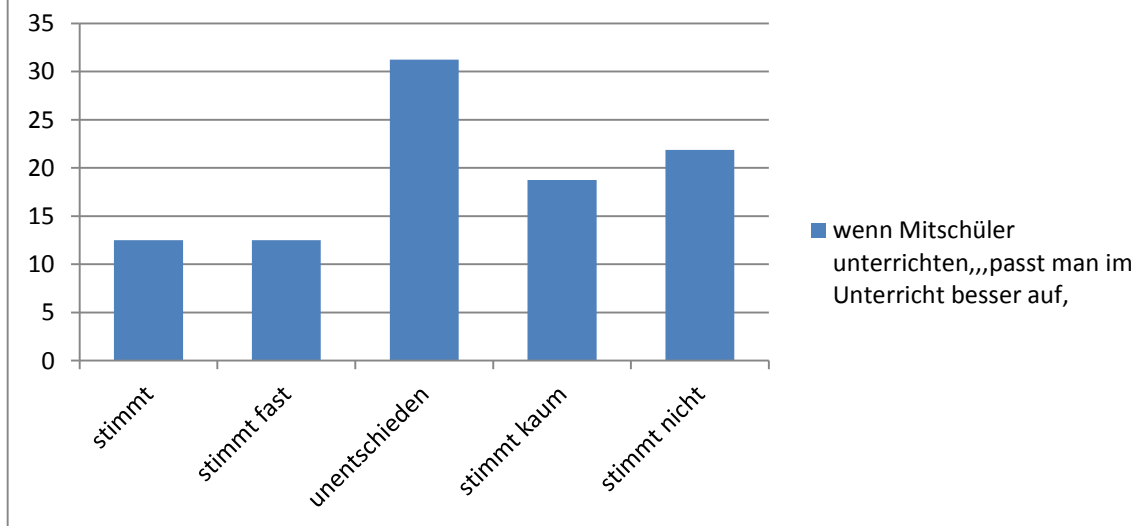
Die unterschiedlichen Anforderungen an SiL und Schüler (als Schüler) sind im Ergebnis der Umfrage deutlich zu Tage getreten. Dass vor allem die SiL sowohl die Inhalte intensiver bearbeiten und damit fachlich „mehr“ lernen als auch in den anderen Schlüsselqualifikationen eine Förderung erfahren, sieht man an folgender Statistik:

Wenn Mitschüler unterrichten...lernt man mehr als im "normalen" Unterricht.



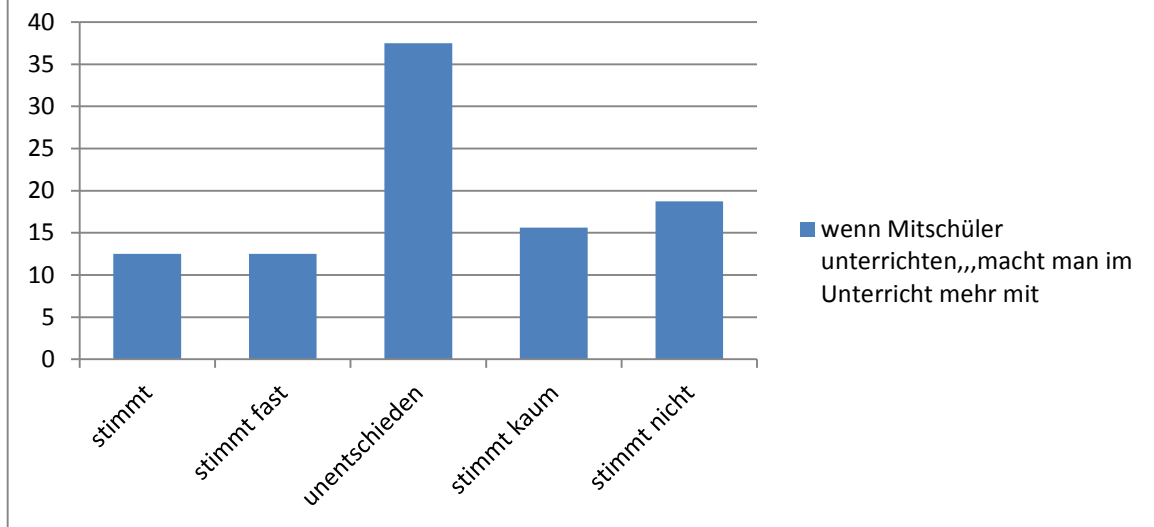
Dagegen fällt die entsprechende Frage bei allen Schülern (als Schülern) deutlich anders aus, sie geben an, kaum mehr zu lernen als im „normalen“ Unterricht:

Wenn Mitschüler unterrichten...passt man im Unterricht besser auf.

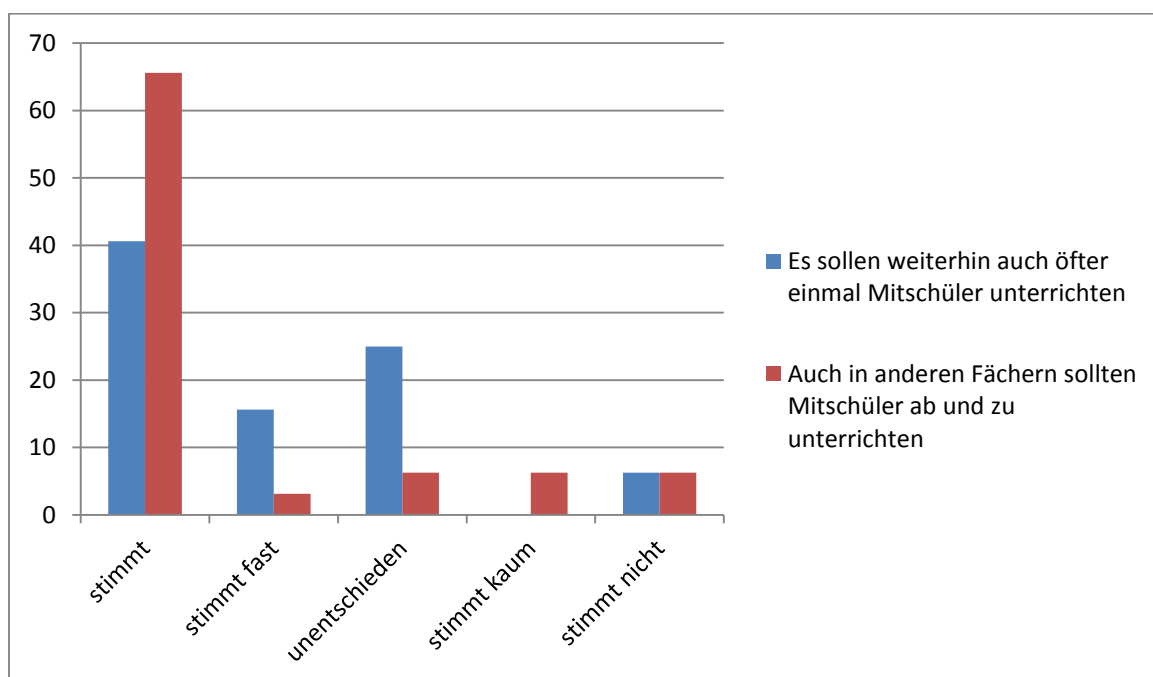


Letztere Statistik sieht übrigens bei den Schülern, die bereits SiL waren, nahezu identisch aus, ein deutlicher Hinweis darauf, dass man als SiL mehr gefördert wird denn als Schüler:

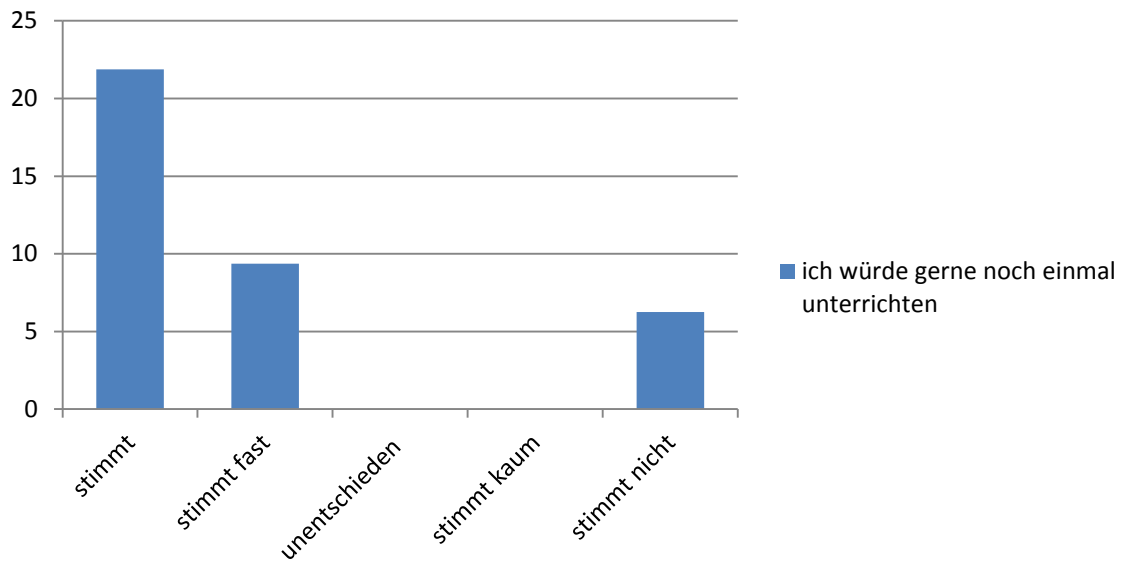
Wenn Mitschüler unterrichten...macht man im Unterricht mehr mit.



Dass der Einstieg in den LdL-Unterricht auch auf die Schüler trotz einiger negativer Umfrage-Ergebnisse insgesamt sehr positiv gewirkt hat, sollen die beiden abschließend vorgestellten Statistiken verdeutlichen, die einen hoffnungsfrohen Ausblick bieten:



Ich würde gerne noch einmal unterrichten.



III. Zusammenfassung und Ausblick

In meiner Doktorarbeit handelt es sich um „Lernen durch Lehren im DaF_ Unterricht in Algerien“.

„Lernen durch Lehren“ (LdL) ist eine Handlungsorientierte Unterrichtsmethode, die von Jean Pol Martin 1982 begründet wurde und von Joachim Grezga weiterentwickelt wird. Auch „Lernen durch Lehren“ bezeichnet eine Unterrichtsmethode, bei der die Studenten/ die Schüler einen Großteil der Lehrfunktionen übernehmen: sie präsentieren den neuen Stoff und sorgen für, dass dieser verinnerlicht wird. LdL bezieht sich grundsätzlich auf Verfahren z.B. Die Studenten oder Die Schüler übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers und der Lehrer unterstützt die Studenten oder die Schüler bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen.

Die Methode sollte nicht in irgendeiner Weise mit einer mündlichen Präsentation, verwechselt werden.

„Lernen durch Lehren „oder LdL genannt, ist eine Methode, die im Unterricht integriert wurde. Durch pädagogisches und didaktisches Ziel, wird diese Methode im Fremdsprachenunterricht benutzt.

Diese Methode ist nicht völlig neues sondern seit Jahren angewendet wird, der Lehrer sowie Lerner versucht bei dieser Methode Schritt für Schritt die Funktion des Lehrers zu übernehmen. Der Lehrer hier unterstützt ihre Lerner, und der Lerner leitet den Unterricht und die Übungsphase, und bereitet auch die Aufgaben der folgestunde.

In der professionellen [Ausbildung](#), Lernen durch Lehren bezeichnet derzeit die Methode, mit [Jean-Pol Martin](#), dass Schüler und Studenten herzustellen und zu lehren, ermöglicht [Unterricht](#), oder Teile des Unterrichts. Lernen durch Lehren sollten nicht mit Präsentationen oder Vorträge von Studenten verwechselt werden, da die Schüler nicht nur vermitteln, einen bestimmten Inhalt, sondern auch die Möglichkeit ihre eigenen Methoden und didaktischen Ansätze in der Lehre Klassenkameraden diesem Thema. Weder sollte es zu verwechseln mit [Nachhilfeunterricht](#), weil der Lehrer eine intensive Kontrolle hat und Unterstützung für die Lernprozesse in Lernen durch Lehren als gegen andere Methoden gibt.

