

WENN STUDENTEN MITTELHOCHDEUTSCH LEHREN: ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN DER METHODE "LERNEN DURCH LEHREN" IN EINEM GERMANISTISCHEN PROSEMINAR. EIN ERFAHRUNGSBERICHT

1. Einführung

Die durch Jean-Pol Martin in den achtziger Jahren primär für den gymnasialen Fremdsprachenunterricht entwickelte Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" (LdL) ist hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlegung, ihrer praktischen Anwendbarkeit und ihrer empirischen Überprüfbarkeit inzwischen so weit bekannt, dass sich eine erneute Darstellung auch nur ihrer Grundzüge hier erübrigt (vgl. grundlegend Martin 1985, 1986 und 1988; Graef 1990; den schnellsten Einstieg bietet die LdL-Homepage: <http://www.ldl.de>; Videoaufnahmen zu Martins Unterricht sind über das FWU erhältlich: Martin 1983, 1984 und 1987). Zur Verbreitung der innovativen Methode, deren Hauptcharakteristikum die Übernahme von Funktionen des Lehrers durch die Schüler darstellt, trugen neben Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer maßgeblich das Kontaktnetz LdL (<http://www.ldl.de/netz/personen/htm>) und die seit kurzem elektronisch versandten didaktischen Briefe Martins bei (<http://www.ldl.de/briefe/brief.htm>). Dabei begünstigen die neuen Medien, insbesondere das Internet als Informations- und Kontaktforum, den globalen Informationsaustausch. Mittlerweile genügt ein Mausklick um etwa zu sehen, wie LdL an der Grundschule praktiziert wird, welche LdL-Kniffe ein Gymnasiallehrer in der 8. Klasse im Fach Mathematik anwendet (<http://www.ldl.de/material/bericht.htm>) oder was die Schüler einer 9. Klasse vom Lateinunterricht ihres Lehrers halten (<http://www.zum.de/Foren/ldl/cgi/forum.cgi>). Während freilich die Erfahrungen und die darauf basierenden Materialien für den schulischen Unterricht (Grund-, Haupt- und Realschule, Berufsschule, Gymnasium: 14 Fächer) reichlich vorhanden sind, ist auf universitärer Ebene ein gewisses Defizit an Materialien im Umgang mit LdL festzustellen: Bislang legten lediglich Skinner (1994) für das Fach Englisch sowie Pfeiffer/Rusam (1994 und 1998) für das Fach Deutsch als Fremdsprache einschlägige Erfahrungsberichte vor (<http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm>). Diesen Mangel an LdL-Praxis, der offenbar bei Uni-Dozenten zu konstatieren ist, nahm der Verfasser zum Anlass für ein Experiment: In einem regulären Proseminar im Fach Ältere deutsche Literaturwissenschaft, einer scheinpflichtigen Veranstaltung des Grundstudiums Germanistik (Lehramt vertieft und nichtvertieft sowie Magisterstudiengang) der Universität Eichstätt sollte die Methode "Lernen durch Lehren" nach Absprache mit den Studenten im Wintersemester 2000/2001 zur Anwendung kommen und auf ihre Vor- und Nachteile, mithin also auf ihre Eignung für den regulären universitären Lehrbetrieb geprüft werden. Dabei kannte der Verfasser als ehemaliger Student bei Jean-Pol Martin zwar die Methode LdL, konnte jedoch kaum auf praktische Erfahrungen oder gar Routine im Umgang mit der Methode zurückblicken. So gesehen betraten wir alle methodisches Neuland.

2. Notwendige Vorüberlegungen

Die **universitären Strukturen**, die **Vorgaben** durch die Studienordnung bzw. die LPO I und die **stoffinhärenten Gegebenheiten** des Proseminars (PS) bedingen einige grundsätzliche Entscheidungen, die der Dozent im Vorfeld der LdL-Sequenz treffen muss. Grundsätzlich eignet sich der **Veranstaltungstyp** "Proseminar" durch die ihm eigenen Kommunikationsverläufe für den Einsatz von LdL (im Gegensatz etwa zur Vorlesung). Im

Unterschied zur schulischen Lernsituation kennen sich die Studenten, die ein frei wählbares, auf ihren Stundenplan abgestimmtes Proseminar (PS) besuchen, allerdings nicht oder zumindest nicht alle. Auch der Dozent wird angesichts der geringen zur Verfügung stehenden Zeit (2 Semesterwochenstunden: im Wintersemester insgesamt nur 13 Sitzungen à 90 Minuten) nur wenig Gelegenheit haben, alle Seminarteilnehmer näher kennen zu lernen. Im vorliegenden Fall kam als erschwerender Faktor hinzu, dass das PS thematisch offen ausgerichtet war und auf Grund seiner Examensrelevanz (das anonyme Heldenepos "Kudrun" wird im Teilgebiet III im schriftlichen Staatsexamen des vertieften Studiengangs geprüft) nicht nur Studierenden des Grundstudiums (2. bis 4. Semester) offen stand, sondern auch – etwa zu 50 % – von Studenten im Hauptstudium besucht wurde (5. bis 11. Semester). Dadurch fand sich eine sozial und leistungsmäßig **heterogene Gruppe** von Studierenden zusammen, welche im regulären Lehrbetrieb der Universität eher die Regel denn die Ausnahme darstellen dürfte. Insgesamt nahmen am PS "Kudrun" im WS 2000/01 achtzehn Studenten regelmäßig teil, von denen exakt die Hälfte (9) einen Schein erwerben wollten. Diese Größenordnung ist als ideal für die Praktizierung der Methode LdL zu betrachten. Für den Scheinerwerb sind in mediävistischen Proseminaren relativ hohe Hürden zu überspringen: neben der regelmäßigen aktiven Teilnahme ein mündliches Kurzreferat, eine schriftliche Hausarbeit sowie eine 90-minütige Abschlussklausur mit Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen. Die Schwierigkeit bestand nun darin, die "höheren Semester", die den Schein bereits erworben hatten, aus ihrer anfänglichen **Passivität** und **"Konsumhaltung"** herauszulockern und sie dazu zu bewegen, sich ebenfalls an den LdL-Aktivitäten und an den LdL-Teamsitzungen außerhalb des PS zu beteiligen. Dies gelang durch ein Bündel an organisatorischen und didaktischen Maßnahmen, welche insgesamt die **Motivation** der neun Studenten im Hauptstudium so weit steigern konnten, dass sie sich alle bereit erklärten, den gegenüber frontal ausgerichteten Seminaren in diesem PS erhöhten Arbeitsaufwand zu tragen (die Motivierung der scheinerwerbwilligen Studenten stellte kein Problem dar). Dabei wirkten insgesamt **fünf Entscheidungen** zusammen, die der Dozent im Vorfeld des Seminars getroffen hatte:

