

**Joachim Pfeiffer, Eichstätt; Anne Margret Rusam, Bielefeld**

## **DER STUDENT ALS DOZENT:**

# **DIE METHODE „LERNEN DURCH LEHREN“ AN DER UNIVERSITÄT**

### **1. Einführung**

„Carlos, können Sie bitte die Leitung der heutigen Stunde übernehmen?“ - Fang-tzu, leiten Sie bitte die Besprechung der Hausaufgabe!“ Die Studenten gehen nach vorn, ohne überrascht zu sein, mit sichtlichem Einfühlungsvermögen stellen sie Fragen an die Kursteilnehmer, sie bitten um deutlicheres, lauterer Sprechen, greifen korrigierend ein oder stellen, im Zweifelsfall, Rückfragen an den Lehrer, der sich diskret im Hintergrund hält. Der Lehrer hilft, wenn er gebraucht wird.

Einjähriger Intensivkurs für ausländische Studenten, Universität Eichstätt: Die Studenten haben sich, nach einer kurzen Phase der Unsicherheit, schnell an den neuen Unterrichtsstil gewöhnt. Chinesen, Koreaner, Amerikaner und Türken: Jeder übernimmt, nach dem Prinzip der Rotation, die Funktionen des Lehrers. Man merkt: Sie fühlen sich ernst genommen, mehr, als dies in konventionellen Unterrichtsformen der Fall ist. Die Atmosphäre ist entspannt, und zugleich ist die Motivation gewachsen.

Die Methode „Lernen durch Lehren“ geht von einer Erfahrung aus, die uns allen geläufig ist:

Wenn wir anderen komplizierte Sachverhalte erklären müssen, lernen wir selbst am meisten.

Die Strategien des Lehrens bringen Klärungs- und Problemlösungsprozesse in Gang, die tiefere Einsichten in komplexe Zusammenhänge vermitteln - und sie erhöhen die Merkfähigkeit beträchtlich.

### **2. Literaturbericht**

Jean-Pol Martin entwickelte die hier beschriebene Unterrichts-Methode Anfang der achtziger Jahre und wandte sie in systematischer Form im Französischunterricht von Gymnasialklassen an. Er griff dabei auf neuere Tendenzen der Fremdsprachendidaktik und der Psychologie zurück, vor allem auf kommunikative und kognitive Theorien. In seinem Buch *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler* (1985) gibt er Auskunft über die theoretische Grundlegung, die praktische Anwendung und die empirische Überprüfung dieser Methode. Die eingehende Analyse von transkribierten Stundenprotokollen macht deutlich, daß der Anteil der (verbalen und nicht-verbalen) Schüleräußerungen im Beobachtungszeitraum von etwa 10 Monaten signifikant wächst, und zwar bis zu 80%; auch die Länge und Komplexität der Redebeiträge nehmen deutlich zu. Im herkömmlichen Unterricht beträgt umgekehrt der Redeanteil des Lehrers etwa 80%.

Eine kurze und leicht zugängliche Information über die theoretischen und praktischen Implikationen dieses didaktischen Ansatzes liefert Martin in zwei Aufsätzen (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.

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, so Piepho, ist nicht die Sprache selbst, sondern deren Verwendung und deren Inhalte.

Martins Modell macht den Unterrichtsdiskurs selbst mit seinen vielfältigen Redeanlässen zur Grundlage einer authentischen Kommunikation in der Zielsprache. Statt daß im Unterricht eine außerschulische

Kommunikationssituation fingiert wird, bilden die Handlungsanweisungen, Redeaufforderungen, Fehlerkorrekturen den kommunikativen Rahmen, den nicht primär der Lehrer, sondern die Studenten auszufüllen haben.

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.

Trotz einer Reihe innovativer Ansätze scheint sich auch in den letzten Jahren an der dominanten Rolle des Lehrers, 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).