Man kann diese neue Methode nicht nur in unterschiedlichen Ausbildungstypen wie: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Hochschule sondern auch in

unterschiedliche Fächern wie: Deutsch, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache, Französisch, Mathematik und Physik, Musik, Religion und Sport.

Eigentlich ist diese Technik, bei der Lernende andere Lernende unterrichten, seit Jahrhunderten bekannt. Man denke an Konfuzius, der schon in seinem Zeitalter Folgendes zur Sprache gebracht hatte:

- Sage es mir – Ich werde es vergessen!
- Erkläre es mir – Ich werde mich erinnern!
- Lass es mich selber tun – Ich werde es verstehen!

Im Laufe meiner Forschungen stellte ich fest, dass „Lernen durch Lehren“ eine wichtige Rolle im Unterricht spielt. Aber wie die LdL- Methode Vorteile hat, hat sie auch Nachteile wie zum Beispiel:

- **Vorteile**

- Studentische Arbeiten motiviert, effizient, aktiv und intensiv durch abgesenkte Hemmschwelle und eine erhöhte Sinn und Zweck
- Durch den Wegfall der Klassenteilung der maßgebliche Lehrer und passive Zuschauer, ist eine emotionale Solidarität erhalten.
- Die Schüler können viele Routine-Aufgaben zu erfüllen, ansonsten unnötig durch die Ausbilder durchgeführt
- Neben fachlichen Kenntnissen Studierenden erwerben wichtige Schlüsselqualifikationen wie:
 - [Zusammenspiel](#)
 - [Planung](#) Fähigkeiten
 - Zuverlässigkeit
 - Präsentations-und Moderationstechniken
 - Selbstvertrauen

- **Nachteile**

- Die Einführung der Methode erfordert viel Zeit.
- Schüler und Lehrer haben mehr als üblich zu arbeiten.
- Es besteht die Gefahr der einfachen Vervielfältigung, Wiederholung oder Monotonie, wenn der Lehrer nicht zur Verfügung stellt regelmäßig didaktische Impulse.

Auch die Möglichkeiten, die diese Methode bietet, sind demnach wie folgt festzuhalten:

- Hohe Motivationsleistung
- Aktivierung stiller Schüler und Schülerinnen
- Wecken von neuem bzw. altem Interesse
- Positive Selbsterfahrung
- Eigenverantwortliches Lernen
- Kooperative Gestaltung eines gemeinsamen Lernkonzeptes
- Verbesserung der Lernatmosphäre
- Nachhaltiges Lernen der vorbereiteten Inhalte
- Reduzierung des Frontalunterrichtes (seitens des Lehrers)
- Transparenz von Unterricht

Und die Grenzen sind aber ebenso zu nennen:

- Mangelndes Fortkommen innerhalb eines Themas durch zu kleinschrittiges Vorgehen
- Z.T. Unterforderung der guten Schüler
- Teilweise Überforderung der schlechteren Schüler
- Allgemeine Überforderung besonders bei komplexen Themen wie z.B. Stoff-Wechselreaktionen
- Mangelnde Methodenvarianz

Also man vergisst aber nicht, dass die Schüler/ die Studenten auch Schwierigkeiten bei der LdL- Methode finden, denn nicht alle Studenten sowie Schüler haben Selbstvertrauen und mehr Kompetenzen.

Die Hauptschwierigkeiten, denen ich im Laufe dieser Forschungsarbeit begegnet waren: der große Mangel an aktuelle Dokumentation und Forschungsarbeiten zu diesem Thema, sowie die Unkenntnis des Begriffs „Lernen durch Lehren“ von den befragten Schülern. Dies führte mich dazu, eine Präsentation über dieses Thema zu halten, bevor ich die Fragebogen verteilte.

An der Oran- Universität findet der Gebrauch des LdL- Methode selten statt wie im Gymnasium auch.

Als Perspektive schlage ich die folgende vor:

- Neue Methoden bzw. die LdL- Methode zu verfügen, benutzen und stellen.
- Studenten sowie Lehrkräfte über die Wichtigkeit dieses neuen Methodens sensibilisieren.
- Studenten sowie Lehrkräfte im Fach Umgang mit neuen Methoden ausbilden.
- Entwicklung von Lehr- und Lernprogrammen, in denn die LdL- Methode als neue Unterrichtsmethode benutzt wird.

Anhang

Anhang A / Fragebogen:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية الآداب واللغات والفنون
Faculté des lettres, des langues et des arts

Allam Halima

Germanistikabteilung

Fachbereich: „Sprachwissenschaft und DaF- Didaktik- SLDA“

Liebe Schüler,

Im Rahmen meiner Doktorarbeit behandle ich das Thema „Lernen durch Lehren im DaF-Unterricht in Algerien“. In dieser Beziehung möchte ich gern untersuchen, was ist die Methode“ Lernen durch Lehren“? Und welche Rolle spielt sie im Unterricht?

Ihre Meinung dazu ist für mich wichtig, denn Sie könnte zu einer Verbesserung der aktuellen Lerntechnik beitragen. Deshalb wäre ich ihnen sehr dankbar, wenn Sie alle gestellten Fragen beantworten.

Es wird versichert, dass die Personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden.

Name:

Vorname:.....

Studienjahr:

1. Hat dir der LdL-Unterricht Spaß gemacht; dich motiviert?

.....
.....

2. Wie schätzt du deine eigenen Leistungen bei LdL ein (wenn du vorne stehst)?

.....
.....

3. Konntest du die anderen Schüler als Lehrer gut verstehen?

.....
.....

4. Womit konntest du besser arbeiten: Folie / Overhead oder Tafel?

.....
.....

5. Würdest du LdL öfter machen wollen oder reicht es als Abwechslung?

.....
.....

6. Wo hast du mehr/schneller gelernt: im normalen Unterricht oder bei LdL?

.....
.....

7. Würdest du LdL gerne einmal in anderen Fächern ausprobieren? Wenn ja, warum ?

.....
.....

8. Gibt es etwas, was dir an LdL nicht gefällt?

.....
.....

9. Was müsste in Zukunft anders / besser gemacht werden?

.....
.....

10. Hat ein anderer Lehrer (anderes Fach) so etwas schon einmal gemacht?

.....
.....

Aussagen	Stimmt	Stimmt fast	Unentschieden	Stimmt kaum	Stimmt nicht
Wenn Mitschüler unterrichten					
...Gefällt mir der Unterricht besser.					
...Ist der Unterricht lockerer.					
...Ist der Unterricht interessanter.					
...Macht das Lernen mehr Spaß.					
...Erklären sie besser als der Lehrer					
...War das Tempo für mich gut, so dass ich folgen konnte.					
...Lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.					
...passt man im Unterricht besser auf.					
...Macht man im Unterricht mehr mit.					
...Traut man sich eher Fragen zu stellen.					
Wenn man selbst unterrichten					
...Lernt man das, was man unterrichtet besser					
...Kann man besser eigene Ideen in den Unterricht einbringen					
...Fühlt man sich gut, weil man anderen etwas beibringen konnte					
...Lernt man, frei zu sprechen.					
...Kann man die Lehrer besser verstehen.					
...Lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht					
...Mir hat es gefallen, zu unterrichten.					
...Mir hat das Lernen mehr Spaß gemacht, weil ich das, was ich in der					

Vorbereitung gelernt habe, unterrichten durfte.					
...Das Vorbereiten auf das Unterrichten war leicht.					
...Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.					
...Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.					
...Es war gut, zu zweit zu unterrichten, nicht alleine.					
...Es war einfach, zu unterrichten.					
...Ich hätte gerne mehr Stoff zum Unterrichten vorbereitet.					
...Der Lehrer sollte während auch der Vorbereitung mehr helfen.					
...Der Lehrer sollte während des Unterrichtens öfter eingreifen.					
...Es sollen weiterhin auch öfter einmal Mitschüler unterrichten.					
...Ich würde gerne noch einmal unterrichten.					
...Auch in anderen Fächern sollten Mitschüler ab und zu unterrichten.					

Was ist gut daran, dass Schüler unterrichtet?

Was ist schlecht daran, dass Schüler unterrichtet?

(Vorteile)

(Nachteile)

Anhang B / Auswertung der Umfragebogen- Tabelle

Aussagen	Stimmt	Stimmt fast	Unentschieden	Stimmt kaum	Stimmt nicht
Wenn Mitschüler unterrichten					
...Gefällt mir der Unterricht besser.	5	9	12	2	4
...Ist der Unterricht lockerer.	14	6	5	5	2
...Ist der Unterricht interessanter.	5	7	5	10	5
...Macht das Lernen mehr Spaß.	7	8	4	3	9
...Erklären sie besser als der Lehrer.	1	3	3	9	16
...War das Tempo für mich gut, so dass ich folgen konnte.	11	9	5	4	2
...Lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.	5	2	8	5	12
...passt man im Unterricht besser auf.	4	4	10	6	7
...Macht man im Unterricht mehr mit.	4	4	12	5	6
...Traut man sich eher Fragen zu stellen.	16	8	4	1	3
Wenn man selbst unterrichten					
...Lernt man das, was man unterrichtet besser	8	3	2	-	-
...Kann man besser eigene Ideen in den Unterricht einbringen	10	1	2	-	-
...Fühlt man sich gut, weil man anderen etwas beibringen konnte	6	2	3	2	-
...Lernt man, frei zu sprechen.	8	3	2	-	-
...Kann man die Lehrer besser verstehen.	10	1	2	-	-
...Lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht	2	5	5	-	1
...Mir hat es gefallen, zu unterrichten.	9	-	2	1	1

...Mir hat das Lernen mehr Spaß gemacht, weil ich das, was ich in der Vorbereitung gelernt habe, unterrichten durfte.	6	3	3	-	-
...Das Vorbereiten auf das Unterrichten war leicht.	1	5	3	1	3
...Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.	8	3	-	-	-
...Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.	7	3	1	1	1
...Es war gut, zweit zu unterrichten, nicht alleine.	12	-	-	-	1
...Es war einfach, zu unterrichten.	1	6	4	-	2
...Ich hätte gerne mehr Stoff zum Unterrichten vorbereitet.	3	3	1	1	5
...Der Lehrer sollte während auch der Vorbereitung mehr helfen.	4	2	3	-	3
Der Lehrer sollte während des Unterrichtens öfter eingreifen.	13	4	2	2	7
...Es sollen weiterhin auch öfter einmal Mitschüler unterrichten.	13	5	8	-	2
...Ich würde gerne noch einmal unterrichten.	7	3	-	-	2
...Auch in anderen Fächern sollten Mitschüler ab und zu unterrichten.	21	1	2	2	2

Anhang C

Modell von „Roman Burkhart“ im Englisch-Unterricht mit der LdL- Methode

1. Vorstellungen des Lehrers und der Klasse

Der Autor befand sich zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe im ersten Jahr des Referendariats. Die Klasse 5d2 des Gymnasiums am Rotenbühl unterrichtete er im Rahmen einer Vertretung mit 6 Wochenstunden vom 1. Mai 2002 bis zum Schuljahresende am 27. Juni 2002¹²⁴. Die Schüler waren bei der Übernahme durch den Autor sehr aufgeschlossen und zeigten großes Interesse an den kommenden Unterrichtsstunden. Für die Schüler war LdL eine Neuigkeit. Der Autor konnte zuvor bei zwei Hospitationen einen Einsatz dieser Methode in einer sechsten Klasse beobachten. Die Lerngruppe bestand aus 10 Jungen und 16 Mädchen, die zum Großteil sehr lebhaft und gut zu motivieren waren. Die zwei leistungsstärksten Schüler der Klasse waren Kaja und Kristina H. Beide zeigten ausgezeichnete schriftliche Leistungen, waren aber im Unterricht eher zurückhaltend. Sie folgten dennoch sehr aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen und lieferten bei Aufforderung fast ausnahmslos korrekte Beiträge. Zu den guten Schülern der Klasse gehörten Daniel, Joachim, Katharina, Thomas, Linda und David. Daniel war im Unterricht der Leistungsträger der Klasse. Die Qualität seiner Beiträge überstieg oftmals die anderen Schüler. Er gehörte, wie Katharina und Joachim, zu den sehr selbstbewussten Schülern, die einen Entwicklungsvorsprung vor ihren Mitschülern haben. Joachim kompensierte mit selbstbewusstem Auftreten seine übergewichtige Erscheinung. Thomas' Verhalten im Unterricht zeigte teils noch sehr kindliche Züge – so stand er zum Beispiel des öfteren während des Unterrichts an seinem Platz oder malte während einer Texterarbeitung ein Bild zum Thema in sein Heft. Seine körperliche Entwicklung war ebenfalls verzögert. Er meldete sich, wie auch Linda und David, regelmäßig mit guten Beiträgen. Zu den durchschnittlichen Schülern gehörten Mary Anne, Anna, Pardis, Mirjam, Samara, Manuel, Simon, Jasmin und Milan. Die drei erstgenannten waren die lebhaftesten Schüler der Klasse; sie waren oft damit beschäftigt, Beachtung und Bestätigung durch auffälliges Benehmen von ihren Mitschülern und vom Lehrer zu bekommen. Häufige Wortmeldungen ihrerseits waren jedoch nicht immer hilfreich im Unterrichtsfortgang. Mary Anne und Pardis waren jedoch sprachlich – beim Vorlesen und freien Sprechen – im guten Bereich. Mirjam, Samara und Jasmin waren verhaltensunauffällige Schüler, die zur Mitarbeit animiert werden mussten. Jasmin war, wie Thomas, noch sehr kindlich, was sich auch durch