1. LdL konnte – schon angesichts der Stoffmenge und der vorgegebenen standardisierten Verfahren mit einseitigem Kommunikationsverlauf (Referate, Klausur) – nicht durchgängig zur Anwendung kommen, sondern wurde **in Intervallen** eingesetzt (in sechs von 13 Sitzungen).
2. Dabei waren nach dem Prinzip der **didaktischen Progression** drei **LdL-Aktivitätsstufen** vorgesehen, die von der Einübung in LdL-Arbeits- und Präsentationstechniken im Seminar (1) über die häusliche Vorbereitung mittlerer und längerer Textabschnitte des Heldenepos in Arbeitsteams (2) bis hin zur eigenständigen Vorbereitung und Leitung einer ganzen LdL-Sitzung (3) reichten.
3. Die **Arbeitsteams** wurden jedes Mal neu zusammengesetzt (ohne Einwirkung des Dozenten). Die einzige **Vorgabe** bestand darin, dass jedes Team mindestens jeweils einen erfahrenen Studenten sowie einen jüngeren Studenten (ohne Schein) aufnehmen musste. Dadurch sollte ein besseres gegenseitiges Kennenlernen ebenso ermöglicht werden wie ein fruchtbarer Informationsaustausch. Ferner sollten dadurch die Leistungsunterschiede zwischen den Teams nivelliert werden.
4. Die Studenten sollten sich nicht lange mit der Theorie beschäftigen (im Zeitalter des Internet sind diese Informationen individuell über die LdL-Homepage beziehbar), sondern gleich durch einen Sprung ins kalte, aber nicht zu tiefe "LdL-Wasser" die Vorteile des neuen Verfahrens **in der Praxis** erproben.
5. Schließlich stellte Jean-Pol Martin ein **Diskussionsbrett** seines **LdL-Internet-Forums** für das Seminar zur Verfügung. Hier konnten die Studenten wichtige Informationen zum PS finden (etwa Arbeitsanweisungen) und erhielten zugleich die Möglichkeit, sich kritisch

oder anerkennend zum Seminar oder zur für sie neuen Methode LdL zu äußern (vgl. <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a44.html>).

Zuletzt noch ein Wort zu den **Vorgaben durch den Stoff** des PS: Es existiert zwar kein eigenes universitäres Curriculum – LPO I und Magisterprüfungsordnung bzw. Studienordnung schreiben lediglich grob die Kenntnisse und Fähigkeiten in den germanistischen Teildisziplinen fest –, doch ist nicht wenigen thematischen Proseminaren eine Struktur inhärent, die sich (fast zwingend) aus dem zu besprechendem Inhalt ergibt. Im vorliegenden Fall ist es die **epische Struktur**, die linear verlaufende Handlung einer in 32 Großabschnitte (*âventiuren*) gegliederten heldenepischen Großerzählung des hohen Mittelalters (1705 Langzeilen-Strophen à vier Verse), welche den thematischen Kurs im PS bestimmt. Um den Seminarteilnehmern diese Struktur und die daran orientierte Vorgehensweise im Seminar **transparent** zu machen, wurde vom Dozenten ein exakter **Semesterplan** ausgearbeitet, der für jede Sitzung das jeweilige Thema nennt, die angebotenen Referat-Themen auflistet und den Termin für die Klausur angibt (vgl. 6. Anhang: Semesterplan). Diese Art von Transparenz und Strukturierung wird von den Studierenden aber auch in thematischen Seminaren mit konventionellen Lehrverfahren überaus geschätzt und sollte für den Universitätsdozenten eine Selbstverständlichkeit sein.

3. Drei Beispiele aus der Praxis

3.1. Der Sprung ins kalte "LdL-Wasser" (Aktivitätsstufe 1) oder: "Was soll ich eigentlich machen?"

Bereits in der zweiten Sitzung werden die Seminarteilnehmer mit LdL konfrontiert. Im Zentrum dieser Sitzung steht die sprachlich-grammatikalische sowie die inhaltliche Erarbeitung der zweiten Hälfte des sog. "Hagen-Teils" des Epos (so benannt nach seinem Protagonisten): 2.-4. Aventure, Str. 67-197. Diese gewaltige Stoffmenge muss natürlich sinnvoll eingegrenzt werden: Als Textgrundlage wird den Studenten eine Kopie mit insgesamt 25 ausgewählten Strophen zur Verfügung gestellt. Für die Übersetzung sind allerdings lediglich elf Strophen vorgesehen; die übrigen Strophen und Handlungsteile sollen inhaltlich zusammengefasst werden. Zu Beginn der Sitzung werden die Studenten aufgefordert, **fünf Arbeitsteams** zu bilden: zwei Übersetzungsgruppen, eine sog. "Ablautreihengruppe", welche sich mit der Morphologie schwieriger mhd. Verben auseinander setzen wird, eine sog. "Wortschatzgruppe", deren Aufgabe darin besteht, unbekannte mhd. Vokabeln zu erläutern, die heute ausgestorben sind oder eine Bedeutungsverschiebung erfahren, schließlich eine sog. "Inhaltsgruppe", welche für die thematischen Zusammenfassungen und Überleitungen zwischen den übersetzten Passagen zuständig ist. Anschließend erhalten die Teams folgende **Arbeitsaufträge auf Karteikarten**:

A. Inhaltsgruppe:

- Fassen Sie den Inhalt des gesamten Hagenteils der "Kudrun" in fünf Sätzen zusammen. Stellen Sie anschließend Ihren Kommilitonen mehrere Verständnisfragen zum Inhalt.
- Präsentieren Sie die jeweils anstehenden Überleitungen zwischen den Übersetzungen möglichst kurzweilig.

