

Joachim Pfeiffer, Eichstätt; Anne Margret Rusam, Bielefeld

AUTONOMES LERNEN.

DIE METHODE „LERNEN DURCH LEHREN“ IN UNIVERSITÄREN DEUTSCHKURSEN

1. Der Ausgangspunkt

Für universitäre Sprachkurse gibt es inzwischen viel und anregendes Unterrichtsmaterial, neue Lehrbücher, Beispielsammlungen, nützliche Erklärungsmodelle z.B. schwieriger Grammatikthemen. So vielfältig diese Unterrichtshilfen sind, so wenig helfen sie oft dem Sprachlehrer bei der konkreten didaktischen Ausrichtung seines Sprachunterrichts. Wie lassen sich Sprechhemmungen bei ausländischen Lernern überwinden? Wie kann die Asymmetrie, die einseitige Zentrierung auf die Person des Lehrers - und das damit verbundene hierarchische Interaktionsschema - vermieden werden? Wie entsteht eine lebendige Kommunikation der Kursteilnehmer untereinander? Wie lassen sich Lust am Sprachunterricht, spielerisches Lernen und prüfungsorientierter Leistungszwang (etwa bei der Vorbereitung auf die PNDS) miteinander verbinden? Mit derartigen und anderen Fragen wird man an der Universität oft allein gelassen, da die Hochschuldidaktik nicht gerade hoch im Kurs steht. Häufig greift man auf alte didaktische Modelle zurück, denen man selbst als Schüler oder Student begegnet ist.

Was uns in Hochschulkursen besonders problematisch erschien, war die Tendenz, die erwachsenen Lerner durch ein hierarchisch strukturiertes Unterrichtsschema zu entmündigen. Die - bei allen kommunikativen Auflockerungen - dominante Rolle des Lehrers weckt alte, in der Schule grundgelegte Ängste und führt zur Wiederbelebung früher, regressiver Verhaltensschemata. Auch in der Schule scheint sich, trotz einer Reihe innovativer Ansätze, an der hierarchischen Kommunikationsstruktur des Unterrichts wenig geändert zu haben. Zu diesem Resümee gelangt Michael Legutke in seinem Buch *Lebendiger Englischunterricht (1988)*. Die Praxis sei immer noch von der „Modellvorstellung eines vom Lehrer geleiteten und in fast allen Sprachäußerungen kontrollierten Frontalunterrichts“ bestimmt (1988:17).

Unter den didaktischen Neuansätzen, die solche Unterrichtsstrukturen zu überwinden versuchen, schien uns besonders das Modell „Lernen durch Lehren“ von Interesse, das Jean-Pol MARTIN für den Schulunterricht entwickelt hat. Die Didaktikmethode MARTINS macht sich die Erfahrung zu eigen, daß der am meisten lernt, der anderen komplizierte Sachverhalte zu erklären versucht. Wird den Lernern ein Teil der Lehrfunktionen, mit entsprechender Hilfestellung des Lehrers, übertragen, so lösen sie sich relativ rasch aus einer rezeptiven Haltung und werden zur aktiven und kommunikativen Verwendung der Zielsprache angeleitet. MARTIN, der diese Methode seit Anfang der achtziger Jahre im Französisch-Unterricht an Gymnasien anwendet, gibt darüber in seinem Buch *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler (1985)* Auskunft. Empirische Überprüfungen des „traditionellen“ Unterrichts machen deutlich, daß bis zu 80 % der Redebeiträge vom Lehrer ausgehen. In einem Beobachtungszeitraum von zehn Monaten, in dem durchweg die Methode „Lernen durch Lehren“ angewandt wurde, wächst der Anteil der Schüleräußerungen signifikant, nämlich bis zu 80 %. Auch die Länge und Komplexität der Redebeiträge nehmen zu. Das Verhältnis der Äußerungen von Lehrer und Schülern kehrt sich also buchstäblich um.