¹²⁴http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ldl.de%2FMaterial%2FReferendarsarbeiten%2Fburkhart.pdf&ei=Bhh2VM_hFNKtaY2_gdAG&usq=AFQjCNG_IYIYCSB2op_3a3Wcbxc9vo8ESg&bvm=bv.80642063.d.d2s. zugriff an : 26.03.2013. Um 20Uhr.

ihre infantile Sprechweise und träumerische Abwesenheit bemerkbar machte. Simon und Manuel waren die Außenseiter der Klasse, Simon machte sich durch beleidigende und störende Bemerkungen über seine Mitschüler selbst zum Außenseiter – er störte damit auch zunehmend den Unterricht –, Manuel war wegen seines introvertierten Verhaltens in diese Rolle gekommen. Er weinte öfter scheinbar unbegründet oder zeigte sich durch Äußerungen seiner Mitschüler beleidigt. Beide lieferten keine besonders wertvolle Mitarbeit im Unterricht, zeigten im schriftlichen Bereich jedoch stets befriedigende und Manuel sogar teils gute Leistungen. Milan tendierte vom Potential her zum guten Bereich, er folgte jedoch selten aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen, was von seiner jeweiligen Motivationslage abhing– seine schriftlichen Noten gingen vom guten bis zum ausreichenden Bereich, und seine mündliche Mitarbeit war bei guter Motivation ebenfalls gut. Steven, Nina und Tim waren im ausreichenden Leistungsspektrum zu nennen. Nina beteiligte sich nie aus eigenem Antrieb am Unterricht, man musste ihre mündliche Beteiligung entlocken, die den Unterrichtsprozess nur bedingt unterstützte. Kristina L. und Jana bildeten von ihren Leistungen her den Schluss der Lerngruppe, sie befanden sich beide im mangelhaften Bereich. Kristina war sehr unaufmerksam, hatte Konzentrationsstörungen und wenn sie aufgerufen wurde, waren ihre Äußerungen oft außerhalb des unterrichtlichen Zusammenhangs. Nachdem sie durch elterliche Hilfe zu effektiverem Lernen angehalten wurde, hatten sich die schriftlichen Leistungen etwas verbessert, die mündlichen jedoch kaum. Jana war in der Klassengemeinschaft sehr beliebt. Die Probleme, die sie im schriftlichen und mündlichen Bereich hatte, rührten von einer Problematik im Elternhaus her; Jana hätte durch konsequente Mitarbeit und konzentriertes Lernen ihre Leistungen verbessern können; sie wird allerdings die Klassenstufe 5 im kommenden Schuljahr wiederholen.

2. Einstieg in die LdL- Methode „Lernen durch Lehren“

Die Heranführung der Schüler an die Methode LdL wird als der „sanfte Einstieg“¹²⁵ bezeichnet, bei dem die Schüler in langsam steigendem Umfang Unterrichtsphasen selbst leiten. Es ist ein Einstieg ohne harte Übergänge, ohne einen spürbaren Einschnitt in die Unterrichtsgewohnheiten der Klasse. Diese Einführung scheint gerade für die fünfte Klasse geeignet, denn man kann den Kindern spielerisch und ungezwungen erst einmal kleinere Aufgaben- wie das gegenseitige Aufrufen oder das Leiten einer kleinen Übung- übertragen, bevor man sie vor die Klasse stellt und andere Schüler korrigieren lässt. Der Lehrer behält bei diesem allmählichen Einstieg auch selbst die Kontrolle über eigene dosierte Eingriffe. Er kann nach seiner Vorstellung die Entwicklungen in der Klasse steuern. In der nun folgenden Beschreibung des Einstiegs und der ersten „tatsächlichen“ LdL- Stunde soll bereits ein praktischer Bezug zu den Zielen dieser Arbeit hergestellt werden, die in 1.4 festgelegt wurden:

Für die Schüler der 5d2 war es überraschenderweise schon eine Neuigkeit, einmal ein Diktat selbst der Klasse vorzulesen, während ein anderer Schüler an der Tafel mitschrieb. Mit solchen kleineren „leitenden“ Aufgaben wurden die Schüler erst einmal daran gewöhnt, im Mittelpunkt zu stehen und Verantwortung zu übernehmen. Nach einem Diktat durfte dann auch ein Schüler die Korrekturphase übernehmen - unter ständiger Beobachtung der anderen Schüler, die sehr kritisch bei der Verbesserung waren. Schnell machten sich hier bereits die Unsicherheiten mancher Schüler bemerkbar: Die Klassenbeste, Kaja, die als erste ein Diktat leitete, fühlte sich offensichtlich nicht sehr wohl beim Vorlesen - ihre Stimme war sehr leise und sie schaute den Lehrer oft fragend an, wenn die Schüler ihr zu verstehen gaben, sie lesen zu leise oder zu schnell. Solche anfänglichen Probleme minimierten sich mit der Zeit, die Klasse gewöhnte sich an solche Situationen, sie gewöhnte sich auch an einen sehr wichtigen Aspekt der LdL - Methode: Toleranz üben -ein wichtiger Aspekt des Sozialverhaltens. In mehreren Übungen sollten die Schüler sich gegenseitig aufrufen und auch korrigieren, dieses Unterrichtsmuster wurde sehr schnell zur Gewohnheit. Schließlich durften die Schüler auch einmal vorne stehen und einen Dialog mit Rollenverteilung vorlesen (so z.B. auf Seite 88 Übung 2: Role play: At the seaside), oder- im Rahmen einer Lernerfolgskontrolle- einen Text im Rahmen eines Rollenspiels vorstellen. Auf diese Weise wurden die Kinder immer

¹²⁵ vgl. Martin,J.P.:Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 29 ff.

mehr in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt, auch der Redeanteil der Schüler wurde zunehmend größer, was zum Ziel hatte, die Sprachkompetenz zu fördern. Diese Schritte wurden bereits im Rahmen des „normalen“ Unterrichts eingeleitet und ständig erweitert. So führte der Lehrer den Text „At Skegness“ (Anlage A) und die Fragewörter zwar noch selbst ein, jedoch leitete Daniel bereits die Übung 1: Questions about Skegness und Joachim die Übung 2: The boating lake. Der Lehrer stand hier immer vorne bei den Schülern, führte Regie und griff bei zu großen Problemen ein. Allmählich entwickelte sich bei den Schülerlehrern, nach mehrmaligem Auffordern durch den Lehrer, auch ein gutes Korrekturverhalten bei Fehlern aus der Klasse.

Ein Problem, das von Anfang an bestand, war die fehlende Gewöhnung der Schüler an einen englischen Diskurs. Nach Auskunft der Kinder wurde der Englisch- Unterricht vor der Vertretung nicht einsprachig gehalten, sondern es wurde viel Deutsch gesprochen. Zwar gewöhnten sich die Kinder schnell an positive Verstärkungen wie „well done“, „excellent“ oder Anweisungen wie „read again, please“, doch es fiel ihnen von Anfang an schwer, diesen Diskurs für sich selbst zu nutzen.

3. Die erste „echte“ Lernen durch Lehren- Stunde

Die Schüler durften sich selbst in Gruppen einteilen, die einzige Begrenzung war – nach einer persönlichen Empfehlung von MARTIN - eine Gruppenhöchstzahl von vier Schülern. Die Gruppen bekamen nun konkrete Arbeitsanweisungen, nach denen sie kleine „Häppchen“ einer Lektion, wie z.B. Semantisierung einiger Vokabeln, Vorstellen kleiner Textpassagen, Fragen zum Text, Übungen etc, vorzubereiten hatten.

Bereits zu Beginn dieser Erarbeitungsphase stellte Mary Anne die Frage: „Was machen wir denn nach der Gruppenarbeit – sollen wir das dann vorstellen? Dürfen wir dann Lehrer spielen?“ Nachdem diese Frage bejaht wurde, brach bei den Schülern sofort Begeisterung aus und es wurde emsig an den Aufträgen gearbeitet. Die Motivation der Schüler für das Vorhaben war von Anfang an hoch.

Bei einer Schülerzahl von 27 war es unumgänglich, einige dieser Arbeitsaufträge doppelt zu verteilen. Die Textvorstellung von „The sandcastle“ wurde halbiert und auf zwei Gruppen verteilt (Mary Anne und Anna / Vanessa und Samara)¹²⁶ , um die Anzahl der zu

¹²⁶ Die ersten beiden Schülerinnen führten den Text zur Hälfte ein, die anderen beiden bis zum Schluss.

semantisierenden Vokabeln und die Menge des Textes und der zu stellenden Fragen pro Gruppe zu verkleinern.

Die Erarbeitung nahm die komplette erste Hälfte der Doppelstunde in Anspruch, die Schüler hatten viele Fragen, die auch zur Optimierung der zukünftigen Stellung von Arbeitsaufträgen führten. In späteren Stunden wurden außerdem die Arbeitsaufträge komplett in englischer Sprache gestellt.

In der Pause zur nächsten Stunde wurden die Erst-„presenter“ auf ihre Rolle vorbereitet; es wurden Korrekturen vorgenommen und Fragen beantwortet. Nach dem Klingelzeichen warteten die Schüler schon gespannt auf die erste Präsentation.

Die Texteingührung „The sandcastle“ teilte sich die Vierergruppe Mary Anne, Anna, Vanessa und Samara. Die Einführung der neuen Wörter geschah nahezu nach Lehrervorbild an der Tafel – so wurde z.B. eine Sandburg für sandcastle an die Tafel gemalt, ein Strand mit „Sandpunkten“ für sand und einem Eimer mit Spielzeug für bucket. Allerdings vergaßen die Schülerlehrer die Sicherung des Vokabulars durch Vorlesen der Schüler am Ende der Semantisierung, obwohl die Anweisung es so vorgab. Ansonsten bewiesen die Schüler bereits eine recht selbständige Umsetzung der Arbeitsanweisungen.

Das Präsentieren des Textes geschah durch Vorlesen der vier Schülerlehrer, da der Text nicht auf der Kassette war. Die Schülerlehrerinnen stellten allgemeine Fragen zum Text und verbesserten Fehler der Schüler. Danach ließen sie den Text jeweils zweimal mit verteilten Rollen lesen und lobten sogar die Schüler für gutes Lesen.

Am Ende dieser Präsentation wurde durch den Lehrer eine Lernerfolgskontrolle in Form eines Rollenspiels durchgeführt.

Die Schülerpräsentationen nahmen mehr Zeit als geplant in Anspruch, so dass die Präsentationen der Gruppen 2 und 3 auf die nächste Stunde verschoben werden mussten.

Die Hausaufgabe wurde durch Tim und Daniel mittels einer Folie auf dem Overhead-Projektor aufgegeben. Der Einsatz dieses Mediums geschah ohne Aufforderung des Lehrers; nach kurzer Erklärung der Bedienung stellten sich die beiden Schüler an den Projektor und erläuterten ihre Aufgaben. Als Hausaufgabe verlangten sie die Übersetzung des eingeführten Textes. Allerdings beschwerten sich andere Schüler sofort darüber, dass sie von Mitschülern

Hausaufgaben aufbekamen – da diese die Aufgaben dadurch ja schon gemacht hatten. Der Gerechtigkeit wegen gab der Lehrer ab diesem Zeitpunkt die Hausaufgaben selbst auf.