B. Übersetzungsgruppe I:

- Arbeiten Sie die Strophen 48, 50, 55 und 57 der "Kudrun" sprachlich und grammatikalisch durch und lassen Sie diese anschließend durch Ihre Kommilitonen übersetzen. Kontrollieren Sie die Übersetzungen und korrigieren Sie gegebenenfalls.

C. Übersetzungsgruppe II:

- Arbeiten Sie die Strophen 73, 74 und 93-95 der "Kudrun" sprachlich und grammatikalisch durch und lassen Sie diese anschließend durch Ihre Kommilitonen übersetzen. Kontrollieren Sie die Übersetzungen und korrigieren Sie gegebenenfalls.

D. Wortschatzgruppe:

- Suchen Sie auf dem ausgeteilten Textblatt folgende zentrale mhd. Wörter und schlagen Sie deren Bedeutung im "Lexer" nach: *künne, mâge, buhûrt, ande, degen, hochgezît, vuore, kiesen, michel, verjehen, pfande, erbîten dôz*.
- Notieren Sie diese Wörter zusammen mit Angaben zur Wortart und der heutigen Bedeutung auf die Folie und erläutern Sie diese Wörter immer dann, wenn die Übersetzungsteams sie gerade benötigen.
- Falls wir am Ende noch Zeit haben, fragen Sie bitte diese Wörter bei ausgeschaltetem OHP erneut ab.

E. Ablautreihengruppe:

- Suchen Sie auf dem ausgeteilten Textblatt folgende zentrale mhd. Verben, bestimmen Sie ihre Form, ihre Zugehörigkeit zur Verbklasse und ihre Ablautreihe: *pflac, hoeret, kiesen, geschehen, sluoc, mohte, sprach, hiez, wart*.
- Notieren Sie diese Wörter unter Angabe ihrer Verbklasse, ihrer Ablautreihe und Stammformen (nur bei starken Verben) auf eine Folie und erläutern Sie diese Wörter immer dann, wenn die Übersetzungsteams diese benötigen.
- Falls wir am Ende noch Zeit haben, fragen Sie bitte diese Verben bei ausgeschaltetem OHP stichprobenartig ab.

Anschließend erhalten die Teams **30 Minuten Zeit** zur Bearbeitung der Aufgaben. Der Dozent steht während dieser Zeit als Ansprechpartner zur Verfügung und geht von Gruppe zu Gruppe, beantwortet Fragen, kontrolliert die sachliche Richtigkeit der erarbeiteten Ergebnisse und weist bei Bedarf auf Hilfsmittel hin (Mhd. Grammatik, Kommentierte Ausgabe der "Kudrun", Mhd. Taschenwörterbuch), die in einem kleinen Arbeitsapparat im Seminarraum zur Verfügung stehen. Nach dieser Arbeitsphase folgt die **Präsentation der Ergebnisse** im Plenum. Im Unterschied zur schulischen Gruppenarbeit stellen die Studenten jedoch ihre Ergebnisse nicht monologisch vor, sondern **integrieren ihre Kommilitonen** in die Präsentation (durch Fragen und Aufforderungen wie: "Pia, kannst Du bitte Str. 50 vorlesen/übersetzen?" oder: "Daniel, wie lauten die Stammformen des starken Verbums *kiesen*?"). Der Dozent bleibt während dieser Darbietungsphase weitgehend im Hintergrund, interveniert jedoch bei groben philologischen Fehlern sowie bei Überschreitung der zeitlichen Vorgaben (wenn sich etwa ein Student bei der Übersetzung "festgefahren" hat). Damit die Übersetzungsgruppen die **didaktisch schwierige Aufgabe** meistern, durch gezielte und behutsame Fragen und Impulse ihre Kommilitonen zu brauchbaren Übersetzungsleistungen zu veranlassen, leitet der Dozent in dieser ersten LdL-Sitzung die Übersetzung der Eingangspassage (Str. 67, 71 und 72) selbst. Die Übersetzungsgruppen I und II können sich an diesem "Modell" orientieren (Fragetechnik, Impulsgebung, Interventionszeitpunkt, Flexibilität). Während die beiden Übersetzungsteams dann ihre eigenen Passagen übersetzen lassen, **intervenieren** die Ablautreihen- und die Wortschatzgruppe via Folie und OHP an den Textstellen, an denen ein schwieriges Wort oder ein Verbum mit komplexer Morphologie zur Sprache kommt. Auch sie integrieren die Studenten des Plenums durch gezielte Fragen. Die inhaltlichen **Überleitungen** zwischen den zuweilen aus dem Kontext gerissenen Strophen liefert jeweils die Inhaltsgruppe durch knappe Zusammenfassungen und Kontextualisierungen. Am Ende ist eine **Lernzielkontrolle** vorgesehen, die den Wortschatz, die Verben und den Inhalt der übersetzten Passage umfasst. Diese Lernzielkontrolle wird durch die Ablautreihen- und Wortschatzgruppe sowie durch den Dozenten vorgenommen. Die

"Aktivitätsstufe 1" von LdL ist insgesamt dadurch gekennzeichnet, dass die Studenten kleinere Stoffabschnitte im Seminar selbst in Teamarbeit erarbeiten und im Plenum präsentieren. Die ersten Erfahrungen der Studierenden mit LdL sollten auf dieser Ebene statt finden. Dies schließt jedoch keinesfalls aus, dass auch in späteren Sitzungen, wenn die Seminarteilnehmer bereits besser mit den LdL-Techniken vertraut sind, nicht auch kleinere Stoffabschnitte auf dieser Aktivitätsstufe erarbeitet werden können. Im PS "Kudrun" im WS 2000/01 fanden insgesamt drei Sitzungen nach diesem Strickmuster statt (Sitzungen Nr. 2, 6 und 9).

