

Universität Augsburg

WS 2006/07

Philologisch-Historische Fakultät

Lehrstuhl für Deutsche Philologie unter besonderer Berücksichtigung des  
Deutschen als Zweitsprache und der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Proseminar: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts

Dozentin: Dr. Sonja Reiß-Held

***LdL als Methode oder Methodenkomponente? Verortung des Ansatzes im  
aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs***

Abgabetermin: 26.02.2007

*Verfasser:*

Anton Stelzer

Matrikelnr.: 748665

LA Gym D/G/Sk (9. Fachsemester)

Zertifikatsstudiengang Deutsch als Fremdsprache (1. Fachsemester)

Hermann-Köhl-Str. Str. 33a

86159 Augsburg

Tel.: +49 (0) 821/5897235

Mobil: +49 (0) 178 859 34 31

Email: [anton.stelzer@web.de](mailto:anton.stelzer@web.de)

## **Inhalt**

<b>1. Einleitung: Sprache und Fremdsprache</b> .....	3
<b>2. Begrifflichkeiten: Methode und aktueller fremdsprachdidaktischer Diskurs</b> ..	4
2.1 Methode, Methodik und Didaktik .....	4
2.2 Aktueller fremdsprachdidaktischer Diskurs .....	6
<b>3. Lernen durch Lehren – LdL: Erörterung des Ansatzes</b> .....	7
3.1 Definition und Entstehung der Idee .....	7
3.2 Der theoretische Hintergrund von LdL .....	8
3.3 Die Methodik von LdL .....	11
3.4 Die Didaktik von LdL .....	13
<b>4. Zusammenfassung der Ergebnisse und abschließende Beantwortung der Frage:     „LdL als Methode oder Methodenkomponente? Verortung des Ansatzes im     aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs“</b> .....	15
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	17

## 1. Einleitung: Sprache und Fremdsprache

*„Die Grenzen meiner Sprache,  
bedeuten die Grenzen meiner Welt.“<sup>1</sup>*

Dieses Zitat des Philosophen Wittgenstein deutet schon an, dass das Beherrschen der Sprache eine äußerst wichtige Kompetenz des Menschen darstellt. Klar ist auch, dass in einer immer globaler werdenden Welt nicht nur die Muttersprache von großer Bedeutung ist, sondern auch die Beherrschung einer oder noch besser mehrerer fremder Sprachen. Das gilt natürlich auch in Deutschland und wirkt sich letztlich auch auf die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache<sup>2</sup> aus. Dass fremde bzw. neue Sprachen gelernt werden (müssen), ist allerdings nicht neu. Werden beispielsweise in der frühen Neuzeit in Europa einerseits durch den Entstehungsprozess der Nationalstaaten auch einheitliche Nationalsprachen mit entsprechenden Regelwerken immer wichtiger, so bleibt aber andererseits immer noch Latein als die internationale Bildungssprache üblich: Nationalsprache und die lateinische Sprache müssen also erlernt werden, weil weder die eine noch die andere sämtliche Lebensbereiche abdecken kann<sup>3</sup>. Spätestens jetzt beginnt also die Frage danach, wie nun zu erreichen ist, dass man eine fremde Sprache möglichst effizient erlernen kann. Was allerdings genau zu erlernen ist, hängt wiederum davon ab, was unter dem ‚Beherrschen einer Sprache‘ in der jeweiligen Periode am jeweiligen Ort verstanden wird. Im Laufe der Zeit bis zum heutigen Tag sind viele Vorschläge entworfen worden, die sich genau mit diesen Fragen beschäftigen.

Die hier vorliegende Arbeit soll sich mit einem dieser Vorschläge genauer beschäftigen werden. Es handelt sich um den Ansatz „Lernen durch Lehren“ (im Folgenden LdL). Als deren Urheber wird immer wieder Jean-Pol Martin genannt<sup>4</sup>, allerdings wird, wie zu sehen sein wird, zumindest teilweise auf schon bekannte Prinzipien und Erkenntnisse zurückgegriffen. Martin spricht selbst von einer „LdL-Wiederentdeckung“<sup>5</sup>. Letztendlich ist aber die Frage nach der Urheberschaft zweitrangig. Interessanter scheint die Frage nach der Ausformung dieses Ansatzes. Dass hier

---

<sup>1</sup> Wittgenstein, Ludwig, Tractatus Logico-Philosophicus, [o. A. des Ortes und des Jarehs], Kap. 5.6, zitiert nach [www.tractatus.hochholzer.info/index.php?site=main](http://www.tractatus.hochholzer.info/index.php?site=main) (Stand: 19.02.2007).

<sup>2</sup> Die Unterscheidung zwischen Fremdsprache und Zweitsprache wird im Allgemeinen durch „institutionell gesteuert“ vs. „natürlich“ und „Lernen im Ausland“ vs. „Lernen im Inland“ sowie „kommunikativ nicht unmittelbar relevant“ vs. „kommunikativ unmittelbar relevant“ getroffen. Diese Differenzierung ist sicherlich nicht ganz unproblematisch, einige Grenzen sind fließend. (vgl. hierzu u.a. Rösler, Dietmar, Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart 1994, S. 5 ff.). Für das hier zu betrachtende Thema ist die genaue Differenzierung nicht von ausschlaggebender Bedeutung und kann deshalb mit diesem kurzen Hinweis abgeschlossen sein. Im Folgenden wird also ohne weitere Unterscheidung von Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht gesprochen.

<sup>3</sup> Vgl. de Cillia, Rudolf u.a., Innovation im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M. 2005, S. 78. (Im Folgenden: Cillia, Innovation im Fremdsprachenunterricht, 2005.)

<sup>4</sup> Vgl. beispielsweise Cillia, Innovation im Fremdsprachenunterricht, 2005, S. 122.