Die Gruppenaufträge für die nächste Stunde wurden zum Abschluss verteilt.

Nach dieser ersten „echten“ LdL-Stunde erhielten die Schüler zudem einen Leitfaden „Tipps für die Schüler in der Lehrerrolle“, eine vom Autor für die fünfte Klasse leicht modifizierte Version von der Vorlage von Ulrich Munz¹²⁷, in der sie auch englische Arbeitsanweisungen fanden, die ihnen die Kommunikation im Unterricht etwas erleichtern sollte (s. Anhang B). Diese Tipps sollten sie als zusätzliche Hausaufgabe durchlesen und für ihre künftigen Präsentationen nutzen. Tatsächlich benutzten die Schüler ab der nächsten LdL-Stunde einige der vorgeschlagenen englischen Ausdrücke, obgleich sie in unerwarteten Situationen oft noch in die deutsche Sprache zurückverfielen. Diese Situation verbesserte sich zunehmend, beschränkte sich jedoch oft auf beliebte Formulierungen, wie „That’s wrong, who can help?“, „Who can read“, „good“ oder „excellent“. Die benutzten englischen Ausdrücke wurden (neben dem Unterrichtsverlauf) vom Lehrer ebenfalls notiert und fanden in der Besprechung nach der Unterrichtsphase Berücksichtigung. In einem kurzen reflektierenden Gespräch wurden (neben positiver Verstärkung und konstruktiver Kritik) mit den Schülern zusammen Vorschläge für zu benutzendes Vokabular gesammelt.

Für die nächsten LdL-Stunden erhielten die Gruppen ihre Arbeitsaufträge immer 2-3 Stunden im Voraus, so dass der Lehrer die Aussprache und die von den Schülern geplanten Unterrichtsschritte vor der Stunde überprüfen konnte.

3.2. Dokumentation der Stunden

In diesem Kapitel soll ausführlich geschildert werden, wie die Schülerlehrer ihren jeweiligen Arbeitsauftrag umsetzten. Die Interaktion zwischen Schülerlehrer und Schüler wird dialogisch dargestellt und erläutert. Auch das Eingreifen des Lehrers soll beschrieben werden. Der hier dokumentierte Ablauf wird im darauffolgenden Kapitel wichtiger Bestandteil der Auswertung sein.

3.3. Grammatikeinführung

Für diese LdL-Stunde waren drei Gruppen eingeteilt. Gruppe 1 sollte deutsche Beispielsätze zum negative imperative als Übersetzungsübung präsentieren und die Hausaufgabe

¹²⁷ Diese Unterlagen wurden dem Autor auf Anfrage zugeschickt

überprüfen. Gruppe 2 sollte den Text präsentieren, Gruppe 3 war zuständig für die Erarbeitung von much und many und Gruppe 4 für die Übung und Festigung der Kontrastierung.

Nach der Übersetzungsübung und den Hausaufgaben eröffnete Mirjam sehr direkt den Dialog:

Mirjam: "Do you know what a souvenir shop is ?"

Schüler: " You can buy souvenirs there !"

Mirjam: "And what is a souvenir ?"

> längere Pause < (Mirjam: "Come on !")

Schülerin: "You can buy it on a holiday"

Die Schülerlehrerin reagierte auf längere Pausen etwas ungehalten bzw. genervt, wenn nicht sofort eine Antwort kam; es war offensichtlich aus Mirjams Sicht kein Problem, souvenir auf Englisch zu erklären. Die Situation entstand womöglich aus dem fehlenden Vermögen des Kindes, die momentane Wissensdiskrepanz zwischen ihm und den anderen Schülern zu realisieren.

Mit mehreren Stiften wurde many eingeführt; auf die Frage „How many pens are this?“ (Mirjam hielt 3 in der Hand), kam auch postwendend die Antwort „three“. Etwas phantasielos aus der Sicht eines Lehrers, jedoch nicht untypisch für die unkomplizierte Art der Schüler, erfolgte auch die Semantisierung von „to cost“:

Mirjam: „What does cost mean?“

Schüler: "kostet"

Mirjam wurde dann von einer Schülerin aus der Gruppe aufgefordert, die neuen Wörter an die Tafel zu schreiben- danach ließ sie, nach Aufforderung des Lehrers, zwei Schüler die neuen Wörter noch einmal vorlesen.

Der Text wurde von der Gruppe mit verteilten Rollen präsentiert, da er sich nicht auf der Kassette befand. Die Befragung der Schüler geschah nach dem Muster, das die Schüler vom Lehrer gewohnt waren:

(Globalverständnis)

Isabelle: „Who is in the shop?“

S: „David, Grandma and Mark“

Isabelle: “What are they doing ?”

S:”They want buy postcards” LEHRER: “Tim, is your sentence correct?”

S:”to-they want to buy postcards”

Das Fehlen der Korrektur seitens des Schülerlehrers in dieser Situation war offensichtlich akustisch begründet, denn normalerweise waren die Schüler sehr schnell dabei, Fehler zu erkennen und zu korrigieren.

Die Schülerinnen präsentierten den Text nach Aufforderung des Lehrers noch einmal. Nach einigen Fragen zum Detailverständnis teilte Isabelle die Rollen zum Lesen zu: „Who is the speaker?“ usw. Nina korrigierte die Schüler, indem sie sie beim Lesen eines Satzes unterbrach; nicht (wie das der Lehrer immer tat) nach dem Lesen einer Passage- oder eines Textes.

Der Lehrer bat die Schülerin, die Korrektur nach einer gelesenen Passage vorzunehmen, um den Lesefluss des Schülers nicht zu oft zu unterbrechen. Gruppe 2 hatte nun die Aufgabe, die Fragen von Grandma aus dem Dialog herauszufiltern und an der Tafel zu fixieren; dies taten sie auch sehr ökonomisch:

Jasmin: “What does Grandma ask David?”

S: “How much do they cost?”

Jasmin: “And the next question?”

S: “How many do you want?”

Die Antworten der Schüler wurden von den Schülerlehrern an die Tafel geschrieben. Dann fragte Kristina H. auf Deutsch:

Kristina: „Nach was fragt Grandma im ersten Satz?“

S: „ Wie teuer die Postkarten sind.“

Kristina: „Und im zweiten ?“

S: „Wie viele David will“.

An dieser Stelle schritt der Lehrer ein, denn es wurde hier nicht klar, dass sich das much in der ersten Frage nicht auf postcards, sondern auf money bezog. Also schrieb Kristina – nach Aufforderung - hinter die erste Frage in Klammern much money in grün und hinter die zweite Frage many postcards in rot. Sie fragte danach die Schüler, wann much verwendet wird und wann many. Darauf fingen die Schüler an zu raten, was zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis führte. Der Lehrer griff ein:

L: „Was ist denn der Unterschied zwischen money und postcards ?“

S1: „Es ist alles in der Mehrzahl.“

S2: „Nein – das eine kann man zählen, das andere nicht.“

L: „Das stimmt, Daniel“

Daraufhin gab der Lehrer Kristina die Möglichkeit, ihre Beispiele anzuwenden:

Kristina: „Milk ... “

S: „Much milk ?“

K: „Yes – very good ! Cars ?”

S: “Many cars.”

K:”Good – animals ?”

S: “many animals- “ usw.

Der Lehrer musste für den Rest der Präsentation nicht mehr eingreifen. Die Festigung des Gebrauchs von much und many übernahmen Martin und David mit der Übung ‚much or many‘ im Schülerbuch¹²⁸ (mündlich) und der anschließenden schriftlichen Festigung mit der Übung 4 im Workbook.¹²⁹

¹²⁸ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 94

¹²⁹ Wie 63, Workbook, S. 58

Nach dieser Festigung formulierten die Schüler in Deutsch nocheinmal die Regel. Der Lehrer gab den Schülern zum Schluss der Stunde die Hausaufgabe, 3 Sätze mit much und 3 Sätze mit many zu schreiben.

In der Feedbackphase wurde das Korrekturverhalten angesprochen, das sich verbessern sollte.

Reflexion: Es zeigte sich in dieser Stunde die fehlende Erfahrung des Lehrers mit Grammatikeinführung. Das Thema wäre kontrastiv mit Bildern oder Gegenständen wesentlich anschaulicher einzuführen gewesen. Andererseits waren die Schüler der Gruppe 2 durch die Auftragsgebung überfordert. An dieser Stelle wäre eine sorgfältige Einarbeitung der Schüler nötig gewesen. Die Kinder bewiesen am Ende der Stunde jedoch recht sicheren Umgang mit der Unterscheidung der Mengenwörter. Der Lehrer vertiefte das Thema in der darauffolgenden Stunde. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Schüler bereits sehr selbständig ihren Auftritt vorbereitet hatten. Besonders im Falle von Mirjam war es deutlich geworden, dass die Schüler eine Art Methodenkompetenz gewannen, sie wussten, was sie wollten.

3.4. Texteinführung- Maxi's day at the seaside

Nach dem Kontrollieren der Hausaufgabe und der kurzen Wiederholung von much und many durch den Lehrer war die erste Schülergruppe mit ihrer Präsentation an der Reihe.

Die Semantisierung der neuen Lexeme wie auch die Präsentation des Textes war zwei Gruppen zugeordnet: Gruppe 1 hatte die ersten beiden Bilder mit den jeweiligen Textstellen sowie den neuen Wörtern, Gruppe 2 den Rest des Textes zu erarbeiten. Gruppe 1 zog es vor, die neuen Lexeme auf einer Folie zu präsentieren und während der Semantisierung zusätzlich die deutsche Übersetzung neben die englischen Wörter zu schreiben.

Die Schülerlehrer achteten vor der Präsentation des Textes von Kassetten darauf, dass die Bücher geschlossen waren und dass Aufmerksamkeit herrschte:

Mary Anne: "Close your books, please ... listen carefully.

... Simon ! Close your book, please !"

Simon: "Ach so !"

Die Kasette lief bis Zeile 12, die Schüler hörten sehr aufmerksam zu. Doch direkt nach dem Hören verlangten einige Schüler, den Text noch einmal hören zu dürfen, da die Klangqualität so schlecht sei. Nach erneutem Hören stellte die Gruppe ihre Fragen, wobei die Detailfragen direkt angeschlossen wurden:

Anna: „Who is at the seaside?“

S: “Maxi, Mini, Simon and Becky”

Anna: “No-that’s not correct. – yes, Tim!”

Tim: “Mini isn’t there – she is at home”

Anna: “Yes- that’s correct”

Ein Missverständnis seitens der Schülerlehrer führte zu einer falschen Fragestellung bei einer der Detailfragen:

Anna: „Why do so many people go swimming and then lie on the beach in their swimming things ?“

Anscheinend gelang es der Gruppe bei der Vorbereitung nicht, die Textebene mit Maxi’s Gedanken zu verlassen und eine Frage auf der Metaebene zu dem Text zu stellen. Wie bereits in 2.3.3.1 vermutet war der Transfer zwischen diesen beiden Ebenen als Herausforderung für die Schüler zu groß.

Die Folge bei den Schülern war zunächst völliges Unverständnis, wonach sie und die Schülerlehrer den Lehrer fragend anschauten. Der Lehrer stellte spontan die Frage:

L: What does Maxi think about the people?

S: She thinks they are silly!

L: Why does she think that?

Hierauf kam letztendlich die korrekte Antwort, nämlich der Inhalt von Maxi’s Frage, die von Anna fälschlicherweise als Verständnisfrage gestellt wurde. In der Reflexionsphase nach der Stunde wurde dieses Problem angesprochen, die Schülerlehrer sahen auch direkt ihren Fehler:

Mary Anne: „Du kannst doch nicht die Frage stellen, die der Hund stellt!“

Beim Lesen des Textabschnittes gab es keine nennenswerten Probleme, außer dass lie einmal wie lee ausgesprochen wurde; Vanessa erkannte den Fehler und verbesserte die lesende Schülerin nach dem Lesen der Passage.

Gruppe A2 präsentierte die restlichen Lexeme an der Tafel, vergaß jedoch die Sicherung durch Rückfragen und das nochmalige Vorlesen durch einen Schüler. Der Lehrer unterbrach kurz und stellte dies sicher. Der Lehrer hatte das Rückfragen als Arbeitsanweisung auf dem Kärtchen nicht fixiert.

