

*Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen im Fach Englisch Didaktik, eingereicht dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt für das Lehramt an Grundschulen und an Hauptschulen und Realschulen in Gießen.*

**SCHÜLER ALS LEHRER IM ENGLISCHUNTERRICHT.  
GRENZEN UND MÖGLICHKEITEN KOOPERATIVEN  
LERNENS AM BEISPIEL EINES  
JAHRGANGSÜBERGREIFENDEN INTERNET-  
PROJEKTS.**

Verfasser: Thomas Eckhardt

Neuen Bäume 3  
35390 Gießen

Gutachter: Prof. Dr. M. K. Legutke

Eingereicht am: 24.11.2000

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1	WISSENSCHAFTLICHE VERORTUNG .....	4
1.1.1	<i>Die für das jahrgangsübergreifende Projekt relevante Forschung .....</i>	<i>4</i>
1.1.2	<i>Einordnung der verwendeten empirischen Forschungsmethode .....</i>	<i>5</i>
1.2	ZUM AUFBAU DER ARBEIT .....	7
1.3	BESCHREIBUNG DES PROJEKTS .....	7
1.3.1	<i>Vorgeschichte.....</i>	<i>7</i>
1.3.2	<i>Planung.....</i>	<i>8</i>
1.3.3	<i>Vorbereitungsphase mit den Oberstufenschülerinnen .....</i>	<i>10</i>
1.3.4	<i>Durchführungsphase.....</i>	<i>11</i>
<b>2</b>	<b>DAS INTERNET IM KLASSENZIMMER.....</b>	<b>13</b>
2.1	EIGENSCHAFTEN, NUTZUNGSMÖGLICHKEITEN UND GESELLSCHAFTLICHE IMPLIKATIONEN DES INTERNETS .....	13
2.2	MÖGLICHKEITEN, GRENZEN UND FOLGEN DES INTERNETS FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT .....	15
2.2.1	<i>Nutzung der kommunikativen Funktion des Internets.....</i>	<i>17</i>
2.2.2	<i>Nutzung der informativen Funktion des Internets .....</i>	<i>18</i>
2.2.3	<i>Probleme, Grenzen und Gefahren des Interneteinsatzes im Klassenzimmer .....</i>	<i>20</i>
2.2.4	<i>Interneteinsatz und die Rolle der Schüler .....</i>	<i>25</i>
2.2.5	<i>Interneteinsatz und die Rolle des Lehrers.....</i>	<i>27</i>
2.3	MEDIENKOMPETENZ .....	29
<b>3</b>	<b>KOOPERATIVES LERNEN .....</b>	<b>31</b>
3.1	BEGRIFFSBESTIMMUNG.....	32
3.1.1	<i>Zusammenarbeit der Schüler in Kleingruppen .....</i>	<i>32</i>
3.1.2	<i>Positive Interdependence .....</i>	<i>35</i>
3.1.3	<i>Accountability .....</i>	<i>36</i>
3.2	VORTEILE UND NUTZEN KOOPERATIVEN LERNENS.....	36
3.2.1	<i>Allgemeinpädagogische Vorteile .....</i>	<i>37</i>
3.2.2	<i>Vorteile für den Fremdsprachenunterricht.....</i>	<i>39</i>
<b>4</b>	<b>SCHÜLER ÜBERNEHMEN LEHRFUNKTIONEN .....</b>	<b>40</b>

4.1	LERNEN DURCH LEHREN.....	41
4.1.1	<i>Die Geschichte von LdL.....</i>	41
4.1.2	<i>Die Einführung und Anwendung der Methode LdL im Unterricht ....</i>	42
4.1.3	<i>Der angestrebte Nutzen von LdL .....</i>	43
4.1.3.1	Nutzen in allgemeindidaktischer Hinsicht.....	43
4.1.3.2	Nutzen in fremdsprachendidaktischer Hinsicht.....	44
4.1.4	<i>Die Rolle des Lehrers bei LdL .....</i>	45
4.1.5	<i>Empirisch ermittelte Vor- und Nachteile der Methode LdL .....</i>	45
4.1.5.1	Vorteile .....	46
4.1.5.2	Nachteile .....	46
4.2	WOLFGANG STEINIGS ANSATZ: SCHÜLER MACHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	48
4.2.1	<i>Gesprächsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts.....</i>	48
4.2.2	<i>Vergleich von Muttersprachen- und natürlichem Fremdsprachen erwerb mit dem unterrichtlichen Fremdsprachenerwerb .....</i>	50
4.2.3	<i>Kritik an dem kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik ..</i>	51
4.2.4	<i>Steinigs methodisches Konzept: Gesprächsunterricht in altersheterogenen Zweierschaften .....</i>	52
4.2.5	<i>Nachhilfeunterricht als Beispiel für Zweierschaftslernen .....</i>	54
4.2.6	<i>Praktische Erprobung der Methode.....</i>	56
4.3	VERGLEICH VON LdL, DEM ZWEIERSCHAFTSLERNEN UND DEM ANSATZ DES JAHRGANGSÜBERGREIFENDEN PROJEKTS .....	58
4.3.1	<i>Gruppenzusammensetzung.....</i>	60
4.3.2	<i>Sozialform / Unterrichtssituation.....</i>	61
4.3.3	<i>Die primären Lernziele .....</i>	62
4.3.4	<i>Primäre Unterrichtsinhalte und die Verwendung der Fremdsprache .....</i>	63
4.3.5	<i>Verwendete Gesprächstypen.....</i>	63
4.3.6	<i>Die Rolle des Lehrers.....</i>	64
4.3.7	<i>Die Wahl des Unterrichtsmaterials, des Themas und der Aufgabenstellung.....</i>	65
4.3.8	<i>Dauer und Umfang des Einsatzes der Methode.....</i>	65
4.3.9	<i>Fazit .....</i>	67

<b>5</b>	<b>AUSWERTUNG DES PROJEKTS.....</b>	<b>68</b>
5.1	DIE LEHRENDEN SCHÜLERINNEN .....	68
5.1.1	<i>Die Gründe der Oberstufenschülerinnen, an dem Projekt teilzunehmen und ihre Erwartungen und Befürchtungen vorher.....</i>	68
5.1.2	<i>Die Übernahme der Lehrerrolle .....</i>	69
5.1.3	<i>Die Aufgabenstellung der lehrenden Schüler .....</i>	72
5.1.4	<i>Der Lernzuwachs der lehrenden Schüler.....</i>	74
5.1.4.1	Lernzuwachs bezüglich der Verwendung der englischen Sprache.....	75
5.1.4.2	Zuwachs an Medienkompetenz .....	76
5.1.4.3	Positive Auswirkungen des Lehrens auf die Persönlichkeitsent- wicklung und die sozialen Fähigkeiten der älteren Schüler .....	77
5.2	DIE SCHÜLER DER 9. KLASSE .....	81
5.2.1	<i>Die Hauptschüler bewerten das Projekt.....</i>	81
5.2.2	<i>Der Lernzuwachs der jüngeren Schüler .....</i>	83
5.2.2.1	Lernzuwachs bezüglich der Verwendung der englischen Sprache.....	83
5.2.2.2	Lernzuwachs bezüglich des jeweils behandelten Themas.....	85
5.2.2.3	Zuwachs an Medienkompetenz .....	85
5.2.2.4	Positive Auswirkungen des Projekts auf die sozialen Fähigkeiten der Hauptschüler .....	87
5.3	GRÜNDE FÜR DIE MANGELNDE KOMMUNIKATION DER GRUPPEN IN DER FREMDSPRACHE .....	88
<b>6</b>	<b>RESÜMEE .....</b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>ABSTRACT .....</b>	<b>99</b>
<b>9</b>	<b>VERSICHERUNG .....</b>	<b>101</b>
<b>10</b>	<b>INHALTSVERZEICHNIS DES ANHANGS.....</b>	<b>102</b>

# 1 Einleitung

Bildung ist in Deutschland wieder ein Thema geworden, das in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Alarmiert von verschiedenen Studien, die die Qualität der deutschen Schulbildung im europäischen Vergleich lediglich in das Mittelfeld verweisen, treten Bildungspolitiker und Vertreter der Wirtschaft mit ihren Vorschlägen an die Öffentlichkeit, um aus der Bildungsmisere herauszukommen und wieder an die europäische Spitze zu gelangen. Hauptforderung und kleinster gemeinsamer Nenner dieser Interessengruppen scheint zu sein, den Computer und das Internet im Unterricht einzusetzen, weil Medienkompetenz für die Zukunft der Schüler<sup>1</sup> in der Informationsgesellschaft von zentraler Bedeutung sei. In der am 03.09.2000 ausgestrahlten Fernsehsendung ›Sabine Christiansen‹ zu dem Thema ›Pauker in die Betriebe, Schüler ans Netz!‹ forderte die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn: »Wir brauchen gute Lehrer und wir brauchen Computer, weil wir die Kinder und Jugendlichen so ausbilden müssen, dass sie auch später mit Computern umgehen können.« (Zitat aus: [http://www.sabine-christiansen.de/f\\_main.html](http://www.sabine-christiansen.de/f_main.html) am 07.09.2000). Weiterhin konstatiert die Ministerin:

Wir öffnen mit dem Mausklick den Zugang zum Wissen der Welt. [...] Unsere Kinder und Jugendlichen sollen fit sein im Umgang mit neuen Medien. Lernen mit dem PC muss zum Normalfall im Unterricht werden. [...] Kinder und Jugendliche gehen heute schon selbstverständlich mit den neuen Medien um. Aber sie müssen auch lernen, die richtigen Informationen auszuwählen, sie zu bewerten und für ihre Arbeit einzusetzen. (Bulmahn in Bundesministerium für Bildung und Familie 2000)

Um dies umzusetzen, strebt sie das ehrgeizige Ziel an, jedem Schüler einen Laptop zur Verfügung zu stellen, wenigstens aber alle Schulen mit an das Internet angeschlossenen Computern auszustatten. Von 40000 deutschen Schulen hätten 1999 13000 Internetzugang gehabt, im Jahr 2000 seien es schon 23000, so die Ministerin in der Fernsehsendung. Die Ausstattung der Schulen mit Hardware verbessert sich also von Jahr zu Jahr, aber Bulmahn klagt darüber, dass zu wenige Lehrer die neuen Medien auch tatsächlich in den tagtäglichen Unterricht einbezögen, weil sie nicht über die nötigen Kenntnisse im Umgang mit Computern verfügten. Dieses Problem wird auch in den Medien derzeit häufig thematisiert, so etwa in der Frankfurter Rundschau vom 13.06.2000:

Denn tatsächlich ist die Ausstattung vieler Schulen inzwischen halbwegs passabel. [...] Im Schulalltag führen der Computer und das Internet allerdings immer noch ein kümmerliches Dasein. [...] Nicht jeder Lehrer sei so »sachkundig, wie er sein müsste« [...]. (Fischer 2000: 18)

Isabel Straßheim (2000: 1) kommentiert:

Die Ausstattung der Schulen mit Computern läuft derzeit auf Hochtouren, doch die Lehrer hinken dem Anschluss ans Informationszeitalter hinterher. Es mangle an Pädagogen, die Computer im Unterricht einsetzen können, klagt Martin Pott von der Kultusministerkonferenz (KMK).

Es war unter anderem diese Problemstellung, die mich auf die Idee brachte, ein Projekt durchzuführen, bei dem die an den Schulen vorhandenen Kompetenzen genutzt werden. Diejenigen, die an den Schulen die meisten Kenntnisse über Computer haben, sind nämlich oftmals die Schüler. Daher fragte ich mich, ob man nicht Schüler, die gut mit dem Computer umgehen können, als Medientutoren für Computereinsteiger einsetzen könnte.

Darüber hinaus ging ich davon aus, dass bei dieser lehrenden Tätigkeit älterer Schüler zentrale Forderungen der heutigen Fremdsprachendidaktik umgesetzt werden können, nämlich dass die Schüler in authentischen Situationen eine Fremdsprache kommunikativ verwenden (vgl. Legutke & Thomas 1991: 1ff. und Schocker-von Ditfurth 1992: 60ff.). Außerdem nahm ich an, dass bei einer Kooperation von Schülern aus verschiedenen Jahrgängen soziale Schlüsselqualifikationen wie Organisationskompetenz, kommunikative Kompetenz und Planungskompetenz trainiert würden.