### **3. Lernen durch Lehren an der Universität**

Im Fremdsprachenunterricht mit Studenten ist die lehrerzentrierte Unterrichtsform besonders unangemessen, weil sie den erwachsenen Lerner entmündigt und sein aktives Interesse und die Entdeckerfreude an der neuen Sprache einschränkt. Die Übertragung von Lehrfunktionen auf Studenten reduziert die Erfahrung von Fremdbestimmung und spricht vor allem die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten des Lerners an.

Im Unterschied zur Schulsituation, wo sich die Schüler gegenseitig kennen, herrscht zunächst in universitären Kursen - zumal solchen mit geringer Stundenfrequenz - 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. Durch die Methode „Lernen durch Lehren“ können nach unserer Erfahrung die Rede- und Kommunikationshemmungen, mit denen prinzipiell jeder Fremdsprachenunterricht 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.

### **4. Lernen durch Lehren am Beispiel des Anfangsunterrichts Deutsch als Fremdsprache**

Nun soll (in Form eines Stundenprotokolls, aufgezeichnet von A. M. Rusam) der praktische Verlauf einer Unterrichtsstunde beschrieben werden: die erste Stunde eines deutschen Intensivkurses mit etwa 25 Studentinnen und Studenten unterschiedlichster geographischer, kultureller und sprachlicher Herkunft. Die Teilnehmer sind zum großen Teil Anfänger ohne Vorkenntnisse. Wie ist hier ein Einstieg in die Methode „Lernen durch Lehren“ möglich?

Zunächst werden die Kursteilnehmer mit dem Prinzip der Partnerarbeit vertraut gemacht.

Die „technischen Anweisungen“, die für die Leitung solcher Übungen nötig sind, habe ich zu Hause auf einem Blatt „Nützliche Ausdrücke im Deutschunterricht“ zusammengestellt:

## **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!

Ich bitte die Kursteilnehmer, dieses Blatt als Gedächtnisstütze zu gebrauchen und jedes Mal mitzubringen. Jeder präsentiert seinen Nachbarn. Der nächste Schritt: Ich habe Kärtchen vorbereitet, auf denen je ein Substantiv mit Artikel steht. Diese Wörter benennen zumeist sehr konkrete Gegenstände im Klassenzimmer („die Tür“, „die Tafel“, „der Stuhl“ usw.). Aus dem Stapel greife ich mir ein Kärtchen und gebe auf Deutsch, dann auf Englisch und Spanisch - eine dieser Sprachen versteht jeder Kursteilnehmer - folgende Erklärung: „Bitte seht mir genau zu: Was ich jetzt mache, soll danach jeder von euch machen. Ich habe hier eine Karte, auf der ein deutsches Wort (Substantiv mit Artikel) steht. Ich schreibe das Wort an die Tafel. Dann spreche ich das Wort aus. DIE TÜR. Ich wiederhole: DIE TÜR. Nun bitte ich euch alle: Sprecht das Wort aus. Alle zusammen: DIE TÜR. Jaroslav, wiederhole bitte: DIE TÜR. ... Zum Schluß erkläre ich das Wort (ich zeige auf die Tür). DIE TÜR. DAS IST DIE TÜR. O. K., das sind fünf Aufgaben für euch!“

Jeder nimmt sich nun eine Karte und widmet sich seinem Wort. Bei dieser „Wortschatz-Übung“ geht es mir weniger um die Wörter selbst als um eine Erweiterung des Rollen-Repertoires der Kursteilnehmer. Sich im Plenum exponieren zu können ist eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau didaktischer Kompetenzen. Meine Befürchtung, die Kursteilnehmer, die vermutlich schon viele Jahre Frontalunterricht hinter sich haben, würden nicht nur einen Sprach-, sondern auch einen Methodenschock erleiden, erweist sich zum Glück als unbegründet. Die Schwellenangst ist schnell überwunden: Es macht den Kursteilnehmern offensichtlich Spaß, sich selbst in einer neuen Situation zu erproben. Kreative Unruhe herrscht im Klassenzimmer, wenn jeder „sein Wort“ vorstellt - ich selbst habe mich in eine Ecke zurückgezogen, was anfangs mit erstaunten Blicken quittiert wurde.