Bei der Präsentation des nächsten Textes vergaßen die Schülerlehrer die Aufforderung zum Bücherschließen, was auch dem Lehrer anfangs entging; so dass die Schüler den Text mitlesen konnten. Um keinen zu großen Schnitt in das Unterrichtsgeschehen zu machen, gab es keine Unterbindung dessen.

Die Detailbefragung erfolgte durch Linda, die den Inhalt sehr detailliert abfragte und sehr gewissenhaft vorging:

Linda: "Who is in the boat now ?"

S1: "David, Mark and Grandma."

Linda: "And ..."

S2: "Maxi."

Linda: "What are the ducks doing ?"

S: "They eat the rubbish."

Linda: "And what is the rubbish?"

S: "Sandwiches."

Beim Lesen der Textabschnitte gab es keine Probleme bezüglich der Aussprache. Der Lehrer gab nun den Schülern den Auftrag, sich die Bilder noch einmal anzuschauen und dazu die Textstellen genau durchzulesen. Die Gruppe der Schülerlehrer erhielt vom Lehrer eine Folie mit den Bildern der Geschichte ohne den Text. Nach etwa 3 Minuten mussten die Schüler ihre Bücher schließen und anhand der Folie die Geschichte nacherzählen.

Unter der Aufsicht der Gruppe A2 mit Samara, Victoria und Linda wurde der Inhalt anhand dieser Folie nachgeprüft, ohne jedoch Details wie Maxi's Gedanken über die Leute am Strand oder über die Enten zu überprüfen. Die Schüler erzählten recht frei zu den Bildern, was ihnen in dieser Geschichte wichtig erschien.

Am Schluss der Stunde gab der Lehrer noch die Hausaufgabe: das Eintragen der neuen Vokabeln sowie die schriftliche Beantwortung der Fragen in Übung 1.¹³⁰

Die Feedbackphase berücksichtigte Korrekturverhalten, sowie die Art der Fragestellung im Falle des Missverständnisses. Die Schüler wurden zudem darauf hingewiesen, dass man vor der Detailbefragung den Text noch einmal vorspielt.

Reflexion: Trotz dem Übergehen von nochmaligem Texthören oder kleineren Fehlern der Schüler, gelang es in dieser Stunde, die Inhalte des Textes einzuführen und dies anschließend mit einer Lernerfolgskontrolle zu überprüfen. Die Schülerlehrer zeigten bereits einige Fortschritte in ihrem „professionellen“ Auftritt und verlangten von „ihren“ Schülern Aufmerksamkeit. Auch von den Schülern aus dem Plenum war in dieser Stunde gute Mitarbeit und Aufmerksamkeit hervorgegangen. Die Schülerlehrer waren in dieser Texteführung viel sicherer als in der Grammatikstunde. Man konnte auch im Vergleich zu den anderen Unterrichtsstunden eine deutlich gesteigerte Methodenkompetenz feststellen, Medien wurden schon sicherer eingesetzt. Das Interesse, die Sache richtig zu machen, zeigten die Kinder schon vor der Stunde, in dem sie dem Lehrer noch einmal ihre Vorgehensweise schilderten und fragten, ob dies richtig sei. Sie fühlten sich verantwortlich für den Lernprozess und gingen von der Vorbereitung bis zur Präsentation sehr motiviert ans Werk.

3.5.Übungsstunde – Let's check

In dieser Stunde sollten die Schülerlehrer einzeln vor die Lerngruppe treten und die Durchführung einer kompletten Übung leiten. Die Schüler bekamen vom Lehrer zwei Stunden vor dieser Stunde die Aufforderung, die Übungen selbständig zu erweitern, also eigene Beispiele hinzuzufügen. Es war ihnen dabei freigestellt, ob sie diese neue Übungen präsentierten oder die Schüler veranlassten, dies in Stillarbeit zu tun.

Übung 1 „Questions for Jenny“¹³¹ wiederholte die Fragen mit Fragewörtern und do/does. Joachim war zuständig für diese Übung, die er sehr souverän leitete. Es fiel den meisten

¹³⁰ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 96

Schülern nicht schwer, die korrekten Fragewörter in die Lücken einzufüllen und die Antwort auf die Frage zu geben. Joachim achtete stets darauf, die korrekten Ergebnisse zu kommentieren, wobei er „good“ oder „well done“ im Fall der korrekten Antwort, im andern Fall „that’s not correct – who can help?“ benutzte.

Nach der mündlichen Erarbeitung, die fast fehlerlos verlief, bekam Joachim vom Lehrer spontan die Aufgabe, die schriftliche Übung im Workbook¹³² zur Fragestellung zu leiten.¹³³ Er forderte die Schüler direkt auf: „Who can read the example?“, doch bei den Lösungsvorschlägen der Schüler in den darauffolgenden Sätzen musste Joachim selbst erst recht lange überlegen, ob die betreffende Frage bzw. Antwort richtig oder falsch war. Dies kommentierte er schließlich mit „Yes“ und einem etwas unsicheren Blick zum Lehrer. Die Schüler durften dann die jeweils korrekten Lösungen in ihr Workbook eintragen. Der Schülerlehrer war durch diese Aufgabe offensichtlich überfordert – in zwei Fällen benutzten Schüler do statt does, was ihm nicht auffiel und vom Lehrer korrigiert werden musste. Es kam aber auch vor, dass den Schülern vor dem Schülerlehrer ein Fehler auffiel:

S: “How does Mark get to school? He walks to school!”

Joachim: “Yes – that’s correct!”

S: ”Das ist doch gar nicht der Mark! Das ist doch der Robert!“

Diese Aktivierung der Schüler im Plenum machte deutlich, dass die Schüler stets konzentriert und sehr kritisch dem Schülerlehrer „auf die Finger“ sahen. Es entwickelte sich auch bei den zuhörenden Schülern eine selbständige Art von Feedbackkontrolle.

Nach Abschluss dieser Übung wurde Joachims Leistung vom Lehrer gelobt.

Die Übung 2 „Don’t do that“ wiederholte den negativen Imperativ. Der Schülerlehrer war Simon. Nachdem das Beispiel „Don’t look in my bag!“ genannt war, konnte Simon die Informationen in den restlichen Bildern schnell von den Schülern in Imperativ-Sätze umwandeln lassen. Der Lehrer mischte sich danach kurz mit der Bemerkung ein:

¹³¹ wie 65, S. 97

¹³² wie 65, Workbook, S. 60

¹³³ Nachdem Joachim den Lehrer darauf hingewiesen hatte, dass er seine kreative Aufgabe nicht vorstellen durfte, fiel dem Lehrer erst auf, dass er den Schüler übergangen hatte. Dieses Versehen wurde vom Schülerlehrer „entschuldigt“.

L: „How can you say the sentences nicely ?“

Worauf Mary Anne entgegnete:

S: “Mit please ?”

Nun sollten die Schüler die Aufgabe noch einmal in einer etwas höflicheren Form durchführen:

S: „Please don't look in my bag.“

Simon: “Good, next one.”

S: “Please don't draw on my picture”, usw.

Simon hatte sich für seine eigenen Beispiele etwas besonderes ausgedacht. Gemäß der bildhaften Vorlage hatte er sich keine Wörter für neue Sätze überlegt, sondern spielte kleine Szenen vor:

Simon: <imitiert Wassertrinken am Hahn>

S: „Please don't drink the water“

Simon: <setzt sich grinsend auf den Lehrerstuhl>

S: „Please don't sit on the chair“

Simon: <hüpft auf beiden Beinen durch den Raum>

S: <nach Gelächter> „Please don't jump“

Hier zeigte sich bereits ansatzweise das von MARTIN beschriebene explorative Verhalten, das durch LdL gefördert werden soll. Der Schüler wurde für seine Kreativität gelobt. Gerade für Simon war dieses Erfolgserlebnis an dieser Stelle sehr motivierend; er zeigte in den kommenden Unterrichtsstunden stets gesteigerte Aufmerksamkeit und war darum bemüht, sich in den Unterricht einzubringen. Außerdem wurde Simon seinerseits dazu ermuntert, die Schüler für ihre richtigen Antworten zu loben.

Mit der Übung 3 „At the shops“ wurde die Kontrastierung von much und many noch einmal aufgegriffen. Diese Übung leitete Milan. Er ließ zunächst einen Schüler die Übungsanweisung

vorlesen und verteilte anschließend die Rollen Mr. Penrose und shop assistant unter den Schülern. Nach den ersten beiden Sätzen schlich sich bereits ein Fehler ein, der zu Verwirrung führte:

S (Mr. Penrose): „How much do the apples cost ?“

S (shop assistant): “They cost 80 pence a pound. How much apples do you want ?”

Milan: Good, next one

S: „Das stimmt doch gar nicht – das ist many!“

L: „Why is it much in the first question ?“

S: “Weil nach dem Geld gefragt wird!”

L: „In English, Victoria !”

S: “ehm – it’s a question for the money.”

L: “And in the second question ?”

S1: “It’s a question for the apples !”

S2: ” You can count apples.”

Nach Wiederholung der Regel an diesem Beispiel dachten die Schüler vor ihren Antworten erst einmal nach. Der Lehrer musste Milan hier in Entscheidung und Korrektur unterstützen. Er hatte sich keine eigenen Übungen einfallen lassen, was vom Lehrer in der Reflexion angesprochen, jedoch nicht bemängelt wurde, denn es war nicht deutlich für den Lehrer, ob er durch diese Aufgabe überfordert war oder er einfach zu „faul“ war, seine Aufgabe anzufertigen. Die Schüler bekamen vom Lehrer den Auftrag, im Workbook die Übung Nr. 3 schriftlich in Stillarbeit anzufertigen. Der Lehrer korrigierte dies dann auch.

Mittels Übung 4 wurde der erarbeitete Wortschatz aufgegriffen und die Schüler sollten mit den bereits bekannten Wörtern neue Wörter bilden. Die Leitung dieser einfachen Übung war Katharinas Aufgabe, die sie sehr sicher durchführte. Bei ihren eigenen Beispielen legte sie eine Folie mit zwei Wortfeldern auf und stellte Fragen dazu:

Katharina: “You must do it in the kitchen.”

S: "The washing up."

Katharina: "You can do it in the bathroom."

S: "A bubble bath."

Katharina: "Little children go there."

S: "A nursery school."

Auch wenn Katharinas Beispiele nicht explizit zum Wortschatz der Unit gehörten, waren sie doch sehr originell und für die Schüler sehr motivierend. Der Lehrer bemerkte dies dementsprechend in der Besprechung nach ihrer Präsentation.

Reflexion: Im Falle von Joachim war es eine Unaufmerksamkeit des Lehrers, der dessen Aufgabe hier unterband. Am Beispiel von Simon jedoch zeigte sich eine Entwicklungstendenz, die sich bei längerer Anwendung von LdL sicherlich noch deutlicher abzeichnet: die Kreativität und das explorative Verhalten von Schülern. Die Motivation der Schüler war immer noch hoch, sie bewiesen in ihren Übungsteilen ihre verbesserte Sprachkompetenz zeigte sehr selbständiges Handeln. Leider war nach dieser letzten Stunde keine Möglichkeit mehr vorhanden, mit dieser interessanten Klasse weiter zu arbeiten.

3.6. Verlauf der restlichen Unterrichtsreihe

Es gab in dieser Unterrichtsreihe zwei Situationen, bei denen der Lehrer deutlich einschreiten musste: In der anfänglichen „Erprobungsphase“ von LdL stand Manuel mit zwei Mitschülern einmal vor der Klasse und vergaß seinen Text. Er errötete, worauf die Klasse anfang, ihn auszulachen. Er lachte zwar gezwungenermaßen mit, aber der Lehrer konnte sehen, dass er nicht weit von den Tränen entfernt war. Ohne Manuels sensibles Wesen zu erwähnen – was ihn sicherlich noch mehr kompromittiert hätte – unterband der Lehrer das Lachen der Klasse und stellte die Regel auf, dass niemand vor der Klasse ausgelacht werden dürfe. Die Regel wurde seitdem nicht gebrochen.

Joachim reagierte einmal auf eine Unruhe in der Klasse während seiner Präsentation mit einem lauten Schrei: „Quiet!“. Anstatt sich damit Gehör zu verschaffen, reagierte die Klasse empört, Simon entgegnete: „Du hast sie ja wohl nicht alle!“. Doch Joachim schaute

triumphierend zum Lehrer – er war stolz auf den Schrecken, den er allen bereitet hatte. Die klare Missbilligung dieses Verhaltens durch den Lehrer verhinderte zukünftige Ausbrüche dieser Art.