Daraufhin konzipierte ich ein exemplarisches Projekt und führte es mit Schülern einer Gießener Gesamtschule durch. Mein Ansatz ist sowohl jahrgangs- als auch schulformübergreifend: Fünf Schülerinnen der 13. Klasse des Gymnasialzweiges wurden für drei Vormittage »Lehrerinnen« einer 9. Hauptschulklasse (vgl. Abb. 1). In dem von den Oberstufenschülerinnen in einer Woche vorbereiteten Projekt suchten die Hauptschüler in Kleingruppen Informationen über amerikanische Sportarten im Internet, erstellten dazu ein Plakat und präsentierten ihre Ergebnisse schließlich der Klasse. Während dieser Zeit sollte die Kommunikation zwischen den Älteren und Jüngeren vorrangig in Englisch ablaufen.

---

<sup>1</sup> Wenn ich hier und im Folgenden von Schülern und Lehrern im Allgemeinen spreche, verwende ich der Einfachheit halber die männliche Form. Selbstverständlich sind damit auch Schülerinnen und Lehrerinnen gemeint.

*Abbildung 1: Eine Oberstufenschülerin (3. von links) mit ihrer Kleingruppe.*

Äußerungen wie »Ich habe was über Computer gelernt. Am meisten hat mir gefallen, das wir keinen Unterricht hatten«<sup>2</sup> (vgl. Anhang: 34) aus dem Munde eines Hauptschülers, der drei Tage lang intensiv die englischsprachigen Seiten des Internets nach Informationen über Basketball in Amerika durchforstet und über seine Ergebnisse eine Präsentation erarbeitet hat, zeigen, dass das Internet auf eine für Schüler motivierende Art in den Unterricht integriert wurde. Der Schüler ist von dem Projekt offenbar derart begeistert, dass er es nicht einmal als Unterricht bezeichnet. Der Begriff »Unterricht« scheint in seinem Denken mit anderen Komponenten verbunden zu sein.

Die Oberstufenschülerinnen gaben auf die Frage, ob eine solche jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit öfter stattfinden sollte, Antworten wie die folgenden:

Ja, ich finde das nicht schlecht, weil man dann mal die anderen kennen lernt, weil man die sonst nur vom Hof kennt. Ich denke, dass man so Vorurteile abbauen kann. Weil, ich war wirklich positiv überrascht. Ich habe da wirklich ganz andere Vorstellungen gehabt von den Hauptschülern. (Sarah<sup>3</sup> im Interview, Anhang: 19)

Auch schon wegen dem Klischee, weil dadurch entsteht ja auch Intoleranz und Gewalt untereinander, weil dann kommen die Hauptschüler an und sagen: »Da kommen die hochnäsigen Gymnasiasten an und wissen alles.« Und die Gymnasiasten denken dann: »Was haben die denn für ein asoziales Verhalten?« Dabei beruht das eigentlich auf Gegenseitigkeit. Also es baut sich darauf auf, ein Klischee einfach nur, ohne dass man sich jetzt überhaupt kennt. (Stefanie im Interview, Anhang: 22)

Hier wird deutlich, dass durch das Projekt zweifellos positive soziale Prozesse in Gang gesetzt wurden: Vorurteile von Gymnasiasten gegenüber Hauptschülern und umgekehrt wurden abgebaut, Toleranz, Verständnis und Geduld wurden gefördert. Dieser jahrgangs- und schulformübergreifende Ansatz scheint es wert zu sein, über diese ersten Eindrücke hinaus wissenschaftlich analysiert zu werden. Dies ist Ziel der vorliegenden Arbeit. Dabei soll im Besonderen versucht werden, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

- Ist diese Form der jahrgangsübergreifenden Kooperation eine geeignete Methode, um bei beiden Gruppen Medienkompetenz aufzubauen und auszuweiten?

---

<sup>2</sup> Die Zitate der schriftlichen Äußerungen der Schüler wurden nicht korrigiert.

<sup>3</sup> Alle Namen der Schüler und Lehrer wurden geändert.

- Welche Möglichkeiten des Internets für den Fremdsprachenunterricht werden deutlich?
- Welchen Nutzen haben die Oberstufenschülerinnen davon, dass sie andere Schüler unterrichten? Lernen sie, indem sie lehren?
- Welchen Nutzen haben die Hauptschüler davon, dass sie von älteren Schülern unterrichtet werden? Was lernen sie in sprachlicher, thematischer, medientechnischer und sozialer Hinsicht?

## **1.1 Wissenschaftliche Verortung**

Da diese Arbeit aus den beiden grundlegenden Teilen besteht, erstens die für meine Thematik relevante Forschung darzustellen und auf die Praxis anzuwenden und zweitens die empirischen Ergebnisse eines praktischen Projektes auszuwerten und induzierend theoretische Schlussfolgerungen zu ziehen, soll zunächst dargelegt werden, welche Forschungen für die wissenschaftliche Untermauerung des Projektes herangezogen werden und wie die gewonnenen Daten ausgewertet werden sollen.

### **1.1.1 Die für das jahrgangsübergreifende Projekt relevante Forschung**

In der deutschen und englischen Fachliteratur finden sich keine Hinweise, Berichte oder Untersuchungen darüber, dass ein solches Projekt schon einmal durchgeführt worden ist. Wohl gibt es ähnliche Ansätze, aber keiner entspricht dem beschriebenen Projekt in allen drei Grundkomponenten, dass (1.) ältere Schüler einer höheren Schulform jüngere in (2.) einer Fremdsprache unterrichten, wobei (3.) das hauptsächlich verwendete Medium das Internet ist.

Obwohl mit dieser Arbeit also gewissermaßen Neuland betreten wird, liegen dem Projekt verschiedene pädagogische und fremdsprachendidaktische Ansätze zugrunde, die jeweils für einen ganz bestimmten, aber begrenzten Teilaspekt des Projektes relevant sind. Zunächst muss in dieser Arbeit natürlich der aktuelle Stand der didaktischen Forschung über die Verwendung des Internets im Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Ein weiteres Forschungsgebiet, das für die Auswertung des Projekts von Bedeutung ist, ist das des kooperativen Lernens. Bezüglich der Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler werden zwei fremdsprachendidaktische Ansätze herangezogen: die Methode ›Lernen durch Lehren‹ (im Folgenden: LdL) von Jean-Pol Martin, die sich auf altershomogene Gruppen



bezieht und besonders über den Nutzen der lehrenden Schüler Aufschluss gibt, und die Methode des Zweierschaftslernens von Wolfgang Steinig. Steinigs Ansatz sieht die Kooperation zweier Schüler unterschiedlichen Alters vor und entspricht daher dem von mir gewählten Ansatz am ehesten. Bereits durch die von mir verwendete Terminologie wird deutlich, dass die Projektmethode nach Dewey eine weitere Basis ist, auf der das durchgeführte Projekt beruht. Sie wird zwar an einigen Stellen angesprochen, soll aber nicht in einem eigenen Kapitel ausführlich behandelt werden, da sie lediglich als Organisationsrahmen des Unterrichtsversuchs gewählt wurde und nicht das eigentlich Innovative des Ansatzes ausmacht.

Da der Fremdsprachenunterricht »ein durch eine Vielzahl interdependenter Faktoren konstituierter mehrdimensionaler Wirklichkeitsbereich (Merkmal der Faktorenkomplexion)« (Grotjahn 1989: 383) ist, gibt es grundsätzlich noch viele andere Aspekte in der didaktischen Forschung, die in irgendeiner Weise mit den unterrichtlichen Vorgängen während des Projektes in Verbindung gebracht werden könnten, sie müssen jedoch in dieser Arbeit weitgehend ausgeblendet werden. Der Fokus liegt auf den schon genannten Themen und auf der Auswertung der Daten.

### **1.1.2 Einordnung der verwendeten empirischen Forschungsmethode**

Grotjahn (1989: 384f.) unterscheidet bezüglich der methodologischen Vorgehensweise in der Fremdsprachenforschung zwischen zwei Grundpositionen. Dem rein empiristischen Ansatz, bei dem die induktive Hypothesenbildung aufgrund von gesammelten Erfahrungen im Mittelpunkt steht, stehe der rationalistische Ansatz gegenüber. Rationalisten gingen statt von der Praxis von der Theorie aus und betrachteten die Erfahrung als Mittel zur Hypothesenüberprüfung.

Die in dieser Arbeit dokumentierte Vorgehensweise lässt sich weder dem einen noch dem anderen Lager der Wissenschaftstheorie eindeutig zuordnen. Es werden zwar hauptsächlich Hypothesen der bekannten Forschung durch die Praxis überprüft (rationalistischer Ansatz), stellenweise werden aber durch gewonnene Erfahrung andererseits auch theoretische Schlussfolgerungen gezogen (empiristische Methode). Tendenziell muss der dieser Arbeit zugrunde liegende Ansatz aber als rationalistisch bezeichnet werden, da ich die einschlägige Forschung bereits vor der Durchführung des Projektes kannte, das Projekt gezielt daraufhin plante,

die Hypothesen überprüfen zu können und die Forschungsfragen schon vor der eigentlichen Projektplanung formuliert hatte.

In Bezug auf die empirische Datengewinnung gibt es laut Grotjahn (1989: 385) ebenfalls zwei Grundrichtungen: die analytisch-nomologische Methodologie, deren wichtigste Kriterien Objektivität, Reproduzierbarkeit von Forschungsergebnissen, Reliabilität, Validität und Repräsentativität sind, und die explorativ-interpretative Methodologie. Forscher der analytisch-nomologischen Methodologie versuchen der Forderung nach Standardisierung und Variablenkontrolle unter anderem dadurch nachzukommen, dass die Versuche in zwar künstlichen, aber immer vergleichbaren Situationen durchgeführt werden, also z. B. in Laboren. Die explorativ-interpretative Methodologie strebt ebenso an, dass die Ergebnisse reliabel, valide und objektiv sind, bedient sich aber Formen bei der Datenerhebung, die eher offen und kommunikativ sind (z. B. Tagebuchaufzeichnungen, Interviews).

Die Datenerhebung bei dem beschriebenen Projekt steht eindeutig in der Tradition der explorativ-interpretativen Methodologie. Das Projekt wurde in einer authentischen Unterrichtssituation durchgeführt, und die Faktorenkomplexion kann bedingen, dass die Forschungsergebnisse nicht exakt reproduzierbar sind. Das Datenmaterial, das in dieser Arbeit analysiert wird, besteht aus folgenden, vorwiegend offenen und kommunikativen Forschungsformen:

- Fragebogen, den die Oberstufenschülerinnen, die als Lehrpersonen fungierten, vor Durchführung des Projektes ausfüllten (vgl. Anhang: 2f.)
- Tagebuchaufzeichnungen der Oberstufenschülerinnen (vgl. Anhang: 11f.)
- Abschließende Interviews mit den Oberstufenschülerinnen (vgl. Anhang: 14ff.)
- Abschließendes Interview mit den Lehrern der beiden Gruppen (vgl. Anhang: 38ff.)
- Interview mit dem Direktor der Gesamtschule (vgl. Anhang: 42ff.)
- Fragebogen, den die Hauptschüler der 9. Klasse nach der Teilnahme an dem Projekt ausgefüllt haben (vgl. Anhang: 33f.)
- Die teilnehmende Beobachtung meinerseits.

Selbstverständlich kann das Gütekriterium der Repräsentativität bei der Auswertung dieses einmalig durchgeführten Projektes nicht erfüllt werden. Die vorlie-

gende Arbeit versteht sich vielmehr als Fallstudie, deren Ergebnisse dennoch unter Vorbehalt generalisierbar sind, zumal sie größtenteils mit den Ergebnissen der bekannten Forschungen übereinstimmen.

## **1.2 Zum Aufbau der Arbeit**

Bei dem ›klassischen‹ Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit, die sich aus Theorie und Empirie zusammensetzt, wird in einem ersten Teil die Theorie dargestellt, und in einem zweiten Teil werden die praktischen Erfahrungen mit der Theorie in Bezug gesetzt. Hier soll jedoch eine andere Strategie verfolgt werden: Theorie und empirische Erfahrung sollen jeweils direkt verknüpft und aufeinander bezogen werden. Zu diesem Zweck wird die Theorie zu den in der wissenschaftlichen Verortung genannten Themen jeweils kurz dargestellt, dann erfolgt eine Erörterung der Frage, inwieweit der jeweilige Ansatz in meinem Projekt zur Anwendung kam und inwiefern eine Abgrenzung vorzunehmen ist. Im letzten Teil der Arbeit werden die im Projekt erhobenen Daten ausgewertet und die gestellten Forschungsfragen beantwortet. Insofern für einen bestimmten Aspekt in der Literatur Hypothesen aufgestellt werden, können diese an den gewonnenen Erfahrungen überprüft werden.

Zu Beginn soll aber die Planung und Durchführung des Projekts etwas ausführlicher beschrieben werden, als dies schon in der Einleitung geschehen ist, um einen besseren Einblick in die unterrichtlichen Prozesse und Ergebnisse der Fragebögen und Interviews zu gewähren.