<sup>5</sup> Martin, Jean-Pol, Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, in: Graef, Roland u.a. (Hg.), LdL. Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 12.

zunächst mit dem relativ neutralen Begriff des Ansatzes gearbeitet wird, liegt in der Tatsache begründet, dass hier der Frage nachgegangen werden soll, was denn nun „LdL“ ist. Ist es eine Methode oder eine Methodenkomponente? Diese Frage soll im Bezug auf den aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs erörtert werden. Daher ergibt sich also der Titel dieser Arbeit:

***LdL als Methode oder Methodenkomponente? Verortung des Ansatzes im aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs***

Um diese Frage zu erörtern, bedarf es zunächst der Erläuterung, was denn überhaupt unter einer Methode zu verstehen ist und woraus sich im Zusammenhang damit der aktuelle fremdsprachdidaktische Diskurs ergibt. Anschließend wird das Konzept „LdL“ in seiner Theorie und praktischen Umsetzung vorgestellt, bevor davon ausgehend schließlich eine Einordnung des Ansatzes in die aktuelle fremdsprachdidaktische Diskussion vorgenommen werden kann.

## **2. Begrifflichkeiten: Methode und aktueller fremdsprachdidaktischer Diskurs**

### **2.1 Methode, Methodik und Didaktik**

Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff der Methode nicht einheitlich verwendet wird. Verschiedenes Verständnis in der wissenschaftlichen Literatur führt bis heute zu einer nicht hundertprozentigen Definition des Methodenbegriffs. Der traditionelle Methodenbegriff besagt, dass die Methodik sich mit Lehr- und Lernverfahren zu beschäftigen habe, also mit dem Wie, und die Didaktik sich mit der Frage nach den auszuwählenden Lerninhalten, also dem Was, auseinanderzusetzen habe<sup>6</sup>. Diese Begriffsdefinition scheint als grober Anhaltspunkt legitim, wenn auch noch nicht ausreichend. Dass sich beides nicht immer trennscharf auseinander halten lässt und sich immer wieder überschneidet bzw. in Interdependenz steht, lässt sich beispielsweise an den einschlägigen didaktischen Modellen (v.a. das sog. „Berliner-Modell“ von Heimann und die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki) ablesen, die die Unterrichtsforschung zur Verfügung stellt<sup>7</sup>. Hinzugenommen zu diesen beiden Dimensionen des Methodenbegriffs wird noch der theoretische Überbau, der sog. *approach*, so dass sich insgesamt folgendes Bild für den Methodenbegriff ergibt, den de Cillia u. a. vorschlagen und dem hier ebenfalls gefolgt werden soll:

---

<sup>6</sup> Vgl. hierzu u.a. Neuner, Gerhard, Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. 2003, S. 225 ff. (Im Folgenden: Neuner, Vermittlungsmethoden, 2003.)

<sup>7</sup> Zu diesen und weiteren didaktischen Konzepten und Modellen siehe Hallitzky, Maria u.a., Didaktische Konzepte und Modelle, in: Apel, Jürgen u.a. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 2005, S. 205-229.

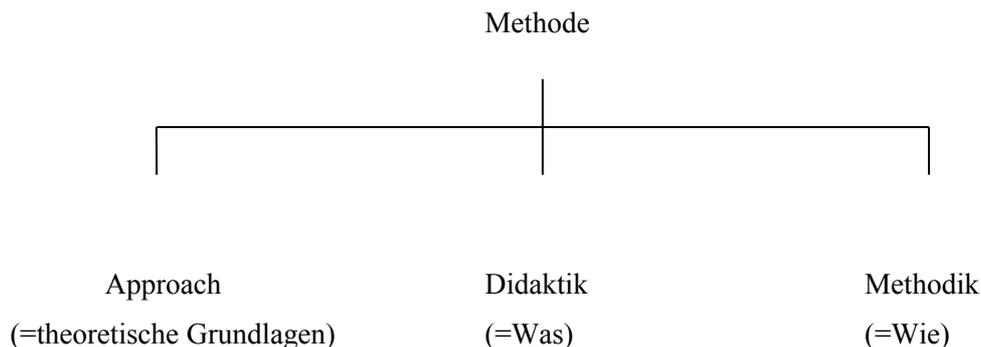


Abb. 1: Der Methodenbegriff<sup>8</sup>

Für die vorliegende Arbeit und deren Fragestellung heißt dies wiederum, dass zu überprüfen ist, ob und in welchem Maß die jeweiligen Komponenten in dem Ansatz LdL vorhanden und einbezogen sind und wie sie ggf. umgesetzt werden. Dass sich die einzelnen Komponenten mehr oder weniger stark gegenseitig beeinflussen erscheint evident. Dennoch wird versucht, sie zunächst soweit wie möglich unabhängig voneinander zu beleuchten, um ein möglichst genaues Bild der Konstruktion des Gesamtansatzes zu erhalten. Dabei ist es natürlich auch eine interessante Frage, ob die evtl. Ausformungen dieser Komponenten etwas Neues, Innovatives in sich bergen, oder ob letztendlich nur Bekanntes aufgegriffen und unter anderem Namen, ohne neuen Blickwinkel, wieder benutzt wird. Dazu erscheint es notwendig, zumindest auf die wichtigsten Punkte der in der Literatur diskutierten Methoden des Fremdsprachenunterrichts hinzuweisen. Dabei werden sie i. d. R. in zwei große Gruppen unterteilt, wobei auch hier die Bezeichnungen wieder auseinander gehen<sup>9</sup>. Hier wird das Begriffspaar der konventionellen und der alternativen Methoden<sup>10</sup> gewählt, wobei zu den konventionellen die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Direkte Methode, die Audiolinguale, die Vermittelnde Methode, die Audiovisuelle, die Kommunikative Didaktik und die Interkulturelle Didaktik gezählt werden<sup>11</sup>. Die Gruppe der alternativen Methoden besteht dagegen aus Suggestopädischen Ansätzen, Verstehensansätzen, Therapeutischen Ansätzen, Nativistischen Ansätzen und wiederum Kommunikativen Ansätzen<sup>12</sup>. Schon die unterschiedlichen Bezeichnungen ‚Methode‘, ‚Didaktik‘ und ‚Ansatz‘ weisen darauf hin, dass eine Gliederung und Anordnung und schließlich auch der Vergleich der einzelnen Methoden nicht unproblematisch ist<sup>13</sup>. Dennoch wird dies immer wieder versucht. All diese Methoden nun im Einzelnen vorzustellen, würde den Rahmen

<sup>8</sup> Abbildung angelehnt an Cillia, *Innovation im Fremdsprachenunterricht*, 2005, S. 77.