Schon in dieser ersten Stunde delegiere ich die Leitung von Unterrichtssequenzen an die Studenten. Ich bitte die Kursteilnehmer, zwei Übungen im Arbeitsbuch *Themen I* in Partnerarbeit vorzubereiten (der Stoff „Woher kommst du?“, „Wie heißt du?“ war durch die gegenseitige Vorstellung induktiv erschlossen worden) - und beauftrage einen Kursteilnehmer, die Übung zu leiten. Ich erkläre ihm kurz in seiner Muttersprache, was er zu tun hat. Die nötigen „Klassenraumkommandos“ findet er auf dem Blatt *Nützliche Ausdrücke*. Der zunächst große Überraschungseffekt - „ein Schüler wird zum Lehrer!“ - läßt dabei von Übung zu Übung nach; am Ende des

Vormittags finden die Kursteilnehmer es fast schon normal, daß sie viele Aufgaben des Lehrers übernehmen. Sie zeigen keine Scheu, Fragen zu äußern und um Wiederholung oder Tafelanschrift zu bitten. Die Kommunikation untereinander - zwangsläufig auf Deutsch - scheitert also nicht an den rudimentären Sprachkenntnissen! Eine passive Konsumhaltung kann sich gar nicht erst einstellen.

Im Verlauf des Kurses können immer mehr und umfangreichere Lehrfunktionen den Teilnehmern übertragen werden (Verbesserung der Hausaufgaben, Erarbeitung neuen Vokabulars, Grammatikwiederholung, Präsentation neuen Stoffes). Die Studenten lernen auf diese Weise in einer Situation der Unbestimmtheit (der Lehrer zieht sich zurück) den Unterrichtsablauf zu strukturieren - unter dauernder Verwendung der Zielsprache.

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.

## **5. Lernen durch Lehren am Beispiel des Literaturunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache**

Auch bei der Arbeit mit längeren - etwa literarischen - Texten empfiehlt es sich, den Unterricht stärker auf die Lerneraktivitäten zu zentrieren. Gerade bei Textinterpretationen ist jedoch der Erwartungsdruck an den Lehrer, die „richtige“ Interpretation zu liefern, besonders groß - und dies auf Kosten einer größeren (verschiedenkulturellen) Bandbreite von Interpretationsaspekten, welche die Textinterpretation bereichern könnten. Die Delegation von Lehrfunktionen an Studenten dient hier ganz besonders dem Ziel, interpretatorische Eigenansätze der Lerner zu ermutigen und den interkulturellen Austausch zu fördern.

Als Beispiel diene ein Überblickskurs zur deutschen Literaturgeschichte mit ausländischen Studenten verschiedener Herkunftsländer (aufgezeichnet von J. Pfeiffer). Meine Vorarbeit besteht vor allem darin, geeignetes (nicht zu schwieriges) Textmaterial zu den einzelnen Epochen zusammenzustellen sowie repräsentative Primärtexte auszuwählen. Dann verteile ich die Epochen an einzelne Arbeitsgruppen. Jede Arbeitsgruppe bemüht sich um ein Grundverständnis „ihrer“ Epoche und überlegt sich Darbietungsstrategien, die eine effektive Wissensvermittlung ermöglichen (dazu gehört z.B. auch die Aufbereitung des für die Präsentation wichtigen Wortschatzes). Die „Didaktisierung“ ist ein wichtiger Aspekt der studentischen Arbeit. Sie besteht in jedem Fall auch in der Abfassung eines zusammenfassenden Textes, der die Grundzüge der Epoche widerspiegeln soll. An entscheidenden Stellen des Textes werden Lücken gelassen, die von den Teilnehmern in einer vertiefenden Wiederholung zu ergänzen sind. Hier ein Ausschnitt aus einem von Studenten verfaßten Überblickstext zu der Epoche „Junges Deutschland“:

### **Junges Deutschland (ca. 1830-1850)**

Die Dichter des „Jungen Deutschland“ reagierten nicht wie die Autoren des Biedermeier mit Passivität und Rückzug auf die ....., sondern mit scharfer Kritik. Georg Büchner verfaßte ..... Für ihn war der Gegensatz von Arm und Reich ein Ansatz für die ..... Sie sollte von den Armen, vom ..... durchgeführt werden. In der Flugschrift ..... heißt es:

.....!