## **1.3 Beschreibung des Projekts**

### **1.3.1 Vorgeschichte**

Im Wintersemester 1999/2000 nahm ich an dem Hauptseminar »Computer Enhanced Learning Environments« unter der Leitung von Prof. Dr. Michael K. Legutke teil (vgl. <http://www.uni-giessen.de/~ga52/seminarP/cele99/celeSem.htm>). In diesem Seminar ging es darum, den Einsatz des Internets im Englischunterricht zunächst theoretisch zu beleuchten und dann die erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Zu diesem Zweck führten die Teilnehmer des Seminars in Kleingruppen von drei bis fünf Studierenden Internetprojekte in verschiedenen Schulen im Umkreis Gießens durch.

Zusammen mit vier Kommilitonen unterrichtete ich daher im Januar 2000 eine 8. Hauptschulklasse an einer Gesamtschule in Gießen. Bei der Klasse handelte es sich um eine sehr schwierige Gruppe, deren Kenntnisse in Englisch vergleichsweise gering waren. Dies hing damit zusammen, dass die meisten Schüler aus einem problematischen familiären Kontext stammten, und dass außerdem der Anteil der Ausländer in der Klasse sehr hoch war, die noch nicht fließend deutsch sprechen konnten und daher auch nicht seit der 5. Klasse am Englischunterricht teilgenommen hatten. Wie uns die beiden Lehrer mitteilten, war allgemein die Lernmotivation in der Klasse sehr niedrig. Daher wollten wir die subjektiven Schülerinteressen ermitteln und dort ansetzen. Zu diesem Zweck gingen wir einige Wochen vor Projektbeginn in die Klasse und ließen einen Fragebogen ausfüllen, auf dem einerseits nach Computerkenntnissen und andererseits nach musikalischen Interessen und Lieblingsgruppen gefragt wurde. Diese Ergebnisse werten wir aus und wählten die vier am häufigsten genannten Musikgruppen oder -sänger als Themen der vier Untergruppen: *Backstreet Boys*, *Wu Tang Clan*, *Tupac Shakur* und *Puff Daddy*. Die Schüler konnten sich dann am ersten Tag des Projektes einer dieser Gruppen zuordnen.

Am ersten Tag fand eine allgemeine Einführung in den Umgang mit dem Computer und dem Internet statt, was für die meisten der Schüler etwas völlig Neues war. Am zweiten Tag und in den ersten vier Stunden des dritten Tages arbeiteten die Gruppen daran, aus den englischsprachigen Seiten des Internets Informationen über ihre Musikgruppe zu sammeln, aus denen sie dann ein Produkt erstellen sollten, eine Wandzeitung. Einige Inhalte der Wandzeitung wurden verbindlich für alle Gruppen vorgeschrieben, andere konnten frei gewählt werden. Am Schluss präsentierten die Gruppen ihre Produkte der Klasse, dann bekamen sie die Möglichkeit, uns Feedback zu geben. Einige Wochen später stellten die Gruppen ihre Produkte bei einem »Tag der offenen Tür« der Schule aus.

Eine genauere Beschreibung und Auswertung dieses Projekts haben wir unter <http://www.uni-giessen.de/~ga52/seminarP/cele99/projectResults/rhindex.htm> veröffentlicht.

### **1.3.2 Planung**

Durch die Berichte der Klassenlehrerin, Frau Schmidt, über eine ihrer weiteren Klassen, einen Deutsch-Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12, die reges Interesse

an der Hauptschulklasse und an dem von uns durchgeführten Internetprojekt zeigte, stellte ich mir die Frage, ob man diese beiden Gruppen nicht einmal zusammenführen könnte, um die schon dargelegten Forschungsfragen anhand der Erfahrung eines exemplarischen Projektes beantworten zu können. Die Lehrerin war von der Idee sofort begeistert, und so berieten wir sehr schnell darüber, wie dies umzusetzen sei. Eine andere Lehrerin, Frau Ferber, die einen Grundkurs der Stufe 12 in Englisch unterrichtete, hörte von unserem Vorhaben und zeigte sich ebenfalls interessiert an einem solchen Projekt. Daher wählten wir vier Schüler, die die Schnittmenge aus dem Deutsch-Leistungskurs von Frau Schmidt und dem Englisch-Grundkurs von Frau Ferber bildeten, als mögliche Teilnehmer aus.

Nachdem in mehreren Gesprächen mit den Lehrerinnen der beiden Gruppen der organisatorische Rahmen für das Projekt festgelegt worden war, galt es, die Schüler der Oberstufe für die Idee zu gewinnen. Zu diesem Zweck traf ich mich am 20.06.2000 mit den drei Mädchen und einem Jungen und informierte sie darüber, was ich vorhatte, was ich herausfinden wollte und welchen Nutzen sie daraus ziehen könnten (vgl. Anhang: 1). Ihre Reaktionen waren sehr unterschiedlich. Ein Mädchen, Sarah, war sofort sehr begeistert und wollte auf jeden Fall teilnehmen. Nach Angaben der Lehrerinnen kommt sie aus einem christlichen, sozial-engagierten Elternhaus, und sie erzählte mir auch selbst, dass sie in ihrer Freizeit Kinder- und Jugendgruppen leite und gelegentlich auch Kontakt zu einigen Schülern aus der betreffenden achten Klasse habe. Sie hatte allerdings keinerlei Erfahrung im Umgang mit dem Computer. Stefanie sagte ebenfalls von Beginn an zu, verhielt sich aber stiller als Sarah. Verena sprach das Vorhaben ebenfalls an, aber sie äußerte ihre Bedenken wegen möglicher Autoritätsprobleme in der achten Klasse und wegen ihrer nicht ausreichenden Kenntnisse am Computer. Michael, der einzige Junge, verfolgte die Besprechung sehr skeptisch und wirkte verschlossen, abweisend und wortkarg. Als er feststellte, dass er wahrscheinlich die Rolle des ›Computer-Experten‹ übernehmen würde, und als bei der Beratung um mögliche Themen das Thema Basketball genannt wurde, stimmte er immer mehr zu und schien überzeugt. Er sicherte seine Mitarbeit zu, schilderte jedoch sein Problem: Er habe prinzipiell schon Lust, an dem Projekt teilzunehmen, sei aber politisch rechts eingestellt und seine Motivation, mit Türken und Hauptschülern zusammenzuarbeiten, sei dementsprechend gering. Außerdem habe sich seine Einstellung womöglich herumgesprochen, was zu Konflikten mit der Hauptschulklasse

führen könne. Obwohl Michael am 20.06.2000 seine Mitarbeit zugesagt hatte, erschien er nicht zu den Vorbereitungstreffen und erklärte mir schließlich, er habe sich anders entschieden.

Bei der Besprechung mit den Oberstufenschülern einigten wir uns auf das Thema ›American Sports‹, weil wir davon ausgingen, dass dies den Interessen der Achtklässler entspreche. Wenige Tage später kündigte ich dann das Projekt in der achten Klasse an, was große Begeisterung auslöste. Auch das Thema fand große Zustimmung, die Mädchen verlangten allerdings nach einem Unterthema, das auch sie interessiere. Dadurch kamen wir auf das Thema ›Cheerleading‹. Im August konnten die Schüler dann in einem Fragebogen (vgl. Anhang: 31) die Themen der Untergruppen wählen. Das Ergebnis war, dass es zwei Gruppen über Basketball geben würde, eine über American Football und zwei über Cheerleading.

### **1.3.3 Vorbereitungsphase mit den Oberstufenschülerinnen**

In der Woche vom 14. bis 18.08.2000 traf ich mich dreimal mit den Schülern der 13. Klasse<sup>4</sup>, um das Projekt vorzubereiten. Nach dem zweiten Tag stießen Carolin und Tanja dazu, die von den anderen über das Projekt unterrichtet worden waren und Interesse daran hatten. Da Michael ohnehin kurzfristig abgesagt hatte, kam uns dieses Angebot sehr gelegen. Zunächst vermittelte ich den fünf Mädchen, soweit erforderlich, in einem Schnellkurs die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer und dem Internet. Dann teilte ich eine Liste mit hilfreichen und eventuell für das Projekt geeigneten Links zu den drei Themen aus (vgl. Anhang: 4). Sie hatten nun die Aufgabe, sich zunächst selbst über ihr Thema im Internet zu informieren, dann für die Neuntklässler geeignete Websites auszuwählen und schließlich dazu Aufgaben zu formulieren. Während dieser Zeit stand ich als Berater zur Verfügung, gab aber nur soviel Hilfestellung, wie sie wünschten. Die einzelnen Schülerinnen stellten ihre Vorschläge vor und wir diskutierten über die verschiedenen Aufgaben und darüber, welche Kriterien Websites erfüllen müssen, damit sie für die Hauptschulklasse geeignet sind. In dieser Vorbereitungsphase wurde auch immer wieder die Übernahme der Lehrerrolle und der Umgang mit Disziplinproblemen thematisiert. Am Schluss der Woche gaben die Schülerinnen mir ihre Aufgaben mit den entsprechenden URLs ab. Diese Aufga-

ben veränderte ich nur noch geringfügig (an wenigen Stellen sprachlich) und erstellte daraus drei verschiedene ›Arbeitsblätter‹, die ich als lokal gespeicherte Homepages auf allen Rechnern des Computerraums abspeicherte. Die einzelnen Gruppen hatten also als Anfangsseite ihres Browsers immer das ›Arbeitsblatt‹ ihrer Gruppe eingestellt, sodass sie einfach nur auf die Links klicken mussten, um zu den angegebenen Seiten oder zu einer Suchmaschine zu gelangen (vgl. Anhang: 5f., 7f., 9f.).

### **1.3.4 Durchführungsphase**

In der darauf folgenden Woche, also vom 21. bis 25.08.2000, wurde an drei Vormittagen das Projekt durchgeführt. Da in der Schule nicht genügend Computer mit Internetanschluss zur Verfügung standen, mussten wir einen Computerraum der Universität Gießen benutzen.

Am Montagmorgen übernahm ich die Einleitung und unterwies die Gruppe anhand eines Projektplanes (vgl. Anhang: 32), der auf allen Bildschirmen zu sehen war, über den Verlauf der Woche. Die Gruppen sollten die Aufgaben auf den Arbeitsblättern bearbeiten, die Ergebnisse auf einem Plakat festhalten, dieses kreativ gestalten und am Ende der Klasse in einer Präsentation vorstellen. Methodisch griff ich also auf die schon im ersten Internetprojekt erworbenen Fähigkeiten der Schüler zurück, um sie nicht mit zuviel Neuem zu konfrontieren.

Danach war es dank der guten technischen Voraussetzungen des Raumes möglich, eine zentrale Einführung über die Bedienung des Computer und speziell eines Browsers zu geben, weil man das Bild des Lehrer-Computers auf alle Bildschirme übertragen konnte. Obwohl ich während dieser ersten Zeit nur englisch sprach, war die gesamte Klasse erstaunlich aufmerksam und schaute gebannt auf die Monitore. Dann wurde die frontale Unterrichtsform aufgelöst, indem die fünf älteren Schülerinnen sich zu ihren Gruppen gesellten und mit diesen die Arbeitsblätter durchgingen. Ab diesem Zeitpunkt fungierte ich nur noch als Berater, Organisator und Helfer in technischen Fragen, die Lehrtätigkeit wurde vollständig von den Oberstufenschülerinnen übernommen. Jede dieser Schülerinnen war verantwortlich für eine Gruppe von drei bis fünf Schülern. Die Arbeitssprache war Englisch, und dies wurde an diesem ersten Tag auch weitgehend eingehalten. Zwei Gruppen begannen schon, erste Ergebnisse auf dem Plakat festzuhalten.

---

<sup>4</sup> Durch den Schuljahreswechsel handelt es sich ab diesem Zeitpunkt um eine 13. und eine 9. Klasse.

Am Mittwoch fuhren wir ebenfalls zur Universität und hatten dort vier Schulstunden Zeit. Die Recherche im Internet wurde an diesem Tag abgeschlossen und die Gruppen gestalteten ihre Plakate. Diese gestalterische Arbeit wurde von vielen mit großer Sorgfalt und Perfektion ausgeführt. Während einige Gruppen jedoch schon mit dem Plakat und mit der Planung der Präsentation fertig waren, benötigten die beiden Cheerleading-Gruppen noch etwas mehr Zeit, um eine Performance einzustudieren (vgl. Abb. 2). Kurzerhand entschieden wir uns dazu, die praktische Ausführung der Sportart, die eigentlich nur bei den Cheerleading-Gruppen vorgesehen war, auch in den Basketball-Gruppen zu integrieren. So übten am Donnerstag die Teilnehmer der Cheerleading-Gruppen eine kurze Aufführung ein, während ich mit den beiden Basketball-Gruppen und der zuständigen Oberstufenschülerin Basketball spielte. Diese Phase stärkte das Zusammengehörigkeitsgefühl und vertiefte das gegenseitige Kennenlernen.