<sup>9</sup> Vgl. Ortner, Brigitte, *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*, Ismaning 1998, S. 17 ff.

<sup>10</sup> So auch bei Camilla, *im Fremdsprachenunterricht*, 2005, S. 89.

<sup>11</sup> Zu diesen Methoden siehe u.a. Neuner, Gerhard, *Vermittlungsmethoden*, 2003, S. 227 ff.

<sup>12</sup> Zu diesen Methoden siehe u.a. Ortner, Brigitte, *Alternative Methoden*, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a. 2003, S. 234 ff. (Im Folgenden: Ortner, *Alternative Methoden*, 2003.)

<sup>13</sup> Vgl. Henrici, Gert, *Studienbuch. Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn u. a. 1986, S. 122.

dieser Arbeit sprengen. Bei der Analyse des Ansatzes LdL wird dennoch ggf. auf die einzelnen Methoden verwiesen, wenn sich gravierende Überschneidungen, Gegensätze etc. ergeben. Nachdem nun in gebotener Kürze der Begriff der Methode erläutert wurde, stellt sich nun die Frage, was denn die Kernpunkte des aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurses sind.

## **2.2 Aktueller fremdsprachdidaktischer Diskurs**

Ein wichtiger Aspekt des aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurses wurde bereits mit der Frage angesprochen, was denn Methoden nun überhaupt sind, bzw. was der Unterschied zwischen konventionellen und alternativen Methoden ist<sup>14</sup>. Daraus ergibt sich schließlich auch die Frage, die zwar keine neue ist, aber dennoch immer noch von Bedeutung, wie nun am besten eine Sprache erlernbar ist. Anscheinend hat sich die Ansicht durchgesetzt, die besagt, dass Lernen im Gleichschritt nicht Erfolg versprechend ist. Vielmehr müssen die einzelnen Lernenden in ihrer Individualität berücksichtigt werden:

„Der subjektive Lernverlauf ist etwas Individuelles; jeder Lerner bringt seine persönlichen Lernressourcen, sein Wissen und Können, seine Fremdspracheneignung auf individuelle Weise ins Spiel.“<sup>15</sup>

Das bedeutet aber nicht, dass jeglicher Input, jegliche Instruktion von außen negativ ist. Es stellt sich nur die Frage nach einem lernergerechten Input:

„Wenn bei einem komplizierten Lernprozess die Fähigkeit des Lerners (noch) nicht ausreicht, erfolgversprechende Lerntechniken und –strategien fehlen, so muss ein äußerer Lehrer helfen.“<sup>16</sup>

All dies zusammengenommen muss sich also der Ansatz LdL genau diesen beiden Fragen unterziehen, um dem Titel der Arbeit gerecht zu werden: Ist LdL eine Methode? Wie ist der Ansatz im aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs zu verorten: Hält er die geforderte Balance zwischen Konstruktion und Instruktion?

Um dies herauszufinden, wird im Folgenden LdL genau vorgestellt. Anschließend können dann die genannten Fragen anhand der herausgearbeiteten Erkenntnisse beantwortet werden.

---

<sup>14</sup> Vgl. Ortner, Alternative Methoden, <sup>4</sup>2003, S. 234.

<sup>15</sup> Vielau, Axel, Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. <sup>4</sup>2003, S. 240. (Im Folgenden: Vielau, Die aktuelle Methodendiskussion, <sup>4</sup>2003.)

<sup>16</sup> Vielau, Die aktuelle Methodendiskussion, <sup>4</sup>2003, S. 241.

### **3. Lernen durch Lehren – LdL: Erörterung des Ansatzes**

Wie bereits angesprochen wird Jean-Pol Martin als der Urheber des Ansatzes LdL angesehen. Bei der Durchsicht der Literatur scheint sich dieses Bild zu bestätigen, zumindest dahingehend, dass auch andere Autoren, die sich mit LdL beschäftigen, sich meist auf Martin beziehen und seine Ausarbeitungen als Grundlage für weitere Umsetzungen nehmen. Daher soll auch hier hauptsächlich die Konzeption nach Martin zu Rate gezogen werden. Dabei sei hier der Hinweis gegeben, dass sich im Internet<sup>17</sup> eine große Plattform für LdL etabliert hat. Dort werden Materialien, Dokumentationen, Bibliographien und Literatur zur Verfügung gestellt<sup>18</sup>.

#### **3.1 Definition und Entstehung der Idee**

Die grundsätzliche Idee von LdL lässt sich beschreiben als das Vorhaben, dass nicht mehr nur der Lehrer<sup>19</sup> allein die Stoffbearbeitung, Stoffvermittlung, Einübung etc. vornimmt, sondern dass die Schüler selbst diese Tätigkeiten, zumindest teilweise, übernehmen:

„Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig 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‘.“<sup>20</sup>

Die Idee dieser Vorgehensweise, die Martin seit Anfang der 1980er Jahre ausarbeitet, entsteht aus zwei Kernpunkten: Zum einen in Rückbesinnung auf reformpädagogische Gedanken, die ihr Hauptaugenmerk auf die Abwendung der Lehrerorientierung des Unterrichts hin zur Lernerorientierung legen und zum anderen aus dem Anspruch der damals vorherrschenden kommunikativen Didaktik, die als einen zentralen Punkt die Erhöhung des Sprechanteils der Fremdsprachenlerner sieht<sup>21</sup>. LdL ist zudem nicht nur auf Französisch- bzw. Fremdsprachenunterricht allgemein beschränkt, sondern hat sich auch auf viele andere Schulfächer ausgebreitet und auch durch die Errichtung des bereits angesprochenen Informationsnetzes ist LdL bis heute stark diskutiert<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Vgl. [www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/) (Stand 18.2.2007)