3.2. Die Erarbeitung längerer Textpassagen außerhalb des Seminars (Aktivitätsstufe 2) oder: "Wann treffen wir uns?"

Bereits nach kurzer Zeit ist es möglich, die Leitung **längerer Unterrichtsabschnitte** und selbst die Erarbeitung komplexeren Grammatikstoffes an die Studenten zu übertragen. Hierzu empfiehlt es sich allerdings aus Zeitgründen, die Vorbereitungsphase, also die Treffen der Arbeitsteams zur Erarbeitung der festgelegten Arbeitsaufträge, aus dem PS selbst hinaus zu verlagern. Dadurch wird der Präsentationsphase und der Stoffdarbietung ein größerer Raum eröffnet, der präzises Nachfragen, eine Ausweitung der Ergebnisse und gezielte Lernzielkontrollen ermöglicht. Der Dozent trifft lediglich in der unmittelbar vorausgehenden Sitzung dafür Vorsorge, dass sich die Arbeitsteams auch wirklich (und nach Möglichkeit neu) formieren und jedes Team seinen Auftrag auf Karteikarte erhält. Zur Bearbeitung der Aufträge haben die Teams insgesamt eine Woche Zeit. Die Teamsitzungen selbst finden dann natürlich ohne den Dozenten statt und erfordern angesichts des meist vollen studentischen Wochenstundenplans eine genaue Terminabsprache. Alternativ zur guten alten **Karteikarte**, die in bestimmten LdL-Situationen nach wie vor unersetzbar ist und die hier etwa zur Vorbereitung der 4. Sitzung eingesetzt wurde, bietet sich im Zeitalter des Internet freilich auch die Kommunikation der Aufgaben via **e-mail** und/oder **LdL-Diskussionsbrett** an. Für die 7. Sitzung wurde von dieser zeitökonomischeren Möglichkeit Gebrauch gemacht (vgl. den Eintrag in das Diskussionsbrett vom 03.12.00: Arbeitsaufträge an fünf Teams, deren "Mitarbeiter" beim Vornamen genannt werden, um sie an ihre Teamzugehörigkeit zu erinnern).

Vergleicht man die Arbeitsaufträge der **zweiten LdL-Aktivitätsstufe** (im PS "Kudrun": 4. und 7. Seminarsitzung) mit denen der Aktivitätsstufe 1, so stellt man deutliche Unterschiede in den Formulierungen fest, an denen sich die **didaktische Progression** zeigt: Es heißt nun z.B. für die Übersetzungsaufträge der 7. Sitzung nicht mehr: "Arbeiten Sie die Strophen 587, 588, 592 und 596 der 'Kudrun' sprachlich und grammatikalisch durch und lassen Sie diese im Seminar durch Ihre Kommilitonen übersetzen" (dies entspräche Stufe 1), sondern: "Wählen Sie bitte aus der 11. Aventure insgesamt vier bis fünf geeignete Strophen aus, welche die erfolglosen Werbungen Hetels und Hartmuts um Kudrun beinhalten, und bereiten Sie diese anschließend sprachlich und didaktisch für die Präsentation am 08.12.00 vor". Analog sind die Aufträge für die Wortschatz- und Ablautreihenteams formuliert (vgl. Wortschatzteam: "Bitte setzen Sie sich mit den Übersetzungsgruppen in Verbindung und wählen Sie aus den zu übersetzenden Strophen insgesamt 8-10 neue mhd. Wörter aus, die wir noch nicht im PS behandelt haben und die Ihnen examensrelevant erscheinen. Notieren Sie diese zusammen mit ihrer Bedeutung auf eine Folie und machen Sie sich bitte Gedanken über außergewöhnliche Methoden der Präsentation und des Abfragens dieser Wörter"). Die beiden **Vorzüge** so formulierter Arbeitsaufträge liegen auf der Hand: Zum Einen werden die Mitarbeiter der Übersetzungsgruppen dadurch zur Lektüre des gesamten Großabschnitts (hier Aventure 11) "gezwungen", da erst auf der Basis einer Gesamtlektüre die Auswahl passender Textabschnitte möglich ist. Auf der Suche nach geeigneten Strophen lesen die Studenten viel mehr an mittelhochdeutschem Text, als sie vielleicht aus freien Stücken tun würden, und verbessern so unbemerkt ihre Vertrautheit mit einer älteren Sprachstufe des Deutschen