*Abbildung 2: Die Cheerleading-Gruppe führt ihre Performance auf.*

Am Freitag standen uns dann drei Schulstunden zur Verfügung, die in erster Linie für die Präsentationen vorgesehen waren. Zu Beginn hatten die Gruppen noch einige Minuten Zeit, um letzte Absprachen über ihre Präsentationen zu treffen. Dann trugen die Gruppen nacheinander vor. Die Präsentationen entsprachen qualitativ den individuellen Möglichkeiten der Schüler: Ein Mädchen, das gerade von der Realschule in diese Klasse gekommen und daher in Englisch eine der stärksten war, erklärte ihren Mitschülern in freiem Englisch laut und verständlich die Prinzipien des Cheerleading. Allerdings kam es auch vor, dass die Schüler die Ergebnisse einfach ablasen, wobei offen bleibt, ob sie den Inhalt überhaupt selbst verstanden haben. In jedem Fall spürte man während der Präsentationen sowohl bei den Hauptschülern als auch bei den jeweiligen ›Lehrerinnen‹ aus der 13. Klasse etwas von dem Stolz auf ihr Ergebnis, den auch Assinder (vgl. 1991: 227) in ihrem Projekt beobachtet hat. Für die Schüler war es wichtig, dass sie ihre Ergebnisse nicht für sich behielten, sondern anderen mitteilten. Die Klasse verhielt sich auch während der Präsentationen ruhig, und alle hörten den Vortragenden zu, ob-



wohl es manchmal selbst für uns Lehrende schwierig war, den Ausführungen einzelner Schüler zu folgen.

Nachdem die 9. Klasse einen Fragebogen (vgl. Anhang: 33f.) über das Projekt ausgefüllt hatte, durfte sie nach Hause gehen. Viele wollten nicht glauben, dass alles ›schon wieder vorbei‹ sei.

## **2 Das Internet im Klassenzimmer**

Im letzten Jahrzehnt, in dem der Computer Einzug in die meisten Berufe und privaten Haushalte gehalten hat, wurden in der fachdidaktischen Forschung auch zunehmend dessen Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen diskutiert. Es finden sich die unterschiedlichsten Standpunkte, von allzu euphorischen bis hin zu sehr pessimistischen Bewertungen, wobei in den letzten Jahren eine Tendenz zu positiven, aber ausgewogeneren Einschätzungen festzustellen ist, welche die Chancen und auch die Grenzen der neuen Medien für das Fremdsprachenlernen aufzeigen. Die Computeranwendungen, die von Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht sind, können in fünf Gruppen eingeteilt werden (vgl. Rüschhoff & Wolff 1997a: 249):

- Tutorielle Anwendungen: Traditionelle & Explorative (Multimedia) Lernsoftware
- (kognitive) Werkzeuge für die Text-/ Datenaufbereitung
- (Multimedia) Autorenwerkzeuge
- Lokale (CD-ROM) Ressourcen
- Globale (Internet) Ressourcen

In den folgenden Ausführungen soll der Fokus auf der Anwendung liegen, die in dem Schulprojekt ›American Sports‹ zum Einsatz kam: dem Internet<sup>5</sup>. Die anderen vier Anwendungen sollen nicht eingehend behandelt werden (vgl. hierzu Rüschhoff & Wolff 1999: 79ff; Ritter 1998).

### **2.1 Eigenschaften, Nutzungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Implikationen des Internets**

Das Internet ist eines der am schnellsten sich ausbreitenden Medien der Menschheitsgeschichte.<sup>6</sup> Die Anzahl der Nutzer ist in den letzten Jahren exponential ge-

---

<sup>5</sup> Der Begriff ›Internet‹ wird hier gewissermaßen als Pars pro Toto für alle Netzwerke benutzt.

<sup>6</sup> Die technischen Aspekte des Internets werden in dieser Arbeit als bekannt vorausgesetzt und daher nicht explizit behandelt (vgl. hierzu Donath 1997: 7ff).

stiegen, und es ist zu einem Medium geworden, das in fast allen Lebensbereichen zur Anwendung kommt (vgl. Shetzer & Warschauer 2000: 171). Die beiden grundlegenden Funktionen des Internets sind Information und Kommunikation (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 150).

Die Informationsfunktion des Internets hat die Gesellschaft so tiefgreifend verändert, dass sie als Wissensgesellschaft bezeichnet werden kann (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 15ff.), da in zunehmendem Maß nahezu das gesamte Wissen der Menschheit im Internet vorhanden und für alle Nutzer zugänglich ist. Darüber hinaus bietet die nicht lineare Hypertextstruktur die Möglichkeit, die Wissensbestände durch Suchmaschinen nach den jeweils gewünschten Kriterien zu ordnen. Durch die Eingabe von Suchbegriffen erhält der Nutzer eine oftmals endlose Liste von Websites, die den betreffenden Begriff enthalten. Die übermäßige Fülle an gefundenen Websites kann durch den Einsatz von Booleschen Operatoren eingegrenzt werden, wodurch eine gezielte Recherche ermöglicht wird. Das Internet ist im Gegensatz zu Printmedien ein dynamisches Medium, da die Wissensbestände ständig verändert werden, indem Seiten gelöscht, aktualisiert oder hinzugefügt werden. Neue Websites können von jedem Nutzer mittels eines Datenübertragungsprogramms (FTP) veröffentlicht werden. Immer häufiger sind auch geschlossene, lokale Ressourcen (wie z. B. CD-ROM-Enzyklopädien) durch direkte Links zum WWW erweiterbar. Multimedial ist das Internet deshalb, weil neben Texten auch visuelle (Bilder), auditive (Tonsequenzen, einschließlich Musik) und mit fortschreitender Technik auch Videodateien für die Benutzer zugänglich sind. Als letztes Merkmal des Informationsmediums Internet sei noch genannt, dass es unautorisiert ist. Niemand kontrolliert, welche Daten veröffentlicht werden, was zum einen den Vorteil mit sich bringt, dass eine solche Vielfalt an Informationen erhältlich ist, zum anderen aber auch Gefahren birgt. So ist in vielen Fällen nicht ersichtlich, wer der Autor einer bestimmten Seite ist und ob diese infolgedessen vertrauenswürdig ist oder nicht. Falsche oder einseitige Informationen können daher über das Internet leichter in Umlauf gebracht werden als über andere öffentliche Medien (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 149). Darüber hinaus stellt die offene, unautorisierte Struktur des Netzes leider auch eine geeignete Plattform für den Vertrieb krimineller Inhalte dar.

Die Kommunikationsfunktion des Internets ergibt sich aus der Möglichkeit, in Sekundenschnelle Daten an jeden beliebigen Teilnehmer in allen Teilen der

Welt verschicken zu können. In den meisten Fällen geschieht das durch sogenannte E-Mails. Diese Möglichkeit hatte zur Folge, dass ein großer Teil der Briefe, die bisher per *snailmail*, also in handschriftlichem oder gedruckten Format mit der Post verschickt wurden, heute online als E-Mails gesendet werden und nahezu sofort beim Empfänger vorliegen. Ein weiterer Vorteil der E-Mail-Funktion besteht darin, dass die Inhalte vom Empfänger zwar ausgedruckt werden können, aber auch als digitale Dokumente vorliegen, die daher weiterverarbeitet werden können. In angehängten Dateien (*attachments*) können alle schon oben beschriebenen Arten von Dateien mitverschickt werden. *Newsgroups* sind Gruppen von Internetnutzern, die kollektiv über bestimmte Themen kommunizieren. An die *Newsgroup* geschickte Mails gelangen umgehend zu allen Teilnehmern, sodass auch Gruppen im Internet ohne großen organisatorischen Aufwand miteinander kommunizieren können. Während die Kommunikation per E-Mail asynchron verläuft, besteht auch die Möglichkeit zur synchronen Kommunikation, in erster Linie durch *Chats*; auch Videokonferenzen können mit der entsprechenden Hardware abgehalten werden und werden durch weitere technische Entwicklungen in Zukunft eine gängige Alternative der Kommunikation darstellen.

## **2.2 Möglichkeiten, Grenzen und Folgen des Internets für den Fremdsprachenunterricht**

»Unsere Gesellschaft ist eine Gesellschaft, in der jeder die Fähigkeit erwerben muss, sich Wissen zugänglich zu machen, sonst kann er in dieser Gesellschaft nicht überleben«, schreiben Rüschoff & Wolff (1999: 19). Die Hauptfunktion der Institution Schule besteht darin, die Schüler auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, zu deren Alltagswirklichkeit schon heute und in der Zukunft noch stärker das Internet gehört. Da also die von Rüschoff und Wolff beschriebene Fähigkeit, sich Wissen zugänglich zu machen, von lebenswichtiger Bedeutung für die Schüler ist, steht es außer Frage, dass das Erlernen des Umgangs mit dem Internet zu dem Aufgabenbereich der Schule gehört. Warum aber sollte das Internet auch und ausgerechnet im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden?

Die Frage, in welchem Verhältnis Telekommunikation und Fremdsprachenlernen zueinander stehen oder stehen sollten, wird verschiedenartig angegangen. Für Shetzer & Warschauer (2000) stellt der erfolgreiche Umgang mit den neuen

Medien die über allen fachspezifischen Lernzielen stehende Schlüsselqualifikation dar, daher fragen sie auch nicht danach, inwiefern die neuen Technologien für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden können, sondern vielmehr, inwiefern der Fremdsprachenunterricht die Schüler adäquat zu dem Umgang mit den neuen Technologien befähigt: »Therefore, whereas previously educators considered how to use information technology in order to teach language, it is now essential also to consider how to teach language so that learners can make effective use of information technology.« (Shetzer & Warschauer 2000: 172; vgl. auch Warschauer 1999: 7) Demzufolge betrachtet Warschauer das Internet auch nicht nur als ein optionales ›Werkzeug‹ für den Fremdsprachenunterricht neben vielen anderen:

[...] we have to break away from the notion that computers and the Internet comprise an optional tool to use in the language class, like a tape recorder. If I may paraphrase Mark Poster (1997), the effects of the Internet are less like those of a tape recorder and more like those of Australia. In other words, the Internet is an important social environment, rather than a tool or a thing. And it is becoming a major, in some ways THE major, environment in which people use English for reading, writing, and interpersonal communication. (Warschauer 1999: 8)

Bezüglich der Bedeutung des Internets für die moderne Gesellschaft ist Warschauer sicherlich zuzustimmen, man muss jedoch die neuen Medien nicht als den übergeordneten Sinn des Lernens schlechthin überhöhen und alle Schulfächer in deren Dienst stellen, und kann trotzdem eine Reihe von Möglichkeiten anführen, die das Internet dem Fremdsprachenunterricht bietet. Da es in den meisten Schulklassen Deutschlands im Fremdsprachenunterricht bisher noch eine untergeordnete Rolle einnimmt oder sogar noch nie eingesetzt wurde, ist zumindest zunächst die Rolle des ›Werkzeuges‹, das benutzt wird, wenn es im unterrichtlichen Kontext passend erscheint, ein angemessener erster Schritt.

Speziell für den Englischunterricht sei an dieser Stelle noch auf den Einfluss des Internets auf die weltweite Bedeutung der englischen Sprache hingewiesen. Warschauer (1999: 5) legt dar, dass in über der Hälfte aller Websites die englische Sprache verwendet wird und dass sich durch die durch das Internet gebotene Möglichkeit der globalen Kommunikation das Bedürfnis nach einer global verwendeten lingua franca verstärkt hat. Diese lingua franca ist hauptsächlich die englische Sprache (vgl. Warschauer 1999: 6), daher ist die Beherrschung des Englischen mehr denn je von entscheidender Bedeutung für alle Schüler.

Auch hinsichtlich der Möglichkeiten des Internets für den Fremdsprachenunterricht lässt sich zwischen dessen kommunikativer und der informativer Funktion unterscheiden. In dem von mir durchgeführten Projekt wurde das Internet nur in seiner informativen Funktion eingesetzt, daher soll im Folgenden das Hauptaugenmerk auf diesem Aspekt liegen, während die Chancen der kommunikativen Funktion für das Sprachenlernen nur überblicksartig dargestellt werden.