<sup>18</sup> Auch der Autor hat sich dieser Quelle bedient und sich dort einige Literatur beschafft, die zum Teil auch anderweitig veröffentlicht wurde. Wo sich auf Internetpublikationen bezogen wird, wird dies natürlich entsprechend gekennzeichnet. Auf einen Querverweis auf etwaige Veröffentlichungsformen der einzelnen Texte wird verzichtet. Sie sind unter dem o.g. Internetplattform abzurufen.

<sup>19</sup> Wird hier von Lehrern bzw. Schülern gesprochen, so sind selbstverständlich Lehrerinnen und Schülerinnen immer mitbedacht.

<sup>20</sup> Martin, Jean-Pol, Lernen durch Lehren. Ein modernes Unterrichtskonzept, [o.A. des Ortes] 2000, S. 1. (Zu finden unter: [www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2000.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2000.pdf) [Stand: 18.02.2007]). (Im Folgenden: Martin, Lernen durch Lehren, 2000.)

<sup>21</sup> Vgl. Martin, Lernen durch Lehren, 2000, S. 1 f.

<sup>22</sup> Vgl. Martin, Lernen durch Lehren, 2000, S. 2 f.

Was unter LdL zu verstehen ist, wurde also kurz erörtert. Im nächsten Schritt stellt sich die Frage, wie diese Idee nun fundiert ist, welche Aspekte den theoretischen Hintergrund von LdL bilden.

### 3.2 Der theoretischer Hintergrund von LdL

Bereits vorneweg kann festgehalten werden, dass LdL nicht grundlegend Neues in seinem theoretischen Rahmen birgt, vielmehr werden schon bekannte und bereits umgesetzte fremdsprachendidaktische Errungenschaften in einem größeren Zusammenhang integriert<sup>23</sup>. Welche Aspekte dies im Einzelnen sind, wird im Folgenden in seinen wichtigsten Punkten erörtert.

#### *Der strukturalistisch-behavioristische Anknüpfungspunkt*

Kernaussage und Kernanliegen der strukturalistisch-behavioristischen Theorie ist, dass es über Anknüpfung an das Reiz-Reaktions-Schema durch imitative und repitative Verfahren zu einer Habitualisierung im Gebrauch der Fremdsprache kommen kann<sup>24</sup>. Diese Annahme machen sich beispielsweise die Audiolinguale und Audiovisuelle Methode zueigen, wenn sie verstärkt das Erlernen von sprachlichen Mustern durch häufiges Wiederholen und Imitieren (*pattern drill*) propagieren<sup>25</sup>. Auch wenn sich diese Methoden in ihrer Reinform nicht durchgesetzt haben, so bleibt doch die Erkenntnis, dass sich eben durch pattern-drill-artige Vorgehensweisen eine gewisse *Habitualisierung* einstellen kann, als positives Element zurück und ist deshalb in Betracht zu ziehen<sup>26</sup>.

#### *Der kognitionspsychologische Anknüpfungspunkt<sup>27</sup>*

Zentral erscheint hier die Tatsache, dass dem Individuum die Eigenschaft zugesprochen wird, durch Einsicht lernen zu können. Damit ist für den fremdsprachlichen Unterricht abzuleiten, dass das bewusste Lernen von Grammatikregeln und das bewusste Übersetzen *epistemische Kompetenz*, also die Fähigkeit vorhandenes Wissen zur Problemlösung einzusetzen, aufbauen kann. Falsch rezipiert könnte man meinen, dass so ein Rückfall in die Grammatik-Übersetzungs-Methode droht.

---

<sup>23</sup> Vgl. Martin, Jean-Pol, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 33 (1986), S. 395. (Im Folgenden: Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986.)

<sup>24</sup> Vgl. Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 396.

<sup>25</sup> Vgl. Neuner, Vermittlungsmethoden, 42003, S. 228.

<sup>26</sup> Vgl. Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 396.

<sup>27</sup> Referiert nach Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 396.

Ähnlichkeiten mit den Zielen und der Vorgehensweise zur Direkten Methode – diesen Gedanken richtig rezepiert – sind allerdings ebenfalls nicht von der Hand zu weisen<sup>28</sup>.

#### *Der kommunikative Anknüpfungspunkt<sup>29</sup>*

Wichtigste Errungenschaft ist hier wohl die Einsicht, dass der Fremdsprachenunterricht dazu dienen soll, den Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, die es ihm erlauben, sich in realen und relevanten Kommunikationssituationen zurecht zu finden. Dadurch ist konkret die Auswahl des im Unterricht zu behandelnden Stoffs betroffen. Die Inhalte müssen konsequenterweise relevant für die an die Wirklichkeit geknüpfte Kommunikation sein. Letztendlich soll also ein *authentischer Diskurs* ermöglicht, angeregt und umgesetzt werden. Die Nähe zur Kommunikativen Didaktik erscheint offensichtlich<sup>30</sup>.

#### *Der handlungstheoretische Anknüpfungspunkt<sup>31</sup>*

Die Erkenntnis, dass eine enge Verbindung von Denken und Handeln, sowie von Handeln und Denken besteht, hat auch Folgen für den Fremdsprachenunterricht. Werden komplexe Handlungen ausgeführt, so werden auch komplexe Denkvorgänge gefordert und gefördert. Dementsprechend muss im Unterricht also ein handlungsorientiertes Klima herrschen, das es den Schülern erlaubt, *komplexe Handlungen* wie etwa eigenständige Materialsammlung, Auswertung, Aufbereitung etc. durchzuführen.