2. Literaturhinweise

Eine kurze und leicht zugängliche Information über die theoretischen und praktischen Implikationen dieses didaktischen Ansatzes liegt in zwei Aufsätzen vor (MARTIN 1986 und 1988), die zur einführenden Lektüre zu empfehlen sind. Im ersten Aufsatz (1986) beschreibt MARTIN die Grundgedanken seines schülerorientierten Unterrichtsmodells, der zweite Aufsatz (1988) entwickelt ein gymnasiales Curriculum, das nun die verschiedenen Klassenstufen bis hin zum Abitur berücksichtigt. Video-Aufnahmen, die MARTINS Unterricht dokumentieren, sind über das FWU erhältlich (MARTIN 1983, 1984 und 1987). Sehr praxisorientiert und ebenfalls zur Einführung zu empfehlen ist der Aufsatz von Roland GRAEF (1990), der sich als praktische Handreichung für den gymnasialen Fremdsprachen-Unterricht versteht. Darin werden detaillierte Unterrichtsabläufe beschrieben.

3. Theoriehorizonte

Die hier vorgestellte Methode bewegt sich nicht jenseits traditioneller Vorgaben; sie versteht sich im Gegenteil als integrative Verarbeitung älterer und neuerer Theorieansätze und zielt ab auf ein emanzipatorisches Unterrichtsmodell. Unter den innovativen Ansätzen, die seit den siebziger Jahren die didaktische Landschaft bereichert haben, hat sich vor allem das kommunikative Paradigma (PIEPHO 1974) nachhaltig auf die Fremdsprachendidaktik ausgewirkt. „Kommunikative Kompetenz“ besteht für PIEPHO vor allem in der „Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen“ (1974:9). Die Äußerungen der Schüler sollten weniger normativ, d.h. nach ihrer grammatischen Korrektheit als nach ihrer „Verständlichkeit“ und „Ehrlichkeit der kommunikativen Absicht“ bewertet werden (1974; 15).

Das Ziel des Sprachunterrichts nämlich ist, so PIEPHO, nicht die Sprache selbst, sondern deren Verwendung und deren Inhalte.

Neben der kommunikativen Didaktik haben besonders die Kognitionspsychologie (die z.B. die Bedeutung von Einsicht und Reflexion im Lernprozeß hervorhebt) und die Systemtheorie MARTINS Methode „Lernen durch Lehren“ beeinflußt. Der angemessene „Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität“ (DÖRNER et al. 1983) ist für den Lerner, der Leitungsfunktionen im Unterricht übernimmt, von vorrangiger Bedeutung; er muß es lernen, exploratives, problemlösendes Verhalten einzuüben und mit Kontrollverlust kreativ umzugehen.

4. Lernen durch Lehren in universitären Sprachkursen

Die Übertragung der Methode „Lernen durch Lehren“ auf universitäre Deutschkurse schien uns besonders angebracht, weil sie offensichtlich in der Lage ist, das alteingeschliffene Lehrer-Schüler-Schema (Einer fragt, der andere antwortet) mit seinem Regressionsdruck wenigstens zum Teil außer Kraft zu setzen. Das aktive Interesse und die Entdeckerfreude des erwachsenen Lernalters werden so nicht eingeschränkt, sondern geweckt. Wir konnten sehr schnell die Erfahrung machen, daß die Übertragung von Lehrfunktionen auf Studenten das Gefühl der Fremdbestimmung verringert; die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten des Lernalters werden dadurch besonders gefördert.

Bevor wir den konkreten Unterrichtsablauf eines an „Lernen durch Lehren“ orientierten Kurses schildern, wollen wir noch einige grundsätzliche Überlegungen über die Anwendung dieser Methode in universitären Sprachkursen einschalten.