Heinrich Heine emigrierte 1831 nach ..... Hier schreibt er kritische Texte über die Zustände in Deutschland, zum Beispiel .....

..... Heine versuchte, die Französische Kultur und den ..... nach Deutschland zu vermitteln. (...)

*Restauration - sozialrevolutionäre Schriften - Revolution - Proletariat - Der hessische Landbote - Friede den Hütten, Krieg den Palästen! - Frankreich - Deutschland. Ein Wintermärchen - Liberalismus*  
(Die Stichworte werden in anderer Reihenfolge angegeben.)

Nach der möglichst freien (rhetorisch und didaktisch aufbereiteten) Präsentation der Epoche werden die zusammenfassenden Texte zuerst in Gruppen bearbeitet und ergänzt, dann im Plenum mit Hilfe der verantwortlichen Arbeitsgruppe verbessert und nochmals inhaltlich besprochen.

Zu den literarischen Primärtexten, die zu jeder Epoche gelesen werden, erarbeitet die jeweilige Arbeitsgruppe Fragen, die mindestens eine Woche vorher an alle Teilnehmer ausgeteilt werden. Die Gruppe sollte ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß erst eine intensive Beschäftigung mit dem Text sinnvolle Fragestellungen ermöglicht. Die Frageblätter dienen allen zur Vorbereitung; sie sind eine Richtlinie für die Textarbeit, die im Kurs von der verantwortlichen Arbeitsgruppe geleitet wird - mit Unterstützung des Lehrers, soweit dies nötig ist. Hier der Beginn eines Frageblattes, das von Studenten zu der Erzählung JESUSKINGDUTSCHKE von Alfred Andersch erarbeitet wurde:

### **Fragen zum Text JESUSKINGDUTSCHKE:**

1. Was bedeutet der Titel der Erzählung?
2. Welche Bedeutung hat die Auseinandersetzung zwischen den Studenten (Carla, Leo und Marcel), dem Taxifahrer und dem Polizisten?
3. Welche Rolle spielt in Carlas Denkweise die „Theorie des Widerstandes“ ihres Vaters? Was für einen Einfluß haben Leos und Carlas Väter Eurer Meinung nach auf die Lebensauffassung ihrer Kinder? (...)

Oft empfiehlt es sich, der Plenumsdiskussion eine kurze Gruppenarbeitsphase vorzuschicken, um den „schüchternen“ oder schwächeren Teilnehmern den Gesprächseinstieg zu erleichtern. Entscheidend ist, daß der Kursleiter möglichst wenig interpretatorische Vorgaben macht, um die Deutungsarbeit nicht in vorgeformte Bahnen zu lenken; die Studenten sollen selbst lernen, mit der Komplexität fremder Texte umzugehen. Andererseits sollte der Kursleiter den Studenten in der Vorbereitungsphase Hilfestellungen und Tips zur didaktischen Aufbereitung des Stoffes geben. Seine Aufgabe wird es auch sein, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Epochen zu verdeutlichen.

Auch hier gilt: Man sollte den Lernern nicht zu wenig zumuten. Wenn man sich dem Erwartungsdruck, die „richtige Interpretation“ zu liefern, widersetzt und den Arbeitsgruppen freie Hand läßt, kommen Ergebnisse zustande, mit denen man zunächst nicht gerechnet hätte.

Die Methode „Lernen durch Lehren“ stößt an ihre Grenzen, wenn die Lernergruppe zu groß wird (ideal sind 15 bis 25 Kursteilnehmer). Allgemein wächst die Redehemmungen 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. Doch im Grund setzt die Methode nur das, was didaktisch ohnehin ein Unding ist, greller ins Licht.

Als problematisch erweist sich häufig die Delegation der Lehrerrolle an schwächere Lerner. Der Kursleiter muß der Versuchung widerstehen, nur den „Guten“ die Übernahme der Lehrfunktionen 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.

## **6. 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. et al. (eds.) (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 überordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen, Frankonius