#### *Die Anknüpfung an die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung<sup>32</sup>*

Von den mittlerweile relativ umfangreichen Ergebnissen, Thesen und Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb<sup>33</sup> bezieht sich Martin v. a. auf die grundsätzlichen Aussagen der Entwicklungspsychologie, die auch die Entwicklung der kognitiven Kompetenz in Stufen sieht. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass nicht alle Individuen zum gleichen Zeitpunkt das nächsthöhere Niveau erreichen, sondern dass jeder Mensch zu einem anderen Zeitpunkt durch bewusste und unbewusste (Re)-Organisationsprozesse an dieses herankommt. Konkret heißt dies für

---

<sup>28</sup> Vgl. zur Charakteristik der Direkten Methode u.a. Neuner, Vermittlungsmethoden, 42003, S. 230.

<sup>29</sup> Referiert nach Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 397 f.

<sup>30</sup> Vgl. zur Charakteristik der Kommunikativen Didaktik u.a. Neuner, Vermittlungsmethoden, S. 230 ff.

<sup>31</sup> Referiert nach Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 398.

<sup>32</sup> Referiert nach Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 398.

<sup>33</sup> Einen Überblick hierzu bietet u. a. Henrici, Gert, u.a. Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. 42003, S. 38-43.

den fremdsprachlichen Unterricht, dass ein linearer Unterricht, der eine feste, für alle Schüler gleiche Reihenfolge von Lernsequenzen fordert, nicht erfolgreich sein kann. Denn ohne das eine Niveau erreicht zu haben, kann das nächsthöhere nicht anvisiert werden. Es müssen vielmehr Lernumwelten geschaffen werden, in denen genug „unfiltriertes Sprachmaterial“ vorhanden ist, damit jeder Schüler das lernen kann, was seinem Niveau entspricht und was ihn dazu führt, das nächste diskrete Niveau zu erreichen. *Heuristische Prozesse*, also Prozesse, bei denen neues Wissen aus unbekanntem Material herausgearbeitet werden kann, sind demnach von großer Bedeutung.

#### *Fazit zum theoretischen Hintergrund von LdL*

Fasst man all das Genannte zusammen, so kann festgehalten werden, dass ein guter fremdsprachlicher Unterricht aus der Sicht Martins folgenden Ansprüchen gerecht werden muss:

„Es muss ein breites Feld zur *Habitualisierung* von Redeketten eröffnet werden. Diese Redeketten müssen an *komplexe Handlungen* geknüpft sein und einem *authentischen Mitteilungsbedürfnis* entsprechen. Das im Unterrichtsdiskurs umgewälzte Sprachmaterial muss den Lerner herausfordern, seine *heuristische Kompetenz* einzusetzen, und es muss gleichzeitig für den systematischen Aufbau einer *epistemischen Kompetenz* gesorgt werden.“<sup>34</sup>

Bezogen auf die Frage, ob dem Ansatz LdL, wie für eine Methode nach dem hier gewählten Methodenbegriff gefordert, eine notwendige, theoretische Grundalge (*approach*) zu Grunde liegt, kann festgehalten werden, dass dies wohl der Fall ist. Allerdings sind hier keine grundlegend neuen Erkenntnisse zu Tage gebracht, sondern bereits bekannte Methoden, Ansätze, Erkenntnisse sind zusammengetragen und in einen theoretischen Rahmen integriert worden.

Damit ist zunächst die Teilfrage nach dem theoretischen Hintergrund abgehandelt. Im Folgenden soll sich dem Aspekt der Methodik (also dem Wie) zugewendet werden.

---

<sup>34</sup> Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 399.

### 3.3 Die Methodik von LdL

Grundsätzlich orientiert sich LdL in der Methodik an folgenden Elementen des Informationsverarbeitungsansatzes:

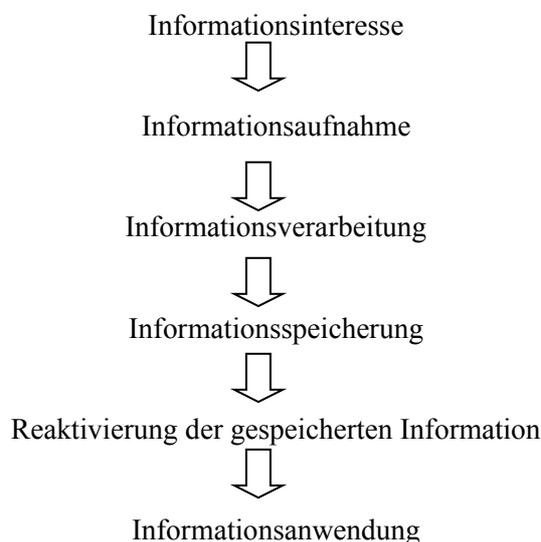


Abb. 2: Der Informationsverarbeitungsansatz bei Martin<sup>35</sup>

Ziel eines erfolgreichen Unterrichts ist es also, diesen Zyklus immer wieder, kontinuierlich anzuregen und aufrecht zu erhalten<sup>36</sup>. Konkret soll dies im Unterricht erreicht werden<sup>37</sup>, indem zunächst vor Beginn einer neuen Lerneinheit das Gesamtthema und der daraus folgende Stoff (gerne auch aus dem Lehrbuch entnommen) durch den Lehrer in kleinere Abschnitte aufgeteilt wird. Diese Stoffportionen werden anschließend auf die Schüler einer Klasse aufgeteilt. Die Schüler erarbeiten und bereiten diese (meist in Partner- oder Gruppenarbeit) auf. In der anschließenden, etwa 20-Minütigen Präsentation durch die Schüler ist der Stoff allerdings nicht einfach zu referieren, sondern vielmehr sollen die vortragenden Schüler darauf achten, dass die anderen Schüler im Plenum den präsentierten Stoff durch geeignete Übungen verinnerlichen. Schließlich ist eine Evaluation der Lernergebnisse durch passende Prüfungen, die ebenfalls durch die referierenden Schüler entworfen bzw. ausgewählt werden, vorgesehen. Klar ist, dass diese didaktischen Kompetenzen der geschickten Ausarbeitung des Stoffs, seiner Präsentation und Einübung, sowie der Evaluation der Lernergebnisse bei den Schülern vorhanden sein bzw. aufgebaut werden müssen, um erfolgreich vorgehen zu können. Die Rolle, die der Lehrer innerhalb dieses Ablaufs einzunehmen hat, ist logischerweise eine eher zurückhaltende. Er ist dafür zuständig, den Stoff zu verteilen, bevor er dann

<sup>35</sup> Abbildung angelehnt an Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 399.