(**latentes Lernen**). Zum Anderen üben sie durch die jeweils notwendigen Teamgespräche über geeignete Textabschnitte **Argumentationsstrategien** (wie das Vertreten der eigenen Position gegen konträre Meinungen) und **soziale Kompetenzen** ein (wie den Umgang mit besseren Argumenten, das Aufteilen von Textabschnitten auf Teammitglieder, das Vertrauen auf die Ergebnisse anderer, das Akzeptieren der Mehrheit bei einer Abstimmung). Auch das Arbeits- und Sozialverhalten der Ablautreihen- und Wortschatzteams ist auf der 2. LdL-Aktivitätsstufe komplexer als auf der ersten: Beide Teams können mit ihrer Arbeit jeweils erst dann beginnen, wenn die drei Übersetzungsgruppen die zu behandelnden Strophen festgelegt haben. Ein **Informationsaustausch** zwischen beiden Gruppierungen ist also unerlässlich. Ferner verfügen die Übersetzungsteams bereits über eine gewisse Textkenntnis, welche den beiden sprachlichen Arbeitsgruppen bei ihrer Suche nach geeigneten Verben bzw. zentralen mhd. Vokabeln zu Gute kommen kann. Umgekehrt verfügen gerade die Wortschatzgruppe und das Ablautreihenteam im Normalfall über einen oder mehrere erfahrene Studenten mit sicheren Grammatik- und Vokabelkenntnissen, welche den Übersetzungsteams bei schwierigen Textpassagen eine gute Rückfragemöglichkeit bieten (die letzte Kontrollinstanz muss freilich der Dozent bleiben, auf dessen Schreibtisch alle ausgewählten Strophen, Wörter und Verben kurz vor der Sitzung eintreffen und auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft werden). Insgesamt entstehen in der Vorbereitungswoche komplexe **kommunikative** und **soziale Bezugslinien** zwischen den Arbeitsteams, durch die alle Mitarbeiter ihre sozialen und philologischen Kompetenzen verbessern können.

Die Funktion des **Dozenten** beschränkt sich während der Präsentation der Ergebnisse in der Sitzung selbst weitgehend auf die zeitlich-organisatorische und auf die didaktische **Koordination** der Darbietungen sowie auf die **Kontrolle** der philologischen Korrektheit des Erarbeiteten. Damit die Ergebnisse freilich nicht isoliert von einander, quasi im luftleeren Raum stehen, muss er darüber hinaus durch Zusammenfassungen, Überleitungen, Wiederholungen und Lernzielsicherungen **Kohärenz schaffen**: Jean-Pol Martin bezeichnet diese Kohärenz, welche durch LdL und die zunächst unfertig abgelieferten Bausteine der Studenten durchbrochen wird und die der Dozent erst im Laufe der Sitzung, zuweilen auch erst in späteren Sitzungen, wieder herstellt, als "**Linearität a posteriori**" (im Unterschied zur "Linearität a priori" des Frontalunterrichts; vgl. den Eintrag in das Diskussionsbrett vom 04.11.00 sowie das eigene Diskussionsbrett LdL-Theorie).

3.3. Zwei Studentinnen moderieren eine LdL-Sitzung (Aktivitätsstufe 3) oder: "Hier sind die Arbeitsaufträge!"

Auf dieser Ebene geschieht für das Gros der Seminarteilnehmer nichts Außergewöhnliches: Die von Ihnen geforderten Aktivitäten und ihr Kommunikations- und Sozialverhalten entsprechen in etwa den Aktivitätsstufen 1 bzw. 2. Wo hingegen eine deutliche **Steigerung der methodisch-didaktischen Kompetenz** und der **philologischen Vorbereitungsarbeit** zu konstatieren ist, ist bei den Studenten, welche eine ganze Sitzung nach der LdL-Methode leiten. Prinzipiell ist zwar auch die Übertragung der Leitung einer Sitzung an nur eine(n) Studenten/in denkbar, doch hat sich im schulischen Unterricht ein "**Führungsstandem**" als die bessere Lösung herauskristallisiert. Angesichts der hier postulierten komplexen Anforderungen auf didaktischer, methodischer, zeitlich-organisatorischer, sozial-kommunikativer und philologischer Ebene und der geringen didaktischen Erfahrung der meisten Studenten bot sich für das PS "Kudrun" ebenfalls eine Doppelbesetzung an. Die beiden Studentinnen, die sich glücklicherweise dazu bereit erklärten, gemeinsam eine Sitzung zu moderieren (die 8. Seminarsitzung), konnten ihre verständliche **Schwellenangst** (beide waren erst im 2. Semester) gemeinsam überwinden. Das für den Scheinerwerb üblicherweise geforderte Referat wurde ihnen erlassen. Im folgenden wird die 8. Seminarsitzung in ihrer Vorbereitungsphase und in ihrem Ablauf knapp skizziert. Damit werden bereits Ergebnisse

vorweggenommen, die unter 4 keine erneute Darstellung mehr erfahren.

Im thematischen Zentrum der 8. Sitzung stand die Entführung Kudrun nach Ormanie und damit die 15. Aventure des Heldenepos mit insgesamt 57 Strophen. Für die beiden Studentinnen galt es nun, bereits Wochen vor dem Seminartermin diese Aventure philologisch und didaktisch durchzuarbeiten, um geeignete Strophen und Textabschnitte für die denkbaren Präsentationsformen im Seminar (Lesen, Übersetzen, Zusammenfassen, szenisches Spiel) zu finden. Auch die zeitlich-organisatorische Planung der Sitzung lag allein in ihrem Verantwortungsbereich. Natürlich stand der Dozent während dieser Zeit als ständiger Ansprechpartner für Rückfragen zur Verfügung. Insbesondere bei Fragen zur zeitlichen Realisierbarkeit einer bestimmten Stoffmenge ("Wie viele Strophen kann man in dieser Zeit übersetzen lassen?"), bei der philologischen Auswahl examensrelevanter Vokabeln und Verben, schließlich bei der didaktischen Eingrenzung und methodischen Abwechslung bot er seine Erfahrungen an, ohne den Studentinnen freilich ihre Planungsarbeit abzunehmen. Insgesamt zeigten sich die beiden Studentinnen während der **Vorbereitungsphase**, in der insgesamt zwei Treffen mit dem Dozenten statt fanden, **erfreulich kompetent und selbständig**.