Nach der Grammatikstunde und nach der Texteingführung nutzte der Lehrer je eine Stunde, um die Lerninhalte der Stunden zu vertiefen und mit den Schülern Übungen durchzuführen. Der Lehrer hatte den Eindruck, dass dies von den Schülern gerne akzeptiert wurde, denn sie hatten dadurch eine kleine „Verschnaufpause“.

4. Evaluation

Nach der Dokumentation der LdL-Stunden wird sich dieses Kapitel –unter Bezugnahme auf die Zielsetzung in 1.4- der kritischen Beurteilung der Unterrichtsreihe widmen. Es wird zum einen beleuchtet, inwieweit die Ziele dieser Arbeit mit LdL erreicht werden konnten, zum andern, wie die Kinder in ihrer neuen Rolle als Schülerlehrer agierten und wie der Lehrer sich als Berater und Lenker verhielt.

Danach wird der Fragebogen, der den Schülern am Ende der Reihe ausgehändigt wurde, ausgewertet. Für den Autor dienen die Reaktionen und Meinungen der Schüler als zusätzliche Erkenntnisse für die Evaluation der Unterrichtsreihe.

4.1. Auswertung der Unterrichtsreihe

Außer den in 3.3.4 genannten Problemen kam es selten zu Situationen, die nach einem deutlichen Eingreifen des Lehrers verlangten. Es soll aber auch nicht der Eindruck entstehen, als habe die Methode vier Wochen lang völlig reibungslos funktioniert. Es gab Unterrichtsstunden, zu denen die Schüler schlecht vorbereitet waren und der Lehrer dementsprechend eine Phase übernehmen oder überbrücken musste. Ein anderes Mal mangelte es an Aufmerksamkeit, die sich in dieser unproblematischen Klasse jedoch leicht wiederherstellen ließ.

Die Schüler haben sich seit Beginn des sanften Einstiegs sehr anpassungsfähig gezeigt; sie haben die Verantwortung und ihre Rolle sehr ernst genommen und sind Schritt für Schritt in die „Schülerlehrer-Rolle“ hineingewachsen. Der Lehrer gab den Schülern stets das Gefühl, während der Präsentation bei ihnen zu sein. Im Laufe der Reihe vergrößerte er zunehmend die räumliche Distanz, ohne sich jedoch ganz aus dem „Spiel“ zu nehmen. Zu einer solchen

Maßnahme, wie sie von MARTIN in der Mittel- und Oberstufe beschrieben wird¹³⁴, konnte es in dieser Lerngruppe in der kurzen Zeit nicht kommen.

Eine besondere Problematik in der Lerngruppe war der englische Diskurs, der sich nur allmählich etablierte und sich im Nachhinein betrachtet nur rudimentär entwickelte. Die Schüler nutzten, wie schon in 3.3 beschrieben, die gängigen Umgangsformen und bemühten sich darum, ihre Arbeitsanweisungen und Korrekturmaßnahmen in der Zielsprache zu formulieren, jedoch hätte die Erarbeitung des Diskurses stärker gewichtet werden müssen. Einerseits kann sicherlich nicht von Fünftklässlern – die gerade ihren Anfängerunterricht in Englisch hinter sich haben – erwartet werden, dass sie frei in der Zielsprache miteinander kommunizieren. Auf der anderen Seite war die Einführung der Kommunikations – items mittels eines Merkblattes (Anhang B) zu instruktivistisch. Es wäre sinnvoller gewesen, in einer Stunde diese items in Gruppenarbeit von den Schülern erarbeiten zu lassen. Auf diese Weise wären die Schüler in der Kommunikation sicherer gewesen. Im folgenden werden die in 1.4 als Untersuchungsziele genannten Aspekte ausgewertet:

a. Motivation

Sehr auffällig war von Anfang an die deutlich gesteigerte Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler. Bei der gemeinsamen Vorbereitung der ersten LdL- Stunde waren die Schüler eher übermotiviert, was sich in den nächsten Tagen einpendelte, nachdem sie gemerkt hatten, wie viel Arbeit die Vorbereitung zusätzlich zu den Hausaufgaben machte (Es wäre sinnvoll gewesen, die präsentierende Gruppe von der Pflicht der Hausaufgabe zu entbinden). Der Spaß, den die Schüler am Unterricht hatten, hielt nahezu unvermindert vier Wochen lang an; die Schüler waren morgens schon ganz aufgeregt – unabhängig davon, ob sie präsentierten oder im Plenum saßen. Die Lernfreude blieb unvermindert, allerdings war die Klasse bei manchen Schülerlehrern aufmerksamer als bei anderen; was sicherlich mit dem Beliebtheitsgrad des jeweiligen Schülerlehrers in der Klasse zusammenhing.

b. Selbständigkeit

Die Selbständigkeit der Schüler zeigte sich zu Ende der Unterrichtsreihe etwas ausgeprägter als zu Beginn. In der Übungsstunde brachten die Schüler starke Einzelleistungen - als sie gefordert waren, eigene Übungen zusätzlich zu ihren Aufträgen zu präsentieren. Aber auch die Gruppen zeigten größtenteils Engagement und Zuverlässigkeit in ihren Vorbereitungen.

¹³⁴ Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 29 ff.

Die Schüler nahmen, wie schon oben erwähnt, ihre Aufgaben sehr ernst – und die Akzeptanz gegenüber genau dieser Verbindlichkeit schaffte eine Selbstverständlichkeit für die Erledigung der ihnen gestellten Aufgaben. Für die Schulung und Weiterentwicklung selbständigen Handelns wäre häufigerer oder längerer Einsatz der LdL – Methode sinnvoll.

c. Verantwortung

Ob jeder Schüler im gleichen Maße Verantwortung innerhalb des Teams übernommen hat, lässt sich nur schwer beurteilen. Von außen betrachtet teilten sich die Schüler innerhalb ihrer Arbeitsgruppen die Arbeit „fair“ auf, d.h., jeder hatte einen gewissen Teil zur Präsentation beizutragen. Wenn wir aber betrachten, dass die Schüler diese Aufteilung völlig selbständig vornahmen und sich damit „intern“ für ihren „Auftritt“ organisierten, dann kann man sicher vom Delegieren von Teilverantwortungen sprechen. Es ist innerhalb eines Teams zwangsläufig immer so, dass manche Menschen bereit sind, mehr Verantwortung zu übernehmen als andere. Es lässt sich aber durchaus festhalten, dass wir Schülern in der Klasse die Verantwortung zur Selbstorganisation übertragen können. Wenn sie dies innerhalb der Gruppe lernen, fällt ihnen der Transfer zur Verantwortung in Bezug auf ihr individuelles Lernverhalten wesentlich leichter.

d. Sozialverhalten

Am vielseitigsten waren die Entwicklungen im Bereich des Sozialverhaltens: Die Schüler mussten von Anfang an lernen, der jeweils präsentierenden Gruppe zuzuhören und deren Übungsanweisungen zu befolgen. Diejenigen, die präsentierten, mussten sich an die Kärtchen und die Regeln halten, die ihnen der Lehrer vorgab. Es entstand ein recht übersichtliches Terrain von Regeln und Umgangsformen, auf dem die Schüler sich mit wachsender Sicherheit bewegten. War es am Anfang für viele schwer, ihre Klassenkameraden als Lehrer ernst zu nehmen, so wich diese –beiderseitige – Unsicherheit im Laufe der Unterrichtsreihe einem Respektieren des Anderen. Die Schülerlehrer übten sich auch in Höflichkeitsformen, wenn sie Schüler aufriefen oder Lesezeilen vergaben. Wenn der Lehrer auf Höflichkeitsformen wie „Bitte“ bestand, kokettierten die Schüler manchmal damit und setzten diese überhäuft ein. Durch LdL kann der Lehrer sehr schnell bestimmte soziale Gegebenheiten einer Klasse erkennen. Dagegen zeigten sich einige Schüler, die im „normalen“ Unterricht eher unauffällig und ruhig waren, bei LdL von einer ganz anderen

Seite. So z.B. Katharina, die sich im Unterricht eher selten meldete, allerdings gute schriftliche Leistungen erbrachte: Sie schien sich richtig wohl in ihrer Rolle zu fühlen und die Schüler schienen es auch zu genießen, von ihr unterrichtet zu werden. Insgesamt können wir sagen, dass die Klasse im Blick auf ihr Sozialverhalten am meisten dazu gelernt hat.

e. Teilkompetenzen

Der Sprechanteil der Schüler war durch den Einsatz als Schülerlehrer höher als im „normalen“ Unterricht. Auch wenn die Kommunikation manchmal nur mühsam zustande kam und auf einfachstem Niveau blieb, waren die Schüler trotzdem in der Lage, sich in der Zielsprache zu verständigen und ihren Unterricht zu einem großen Teil einsprachig zu gestalten. Die Sprachkompetenz der Schüler kann in diesen authentischen Kommunikationszusammenhängen gefördert werden, wenn solche Situationen vom Lehrer über längere Zeit konsequent herbeigeführt werden und er dabei stets auf Sprachkorrektheit achtet. Um ihre Präsentationen für die anderen Schüler sichtbar und hörbar zu machen, mussten die Schülerlehrer zwangsläufig lernen, mit Tafel, Folie und Overheadprojektor sowie Kassettenrekorder richtig umzugehen. Der Großteil der Schüler benutzte als optisches Medium lieber die Tafel als den Overheadprojektor. Die Schüler empfanden die Tafel als unkomplizierter, obgleich sie mit einer gut vorbereiteten Folie – z.B. bei einer Semantisierung – Zeit hätten sparen können. Doch die Schüler tendierten eher dazu, die Gepflogenheiten des Lehrers nachzuahmen und benutzten lieber Kreide, obwohl immer Folienstifte und Folien bereitlagen und der Overhead-Projektor stets angeschlossen war. Der Kassettenrekorder wurde lediglich bei Texteingführungen benutzt. Die Präsentation von Textabschnitten mit Unterbrechung durch Drücken der Pausentaste und der Verwendung des Zählwerks stellte für die Schülerlehrer kein Problem dar; der Lehrer hatte den textpräsentierenden Schülerlehrern vorher eine kurze Einweisung in die Bedienung des Gerätes gegeben und den Schülern die Kassette zum Hören nach Hause mitgegeben. Die Schüler gingen mit geliehenen Kassetten sowie mit dem Abspielgerät sehr vorsichtig und verantwortungsbewusst um. Um die Medienkompetenz der Schüler zeitgemäß zu fördern, wäre ein zusätzlicher Einsatz der Methode LdL im Computerraum sehr lohnend. Die Schülerlehrer haben durch ihren Einsatz als Vermittler von Lerninhalten eine Methodenkompetenz entwickelt, die einerseits eine Transparenz des Unterrichts schafft und damit den Schüler auf eine Metaebene bringt, auf der er seine Lernschritte selbst steuert. Andererseits werden die Schüler durch den Einsatz der

verschiedenen Methoden, die sie in Texteingührung, Grammatikstunden u.a. anwendeten, sehr früh an eigenverantwortliches Lernen und Handeln herangeführt. Diese Kompetenz über die kommenden Schuljahre auszubauen würde wiederum die Selbständigkeit von Schülern fördern.

f. Aktivierung der Schüler

Während der Unterrichtsreihe waren alle Schüler mindestens einmal in der Schülerlehrer-Rolle. Die Gruppen teilten sich die Arbeit intern auf und, soweit die Lehrerin dies beurteilen kann, wurde keiner der Schüler übervorteilt. Die Schüler achteten selbst auf die faire Verteilung von Arbeitsbelastung. Somit kann von einer Einbindung aller Schüler in die Unterrichtsgestaltung gesprochen werden. Durch die abwechselnde Moderation von Abschnitten während einer Unterrichtsphase war jeder Schüler in einer Gruppe als Sprecher an der Reihe, eine Aktivierung des Einzelnen fand damit statt.

g. Stoffdurchnahme

Die Inhalte des Unterrichts des Schülerbuchs wurden von den Schülern selbständig erarbeitet und im Unterricht vermittelt, die Stundenlernziele konnten erreicht werden. Somit kann ein Gelingen der Stoffdurchnahme bestätigt werden. Für die Lehrerin selbst war es eine sehr anstrengende Erfahrung, Regie über den Unterricht zu führen und doch möglichst wenig in das Geschehen einzugreifen. Die Vorgänge mussten dokumentiert werden, gleichzeitig durfte man entscheidende Fehler in der Aussprache oder fehlende Unterrichtsschritte nicht verpassen. Mit der Zeit und der beiderseitigen Erfahrung mit der Methode wurde aber immer deutlicher, dass das Gelingen einer Unterrichtseinheit sehr stark von der eindeutigen Auftragstellung des Lehrers an die Schüler abhängig war. Die Unterrichtsvorbereitung war in diesem Falle sehr von Bedeutung und nahm zunehmend auch auf Seiten des Lehrers mehr Zeit in Anspruch. Die Auftrags- Kärtchen nehmen eine zentrale Stellung gerade in dieser Altersgruppe ein; sie sind das Instruktionsmedium des Lehrers, an der er seine Schüler hat.