<sup>36</sup> Vgl. Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986, S. 399.

<sup>37</sup> Im Folgenden referiert nach Martin, Jean-Pol, Lernen durch Lehren (LdL), [o. A. des Ortes] 2002, S. 5 ff. (Zu finden unter [www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf) [Stand: 19.02.2007]) (Im Folgenden: Martin, Lernen durch Lehren, 2002.)

unterstützend bei der Erarbeitungsphase den Schülern zur Seite steht. Während der Präsentationsphase hat er darauf zu achten, dass die Kommunikation stattfinden kann und interveniert schließlich allein bei Unklarheiten.

### *Möglichkeiten dieser Vorgehensweise<sup>38</sup>*

Die Liste der Möglichkeiten ist lang. Am wichtigsten erscheinen die Tatsachen, dass der Sprechanteil der Schüler auf bis zu 80% ansteigt, dass sich Schülerorientierung verwirklichen lässt, dass es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Sache (zumindest mit den selbst erarbeiteten Teilgebieten) kommt, dass die Kommunikation angeregt wird, da die Hemmschwelle mit Mitschülern in Kommunikation zu treten niedriger ist, als wenn mit dem Lehrer gesprochen werden muss. Motivation, Praxisnähe, Qualität vor Quantität sind weitere Stichpunkte, die die Vorteile von LdL erahnen lassen. Und nicht zuletzt kann der Lehrer durch den hohen Redeanteil der Schüler den Lernstrand der einzelnen Schüler gut evaluieren und ggf. auf Verständnislücken und Schwierigkeiten reagieren. Anzumerken bleibt noch, dass LdL nicht nur im Fremdsprachenunterricht einsetzbar ist, sondern in nahezu allen Fächern, in sämtlichen Lernstadien. Dennoch müssen auch die Grenzen bedacht werden.

### *Grenzen von LdL<sup>39</sup>*

Natürlich kann LdL nur dann funktionieren, wenn sowohl Schüler als auch Lehrer entsprechende motivatorische Voraussetzungen mitbringen. Daneben kann es durch zu wenig angebaute fachliche wie methodische Kompetenzen zur Überforderung bei den Schülern kommen. Auch kann es zu einer Überbetonung der kommunikativen Kompetenzbildung kommen, wodurch gleichzeitig die Schreib- und Lesekompetenz vernachlässigt werden.

Es gibt noch eine schwerwiegende Grenze von LdL: Es wurde die Frage nach der Verortung des Ansatzes im aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs gestellt. V. a. den alternativen Methoden wird unterstellt, dass sie Schüler- und Lernerorientierung propagieren, ohne dass sie jene allerdings bis in letzte Konsequenz verwirklichen<sup>40</sup>. Aus der Analyse von LdL ergibt sich zwar, dass eine gewisse Lernerorientierung nicht abgestritten werden kann, aber gleichzeitig ist es letztendlich doch der Lehrer, der zu großen Teilen entscheidet, was im Unterricht passiert. Es sei hier nur auf die Stoffaufteilung, die praktisch aufgezwungene Präsentationsform in Form von mündlichem Vortrag,

---

<sup>38</sup> Referiert nach Martin, Lernen durch Lehren, 2002, S. 6 f.

<sup>39</sup> Referiert nach Martin, Lernen durch Lehren, 2002, S. 10 und Abendroth-Timmer, Dagmar, Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip, [o. A. des Ortes] 2000, S. 7 ff. (Zu finden unter [www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf](http://www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf) [Stand: 19.02.2007])

<sup>40</sup> Vgl. Ortner, Alternative Methoden, 2003, S. 237.

die immer gleiche Vorgehensweise bei der Erarbeitung, Präsentation etc. von Lerninhalten hingewiesen. Und wenn es nicht der Lehrer selbst ist, so sind es die Schüler, die ihre Ergebnisse präsentieren und ihre Mitschüler in eine eher passive Haltung zwingen und oft den immer wieder gescholtenen Frontalunterricht mit Lernen im Gleichschritt imitieren.

„Lehrende [und das können bei LdL wie gezeigt Lehrer und Schüler sein! Anm. des Verfassers] bestimmen, was im Unterricht zu geschehen hat. Sie sind die *Herren* über den Lernstoff, den Lernweg, das Lernziel.“<sup>41</sup>

Damit ist ein weiterer Schritt getan, die Frage ‚LdL als Methode oder Methodenkomponente‘ zu beantworten. Wie gezeigt, ist durchaus eine in sich schlüssige Methodik vorhanden, die letztendlich versucht, auf dem zuvor erörterten theoretischen Hintergrund aufzubauen. Auch hier sind allerdings nicht ausschließlich Innovationen zu erkennen, sondern es wird auf bekannte Techniken, Sozialformen etc. zurückgegriffen, und diese werden dann neu kombiniert. Die Grenzen bei der Durchführung von LdL haben gezeigt, dass sich der Ansatz zumindest teilweise den Vorwürfen, die in der aktuellen Methodendiskussion geführt werden, stellen muss.

Die letzte noch offene Teilfrage nach der Didaktik (also dem Was) wird nun erläutert, bevor dann sämtliche Teilergebnisse und Teilantworten noch einmal zusammengefasst werden, um ein Gesamtresümee zu ziehen.