Im Unterschied zur Schulsituation, wo sich die Schüler in mehr oder weniger festen Klassenverbänden gegenseitig kennen, herrscht in universitären Kursen - zumal in solchen mit geringer Stundenfrequenz - zunächst eine relative Anonymität. Studenten, die sich reihum selbst unterrichten, lernen sich schneller kennen. In multikulturellen Gruppen treffen zudem Lerner verschiedenster geographischer, kultureller und sprachlicher Herkunft aufeinander. Die Begegnung mit einer fremden Sprache und Kultur, die vom Lerner bewältigt werden muß, wird noch zusätzlich erschwert durch die kulturelle Vielfalt, die ihm in der Lerngruppe begegnet. Die Situation einer vielfältigen sprachlichen, kulturellen und psychologischen Fremdheit ist in das didaktische Konzept miteinzubeziehen. Durch die Methode „Lernen durch Lehren“ können nach unserer Erfahrung die Rede- und Kommunikationshemmungen, mit denen prinzipiell jeder Fremdsprachen-Unterricht zu kämpfen hat, leichter und schneller abgebaut werden.

Die Übertragung didaktischer Verantwortung auf die Lerner wird erstaunlich schnell, nach kurzem Zögern, angenommen, und zwar -dies ist besonders bemerkenswert - von Lernern unterschiedlichster Herkunftsländer. Wir hatten sogar den Eindruck, daß gerade Studenten mit großer kultureller Distanz (etwa aus dem asiatischen Raum) besonders dankbar auf die Methode eingingen - vielleicht weil sie ihnen institutionell erlaubte, die ihnen eigene Zurückhaltung im Rahmen der Lehrerrolle aufzugeben.

Die teilweise Ersetzung des sprachlichen „Fachmanns“ durch einen Lerner hat eine unverkennbare Entlastungsfunktion zur Folge, die zu einer ungehemmteren Beteiligung am Unterrichtsgeschehen führt. Der Schüler-Lehrer ist ein lebendes Beispiel dafür, daß fehlerloses, perfektes Sprechen keineswegs erwartet wird. Wenn jedoch ein Student selbst ein Diktat zu übernehmen hat, so entsteht ein sachlich, nicht autoritativ begründeter Druck, den Text in korrekter Aussprache darzubieten. Der Diktierende wird durch Rückfragen unmittelbar auf seine Aussprachemängel hingestoßen.

Der Freiraum eines selbstgestalteten Unterrichts ist auch für den Lehrer entlastend. Da er nicht das unentwegt agierende Zentrum ist, kann er aus einer gewissen Distanz heraus die Gruppen- und Lernprozesse aufmerksamer verfolgen und sich den Blick für auftretende Störungen, Verständnislücken, individuelle Bedürfnisse oder gruppenpsychologische Prozesse freihalten.

5. Beispiel eines Stundenverlaufs

Nehmen wir nun, zur Veranschaulichung der didaktischen Theorie, den unspektakulären Verlauf einer Unterrichtsstunde, in der mit einem Deutschlehrbuch gearbeitet wird. Damit den Kursteilnehmern Leistungsfunktionen übertragen werden können, müssen ihnen zunächst sprachliche Hilfsmittel an die Hand gegeben werden. Deshalb wird ihnen zu Beginn der ersten Stunde ein Blatt mit „nützlichen Ausdrücken“ ausgehändigt, das auch in den weiteren Stunden als Hilfestellung und Gedächtnisstütze zu verwenden ist. Die Ausdrücke werden gemeinsam gelesen und, soweit nötig, erklärt:

Nützliche Ausdrücke im Deutschunterricht

Wortschatz

Buchstabiere bitte dieses Wort! Buchstabieren Sie bitte ... !
Schreib bitte das Wort an die Tafel! Schreiben Sie bitte ... !
Sprich bitte das Wort aus! Sprechen Sie bitte ... !
Erkläre bitte das Wort! Erklären Sie bitte ... !

Übungen

Leite bitte die Übung (die Lektüre)! Leiten Sie bitte ... !
Mach bitte Satz 1 (eins), Satz 2 (zwei)! Machen Sie bitte ... !
Wiederhole bitte! Wiederholen Sie bitte!
Verbessere bitte den Fehler! Verbessern Sie bitte den Fehler!

männlich - weiblich - sächlich
Singular - Plural
erste - zweite - dritte Person

Allgemeines

Das ist / war nicht richtig.
Wie heißt es richtig?
Sprich bitte langsamer! Sprechen Sie bitte ... !
Sprich bitte lauter! Sprechen Sie bitte ... !
Ich verstehe nicht. Ich weiß es nicht.
Hilf mir bitte! Helfen Sie mir bitte!