### **2.2.1 Nutzung der kommunikativen Funktion des Internets**

Die kommunikative Funktion des Internets ermöglicht die kostengünstige Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache und kann daher »die Forderung der Spracherwerbstheorie nach möglichst intensiver Interaktion in der Fremdsprache mit *native speakers* einlösen« (Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 4):

Internationale und interkulturelle Kommunikation wird durch telemediale Angebote einfach und erschwinglich, löst den Gegensatz zwischen fremdsprachlichen (im Land der Muttersprache der Lerner) und zweitsprachlichen (im Land der Zielsprache stattfindenden) Unterricht auf und ermöglicht authentisches Lernen in authentischen Lernumgebungen für alle, auch für die, die sich einen Aufenthalt im Zielsprachenland nicht leisten können. (Tschirner 1999: 3)

Diese bisher nie da gewesene Möglichkeit wurde sehr schnell erkannt, sodass heute eine Reihe von Forschungen über E-Mail-Projekte, der häufigsten Nutzungsform der kommunikativen Funktion des Internets im Klassenzimmer,<sup>7</sup> vorliegen (vgl. z. B. Donath 1997, Müller-Hartmann 1998, Gaer 1999). In E-Mail-Projekten tauschen Schulklassen aus verschiedenen Ländern E-Mails aus, in denen sie entweder persönliche Dinge besprechen, bestimmte Themen diskutieren, Gebräuche des eigenen Landes vorstellen oder Fragestellungen bezüglich gemeinsam gelesener Literatur beantworten (vgl. Legutke, Müller-Hartmann & Ulrich 2000: 60ff.). Auf diese Weise kann die Reflexion über die eigene Kultur sowie interkulturelles Verstehen gefördert werden (vgl. Legutke 1997: 230ff.). Die Schüler können ihre erworbenen Sprachkenntnisse in konkreten Handlungssituationen, in der Interaktion mit *native speakers* der Zielsprache, anwenden; darüber hinaus werden die kommunikativen Fähigkeiten der Lerner geschult.

---

<sup>7</sup> Bezüglich der verschiedenen Möglichkeiten der computergestützten Kommunikation vgl. Warschauer 1997.

### **2.2.2 Nutzung der informativen Funktion des Internets**

Auch der informative Charakter des Internets eröffnet dem Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten, die kein anderes Medium bieten kann. Von besonderer Relevanz ist natürlich die Tatsache, dass das Internet preisgünstig Zugang zu einer unendlichen Fülle an authentischem Material in der Fremdsprache gewährt (vgl. Braun 1998: 72; Lys 1999: 129, 134, 136; Rüschoff & Wolff 1997b: 92f.; Rüschoff & Wolff 1999: 153f.). Der landeskundliche Unterricht erfährt durch die authentischen Informationen über das Land und die Kultur der Zielsprache eine gänzlich neue Dimension. Das Kennenlernen des Ziellandes ist somit nicht mehr nur durch eine reale Reise möglich, sondern gewissermaßen auch durch die virtuelle Reise im Web. Es finden sich die verschiedensten Textsorten, die außer über das Internet für Fremdsprachenlehrer nur schwer erhältlich sind (z. B. Nachrichten, Zeitungsartikel, Verkehrsinformationen wie Bahnfahrpläne, virtuelle Stadtrundfahrten). Der Vorteil gegenüber dem Lehrwerk besteht darin, dass aktuelle Informationen erhältlich sind. Informationen aus dem Internet können also lehrwerksergänzend eingesetzt werden, und das Lehrwerk »wird in Zukunft nicht mehr unbedingt die bisherige Monopolstellung einnehmen [...], es kann durch weltweit zugängliche Daten ergänzt, aber auch kritisch gegengelesen und damit umgeschrieben werden« (Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 9). Die im Internet zugänglichen Materialien verfügen darüber hinaus über den Vorteil, dass sie zumeist multimedial strukturiert sind, also Texte, Bilder, akustische Elemente und zeitweise auch Videosequenzen enthalten. Somit werden verschiedene Sinne der Rezipienten angesprochen, was die Aufmerksamkeit aufrecht erhält und die Behaltensleistung erhöht.

In unserem Projekt machten wir diese Funktion des Internets nutzbar für den Englischunterricht. Die Schüler verwendeten z. B. Internetseiten über die Basketballmannschaft Chicago Bulls, über Michael Jordan, über Cheerleading und die Kleidung der American Football-Spieler. Diese Informationen waren aktuell (beispielsweise konnten die Ergebnisse der letzten Spiele der Bulls sowie deren momentaner Tabellenstand nachgeschaut werden) und wären in anderen Medien kaum für Lehrer in Deutschland zugänglich, zumindest nicht in englischer Sprache. Die Texte waren nicht didaktisiert, sondern z. B. auf der offiziellen Seite der Bulls zu finden, was die basketballbegeisterten Schüler zum Lesen anregte.

Überdies regt das unendliche Material und die Möglichkeit, über Links zu weiteren Seiten zu gelangen, bei den Schülern exploratives, entdeckendes Lernen an, »die Neugierde am Suchen, eine dem Lernen inhärente und förderliche Haltung« (Braun 1998: 74; vgl. auch van Lier 1996: 105). Auch in unserem Projekt beobachtete die Lehrerin Ferber (Interview, Anhang: 41) diese Wirkung des Internets: »Es stachelt so diesen Entdeckungsdrang, diesen Entdeckungstrieb an, so: ›Mal gucken, was sich hinter diesem Link verbirgt, vielleicht finde ich ja da was ich suche.« Es fördert aber auch die Ausbildung von »Strategien für Recherche, Selektion und Navigation« (Braun 1998: 73), weil der Benutzer des Internets schnell feststellt, dass er gezielt vorgehen muss, wenn er erfolgreich Informationen zusammentragen will: »Die Lernenden entwickeln Strategien der Wissensfindung, der Wissensaufbereitung und der Wissensverarbeitung, die schon in der Schule von zentraler Bedeutung sind.« (Rüschhoff & Wolff 1999: 159f.) Angesichts der großen Auswahl an informativen Texten über ein bestimmtes Themengebiet und deren Länge entwickeln die Schüler ferner Lesestrategien, die zum Verständnis jeglicher authentischer Texte benötigt werden (vgl. Braun 1998: 76f.). Häufig tendieren Schüler dazu, Texte mikroskopisch genau zu lesen und dadurch den globalen Zusammenhang zu übersehen. Im Internet lernen sie, kursorisch zu lesen und die zentralen Inhalte der Texte herauszufiltern und zu verstehen.

Die schon geschilderte Interaktivität ist ein weiteres Kriterium, das Hypertexte von gedruckten Medien unterscheidet. Viele Internetseiten enthalten die Option, dass Kritik, Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge usw. entweder per E-Mail an den Autor bzw. Verwalter der Seite geschickt oder direkt auf der Seite in einem *guestbook* eingetragen werden können. Einige Schüler der 9. Klasse nutzten diese Gelegenheit und trugen sich in das *guestbook* einer Seite über Basketball ein.

Das Internet eignet sich besonders gut, um es als Materialquelle in der Projektarbeit zu nutzen: »Die wirklichen Stärken der Telekommunikation lassen sich erst bei der Projektarbeit nutzen.« (Rüschhoff & Wolff 1999: 151; vgl. auch Kieweg 1999: 4) Die selbstständige Arbeit der Schüler, wie sie im Projektunterricht erforderlich ist, wird durch den Einsatz des Internets gefördert. Am Ende eines jeden Projekts soll ein Produkt stehen, das in irgend einer Art publik gemacht wird (vgl. Arendt 1999: 13f.). Diese Veröffentlichung und Produktpräsentation

kann ebenfalls im Internet erfolgen; heute sind nämlich keine Programmierkenntnisse mehr erforderlich, um eine Internetseite zu erstellen. Mit Hilfe eines Web-Editors (wie Frontpage, Netscape Composer u. a.) können die Schüler ihr Produkt gestalten und dann mittels FTP (*file transfer protocol*) im Internet veröffentlichen. Auf diese Weise ist das Schülerprodukt auf der ganzen Welt abrufbar, die Gruppen können ihre Ergebnisse also ihren Eltern oder Freunden zeigen und es sich auch später noch einmal selbst anschauen: »a rewarding way for students to show what they can do, which also creates competition and incentives for other students« (Lys 1999: 133).

### **2.2.3 Probleme, Grenzen und Gefahren des Interneteinsatzes im Klassenzimmer**

Es ist nun eine große Anzahl von Vorteilen des Interneteinsatzes im Fremdsprachenunterricht aufgezählt worden, was jedoch nicht zu unreflektierter Euphorie führen und darüber hinwegtäuschen soll, dass auch einige Probleme mit der Integration der neuen Medien im Unterricht verbunden sind.

Obwohl zurzeit viele deutsche Schulen mit internetfähigen Computern ausgestattet werden, stellen die technischen Voraussetzungen häufig noch immer ein Problem dar, wenn man die Rechner im Regelunterricht benutzen will. In vielen Fällen befinden sich die Computer der Schule in einem eigens dafür eingerichteten Computerraum, der jedoch in erster Linie von Informatiklehrern benutzt wird und nicht allen Klassen gleichzeitig zur Verfügung stehen kann. Die Benutzung kann also nicht spontan erfolgen, sondern muss lange im Voraus geplant sein. In der Schule, in der das beschriebene Projekt durchgeführt wurde, standen lediglich vier Computer bereit, von denen zwei fehlerlos funktionierten. Darüber hinaus war auf ihnen das Betriebssystem ›Linux‹ installiert, das die wenigsten Lehrer beherrschen. Infolgedessen mussten wir in einen Computerraum der Universität Gießen ausweichen, der sehr gut ausgestattet war. Diese Probleme sind beispielhaft für die Situation in vielen anderen Schulen. Auch der Klassenlehrer der 9. Klasse sieht in den technischen Voraussetzungen das bislang noch größte Problem: »Wenn ich jedes Mal, wenn ich ins Internet will, einen Antrag stellen muss, und dann warten muss, bis einmal der Computer frei ist, und ob der dann auch tatsächlich funktioniert ist wieder eine andere Frage, ist es einfach noch zu unzuverlässig.« (Meyer im Interview, Anhang: 41) Wenn also die Integration der neu-



en Medien im Unterricht erfolgreich umgesetzt werden soll, ist notwendigerweise die Bereitstellung der technischen Voraussetzung eine erste Bedingung.

Ist diese Bedingung einmal erfüllt, muss die Soft- und Hardware gewartet und aktualisiert werden. Anderenfalls tritt eine weitere Schwierigkeit auf, dass nämlich während der Computernutzung ständig neue technische Probleme auftreten: »Teachers report frequent problems of hardware and software failure, outdated equipment, lack of availability of resources, etc.« (Van Lier 1999: 5) Van Lier (ebd.) schildert einige solcher Situationen, die dazu führen, dass Lehrer davor zurückschrecken, die neuen Medien in ihrem Unterricht einzubeziehen.

Außerdem sind die Lehrer häufig den technischen Schwierigkeiten nicht gewachsen. Genau an diesem Punkt setzt ja das durchgeführte Projekt an: Weil die meisten Lehrer nicht ausreichend mit dem Computer vertraut sind, stellt die Einbeziehung älterer, erfahrener Schüler, die mit dem Computer aufgewachsen sind, eine Entlastung für die Lehrer, eine Bewältigungsmöglichkeit der geschilderten Probleme und eine fremdsprachendidaktisch sowie pädagogisch gewinnbringende Alternative dar. Selbstverständlich ist es nichtsdestotrotz erforderlich, dass die Lehrer die Gelegenheit haben, an Fortbildungen zum Computereinsatz im Unterricht teilzunehmen, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind: »hands-on, on-site, ongoing, and includes a level of sustained in-class support« (Van Lier 1999: 5).

Eine Gefahr, die sich ergeben kann, wenn die Schüler eigenständig im Internet nach Informationen suchen, besteht darin, dass sie durch die übermäßige Menge an Seiten über ihr Thema die Orientierung verlieren, »sich im Web [...] verheddern« (Braun 1999: 75) und schließlich *lost in cyberspace* sind. Oftmals gelangen sie durch die vielen Links, die zum Anklicken verleiten, auf Seiten, die nichts mehr mit dem eigentlichen Thema zu tun haben. So kann es vorkommen, dass Schüler lange Zeit eifrig das Internet durchforsten, aber letztendlich feststellen müssen, dass sie nur wenig erreicht haben, weil sie ihre Aufgabe plan- und ziellos angegangen sind (vgl. Lys 1999: 136). Die im obigen Teil als Vorteil dargestellte Fülle an Informationen bringt also auch Probleme mit sich. Daher gilt es umso mehr, die Schüler zu gezielter Recherche anzuleiten und Strategien der Navigation und Wissensfindung zu vermitteln (vgl. Müller-Hartmann 1998: 209).