### **3.4 Die Didaktik von LdL**

Der wichtigste Aspekt der Frage nach der Didaktik im Umfeld von LdL wurde bereits angesprochen. Letztlich müssen Inhalte gewählt werden, die die Forderungen erfüllen, die unter 3.2 erörtert wurden. Daraus herausgenommen ist wiederum am wichtigsten, dass die Inhalte einen *authentischen Diskurs* ermöglichen<sup>42</sup>. Dabei sind viele Faktoren zu berücksichtigen, die die Auswahl beeinflussen: Vorwissen der Schüler, Alter, Interessen, usw. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass die Schüler eine gewisse didaktische Kompetenz aufbauen müssen. Die Kombination aus all dem zwingt praktisch dazu, eine Gesamtkonzeption von möglichen Inhalten bzw. Themen zu erstellen, die all diesen Aspekten gerecht wird. Martin hat den Versuch unternommen, eine solche zu entwerfen:

---

<sup>41</sup> Ortner, *Alternative Methoden*, 2003, S. 237.

<sup>42</sup> Vgl. Martin, *Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler*, 1986, S. 397.

Situationen	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
	Schwerpunkt: <i>Sprache</i>	Schwerpunkt: <i>Land</i>	Schwerpunkt: <i>Kultur</i>
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikative Kompetenz im Klassenzimmer – Didaktische Handlungskompetenz</li> <li>• Metasprachliche Kompetenz</li> <li>• Transindividuelle Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: Alltagswissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungswissen</li> <li>• Transindividuelle und transnationale Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: – Konfliktbewältigung – Ausdifferenzierung von Stereotypen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungswissen (ausdifferenziert) – Diachronie – Synchronie</li> <li>• Transindividuelle, transnationale und transhistorische Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: – Kulturreflexion</li> <li>• Selbstbezug: – Identität</li> </ul>
<b>Struktur</b>	<i>Grammatik – Wortschatz</i> <i>Klassenraumroutinen</i>	<i>Kognitive Schemata über das Zielland</i> <i>Projektionsroutinen</i>	<i>Komplex strukturiertes Wissen über das Zielland</i> <i>Dialektisches Denken</i>
Unbestimmtheit	<b>Lehrmaterialien</b> <i>Klassenraumdiskurs</i>	<i>Zielland (Familie – Stadt)</i> <i>Projektdurchführung</i>	Zielland (Kultur) <i>Kulturdiskurs</i>

Abb.3: Das geforderte Curriculum von Martin<sup>43</sup>

Auf eine genaue Analyse muss hier aus Platzgründen verzichtet werden und erscheint nicht zwingend notwendig, da sich die Übersicht im Prinzip von selbst erklärt. Festzuhalten bleibt allerdings, dass ausgehend von den o. g. Grundfragen und aufbauend auf den theoretischen Hintergrund von LdL ein Vorschlag für zumindest grobe Inhalte und Themen erarbeitet wurde, der folglich Vorwissen, Lernstand, Aufbau didaktischer Kompetenzen etc. berücksichtigt. (Dass es keinen Katalog von bis ins Detail reichenden spezifischen Einzelinhalten geben kann, sondern eine gewisse Allgemeinheit in der Formulierung enthalten ist, ist wohl allein schon der Tatsache geschuldet, dass eben die Lerner in ihrer Individualität geachtet werden wollen und nicht bis in die kleinste Kleinigkeit deren notwendigen Lernfortschritte vorausgesehen werden können.) Es ist offensichtlich, dass das Aufstellen eines Lehrplans bzw. eines Curriculums keine grundsätzliche Neuerung ist. Lehrpläne/Curricula gibt es schon seit langer Zeit, Vorläufer lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen<sup>44</sup>. Das ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass hier eine explizite Ausformulierung der didaktischen Fragen, verstanden als das Was, vorliegt, die mit dem Konzept LdL korrespondiert.

<sup>43</sup> Abbildung originalgetreu entnommen aus Martin, Jean-Pol, Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, [o. A. des Ortes] 1988, S. 4. (Zu finden unter: [www.ldl.de/material/aufsatz/curricul.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/curricul.pdf) [Stand: 19.02.2007]).

<sup>44</sup> Vgl. Müller, Walter, Lehrplantheorie und Lernplanentwicklung, in: Apel, Jürgen u.a. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn <sup>2</sup>2005, S. 78 ff.

Damit ist schließlich auch die letzte noch offene Teilfrage beantwortet, ob die nach dem gewählten Methodenbegriff notwendige Komponente der Didaktik im Ansatz LdL berücksichtigt wird und wie sie umgesetzt ist.

#### **4. Zusammenfassung der Ergebnisse und abschließende Beantwortung der Frage: „LdL als Methode oder Methodenkomponente? Verortung des Ansatzes im aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs“**

Nimmt man alle Teilergebnisse zusammen, so kann man feststellen, dass nach außen hin alle geforderten Komponenten einer Methode erfüllt werden. Es existiert sowohl ein theoretisches Gerüst im Hintergrund, genauso wie eine darauf aufbauende Methodik und Didaktik. Letztendlich sind aber alle diese Komponenten nicht wirklich neu bzw. für sich genommen nicht innovativ. Das besondere an der Konzeption LdL erscheint vielmehr der Versuch, viele wichtige, für sinnvoll gehaltene Aspekte in sich zu vereinen und daraus also einen integrativen Ansatz zu schaffen. Die Nähe zu kommunikativen Ansätzen und zur Kommunikativen Didaktik ist augenscheinlich, wenngleich, wie gezeigt, auch Komponenten anderer Methoden, Ansätze und Erkenntnisse vorhanden sind. Daher erscheint es eher so, als wäre LdL eine Ausformung einer, wenn man so will, als „kommunikativ-vermittelnde-Methode“ zu bezeichnende Methode, die eben stark an Kommunikative Didaktik und Methode angelehnt ist. Sie wirkt aber auch vermittelnd, im Sinne von integrierend, im Bezug auf andere wichtige Komponenten anderer Ansätze, Methoden, oder wie auch immer sie zu bezeichnen sind.