Literaturverzeichnis

Alan Gartner et al.: Children teach children. Learning by teaching, Harper & Row, New York 1971

Alan Gartner, Mary Conway Kohler, Frank Riessman: Children teach children – Learning by teaching. Harper & Row, New York u.a. 1971, [ISBN 0-06-013553-0](#)

Alexander Renkl: Lernen durch Lehren – Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Dt. Universitätsverlag, Wiesbaden u.a. 1997, [ISBN 3-8244-4228-0](#) (zugl. Habilitations-Schrift, Universität München 1996)

Alexander Renkl: Lernen durch Lehren, in: Detlef Rost (Hrsg.)(2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3.Aufl., Beltz, Weinheim 2006, [ISBN 3-8244-4228-0](#), S.416–420

Alexander Renkl: Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Deutscher Universitätsverlag. Freiburg 1998. S. 1.

Alina Rachimova (Lehrstuhl für Deutsch, Pädagogische Universität, Kasan, Tatarstan/Russland)(2007): Multimedia in der Ausbildung. Master Lain, Kasan (Tatarstan/Russland) 2007.

Andreas Nieweler (Hrsg.)(2006): Fachdidaktik Französisch - Tradition|Innovation|Praxis. Stuttgart: Klett, 2006. S.318

Anne Rusam, Joachim Pfeiffer(1992): "Der Student als Dozent: Die Methode "Lernen durch Lehren" an der Universität", In: Jung, Udo O. (Hrsg.); Jung, Heidrun (Mitarb.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt, Main u.a.: Lang (1992), Reihe: Bayreuther Beiträe zur Glottodidaktik. 2, S. 425 - 433; Jody Skinner(1994): "Learning by Teaching", In: Zielsprache Englisch, 2/94, 38-39

Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 94, 96

Auburger, Inge: Der Schüler als Lehrer: Die punktuelle Übernahme von Lehrerfunktionen durch Schüler im Englischunterricht verschiedener Klassen des Gymnasiums. Zweite Staatsarbeit, Erlangen, 1992.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg): Lehrplan für die Sechsstufige Realschule. 2001. S.228

Beitrag von Jean- Pol Martin im Diskussionsforum <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a161.html>.

Berg, Micha : Einführung in die Methode „Lerne durch Lehren“, a.a.O., S. 47; Mosell, Robert: die Erprobung der „Lerne durch Lehren“-Methode im Französischunterricht der Klasse 9, a.a.O., S. 64f; Rosenberg, Petra: „Lerne durch Lehren“-ein methodischer Ansatz für einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer Klasse 9 des Gymnasium, a.a.O., S.82f.

Berg, Micha: Einführung in die Methode „Lernen durch Lehren“. Ein Unterrichtsversuch im Sportunterricht einer 8. Klasse der Ernst-Abbe-Oberschule (Gymnasium). Zweite Staatsarbeit, Berlin, 1997.

Bönsch, M.: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 2005.

Carsten Waychert: Den eigenen Unterricht – und damit die Welt – verbessern. Bericht über die zweite DaF-Werkstatt Westjapan zum Thema: Aus dem unterrichtlichen Tiefschlaf aufwecken – Die Methode „Lernen durch Lehren“ und andere Ansätze zur Aktivierung japanischer Studierender im universitären Fremdsprachenunterricht mit Jean-Pol Martin (Universität Eichstätt) – Eine Veranstaltung westjapanischer Hochschullehrer und des DAAD (Universität Kurume, 27.–29. Oktober 2007) In: Deutschunterricht in Japan. Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes, Heft 12 / Herbst 2007, [Vorlage:ISSN](#), S. 123–130

Chott, Peter O.: Lernen lernen – Lernen lehren mathematische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule. Weiden, Schuch, 2001.

Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/foren/ldl/thraed138.html>.

Enke, Susanne: Bericht über die Anwendung eines Prinzips schülerorientierten Unterrichts im Anfangsunterricht Französisch einer 7. Klasse der Albert- Schweizer-Oberschule (Gymnasium). Zweite Staatsarbeit, Berlin, 1988.

Eynar Leupold (2002): Französisch Unterrichten. Grundlagen. Methoden. Anregungen. Seelze-Velber: **Kallmeyersche** Verlagsbuchhandlung. S. 139

Forschungsmethodologisch lässt sich Martins Zugang in die [Aktionsforschung](#) einordnen (vgl: Jean-Pol Martin (1998): Das Projekt 'Lernen durch Lehren' - fachdidaktische Forschung im Spannungsfeld von Theorie und selbsterlebter Praxis. In: Liedtke, M. (Hg.): Gymnasium: neue Formen des Unterrichts und der Erziehung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.151-166.

Francesco Bagorda (Bielefeld), Andrea Busche (Bielefeld), Thorsten Grund (Bielefeld), Sven Horstmann (Bielefeld), Konrad Lehmann (Bielefeld), Jörg Lesting (Bielefeld), Jörg Neddens (Bielefeld), Dierk Polascheck (Bielefeld), Ulrike Schroeder (Bielefeld), Gertraud Teuchert-Noodt (Bielefeld): Lernen durch Lehren formt die Netzwirkbildung im Gehirn. Simulation struktureller Entwicklungen in neuronalen und sozialen Netzwerken. In: Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55 (2006) 5, S. 39–44

Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informations-Verarbeitungsansatzes“, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1985.

Geiger, Winfried: Lernen durch Lehren. Eine neue Variante im Fachunterricht? Der Fremdsprachliche Unterricht, 100/1990, S. 10-13.

Graef, R. / Peller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Verlag im Wald, Rimbach, 1994.

Gref, Preller 1994, S.13.

Grzega, Joachim: LdL in universitären Kursen. Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Eichstätt 2003. [WWW Dokument, URL: <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>]

Grzega, Joachim; Waldherr, Franz: Lernen durch Lehren (LdL) in technischen und anderen Fächern an Fachhochschulen: Ein Kochbuch. Didaktiknachrichten (DiNa), 11/2007, S. 1-17.

Guido Oebel (Hg.): LdL - Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. [ISBN 978-3-8300-4096-5](#), Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2009 (=LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 16)

Guido Oebel: DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1) - Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: - Rekurrieren auf Englisch als 'Eselbrückensprache' mit proportional hohem Deutschtransferpotenzial, - Lehrkraft als

Motivator, - höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren) In: Oebel, Guido (Hrsg.) (2007): Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methoden im Bereich Deutsch als Fremdsprache, 12:1, 27 S. [\[36\]](#)

Guido Oebel: Internationale DeutschlehrerInnen Vereinigung (IDV): XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrinnen und Deutschlehrer, Sektionsgruppe E1: Lernstrategien und autonomes Lernen: Zwei Erfahrungsberichte mit LdL-Projekten im DaF-Unterricht (Deutschpop / Philosophiegeschichte nach Sofies Welt – der Lernerfolg lohnt die Anfangsmühe, Graz (Österreich), 4. August 2005

Guido Oebel: LdL-Bibliographie In: Derselbe (Hg.) unter Mitarbeit von Shinji Aiura: LdL (Lernen durch Lehren) goes global! Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung kulturspezifischer Lerntraditionen. [ISBN 978-3-8300-4096-5](#). Hamburg: Dr. Kovac (=LINGUA Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 16) [Erweiterter Tagungsband 2. DaF-Werkstatt Westjapan Kurume 2006], 507-530.

Guido Oebel: Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht – Eine "echte" Alternative zum traditionellen Frontalunterricht In: Petra Balmus, Guido Oebel u. Rudolf Reinelt (Hrsg.): Herausforderung und Chance – Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan. Iudicium, München 2005, [ISBN 3-89129-404-2](#) (Kongressdokument der DaF-Werkstatt Westjapan, 2003: Beiträge zur DaF-Werkstatt Westjapan, Ryukyu-Universität, Okinawa, Japan, 12.-14. Dezember 2003)

Günther, Christine: Schüler unterrichten Schüler (Unterrichtsversuch im Französischunterricht einer neunten Klasse). Zweite Staatsarbeit, Celle, 2000.

Hanel, Paul: „Lernen durch Lehren, oder Schüler übernehmen Lehrfunktionen“. In: Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Realschulen (Hrsg.): RL- Information, Heft 4, München, 1991, S. 31-34.

Hepting, Roland: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. 2., durchges. und erg. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.

Herbst, Lorenz: Schüler unterrichten Schüler. Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in Klasse 11 (1. Fremdsprache). Zweite Staatsarbeit, Tübingen, 1993.

Hilgers, Claus: Erprobung der Methode „Lernen durch Lehren“ am Beispiel der Kreismessung im Mathematikunterricht der 10. Jahrgangsstufe. Zweite Staatsarbeit, 1999.

Hilmer, Anette: Lernen durch Lehren in der 9. Jahrgangsstufe. Erstellung, Erprobung und Auswertung einer Unterrichtssequenz zu Découvertes 3 (Klett). Zweite Staatsarbeit, Regensburg, 1998.

Jean-Pol Martin (1983): Aktive Schüler Lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald. FWU. **Jean-Pol Martin (1984):** Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald. FWU. **Jean-Pol Martin (1987):** Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald. FWU. **Jean-Pol Martin (1987):** Paris-Torcy. Schüler erkunden die Villes Nouvelles. München-Grünwald. FWU. **Jean-Pol Martin (1987):** Zum Aufbau von Basiswissen in der 11. Klasse - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald. FWU.

Jean-Pol Martin (1989): Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept, in: Eberhard Kleinschmidt, E. (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag, Tübingen. 389–400, Roland Graef, Rolf-Dieter Preller (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Verl. im Wald, Rimbach 1994, [ISBN 3-929208-10-5](https://doi.org/10.1007/978-3-929208-10-5).

Jean-Pol Martin (2002): Weltverbesserungskompetenz als Lernziel? in: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang, 2002, Heft 1, S. 71–76

Jean-Pol Martin (2004) in: [Treibhäuser der Zukunft](https://doi.org/10.1007/978-3-407-85830-2) – Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. 1. Aufl., Beltz, Weinheim 2004, [ISBN 3-407-85830-2](https://doi.org/10.1007/978-3-407-85830-2). (3 DVD-Videos)

Jean-Pol Martin, Guido Oebel (2007): Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?, In: Deutschunterricht in Japan, Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes, Heft 12 / Herbst 2007, [Vorlage:ISSN](https://doi.org/10.1007/978-3-7089-1200-0), S. 4–21

Jean-Pol Martin, Guido Oebel: Lernen durch Lehren – Paradigmenwechsel in der Didaktik?, In: Deutschunterricht in Japan. Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes, Heft 12 / Herbst 2007, Io [Vorlage:ISSN](#), S. 4–21

Jean-Pol Martin: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 4/1986. S. 395–403. Jean-Pol Martin: Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 3/88. S. 294–302. Jean-Pol Martin: Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. in: Henrici/Zöfgen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. 25. Jahrgang (1996). Tübingen: Narr, S. 70–86, Jean-Pol Martin (2002): Weltverbesserungskompetenz als Lernziel? in: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang, 2002, Heft 1, S. 71–76, Jean-Pol Martin (2002b): Lernen durch Lehren (LdL). in: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, 4/2002, S. 3–9

Jean-Pol Martin: Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Narr Verlag, Tübingen 1994, [ISBN 3-8233-4373-4](#) (zugl. Habilitations-Schrift, Universität Eichstätt 1992)

Jean-Pol Martin: Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Habilitation. Tübingen: Narr 1994.