Als wichtigste Arbeitsgrundlage stellten sie ein **Textblatt** zusammen, auf dem nicht nur die ausgewählten Strophen und Inhaltsangaben zur 15. Aventure der "Kudrun" abgedruckt waren, sondern an dessen Gestaltung man zugleich auch den Ablauf der Sitzung erkennen konnte. Zusätzlich hielten sie die Arbeitsaufträge für die fünf Teams auf **Karteikarten** fest. Ein Abdruck dieser Arbeitsaufträge erübrigt sich hier allerdings, da sie von ihrer Formulierung her etwa der LdL-Aktivitätsstufe 1 entsprechen (also mit vorgegebenen Strophen, Wörtern und Verben; Bearbeitungszeit: 15 Minuten). Lediglich eine Karteikarte forderte etwas Neues ein: Das Arbeitsteam "Szenisches Spiel" sollte zwei Handlungsabschnitte (Str. 753-759 und 796-801) spielerisch (szenisch-mimisch-gestisch, bei Bedarf mit neuhochdeutschem Dialog) darstellen. Diese Idee war glänzend, denn sie brachte Dynamik und Abwechslung in die – auch sonst keineswegs monotone – Seminarsitzung. Die didaktisch und zeitorganisatorisch notwendige **Reduktion** der zu übersetzenden Strophen wurde dadurch gemeistert, dass die beiden LdL-Moderatorinnen insgesamt vier Strophen aus den Übersetzungsaufträgen ausklammerten bzw. sie spontan gesondert behandelten: Zwei Strophen (776f.) ließen sie zügig selbst übersetzen (unter gezielter Einbindung der Seminarteilnehmer), eine weitere präsentierten sie via Folie von der Originalhandschrift (dem Ambraser Heldenbuch), liesen sie lesen und übersetzen (806), bei der Übersetzung einer letzten Strophe durch Übersetzungsteam 1, welche sich etwas in die Länge zog, übersetzten sie ad hoc selbst und erläuterten die grammatikalischen Probleme. Kleinere organisatorische Ungeschicklichkeiten unterliefen zwar (z.B. verlor die Wortschatzgruppe dadurch viel Zeit, dass sie die Vokabeln nicht sofort auf die Folie, sondern zunächst auf ein Blatt notierte; die Ablautreihengruppe "spurtete" während der Präsentationsphase immer wieder durch den Seminarraum zum OH-Projektor, statt einen Mitarbeiter mit der Folie neben dem Projektor zu platzieren), gefährdeten jedoch keineswegs den Seminarablauf und wurden durch das **perfekte Timing**, die **entspannte und zugleich produktive Arbeitsatmosphäre** sowie den **souveränen Führungsstil** der beiden Moderatorinnen mehr als wett gemacht.

Der Dozent musste während der gesamten Sitzung nicht ein einziges Mal eingreifen, da sich weder philologische Unstimmigkeiten noch Linearitäts-"Defizite" bei den Studenten einstellten und zudem die organisatorischen und die zeitlichen Vorgaben exakt eingehalten wurden. Dieses dadurch vollständig unter den Studierenden ablaufende Seminargespräch vermochte insgesamt die **Motivation** und die **Aktivität** aller Beteiligten weiter zu steigern, als dies in allen Sitzungen auf den LdL-Aktivitätsstufen 1 oder 2 der Fall war.

4. Ergebnisse

Der Ankündigung, im PS nach einer neuen Lehrmethode mit den geheimnisvollen Kürzeln "LdL" arbeiten zu wollen, standen die meisten **Studenten** in der ersten Sitzung reserviert, vereinzelt auch leicht irritiert gegenüber. Wie spätere Einträge in das Diskussionsbrett zeigten, hatten einige jüngere Studenten vor allem deshalb Bedenken, weil sie mit dem Mittelhochdeutschen als komplexe, für sie noch nicht gänzlich durchschaubare ältere Sprachstufe des Deutschen gerade erst ansatzweise aus dem Einführungskurs vertraut waren und nun neben der sprachlich-grammatikalischen Barriere ein zusätzliches methodisches "Hindernis" befürchteten (vgl. den Eintrag vom 04.12.00). Studenten in höheren Semestern befürchteten meist einen erhöhten Arbeitsaufwand. In der zweiten Sitzung wurden sie dann tatsächlich alle ins "kalte Wasser" geworfen (vgl. hier 3.1) und mussten sich von da an zunehmend mit ihrer **neuen Rolle** identifizieren: Sie konnten sich nicht mehr entspannt zurücklehnen und in einer **passiven Rezeption** verharren, sondern wurden durch LdL zur **aktiven Mitarbeit** und **erhöhten Konzentration** während einer gesamten LdL-Sitzung animiert (so vor allem in den Sitzungen der Aktivitätsstufen 2 und 3). Nicht nur herkömmliche Kommunikationsverläufe wurden dadurch aufgebrochen, sondern auch die Fähigkeit der Studenten, **simultan unterschiedliche Tätigkeiten** auszuüben (lesen, übersetzen, nachschlagen, nachfragen, antworten, mitschreiben, in der Gruppe die eigene Position vertreten, etc.) wurde dadurch trainiert. Dies konnte mitunter sehr **anstrengend** sein und so gingen bereits nach der ersten LdL-Sitzung (03.11.00) die Klagen der "überlasteten" Seminarteilnehmer auf dem Diskussionsbrett ein (vgl. die Einträge vom 03.11.00 und vom 04.11.00). Um die Studenten in den nächsten LdL-Sitzungen zumindest von der Mitschreibearbeit (Folien) zu entlasten, wurde daher der Vorschlag eines Teilnehmers aufgegriffen, der zu Recht dafür plädiert hatte, die Folien künftig zu kopieren und den Seminarteilnehmern am Ende jeder Sitzung zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus forderten die Studenten sog. "**Ruhephasen**" ein (Sitzungen mit frontalem Unterrichtsverlauf), die ihnen auch gewährt wurden, zumal sie ja bereits eingeplant waren (vgl. hier 2. Vorüberlegungen) und die organisatorischen Vorgaben (sieben Referate; drei Sitzungen im Umkreis der Klausur) ohnehin immer wieder frontale Lehrverfahren forderten. Insgesamt aber empfanden die Studenten gerade die LdL-Phasen des Seminars trotz der damit verbundenen hohen Arbeitsbelastung als besonders fruchtbar. Die **Motivation** der Seminarteilnehmer war auf allen drei Aktivitätsstufen sehr hoch, wenngleich freilich die von zwei Studentinnen moderierte Sitzung vom 15.12.00 (Aktivitätsstufe 3) durch die allein auf studentischer Ebene ablaufende Unterrichtskommunikation eine noch höhere Motivation und Mitarbeit aller Teilnehmer erkennen ließ.