Schlussendlich scheint aber die Frage nach Methode oder Nicht-Methode bzw. Methodenkomponente im aktuellen fremdsprachdidaktischen Diskurs zwar interessant, aber nicht allein beherrschend. Wie bereits erwähnt, scheint die Frage nach der Balance von Konstruktion und Instruktion nicht weniger beherrschend. Wobei eben auch festzuhalten bleibt, dass weder das eine noch das andere Extrem für sich alleinigen Gültigkeitsanspruch haben kann. Vielau spricht in diesem Zusammenhang von einem *äußeren Lehrplan* (also das, was der Lehrer entscheidet, was Lernweg, Lernanordnung und Lerninhalt angeht) und einem *inneren Lehrplan* (also das, was, wie, unter welchen Voraussetzungen jeder einzelne Schüler aus sich heraus, individuell an Lernzuwachs verzeichnen kann)<sup>45</sup>. Beide Aspekte müssen beachtet werden und soweit möglich aufeinander abgestimmt bzw. kompatibel gemacht werden. Dass folglich auch beide Komponenten im Unterricht stattfinden müssen, ist mehr als nur logisch. So gesehen bettet sich der Ansatz LdL genau in diese aktuelle Diskussion ein und versucht über seinen theoretischen Hintergrund, seine Methodik und seine Didaktik einen Ausgleich der beiden Pole Instruktion – Konstruktion zu finden. Dass immer noch Verbesserungen und Diskussionen in dieser Frage notwendig sind, erscheint evident. Aber auch und gerade hier zeigt sich der Ansatz LdL als innovativ: Informationen und Diskussionen sind

---

<sup>45</sup> Vgl. Vielau, Die aktuelle Methodendiskussion, 42003, S. 240.

etwa über die angesprochene Internetpräsenz leicht zugänglich und fordern dazu auf, an genau dieser Diskussion teilzunehmen, um den Ansatz immer weiter zu verbessern und den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Dies geschieht mit dem letztendlichen Ziel, Fremdsprachen in möglichst großer Qualität und Quantität vermittelbar und erlernbar zu machen, damit die Grenzen der Sprache und die Grenzen der Welt immer weniger werden.

## **Literaturverzeichnis**

### **Literatur (mehrfachzitierte Literatur mit Angabe des Kurztitels sowie ggf. Kennzeichnung der Internetseite bei Online-Publikationen)**

**Abendroth-Timmer, Dagmar**, Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip, [o. A. des Ortes] 2000. (zu finden unter [www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf](http://www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf) [Stand: 19.02.2007])

**de Cillia, Rudolf u.a.**, Innovation im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M. 2005. (= Cillia, Innovation im Fremdsprachenunterricht, 2005.)

**Hallitzky, Maria u.a.**, Didaktische Konzepte und Modelle, in: Apel, Jürgen u.a. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn <sup>2</sup>2005, S. 205-229.

**Henrici, Gert**, Studienbuch. Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen), Paderborn u. a. 1986.

**Henrici, Gert, u.a.**, Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. <sup>4</sup>2003, S. 38-43.

**Martin, Jean-Pol**, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33 (1986), S. 395-403. (= Martin, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, 1986.)

**Martin, Jean-Pol**, Lernen durch Lehren (LdL), [o. A. des Ortes] 2002. (zu finden unter [www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/warum-ldl.pdf) [Stand: 19.02.2007]) (=Martin, Lernen durch Lehren, 2002.)

**Martin, Jean-Pol**, Lernen durch Lehren. Ein modernes Unterrichtskonzept, [o.A. des Ortes] 2000. (zu finden unter: [www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2000.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2000.pdf) [Stand: 18.02.2007]). (=Martin, Lernen durch Lehren, 2000.)

**Martin, Jean-Pol**, Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, [o. A. des Ortes] 1988. (zu finden unter: [www.ldl.de/material/aufsatz/curricul.pdf](http://www.ldl.de/material/aufsatz/curricul.pdf) [Stand: 19.02.2007]).

**Martin, Jean-Pol**, Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, in: Graef, Roland u.a. (Hg.), LdL. Lernen durch Lehren, Rimbach 1994, S. 12-18.

**Müller, Walter**, Lehrplantheorie und Lernplanentwicklung, in: Apel, Jürgen u.a. (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn <sup>2</sup>2005, S. 71-98.

**Neuner, Gerhard**, Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. <sup>4</sup>2003, S. 225-234. (= Neuner, Vermittlungsmethoden, <sup>4</sup>2003.)

**Ortner, Brigitte**, Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung, Ismaning 1998.

**Ortner, Brigitte**, Alternative Methoden, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. <sup>4</sup>2003, S. 234-238. (= Ortner, Alternative Methoden, <sup>4</sup>2003.)

**Rösler, Dietmar**, Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart 1994.

**Vielau, Axel**, Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen u.a. 42003, S. 239-241 (= Vielau, Die aktuelle Methodendiskussion, 42003.)

**Wittgenstein, Ludwig**, Tractatus Logico-Philosophicus, [o. A. des Ortes und des Jarehs]. (zitiert nach [www.tractatus.hochholzer.info/index.php?site=main](http://www.tractatus.hochholzer.info/index.php?site=main) [Stand: 19.02.2007])

### **Internet**

[www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/) (Stand 18.2.2007)

### **Abbildungsnachweis**

Abb. 1: nach **de Cillia, Rudolf u.a.**, Innovation im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt a. M. 2005, S. 77.

Abb. 2: nach **Martin, Jean-Pol**, Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33 (1986), S. 399.

Abb. 3: aus **Martin, Jean-Pol**, Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, [o. A. des Ortes] 1988, S. 4.