Auch die schon beschriebene Eigenschaft der im Internet erhältlichen Informationen, dass sie unautorisiert sind, sollte im Unterricht berücksichtigt werden:

»The fact that it is posted on the Web does not mean that it is appropriate or even accurate for that matter.« (Lys 1999: 137) Die Printmedien sind in dieser Hinsicht insofern vertrauenswürdiger, als zumeist ersichtlich ist, wer der Autor eines Textes ist, obwohl die Tatsache, dass ein Text z. B. in einem Buch abgedruckt ist, genauso wenig ein sicherer Hinweis auf Objektivität und Korrektheit ist. Es ist daher wichtig, dass die Schüler einen kritischen Umgang mit den Medien, besonders aber mit dem Internet, entwickeln, wie auch Rüschhoff & Wolff (1999: 149) feststellen: »Die Arbeit mit dem Internet bedeutet also immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit seinen Inhalten, insbesondere im Hinblick auf ihre Korrektheit.«

Besonders wenn die Schüler außerhalb der Schule keine Gelegenheit haben, das Internet zu erforschen, kann sich eine weitere Gefahr ergeben. Manche Schüler nutzen Momente, in denen sie sich unbeobachtet fühlen, um pornographische, gewaltverherrlichende oder sonstige kriminelle Seiten zu suchen, und werden binnen kürzester Zeit fündig. Sie entfernen sich also von ihrer Aufgabe und landen auf den ›falschen‹ Seiten (vgl. Ferber im Interview, Anhang: 41). Auch in unserem Projekt traten diese Situationen auf, aber unser Computerraum verfügte über eine Anlage, mit der man von dem am Lehrerpult stehenden Computer alle Bildschirme der Schüler einsehen kann, ohne dass diese es bemerken. Als einige Jungen sich am ersten Tag pornographische Internetseiten anschauten, teilte ich ihnen mit, dass diese Bilder nicht nur auf ihrem, sondern auch auf meinem Bildschirm zu sehen seien. Für die betreffenden Schüler war es eine peinliche Situation, und in den verbleibenden Tagen trat dieser Fall nicht mehr auf. Solche technischen Anlagen können also dieses Problem beheben und verfügen darüber hinaus noch über einige weitere sehr hilfreiche Funktionen. Der Lehrer kann beispielsweise von seinem Arbeitsplatz aus allen Schülern Hilfestellungen bei technischen Problemen geben (indem er z. B. die Steuerung der Maus der Schüler übernimmt) und kann auch seinen Bildschirm an alle übertragen, um Präsentationen abzuhalten. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Kontrollverfahren in pädagogischer Hinsicht sinnvoll ist und zu welchen Ergebnissen es führt. Die Schüler werden sich die betreffenden Seiten infolgedessen zu Hause oder bei Freunden anschauen, wahrscheinlich mit einem noch größeren Interesse. Vielmehr sollten sie daher in der Schule – nicht nur im Fremdsprachenunterricht – zum verantwortungsvollen

Umgang mit den durch die neuen Medien offenstehenden Möglichkeiten erzogen werden.

Ferner sollte bedacht werden, dass die Schüler eines Jahrgangs oder einer Klasse unterschiedliche Vorkenntnisse über Computer mitbringen. Einige Schüler sind ›Computerfreaks‹, die von klein auf den Umgang mit den neuen Technologien gelernt haben, während andere noch nie die Möglichkeit hatten, im Internet zu surfen. In vielen Fällen hängt dies mit den sozialen Umständen im Elternhaus der Schüler zusammen, und es ist häufig so, dass diejenigen, die bisher keine Computererfahrung sammeln konnten, tendenziell eher aus ärmeren Familien stammen. Diese Ungleichheit bezeichnet Van Lier (1999: 2) als *digital divide*: »In other words, middle-class students are using technology in ways that will make them controllers of their lives, while poor children are being denied that power. Practices like these serve to divide our society.« Es muss im Bildungsauftrag der Schulen liegen, zu der Verminderung der *digital divide* beizutragen, indem die benachteiligten Schüler an die neuen Medien herangeführt werden. Keinesfalls sollte in der Schule die Ungleichheit noch verstärkt werden. Fast alle Schüler der Hauptschulklasse, die an dem Projekt ›American Sports‹ teilgenommen hat, sind der Gruppe zuzurechnen, die aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten und sozialen Hintergründe bislang keine Erfahrungen mit dem Computer machen konnten. Daher bestand die beschriebene Ungleichheit innerhalb der Klasse kaum. Insgesamt kann man das Projekt aber als einen exemplarischen Versuch verstehen, die *digital divide* zu überwinden, weil eine ganze Gruppe von in dieser Hinsicht benachteiligten Schülern mit dem Computer vertraut gemacht wurde.

Zuletzt sei trotz der momentanen Begeisterung und allseitiger Forderungen nach dem Einsatz des Internets in der Schule und im Fremdsprachenunterricht darauf hingewiesen, dass Unterrichtsstunden, in denen das Internet eingesetzt wird, nicht allein durch diese Tatsache bessere Stunden sind als herkömmliche. Es muss immer abgewägt werden, in welchen unterrichtlichen Situationen der Einsatz des Computers angebracht ist und wann andere Methoden erfolgsversprechender sind oder mit weniger Aufwand dieselben Ergebnisse erzielen:

Teachers spend countless hours making interactive activities using HTML, Java Scripts, HotPotatoes, and so on, but even though it is immensely satisfying when they ›work‹, these activities are not necessarily superior, in pedagogical terms, to the ones that used to be handed out on worksheets. The

worksheets took a fraction of the time compared to web or desk-top based activities. (Van Lier 1999: 7)

Der Einsatz der neuen Technologien ist nicht per se ein Garant für effektiven, schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht und macht Reflexionen über pädagogische, didaktische und methodische Aspekte keineswegs überflüssig, wie auch der Titel von Lys' Aufsatz (1999) ausdrückt: »It's the Pedagogy, not the Technology, we have to worry about: Developing new tasks for a changing language curriculum«. Die neuen Medien erfordern – vielleicht im selben Maße wie bisher, vielleicht aber auch angesichts der tiefgreifenden Veränderungen durch die Telekommunikation in verstärktem Maße – die Hinwendung der Aufmerksamkeit auf »die pädagogische Phantasie, die Ideen der Lehrer, die Themen, die Arbeitsformen, das Interesse und den Leistungswillen der Lernenden, [und auf] die kognitiv und emotional herausfordernden Aufgaben« (Legutke, Müller-Hartmann & Ulrich 2000: 72). Diese »alten Fragen der Fremdsprachendidaktik« (ebd.) gilt es neu zu überdenken, damit die Integration der neuen Medien nicht zu einem Pyrrhussieg wird.

Wenn das Internet im Unterricht eingesetzt wird, unterscheidet dieser sich strukturell auch nicht zwangsläufig vom »normalen« Unterricht: »Simply reading a Web page does not move us away from an instructional approach where the teacher is the center of attention.« (Lys 1999: 141) Die spezifischen Eigenschaften des Internets, die Interaktivität und Möglichkeit der eigenständigen Recherche beispielsweise, müssen in den Aufgaben nutzbar gemacht werden, anderenfalls führt es bei geringerem Zeit- und Arbeitsaufwand zu den gleichen Ergebnissen, Texte aus dem Internet einfach auszudrucken und den Schülern auszuteilen (vgl. Lys 1999: 131).

Trotz all dieser Probleme und Grenzen, die nicht zu unterschätzen sind, sei abschließend nochmals darauf hingewiesen, dass das Internet dem Fremdsprachenunterricht immer noch zahlreiche Möglichkeiten bietet, die durch andere Medien nicht gegeben sind. Wenn die dargelegten Schwierigkeiten und Gefahren berücksichtigt werden, wird das Internet dem Fremdsprachenunterricht ein neues, schülerzentrierteres Gesicht verleihen, das durch seine Funktion eines *living language link* für die Schüler einen neuen Anreiz zum Sprachenlernen darstellen kann.

#### **2.2.4 Interneteinsatz und die Rolle der Schüler**

In den obigen Ausführungen wurde die veränderte Rolle der Lerner und Lehrer in internetgestützten Lernwelten schon berührt, dennoch sollen einige Aspekte noch etwas eingehender erörtert werden.

Nach Rüschhoff & Wolff (vgl. 1999: 9) und Lys (vgl. 1999: 129), die der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Wendt 1996) zuzuordnen sind, kann durch die neuen Medien das fremdsprachliche Lernen in institutionalisierten Kontexten strukturell verändert und den Anforderungen der Wissensgesellschaft angepasst werden, indem ein Paradigmenwechsel von instruktivem zu konstruktivem Lernen vollzogen werde. Die Schüler erfahren dadurch eine Veränderung in ihrer Rolle. Ihnen wird nicht mehr instruktiv Wissen vermittelt, sondern Strategien und Schlüsselqualifikationen, um sich selbst Wissen konstruktiv aneignen zu können. Obwohl nachgewiesen wurde (vgl. Donath 1997: 31; Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 12f.), dass eine Unterrichtspraxis völlig ohne instruktive Elemente nicht realisierbar ist, kann doch festgehalten werden, dass die neuen Medien die Rolle der Lerner insofern verändern, als sie die Lernerautonomie und Selbstständigkeit fördern (vgl. Braun 1998: 73). Die von Moeller (zitiert in Lys 1999: 141) angeführten Rollen der Schüler als »information gatherer and negotiators as well as builders and co-workers [who begin to share] some of the teaching functions that instructors ordinarily assume for themselves and that students typically concede to them« sind daher einige, aber nicht die einzigen Rollen, die von den Schülern im internetgestützten Fremdsprachenunterricht eingenommen werden. Es treten immer wieder Situationen auf, in denen instruktiv Wissen vermittelt wird, so z. B. in unserem Projekt bei den einführenden Erklärungen über die Bedienung eines Browsers, wobei in diesem Fall allerdings die Schüler das Gesagte sofort handelnd nachvollziehen konnten.

Die durch den Einsatz der neuen Medien geförderte Autonomie der Schüler ist laut Deci & Ryan (zitiert in Van Lier 1996: 108) ein Grundbedürfnis des Menschen, das sich auch auf die Motivation auswirkt. Wenn Schüler sich selbst als Urheber einer Handlung verstehen, wenn sie selbst davon überzeugt sind, dass eine bestimmte Aufgabe förderlich für ihren Lernerfolg ist, zeigen sie eine höhere Motivation als im lehrerzentrierten Unterricht. Darin liegt der Hauptgrund dafür, dass viele Forscher berichten, der Einsatz der neuen Medien im Unterricht führe zu einer erhöhten Motivation (vgl. z. B. Rüschhoff & Wolff 1999: 151; 1997b:

97f.). Diese Beobachtung wurde durch die Erfahrung in unserem Projekt bestätigt (vgl. Kap. 5.2.1). Die Fülle an authentischen Texten und die Möglichkeit der Kommunikation mit Muttersprachlern, die Interaktivität und Verfügbarkeit von Materialien, die den Schülerinteressen entsprechen, geben außerdem Grund zu der Annahme, dass die gesteigerte Motivation nicht nur bei den ersten Begegnungen mit dem Internet auftritt und danach erlischt, wie Meyer (Interview, Anhang: 41) vermutet: »Momentan ist es noch was Besonderes, aber das dauert wahrscheinlich noch so vier fünf Jahre, und dann ist es ein Medium wie alle anderen auch.«

Neben der Lernerautonomie, dem selbstgesteuerten Lernen und der erhöhten Motivation gehört auch das kooperative Lernen in Kleingruppen zu den durch die neuen Medien geförderten Aspekten, welche die Rolle der Schüler betreffen. Es ist interessant, dass zwei der Hauptthemen dieser Arbeit, kooperatives Lernen und der Einsatz des Internets in der Schule, in der Literatur direkt verknüpft werden (vgl. Warschauer 1997). Rüschhoff & Wolff (1999: 154) zufolge »stellt die Arbeit im Rahmen von Telekommunikationsprojekten eine sehr komplexe Aufgabe dar, die eine Vielzahl von Planungs- und Koordinationsphasen umfasst sowie technisches *know-how* erfordert.« Diese komplexen Aufgaben können weder von einem einzelnen Schüler noch von der gesamten Klasse gleichzeitig bearbeitet werden. Internetprojekte erfordern also eine Sozialform, die Kooperation und Aufgabenverteilung in effektivster Form ermöglicht: die Kleingruppenarbeit (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 63f., 151; Rüschhoff & Wolf 1997b: 93f.). In Kapitel 3 wird das kooperative Lernen noch genauer untersucht werden; an dieser Stelle ist es zunächst nur einmal wichtig festzustellen, dass kooperatives und computergestütztes Lernen offenbar miteinander einhergehen.