Der Lehrer bittet nun einen Kursteilnehmer: „Bitte, leiten Sie die Besprechung der Hausaufgabe!“ Die Überraschung, die sich am Anfang auf den Gesichtern spiegelt, weicht bald einem Gefühl der Selbstverständlichkeit. Der Teilnehmer verbessert nun, mit Hilfe der „nützlichen Ausdrücke“, die zu Hause vorbereiteten Aufgaben mit den anderen Kursteilnehmern. Wichtig ist, daß er dieses Unterrichtsgespräch als echte Kommunikationssituation versteht und dabei die entsprechenden Formeln der Höflichkeit („Bitte, kannst du ...“, „Danke ...“) und der Evaluation („Genau“, „sehr richtig“, „prima“, „das ist nicht richtig“, „kannst du das bitte nochmal deutlicher sagen“) verwendet. Auf diese Ausdrücke ist ebenfalls hinzuweisen. Der Kursleiter hält sich möglichst zurück, steht aber zur Verfügung, wenn Unklarheiten auftreten.

Der nächste Unterrichtsschritt: eine Übung im Lehrbuch, die den augenblicklichen Grammatikstoff (Modalverben) spielerisch vertiefen soll. Fünf Bilder - fünf komisch-groteske Fernseh-Situationen - sollen durch Sprechblasen-Texte ergänzt werden.

Eine Auswahl von Texten steht zur Verfügung, es können aber auch eigene Texte erfunden werden. Diese Übung wird in Partnerarbeit vorbereitet; die Bedeutung unbekannter Wörter wird mit gegenseitiger Hilfe, bzw. mit Hilfe

der Wörterbücher, die immer mitzubringen sind, erschlossen. Die Partnerarbeit lockert das Unterrichtsgeschehen auf und ermöglicht es auch scheuen Teilnehmern, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen. Der Kursleiter gibt den Zweierteams Hilfestellungen, sofern diese benötigt werden. Die Besprechung der Übung wird wiederum von einem der Teilnehmer geleitet. Auf diese Weise übernehmen während einer Unterrichtseinheit mehrere Studenten die Leitung, wobei darauf zu achten ist, daß möglichst viele und unterschiedliche Teilnehmer mit der Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen betraut werden.

Auch neuer Stoff, etwa der Text einer neuen Lektion, kann von Studenten eingeführt und erklärt werden. Dabei kommt es darauf an, daß die Studenten, immer mit Unterstützung des Lehrers, Präsentationsstrategien entwickeln, die eine effektive Wissensvermittlung ermöglichen - eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau didaktischer Kompetenzen. Soll z.B. ein längerer Text erarbeitet werden, so kann die Textbearbeitung abschnittsweise an Arbeitsgruppen delegiert werden; diese überlegen sich Möglichkeiten effektiver Präsentation (szenisch, mit verteilten Rollen, mit Hilfe von Körpersprache, durch frei gesprochene Zusammenfassung des Inhalts u.s.w.). Dazu gehört in jedem Fall auch die Aufbereitung des für die Präsentation wichtigen Wortschatzes. Nach kurzer Zeit ist es auch möglich, die Leitung größerer Unterrichtsabschnitte an die Studenten zu übertragen. Der Lehrer übergibt z.B. zu Beginn des Unterrichts einem Studenten eine Karte, auf der einzelne Unterrichtsschritte vermerkt sind. Der studentische „Leiter“ übernimmt nun die Koordination der gesamten Stunde: Er delegiert seinerseits die einzelnen Aufgaben an andere Teilnehmer. Bei längeren Unterrichtssequenzen, bei der Einführung neuen Stoffes (auch neuer Grammatikstoff kann von Studenten eingeführt werden!) empfiehlt sich eine Vorbereitungsphase zu Hause.

Die Kommunikationsstrukturen ändern sich bei dieser Unterrichtsmethode in dem Maß, als der Lehrer bereit ist, Verantwortung an die Studenten abzugeben. Durch Partner- und Gruppenarbeit, die immer mehr an die Stelle der Stoffdarbietung durch den Lehrer tritt, wird der kommunikative Austausch zusätzlich gefördert und soziales Lernen eingeübt.