Die Studenten wurden in der letzten Sitzung gebeten, ein **abschließendes Statement** zum Seminar und zur Methode LdL abzugeben. Liest man die Beiträge, die ab dem 02.02.01 auf dem Diskussionsbrett eintrafen (vgl. <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a44.html>), so überrascht doch deren durchwegs **positiver Tenor**, der sich an drei Punkten festmachen lässt:

- a) Die Studenten fühlten sich durch LdL **ernst genommen**, weil jeder seinen Beitrag zum Gelingen einer Sitzung beitragen durfte
- b) Sie schätzten insbesondere die **Handlungsorientierung** der Methode.
- c) Sie forderten eine **Anwendung der Methode** auch **auf andere Seminare** in anderen Studiengängen und Fächern.

Die erhöhte Motivation der Studenten in den Sitzungen, in denen sich der Dozent vollständig im Hintergrund hielt (15.12.00) bzw. tatsächlich fehlte (08.12.00), lässt die Frage aufkommen, ob der **Dozent** in künftigen LdL-Seminaren nicht weitgehend überflüssig ist. Diese Frage kann aus folgenden Gründen klar verneint werden: 1. Der Dozent hat durch seine Lehrerfahrung, durch seine philologischen Kenntnisse und durch seine Einarbeitung in den

seminarspezifischen Stoff vor Semesterbeginn einen **Informationsvorsprung**, der ihn allein dazu prädestiniert, die LdL-Sitzungen organisatorisch, zeitlich und sachlich zu planen, zu begleiten und zu koordinieren. Diese Funktion kann dauerhaft kein Student oder Studententeam übernehmen. 2. Der universitäre Regel-Lehrbetrieb und seine zeitliche Organisation lassen dem Dozenten nur wenig Raum für didaktische Experimente. Er muss daher ein Minimum an Sitzungen mit **konventionellen Lehrverfahren** einplanen (beim Veranstaltungstyp "Seminar" quantitativ mindestens ein Drittel aller Sitzungen). Diese "konventionellen Sitzungen" aber muss er selbst leiten. 3. Auch nach perfekten LdL-Sitzungen (vgl. die 7. Sitzung vom 08.12.00, welche krankheitsbedingt ohne den Dozenten statt fand) bleiben bei den Studenten **offene Fragen** zurück: philologische Einzelfragen, Fragen zur Integration von Einzelergebnissen in die Gesamthandlung, Fragen zur Kulturgeschichte des Mittelalters. Diese Fragen muss der Dozent klären, um so die bereits zitierte "**Linearität a posteriori**" zu schaffen. Ich zitiere die entsprechende Passage aus dem Eintrag der Studentin, die kurzfristig mit der Leitung dieser LdL-Sitzung beauftragt wurde (08.12.00): "Gemeinsam bemühten wir uns auch, aufgeworfene Probleme zu lösen, indem eben jeder beisteuerte, was er wußte, bzw. was er von dem jeweiligen Sachverhalt hielt. Allerdings mußten des öfteren die Fragen offen gelassen werden, bzw. sie konnten nicht mit letzter Verbindlichkeit geklärt werden (irgendetwas muß ja auch der Dozent zu tun haben ...)." Die **neue Rolle**, die der Dozent annimmt, kann am ehesten mit dem Begriff "**Moderator**" umschrieben werden (freilich ohne seine Implikationen aus der Entertainment-Branche): Er plant und verteilt Arbeitsaufträge, koordiniert die Darbietungen und überwacht die sachliche Richtigkeit aller Äußerungen, interveniert bei Fehlern oder Zeitproblemen, macht sich Notizen, gibt Tipps und hält sich sonst eher im Hintergrund, während im Vordergrund die Studenten agieren und verblüfft sind vom Handlungsspielraum, der sich ihnen plötzlich eröffnet. Der **Freiraum**, der dadurch für den Dozenten geschaffen wird, ist insgesamt entlastend, wie bereits Pfeiffer/Rusam (1994) bemerken: "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 auf auftretende Störungen, Verständnislücken, individuelle Bedürfnisse oder gruppenpsychologische Prozesse freihalten." Allerdings muss sich der Dozent bei der Stoffauswahl für die LdL-Sitzungen stets zur **Reduktion** zwingen, zum exemplarischen Vorgehen (Mut zur Lücke!), da der umfangreiche universitäre Stoff stets die latente Gefahr in sich birgt, das für LdL notwendige **zeitliche Korsett** durch Diskussionen, Problematisierungen und Detailfragen zu sprengen. Das zeitliche Problem war denn auch das einzige, mit dem sich alle Seminarteilnehmer und der Dozent ständig auseinandersetzen mussten. Die geforderten **Leistungsnachweise** (Klausur, Referate) vertragen sich durch die ihnen inhärenten Kommunikationsverläufe bzw. standartisierten Situationen nicht besonders gut mit LdL. Ohne diese Leistungsnachweise zu verteufeln, sollte hier der Dozent im Einzelfall auch den Mut haben, seinen Studenten alternative Formen der Leistungsmessung anzubieten: Die beiden Studentinnen etwa, die gemeinsam eine LdL-Sitzung leiteten, verfassten natürlich ihre schriftliche Hausarbeit eben über diese Sitzung und nicht über ein an den Haaren herbeigezogenes Thema, über das sie nie ein Kurzreferat hielten.