Die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler, ein weiterer Themenschwerpunkt dieser Arbeit, wird durch den Einsatz des Computers im Unterricht ebenfalls gefördert. Wenn Schüler gemeinsam vor dem Bildschirm sitzen und bestimmte Aufgaben bearbeiten, kommt es unweigerlich und ohne dass dies explizit vom Lehrer vorgeschrieben wird zu *peer-tutoring*:

At all of the sites, students began helping their peers and their teachers by providing technical assistance and tutoring on the use of the new technology. [...] Rather than sitting quietly and waiting for their teacher to help them with the technology, students began to take the initiative and ask each other for assistance or volunteer information to one another. (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer 1996: 77)

*Peer-tutoring* wird also nicht vom Lehrer als Sozialform vorgegeben, es ergibt sich von selbst durch die Notwendigkeit, von den *peers* Informationen und Hilfestellung zu erhalten. Somit findet diese soziale Interaktion in einem authentischen Rahmen statt. Die in der jeweiligen Situation lehrenden Schüler (»experts«) können die Leistungsstärksten der Klasse sein, aber häufig stellt sich beim Einsatz des Computers im Unterricht heraus, dass Schüler, die sonst nicht zu den Klassenbesten gehören, über gute Computerkenntnisse verfügen und daher ihre Kompetenzen an andere weitergeben können: »Teachers saw less advanced students blossom, unpopular students gain peer approval, and unmotivated students stay in to work at recess.« (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer 1996: 81)

Dieses spontane, sich situativ ergebende *peer-teaching* fand auch in unserem Projekt statt, und zwar nicht nur zwischen den Oberstufenschülerinnen und den Hauptschülern, sondern auch innerhalb der Kleingruppen der Hauptschüler.

### **2.2.5 Internet Einsatz und die Rolle des Lehrers**

Der Lehrer, der in seinem Unterricht die neuen Medien einsetzen will, muss notwendigerweise wenigstens über Basiskenntnisse im Umgang mit dem Computer verfügen, wenn er keine computerkundigen Schüler als Tutoren einsetzen oder andere Fachlehrer zu Rate ziehen will. Van Lier (vgl. 1999: 5) weist jedoch darauf hin, dass der Lehrer nicht erst ein *geek* sein muss, um Computer im Unterricht einsetzen zu können. Grundkenntnisse über die neuen Medien gehören jedoch zu den Anforderungen, denen heute alle Lehrer entsprechen müssen, denn: »computers will not replace teachers, but in the future teachers who do not use computers will be replaced by those who do« (ebd.). In Deutschland können Lehrer zwar nicht so einfach wie in den USA »ersetzt« werden, aber Grundkenntnisse über den Computer sind dennoch unbedingt erforderlich und werden auch in der Lehrerbildung immer mehr vorausgesetzt.

Nun soll überdacht werden, wie sich die Rolle des Lehrers im computergestützten Unterricht gestaltet. Muss der Lehrer vollkommen neuen Aufgaben nachkommen? Donath (1997: 43f.) und Müller-Hartmann & Legutke (erscheint: 12f.) legen dar, dass sich die Rolle des Lehrers im computergestützten Unterricht wohl von der im lehrerzentrierten, frontalen Unterricht unterscheidet, aber nicht grundlegend anders ist als in sonstigen schülerzentrierten Ansätzen, wie z. B. in der Projektarbeit oder dem handlungsorientierten Unterricht. Frontalunterricht und

Computer lassen sich nicht erfolgreich vereinen, aber dies bedeutet nicht, dass der Lehrer nur noch Lernumgebungen anbietet, in denen die Schüler völlig selbstständig arbeiten, wie Müller-Hartmann & Legutke (vgl. erscheint: 13) an dem konstruktivistischen Ansatz kritisieren: »Vielmehr wird die Lehrkraft weiterhin auch lehrend eingreifen, Richtungen vorgeben, ihr Wissen über Sprache, Kultur und Lernprozesse in den Unterricht einbringen.« Lernerautonomie und begleitende Beratung durch den Lehrer sind keine Gegensätze. Die Funktionen, die der Lehrer ausfüllt, sind daher auch weiterhin »erklären, vorschlagen, koordinieren, Plenumsphasen organisieren, [...] sprachliche Hilfestellung geben, einzelne Schülerinnen und Schüler sowie die Gruppen bei ihrer Arbeit betreuen und beraten« (Donath 1997: 43). Sie können durch den Terminus des *facilitators* zusammengefasst werden, »[who] manages the interaction, usually in the background, by relating individual comments, by suggesting a different interpretation of an idea, or by clarifying a position and so forth« (Ahern zitiert in Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 12).

Über diese Funktionen hinaus, die der Lehrer auch im lernerzentrierten Unterricht ohne Computer übernehmen muss, ist der Lehrer im computergestützten Unterricht einigen weiteren Anforderungen ausgesetzt. Da Lernprozesse im computergestützten Unterricht weniger plan- und vorhersagbar sind, wird dem Lehrer in erhöhtem Maß Flexibilität und Spontaneität abverlangt (vgl. Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 12). Seine Lehrtätigkeit bezieht sich auch weniger auf Wissensvermittlung als auf die Vermittlung von Metakognitionen wie Strategien zur Wissensfindung im Internet.

Die Informationsfunktion des Internets bewirkt, dass der Lehrer nicht mehr der alleinige Wissensvermittler, »the sole bearer of knowledge and authority« (Van Lier 1999: 6), ist: »Der Lehrer ist nicht mehr der primäre Wissensvermittler, der Informationsgeber, sondern er ist bestenfalls noch jemand, der berät und sagt, wo man denn gucken kann, also quasi so eine Moderatorenrolle. [...] Das finde ich übrigens viel besser als Wissen zu vermitteln. Also mir ist das sehr viel angenehmer. Vor allem lerne ich auch selbst noch dabei.« (Meyer im Interview, Anhang: 41)

Die Verwendung des Internets im Unterricht bringt es außerdem mit sich, dass der Lehrer häufig mit organisatorischen Aufgaben beschäftigt ist: »Das heißt, der Lehrer sorgt dafür, dass der Raum da ist, dass die Computer funktionieren,



dass die Dateien und Programme eingerichtet sind, er kümmert sich also eigentlich um den Verwaltungskram.« (Meyer, Anhang: 42)

## 2.3 Medienkompetenz

Die Möglichkeiten und Grenzen des Internets für den Fremdsprachenunterricht wurden nun eingehend erörtert. Der Nutzen der neuen Medien für die einzelnen Schulfächer ist aber nicht die einzige Legitimation dafür, sie in der Schule einzusetzen. Vielmehr haben die neuen Technologien in unserer Gesellschaft einen solchen Stellenwert erlangt, dass die Fähigkeit zu deren Nutzung selbst zu einem Unterrichtsziel in der Schule geworden ist. Dieses Lernziel wird häufig mit dem Begriff ›Medienkompetenz‹ umschrieben. In der Einleitung dieser Arbeit wurde deutlich, dass der Terminus zurzeit von Politikern und Wirtschaftsvertretern benutzt wird. Es liegen jedoch keine differenzierten Aussagen darüber vor, was mit dem vagen und allgemeinen Begriff ›Medienkompetenz‹ überhaupt gemeint ist und aus welchen Teilkompetenzen sich Medienkompetenz zusammensetzt. Dieser Frage soll nun nachgegangen werden. Welche Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer müssen Kinder und Jugendliche haben, damit sie als ›medienkompetent‹ bezeichnet werden können?

Auch in der Forschung wird der Begriff mit unterschiedlicher Bedeutungsreichweite verwendet. Shetzer & Warschauer (2000: 172f.) benutzen den Terminus *electronic literacy* und implizieren damit, dass Computerkenntnisse in der heutigen Zeit eine Kulturtechnik sind, ähnlich dem Lesen oder Schreiben, die erlernt werden muss, um nicht als ›Analphabet‹ aus vielen Bereichen der Wissensgesellschaft ausgeschlossen zu werden. Sie wenden sich ab von dem Konzept der *computer literacy*, einer engen Definition der Medienkompetenz. Zu *electronic literacy* gehöre mehr als nur die technische Handhabung eines PCs und einiger Programme. Diese Fähigkeiten, die von Müller-Hartmann & Legutke (erscheint: 8) noch als Komponenten der Medienkompetenz aufgezählt werden, setzen Shetzer & Warschauer (ebd.) und Warschauer (1999) als bekannt voraus und untergliedern die Teilkompetenzen, die sie als konstitutiv für *electronic literacy* erachten, in drei Bereiche: *communication*, *research* und *construction*.

Zum Bereich der Kommunikation zählen sie die Fähigkeit, die Kommunikationsfunktionen des Internets adäquat nutzen zu können (vgl. Shetzer & Warschauer 2000: 173). Die Kommunikation über den Computer weise Merkmale

sowohl der schriftlichen als auch der mündlichen Kommunikation auf, aber auch solche, die nur diesem Medium eigen sind. Es handelt sich also um eine gänzlich neue Kommunikationsform, die erlernt werden muss. Innerhalb der Online-Kommunikation kann man wiederum zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation unterscheiden sowie zwischen der Korrespondenz mit Einzelnen oder mit Gruppen (vgl. Shetzer & Warschauer 2000: 177). Auch »netiquette issues, privacy issues, safety issues, corporate advertising issues« gehören für Shetzer & Warschauer (ebd.) zu *electronic literary* und damit ins Klassenzimmer. Auch Müller-Hartmann & Legutke (erscheint: 8) zählen die Kommunikationsfähigkeit über den Computer zu den Komponenten der Medienkompetenz, berücksichtigen aber noch den interkulturellen Aspekt: »Zu diesem Kompetenzbereich gehört aber auch die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen in der Weise Kontakt aufzunehmen, dass es zu tragfähigen und produktiven Arbeitsbeziehungen kommen kann.«

*Research* bezieht sich auf die Informationsfunktion des Internets. Die grundlegende Kompetenz ist hier, die gewünschten Informationen überhaupt zu finden, indem in einer für die jeweilige Thematik geeigneten Suchmaschine gezielte Suchen durchgeführt werden (vgl. Warschauer 1999: 3). Die nächste, wichtige Fähigkeit, die ja bereits genannt wurde, besteht darin, die Informationen zu evaluieren und auszuwählen: »Being able to rapidly evaluate the source, credibility, and timeliness of information once it has been located.« (ebd.) Diese »kritische Recherche, mit der die Sichtung und Bewertung der vielfältigen Informationen angestrebt wird« ist für Müller-Hartmann & Legutke (erscheint: 8) von so zentraler Bedeutung, dass sie statt »Medienkompetenz« eine »kritische Medienkompetenz als Ziel formulieren« (ebd.; vgl. auch Rüschhoff & Wolff 1999: 149). Die nächste Fähigkeit, die zu dem Bereich *research* der Medienkompetenz zu zählen ist, kann mit dem Begriff »Navigationsfähigkeit« beschrieben werden. Der Nutzer des Internets muss in der Lage sein, in Anbetracht der Fülle an Textmaterial die einzelnen Texte zu »überfliegen«, d. h. ohne jeden Satz und jedes Wort zu lesen den Inhalt des Textes zu verstehen, um die Entscheidung treffen zu können, ob der Text für das vorgegebene Thema relevant ist und daher gründlicher gelesen werden sollte (vgl. Warschauer 1999: 3). Ferner muss der Nutzer sich ständig entscheiden, ob die internen und externen Links einer Seite für die Forschungsfrage weitere Informationen erschließen oder nicht.

Für Shetzer & Warschauer (vgl. 2000: 174ff.) beinhaltet Medienkompetenz bzw. *electronic literacy* auch *construction*, d. h. die Erstellung von Websites, was von Müller-Hartmann & Legutke (erscheint) nicht aufgeführt wird. Die Schüler müssen nach dieser Auffassung also auch mit Web-Editoren oder HTML umgehen können, Hypertexte mit internen und externen Links organisieren und Websites veröffentlichen und warten können (vgl. Shetzer & Warschauer 2000: 177f.). Auch das Erstellen von Multimediapräsentationen zählt Warschauer (1999: 4) zu den erforderlichen Fähigkeiten.