6. Problemstellungen

Die Methode „Lernen durch Lehren“ stößt an ihre Grenzen, wenn die Lernergruppe zu groß wird (ideal sind 15 bis 25 Kursteilnehmer). Allgemein wächst die Redehemmung vor einem zu großen Teilnehmerkreis; dies gilt noch mehr für die Übernahme von Lehrfunktionen. Gerade für ausländische Studenten stellt dies oft eine nicht zu überwindende Hemmschwelle dar.

Als problematisch erweist sich häufig auch die Delegierung der Lehrerrolle an schwächere Lerner. Der Kursleiter muß der Versuchung widerstehen, nur den „Guten“ die Übernahme der Lehrfunktion anzuvertrauen, auch wenn sich dies momentan hinderlich auf die Unterrichtsprogression auszuwirken scheint. Eine einseitige Verteilung würde wieder neue Hierarchien schaffen und langfristig die Vorteile der Methode neutralisieren. Gerade schwächere Studenten können bisweilen aus der Reserve gelockt werden, wenn sie spüren, daß man auch ihnen etwas zutraut. Der Lehrer sollte hier jedoch mit didaktischem Gespür vorgehen und Schwächere nicht mit zu schwierigen Aufgaben überfordern. Der Schwierigkeitsgrad ist auf den Lerner abzustimmen; das Prinzip „Lernen durch Lehren“ jedoch sollte für alle Lerner gleichermaßen gelten.

7. Zusammenfassung

Delegiert man die Funktionen des Lehrers schrittweise an Studenten, so kommt es zu einer spürbaren Aktivierung kognitiver, explorativer, kommunikativer und sozialintegrativer Fähigkeiten. Gerade im universitären Bereich bietet sich die Methode „Lernen durch Lehren“ besonders an, weil mit ihr die Entmündigung des Lerners verringert und seine Verantwortung durch die aktive Mitgestaltung des Unterrichts herausgefordert wird. Die Übertragung der Diskursführung an die Lerner schafft authentische Kommunikations- und Redesituationen, und sie hat oft einen beachtlichen Motivationsschub zur Folge.

Ein Vorteil der Methode liegt nicht zuletzt darin, daß sie sich auch im herkömmlichen institutionellen Rahmen verwirklichen läßt und keine prinzipielle Umgestaltung der Unterrichtsmaterialien erfordert. Darüberhinaus ist sie offen für die Integration neuer Unterrichtsprinzipien. In der Konsequenz der Anwendung allerdings liegt ein wesentliches Kriterium ihres Erfolges.

(Weitere Informationen und didaktische Briefe zu der Methode „Lernen durch Lehren“ können angefordert werden bei: Dr. Joachim Pfeiffer oder Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, Ostenstr. 26-28, 85072 Eichstätt)

Literaturliste

- DÖRNER, D. & KREUZIG, H. W. & REITHER, F. & STÄUDEL, T. (Hrsg.) (1983).
Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern, Huber
- GRAEF, R. (1990) Lernen durch Lehren - Anfangsunterricht im Fach Französisch
Der Fremdsprachliche Unterricht 100, 10-13
- LEGUTKE, M. (1988) *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht.* Bochum, Ferdinand Kamp
- MARTIN, J.-P. (1983). *Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht (FWU).*
Best.Nr. 42 0349
- MARTIN, J.-P. (1984). *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht.*
München-Grünwald (FWU). Best.Nr. 42 0451
- MARTIN, J.-P. (1985). *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes.* Tübingen, Gunter Narr
- MARTIN, J.-P. (1986). Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler.
Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33, 395-403
- MARTIN, J.-P. (1987). *Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht.* München-Grünwald (FWU). Best.Nr. 42 00745
- MARTIN, J.-P. (1988). Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht.
Praxis des neusprachlichen Unterrichts 35, 294-302
- PIEPHO, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.*
Dornburg-Frickhofen, Frankonius