Jean-Pol Martin: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler – Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Narr Verlag, Tübingen 1985, [ISBN 3-87808-435-8](#) (zugl. Dissertation, Universität Gießen 1985)

Jean-Pol Martin: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes, Dissertation. Tübingen: Narr. 1985

Joachim Grzega & Bea Klüsener: "Learning by Teaching through Polylogues: Training Communication as an Expert in Information and Knowledge Societies with LdL (Lernen durch Lehren)". In: International Journal of Specialized Communication 33 (2011): 17-35.

Joachim Grzega, Bea Klüsener: LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker - Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren. Epubli, 2012, [ISBN 978-3-8442-3783-2](#)

Joachim Grzega, Franz Waldherr: Lernen durch Lehren (LdL) in technischen und anderen Fächern an Fachhochschulen. In: Projektseminare für Lehrende in technischen Fächern. Hrsg.: Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ), Schriftenreihe DiNa, Ausg. 11/2007, [Vorlage:ISSN](#), S. 1-17 ([PDF](#))

Joachim Grzega: LdL in universitären Kursen – Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Internet-Ms., 2003

Joachim Grzega: Lernen durch Lehren und Forschen – Bildungs-, lehr- und lernökonomische Hinweise und Materialien. Internet-Ms., 2005

Kracklauer, Bernd: Lernen durch Lehren – Versuch der Übertragung einfacher Lehrfunktionen auf Schüler im Fach Französisch als 3. Fremdsprache in der 10. Jahrgangsstufe. Zweite Staatsarbeit, Ingolstadt, 1997.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I; Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen 1993.

Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) : Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium- Sekundarstufe I.a.a.O., S.15.

Lorenz, Dirk: Anwendung der Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Schwerpunkt-

Ludger Schiffler: Interaktiver Fremdsprachenunterricht, Stuttgart: Klett, 1980

Lutz Berger, Joachim Grzega, Christian Spannagel (Hrsg.): Lernen durch Lehren im Fokus - Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. [Epubli](#), 2011.

Lutz Berger, Joachim Grzega, Christian Spannagel (Hrsg.): Lernen durch Lehren im Fokus - Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. Epubli, 2011.

Margret Rüp: Schule als Lernende Organisation - ein lebendiger Organismus, in: Margret Rüp (Hrsg.)(1999): Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische

Beispiele. 1. Aufl., Auer Verlag, Donauwörth 1999, [ISBN 3-403-03224-8](https://www.isbn-international.org/number/3-403-03224-8), S. 17–81, insbesondere S. 32ff.

Martin 1994, 209-213

Martin 1998, S. 154.

Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994

Martin, Jean- Pol : „die Methode „Lernen durch Lehren „, a.a.O., S. 1.

Martin, Jean- Pol : „zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“,a.a.O.,S.1.

Martin, Jean-Pol : „Schulklasse als Betrieb...“,a.a.O.

Martin, Jean-Pol: „Lernen durch Lehren` – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt.“

Martin, Jean-Pol: „`Weltverbesserungskompetenz` als Lernziel?“. In: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 2002.

Martin, Jean-Pol: „Das LdL-Projekt“

Martin, Jean-Pol: „Die Methode `Lernen durch Lehren`“

Martin, Jean-Pol: „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. In: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts, 1986, S. 395-403.

Martin, Jean-Pol: „Schulklasse als Betrieb: zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der gymnasialen Oberstufe“. In: Hemmer, I. / Selzer, H.M. (Hrsg.): Schule der Zukunft - über Fachdidaktiken an der Katholischen Universität Eichstätt 1996 bis 1998, J.H.Röll-Verlag, Dettelbach, 1999, S. 63-84.

Martin, Jean-Pol: „Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler.

Martin, Jean-Pol: „Zur Geschichte von `Lernen durch Lehren`“. In: Graef, R. / Peller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Verlag im Wald, Rimbach, 1994, S. 12.

Martin, Jean-Pol: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“

Martin, Jean-Pol: Kontaktbrief Nr. 101

Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren In: Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. 29. Jg., H. 4, 2002, S.3-9.

Martin, Jean-Pol; Oebel, Guido: Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? Deutschunterricht in Japan, 12/2007, S. 4-21. Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 8 des Gymnasiums. Zweite Staatsarbeit, München, 1996.

Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 29 ff.

MBWJK (2010): Maßnahmen im Unterricht. [WWW Dokument, URL: <http://foerderung.bildung-rp.de/begabtenfoerderung/massnahmen-im-unterricht.html>]

Meidert, Andreas: „Lernen durch Lehren“ (LdL) – ein Unterrichtsversuch im

Meister, Hans: Differenzierung von A - Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. Stuttgart: Klett, 2000.

Meyer, Heinz: Die Musikstunde 5/6, Diesterweg, Frankfurt a.M., 1992.

Mosell, Robert: Die Erprobung der „Lernen-durch-Lehren“-Methode im Französischunterricht der Klasse 9. Zweite Staatsarbeit, Mainz, 1998.

Niels Birbaumer, Robert F.Schmidt: Biologische Psychologie. Springer Verlag: Berlin Heidelberg, 1991, 2.Aufl. S.540ff.

Reiners, Uwe: „SE.GE.L – Selbstgestaltetes Lernen. Eine Handreichung“

Renkl, Alexander (2006): Lernen durch Lehren. In: Detlef Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3.Auflage. Weinheim 2006, S. 416–420.

Renkl, Alexander (November 1995): Lernen durch Lehren - oder doch lieber konventionell? (Forschungsbericht Nr. 61). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Internet, ISSN 1614-6336 Abstract: Die Effektivität von kooperativen Lernformen wird vielfach darauf zurückgeführt, dass die Aktivitäten der Lernenden nicht auf "passives" Rezipieren beschränkt bleiben; vielmehr wird "aktives" Erklären, das bei traditionellen Lernformen in erster Linie den Lehrenden zukommt, zu einer wichtigen Lernaktivität. Ziel des vorliegenden Experimentes war ein Vergleich von Erklären vs. Zuhören in Hinblick auf motivationale Effekte und die Lernleistung. 40

Studienanfänger der Pädagogik lernten anhand von ausgearbeiteten Beispielaufgaben Wahrscheinlichkeitsrechnung. Die Probanden wurden zu Paaren gruppiert (20 Dyaden). Nach einer individuellen Lernphase wurden die beiden Lernenden zusammengeführt, eine Person übernahm jeweils die Rolle des Erklärs bzw. Zuhörers. Es zeigte sich, dass die Rolle des Zuhörers sowohl in motivationaler Hinsicht als auch in Hinblick auf die Lernleistung günstiger war. Es ergaben sich Hinweise darauf, dass Lernen durch Erklären nur dann zu vergleichsweise gutem Lernerfolg führt, wenn die Lernenden Lehr- bzw. Tutorerfahrung aufweisen. Learning by teaching - or better back to what we know?

Roland Graef, Rolf-Dieter Preller (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Verlag im Wald, Rimbach 1994, [ISBN 3-929208-10-5](#)

Rosenberg, Petra: „Lernen durch Lehren“ – ein methodischer Ansatz für einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer Klasse 9 des Gymnasiums. Zweite Staatsarbeit, Münster, 1998

Rudolf Krüger: Projekt „Lernen durch Lehren“ – Schüler als Tutoren von Mitschülern. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1975, [ISBN 3-7815-0243-0](#)

Rudolf Krüger: Projekt „Lernen durch Lehren“. Schüler als Tutoren von Mitschülern, Klinkhardt, Bad Heilbronn 1975

Schmalzl, Walter: „Lernen durch Lehren“ – sehr empfehlenswert!“

Schmalzl, Walter: „Do it yourself – Eine 9. Klasse gestaltet Religionsstunden selbst“

Schnitter, Tobias: Einführung in die Methode „LdL“: Schüler der 9. Jahrgangsstufe werden mit den Grundzügen der Methode vertraut gemacht und erarbeiten dementsprechend Teile der Lektion 1 aus „Ensemble 2“ (Vokabeleinführung, Textpräsentation, Übungssequenzen, Grammatikpräsentation). Zweite Staatsarbeit, Bobingen, 2000 Spiegel, Peter: Eine humane Weltwirtschaft: Erfolgsfaktor Mensch, 1. Auflage, Patmos Verlag, 2007, [ISBN 978-3491725096](#)

Streitenberger, Erich: „Was ist LdL?“

Theodor F. Klassen: Lernen durch Lehren, das Beispiel der Jenaplanschule Ulmbach, Zeitschrift Pädagogik, Nr. 11 1988, S. 26–29

Udo Kettwig: Lernen durch Lehren, ein Plädoyer für lehrendes Lernen. in: Die deutsche Schule, Nr. 4 1986, 474-485

Ursula Drews (Hrsg.): Themenheft: Schüler als Lehrende. PÄDAGOGIK. 11/49/1997. Beltz-Verlag, Weinheim. Im Einzelnen: Johannes Bastian: Schülerinnen und Schüler als Lehrende - oder Lernen durch Lehren, S.6-10, Meinert A.Meyer: Schülermitbeteiligung und didaktische Kompetenz, S.11-14, Lutz Lehmann: "und morgen leiten wir..." Schritte zur Übernahme von Leitungsaufgaben durch Schüler, S.16-18, Elke Andresen: Lernen durch Lehren - Schüler(innen) helfen Schüler(innen), S.20-22, Team der Jenaplanschule in Jena: An unserer Schule lernt und lehrt jeder, S.23-25, Hans Oswald: Was lernen Kinder von Kindern? Beispiele aus verschiedenen Interaktionsbereichen, S.27-29 vorhaben im Biologieunterricht in der Jahrgangsstufe 11. Zweite Staatsarbeit, 2000.

Wolfgang Steinig: Schüler machen Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr, 1985

Zentral für Martins Theorie und Praxis war Dörners Untersuchung: Dietrich Dörner et al (Hrsg): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität". Bern-Stuttgart-Wien:Huber 1983

Webseite

[http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren.](http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren)

[http://de.wikiversity.org/wiki/Kurs : Lernen_durch_Lehren.](http://de.wikiversity.org/wiki/Kurs:_Lernen_durch_Lehren)

[http://de.wikipedia.org/wiki/Lerne_durch_Lehren.](http://de.wikipedia.org/wiki/Lerne_durch_Lehren)

[http://glossar.didagma.de/?Lernen_durch_Lehren.](http://glossar.didagma.de/?Lernen_durch_Lehren)

<http://www.Zum.De/Foren/ldl/archiv/a7.html>

<http://www.bibb.de/beruf/quo/infoqua/dekra004.htm>

<http://www.focus.de/D/DBV/DBV20/dbv20.htm#skill>

<http://www.goethe.de/z/jetzt/djeart37.htm>

http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ldl.de%2FMaterial%2FReferendarsarbeiten%2Fburkhart.pdf&ei=Bhh2VM_hFNKtaY2_gdAG&usg=AFQjCNG_IYtYCSB2op_3a3Wcbxc9vo8ESg&bvm=bv.80642063,d.d2s

<http://www.industrie-job.de/Schlüssequalifikationen.shtml>

<http://www.jobware.de/ra/bk/de/di/I>

<http://www.ldl.de/>

<http://www.ldl.de/briefe/brief101.htm>

<http://www.ldl.de/faq/noten.htm>

<http://www.ldl.de/material/aufsatz/ammersee>

<http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz98.htm>

<http://www.ldl.de/material/aufsatz/lehrfunkt.htm>

<http://www.ldl.de/material/berichte/sonst/reiners.doc>

<http://www.ldl.de/Material/EmpfLiteratur/hanel.htm>

<http://www.ldl.de/usicht/geschich.htm>

<http://www.ldl.de/usicht/methode.htm>

<http://www.ldl.de/usicht/projekt.htm>

http://www.neue-ausbildungsberufe.de/ratgeber/pages/teil_1/tl_07_m.htm

<http://www.s-a.uni-muenchen.de/docs/schlüssel.htm>

<http://www.zum.de/Faecher/evR2/BA Yreal/akt/ldl1.htm>

<http://www.zum.de/Faecher/evR2/BA Yreal/akt/ldl3.htm>

<http://www.zum.de/Faecher/LdL/BW/ldlinfo.htm>

<http://www.zum.de/Foren/ldl/thread30.html>

<https://www.google.de/#q=lernen+durch+lehren+ein+modernes+unterrichtskonzept>