Zuletzt sei noch ein Wort zur **Effektivität der Methode** gestattet: Der Erfolg der Methode LdL ist quantitativ kaum messbar, da die sozialen Prozesse und Lernschritte, die kommunikativen Vorgänge und Strukturen bei einer Gruppe von 18 Studierenden denkbar komplex sind. Grundsätzlich ändern sich aber die **Kommunikationsstrukturen** im Seminar und auch außerhalb des Seminars grundlegend, wenn man den Äußerungen der Studenten und ihren Einträgen auf dem Diskussionsbrett Glauben schenken darf: Sie kennen sich besser untereinander, reden mehr, fragen mehr, wissen mehr. Dieses **Mehr an Wissen** ist durch die Abschlussklausur auch empirisch messbar. An dieser Klausur nahmen zwar nur neun von achtzehn Studenten teil (50%), was die Aussagekraft dieser Prüfungsform für das gesamte

Seminar reduziert, doch lag der Notendurchschnitt dieser 9 Arbeiten fast um eine ganze Notenstufe über dem durchschnittlichen Schnitt, der in fünf vorangehenden Proseminaren erzielt wurde (WS 1998 bis SoSe 2000), welche nach dem herkömmlichen Lehrverfahren abliefen. Ein Zufall? Ich glaube nicht, sondern schreibe diesen Erfolg der Methode LdL zu, zumal ja ausschließlich Studenten im Grundstudium – und gerade nicht die älteren Studenten im höheren Semester – die Abschlussklausur mitschrieben. Wichtiger als dieser mögliche Wissensvorsprung auf einem begrenzten Teilgebiet eines germanistischen Teilfaches ist freilich die nicht messbare, quasi unbemerkt ablaufende **Aktivierung der kognitiven, kommunikativen, explorativen und sozialen Kompetenzen** der Studenten, welche sie in einer immer komplexer werdenden Arbeitswelt als sog. "Schlüsselqualifikationen" dringend benötigen werden.

5. Literaturliste

- Graef, R. (1990): Lernen durch Lehren – Anfangsunterricht im Fach Französisch, in: Der Fremdsprachliche Unterricht 100 (1990), S. 10-13
- Martin, J.-P. (1983): Aktive Schüler lernen besser – Neue Wege im Französischunterricht (FWU). Best.Nr. 420349
- Martin, J.-P. (1984): Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU). Best.Nr. 420451
- Martin, J.-P. (1985): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen 1985
- Martin, J.-P. (1986): Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33 (1986), S. 395-403
- Martin, J.-P. (1987): Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck – Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald (FWU). Best.Nr. 4200745
- Martin, J.-P. (1988): Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 35 (1988), S. 294-302
- Pfeiffer, J. / Rusam, A. (1994): Autonomes Lernen. Die Methode "Lernen durch Lehren in universitären Deutschkursen, in: Wolff, A. / Gügold, B. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Materialien DaF, Bd. 35 (1994), S. 243-250 (auch unter: <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm>)
- Pfeiffer, J. / Rusam, A. (1998): Der Student als Dozent. Die Methode "Lernen durch Lehren" an der Universität, in: Jung, U.O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer, Frankfurt 1998, S. 425-433 (auch unter <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm>)
- Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen 1974
- Skinner, J. (1994): Learning by Teaching, in: Zielsprache Englisch, Nr. 2 (1994), S. 38-39 (auch unter <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm>)
- Stackmann, K. (Hg.): Kudrun. Nach der Ausgabe von K. Bartsch herausgegeben von K. Stackmann, Tübingen 2000 (Altdeutsche Textbibliothek 115)

6. Anhang: Semesterplan

WS 2000/01

PS »Kudrun« (Dr. Robert Luff)

Datum	Thematische Einheit
27.10.2000	Einführung, Organisatorisches, LdL, Referate, Test, Hagenteil I (Beginn)
03.11.2000	Hagenteil II: Entführung, Befreiung, Hochzeit
10.11.2000	Hildeteil I: Hetels Werbung und die Entführung Hildes
17.11.2000	Hildeteil II: Schlacht, Versöhnung und Hochzeit
24.11.2000	Kudrun: Erziehung und Jugend; Siegfried von Mōrlant als Brautwerber
01.12.2000	Hartmut von Ormanîe als Brautwerber: Abweisung und Rachegeleüste
08.12.2000	Herwigs Brautwerbung: Abweisung, Kampf, Versöhnung, ‚befristete‘ Hochzeit
15.12.2000	Die Entführung Kudruns nach Ormanîe
22.12.2000	Verfolgung, Kampf, Hetels Tod, Rachegeleüste
12.01.2000	Kudruns schweres Los in der 13jährigen Gefangenschaft
19.01.2000	Kudruns Befreiung und die finale Versöhnung
26.01.2001	KLAUSUR
02.02.2001	Rückgabe der Klausur; kritischer Rückblick auf das PS

2. REFERATE / SCHRIFTLICHE HAUSARBEITEN

1. Heldenepik: Versuch einer Gattungsdefinition
2. Das »Nibelungenlied«: Entstehungsgeschichte, Inhalt, mittelalterliche Nachwirkung
3. Stoffgeschichte und Quellen der »Kudrun«
4. »Kudrun« und die ‚oral poetry‘-Theorie
5. Die Erzählweise in der »Kudrun«
6. Brautwerbung und Entführung als Strukturierungsmuster der »Kudrun«
7. Die Rolle der Männer in der »Kudrun«
8. Strategien der Versöhnung in der »Kudrun«
9. Kriemhild versus Kudrun: Rache gegen Versöhnung
10. »Kudrun« und Wolframs »Willehalm« im Vergleich

3. ALTERNATIVE ZUM REFERAT

Ersatzweise zum Referat kann auch die **Moderation einer Sitzung** übernommen werden (angelehnt an die LdL-Methodik), die mit mir abgestimmt wird. Diese Sitzung ist dann auch in schriftlicher Form (philologisch-thematisch und methodisch-didaktisch) zusammenzufassen (Umfang: 7-12 Seiten).