Es sind also zahlreiche Anforderungen, denen die Schüler – und damit auch die Lehrer – gegenüberstehen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Medienkompetenz, die sich aus all den genannten Teilkompetenzen zusammensetzt, als Grobziel zu verstehen ist, das nicht in einer Unterrichtseinheit, in einem Projekt oder gar in einer Unterrichtsstunde behandelt und erreicht werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess, der dadurch vorangetrieben wird, dass nacheinander die einzelnen Teilkompetenzen erlernt werden. Auch das dreitägige Projekt ›American Sports‹ ist folglich nicht als Maßnahme zu verstehen, das Lernziel ›Medienkompetenz‹ im umfassenden Sinn vollständig zu erreichen. Für viele der Schüler war es das erste oder zweite Mal, dass sie überhaupt einen Computer bedienen. Daher konnte das Ziel zunächst nur sein, dass die Schüler die Bedienung des Systems Windows, eines Browsers und einer Suchmaschine beherrschen. Das Projekt war also nur ein erster Schritt in die *electronic literacy*, der durch weitere Projekte ergänzt werden müsste.

### **3 Kooperatives Lernen**

Seit den frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ist ›kooperatives Lernen‹ ein zentraler Begriff in der pädagogischen und fachdidaktischen Wissenschaft. In hunderten von Studien wurde die Effizienz dieser Lernform erforscht, und fast alle bestätigen, dass kooperatives Lernen sich positiv auf die Lernleistung, die Motivation, das soziale Verhalten und die Atmosphäre in einer Klasse auswirkt, was zur Folge hat, dass heute viele Lehrer das kooperative Lernen dem individuellen oder wettbewerbsorientierten vorziehen (vgl. Slavin 1996: 43; Dörnyei 1997: 482; Olsen & Kagan 1992: 3f.; Coelho 1992: 32ff.). Es soll nun erläutert werden, was genau unter dem Begriff ›kooperatives Lernen‹ zu verstehen ist, welche positiven Auswirkungen es hat und welche Vorteile speziell für den

che positiven Auswirkungen es hat und welche Vorteile speziell für den Fremdsprachenunterricht genannt werden.

### 3.1 Begriffsbestimmung

Unter ›kooperativem Lernen‹ ist nicht einfach jegliche Aktivität von Schülern in Kleingruppen zu verstehen, wie Dörnyei (1997: 483) betont; vielmehr gibt es ganz bestimmte Kriterien, durch die kooperatives Lernen definiert wird. Obwohl bisher keine allgemein von allen Forschern anerkannte und verwendete Definition vorliegt, besteht doch ein breiter Konsens darüber, welche Kernelemente vorhanden sein müssen. Eine Definition, die dem Inhalt nach Zustimmung bei den meisten Forschern findet (vgl. Oxford 1997: 443), ist die von Olsen & Kagan (1992: 8):

Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.

Die Merkmale des kooperativen Lernens sind also:

- (1) Zusammenarbeit der Schüler in Kleingruppen.
- (2) *Positive Interdependence*: die Schüler sind aufeinander angewiesen.
- (3) *Personal accountability* und *group goals*: sowohl der persönliche Anteil der einzelnen Gruppenmitglieder als auch das Produkt der Gesamtgruppe werden evaluiert.
- (4) Den Schülern werden Anreize geboten, sich gegenseitig zu helfen und sicherzustellen, dass jedes Gruppenmitglied mitarbeitet und den Stoff versteht.

Im Folgenden werden die ersten drei dieser Merkmale näher beleuchtet, das vierte ergibt sich aus diesen Ausführungen. Direkt mit diesen Punkten verknüpft wird jeweils die Frage, ob und inwiefern die einzelnen Aspekte in dem Projekt ›American Sports‹ zur Anwendung kamen.

#### 3.1.1 Zusammenarbeit der Schüler in Kleingruppen

Grundlegende Voraussetzung für kooperatives Lernen ist, dass die Schüler in Kleingruppen zusammenarbeiten. Dörnyei (1997: 483) vertritt die Ansicht, dass die Anzahl der Gruppenmitglieder zwischen drei und sechs liegen sollte. Olsen & Kagan (1992: 11ff.) schildern verschiedene Möglichkeiten, wie der Lehrer die Gruppenzusammensetzung gezielt vornehmen kann, und ziehen diese intentionale

Gruppenzusammensetzung einer spontanen Entscheidung vor. Der Lehrer kann demnach entweder bewusst heterogene oder bezüglich eines Aspektes homogene Gruppen zusammenstellen, die Zusammensetzung durch Zufall entscheiden lassen oder Interessengruppen bilden (vgl. ebd.). Die Heterogenität einer Gruppe kann sich auf verschiedene Kriterien beziehen, auf »achievement level, gender, ethnic, and linguistic dimensions« (Olsen & Kagan 1992: 11).

Schon bei diesem ersten Kriterium für kooperatives Lernen, der Gruppenzusammensetzung, wird deutlich, dass dieses Konzept nur bedingt auf das von mir geleitete Projekt anwendbar ist, beziehungsweise, dass die Rahmenbedingungen für kooperatives Lernen in meinem Projekt ausgeweitet wurden. Wenn Olsen & Kagan (ebd.) nämlich von der größtmöglichen Heterogenität einer Gruppe sprechen, dann meinen sie »the classroom composition«, also die gesamte Bandbreite der verschiedenen Schüler innerhalb einer altershomogenen Klasse. Dass kooperatives Lernen sich auf Kleingruppen innerhalb einer Klasse bezieht, wird von den anderen Forschern nicht explizit ausgedrückt, es ist aber ersichtlich, dass sie davon ausgehen und die Möglichkeit, die Grenzen einer (weitgehend) alters- und leistungshomogenen Klasse zu überschreiten, nicht in Betracht ziehen.

Bei der Gruppenzusammensetzung in meinem Projekt lässt sich zwischen zwei verschiedenen kooperativen Zirkeln unterscheiden; einerseits bilden die jeweils zusammenarbeitenden drei bis fünf Hauptschüler eine Gruppe in sich, und andererseits sind alle diese Kleingruppen erweitert um die älteren Schülerinnen aus der Oberstufe. Für den ersten Zirkel, den der Hauptschülergruppen, lassen sich alle Elemente des kooperativen Lernens nachweisen. Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist jedoch der zweite Zirkel, der aus den Hauptschülergruppen mit den jeweiligen Tutorinnen besteht. Auch diese erweiterten Gruppen arbeiten zusammen, und damit ist das, was Kooperation wörtlich übersetzt bedeutet, erfüllt: »Zusammen-Arbeit«. Man kann diese Gruppen als heterogene Gruppen im Sinn von Olsen & Kagan bezeichnen, die über die von ihnen genannten Möglichkeiten der Heterogenität hinaus auch altersheterogen sind und unterschiedlichen Schulformen angehören, was wiederum zur Folge hat, dass sie äußerst heterogen in Bezug auf *achievement level* und *linguistic dimensions* sind. Die für diese beiden Aspekte der Heterogenität von Olsen & Kagan (1992: 11) genannten Vorteile für den Fremdsprachenunterricht werden dadurch noch erhöht:

Heterogeneity of achievement levels maximizes peer tutoring and serves as an aid to classroom management. With a high achiever on each team, introduction of new material becomes easier. Low achievers have opportunities to contribute to the group and to seek clarification when needed. [...] Linguistic heterogeneity [...] increases opportunities for language acquisition.

*Peer-tutoring* konnte stattfinden und die *low achievers* fanden in der älteren Schülerin eine Ansprechpartnerin zwecks *clarification*. Überdies stellt laut Long & Porter (1985: 221) die Kommunikationsdyade zweier (oder mehrerer) *non-native speakers* mit unterschiedlichem Sprachniveau die für das Fremdsprachenlernen förderlichste Gruppenzusammensetzung dar. Sie bietet den Lernern nämlich mehr Übungsmöglichkeiten und Gesprächsanteile als die Kommunikation mit einem *native speaker* oder als eine Gruppe von *non-native speakers* mit gleichen Fremdsprachenkenntnissen (vgl. Long & Porter 1985: 215, 221). Das erstaunliche Phänomen, dass sich die Kommunikation zwischen *non-native speakers* mit unterschiedlichem Sprachniveau noch positiver auf den Fremdspracherwerb auswirkt als die Kommunikation mit einem *native speaker* rührt offenbar daher, dass die sprachlichen Unterschiede nicht zu groß sind und dass häufiger »negotiation for meaning« (Long & Porter 1985: 217) stattfindet.

Neben dem Merkmal der Heterogenität zeichnet sich die Gruppenzusammensetzung in meinem Projekt durch Interessengruppierung (vgl. Olsen & Kagan 1992: 12) aus, da die Hauptschüler durch einen Fragebogen (vgl. Anhang: 31) die Themen für das Projekt bestimmen konnten und die einzelnen Schüler dann wählen konnten, zu welcher Gruppe sie gehören wollten. Zwei Themen (Basketball und Cheerleading) wurden so häufig gewählt, dass jeweils zwei Untergruppen gebildet werden mussten, also zwei Gruppen, die unabhängig voneinander dieselben Aufgaben bearbeiteten. Die Zuweisung der Schüler zu diesen Gruppen nahm die Lehrerin der 9. Klasse nach Kriterien der ethnischen (vgl. Coelho 1992: 35f.), geschlechtlichen und leistungsbezogenen Heterogenität vor.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in den Gruppen meines Projekts auch Altersheterogenität vorlag, entspricht also die Gruppenzusammensetzung der Forschung zu kooperativem Lernen und maximiert die Vorteile von leistungsheterogenen Gruppen für den Fremdspracherwerb. Die Gruppenzusammensetzung aus jüngeren Schülern und älteren, die explizit als Lehrer eingesetzt werden und für die jüngeren Aufgaben entwerfen, bringt jedoch strukturelle und hierarchische Unterschiede gegenüber dem kooperativen Lernen mit sich. Die Forschung über

kooperatives Lernen sieht nicht vor, dass einzelne ältere und daher auch leistungsstärkere Schüler strukturell über die Mitglieder der Kleingruppen gestellt sind und über (wenn auch eine begrenzte) Autorität verfügen. Dieser Aspekt der Übernahme von Lehrfunktionen durch Ältere wird daher an anderer Stelle noch zu untersuchen sein (vgl. Kapitel 4).

### **3.1.2 Positive Interdependence**

Ein weiteres grundlegendes Merkmal kooperativen Lernens ist *positive interdependence*, die auftritt, »when one perceives that one is linked with others in a way so that one cannot succeed unless they do (and vice versa) and/or one must coordinate one's efforts with the efforts of others to complete a task« (Johnson et al. 1995, zitiert in Dörnyei 1997: 484). Die Gruppenmitglieder sind also in ihrem individuellen Erfolg auf die anderen Gruppenmitglieder angewiesen; die Leistung eines Mitgliedes wirkt sich positiv auf den Lernerfolg der anderen aus (vgl. Olsen & Kagan 1992: 8). Nach Olsen & Kagan (1992: 9) kann man zwischen Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander unterscheiden, die sich entweder durch das Ergebnis der Gruppenarbeit (*outcome-structured*) oder durch die Mittel zum Erzielen dieses Ergebnisses (*means-structured*) ergibt. Wenn eine Gruppe ein gemeinsames Produkt erarbeiten soll, liegt eine Ergebnis-geleitete Abhängigkeit vor. Dies war in unserem Projekt eindeutig der Fall: Die Gruppen sollten jeweils ein gemeinsames Produkt, ein Poster mit den Ergebnissen ihrer Arbeit, erstellen und eine gemeinsame Präsentation vorbereiten.

Bezüglich der Mittel kann die Abhängigkeit dadurch erreicht werden, dass man den einzelnen Gruppenmitgliedern spezielle Rollen zuweist, wie z. B. »gatekeeper, encourager, recorder, explainer« (Oxford 1997: 445), »summarizer or note-taker« (Dörnyei 1997: 484). Auf diese Weise übernimmt jeder Schüler Verantwortung für eine Funktion, die im Prozess der Gruppenarbeit von entscheidender Bedeutung ist; der Erfolg der Gruppe ist abhängig davon, wie die einzelnen Mitglieder ihre Aufgabe meistern. Dies regt ebenso zur Interaktion in der Gruppe an wie die zweite Variante einer *means-structured interdependence*, die dadurch erreicht werden kann, dass die Schüler durch eine begrenzte Anzahl von Materialien voneinander abhängig sind. *Means-structured interdependence* wurde in unserem Fall zwar nicht durch die Zuweisung spezifischer Rollen umgesetzt, wohl aber durch die begrenzte Anzahl von Materialien für die Gruppen. Den Gruppen stan-

den beispielsweise jeweils zwei Computer zur Verfügung, nur ein Poster und eine geringe Anzahl von Filzstiften. Sie wurden dadurch zu Kooperation, Organisation und Absprache angeleitet. Es wurde jedoch kein spezielles Regelsystem zum Aufbau von *positive interdependence* eingeführt, wie z. B. dass kein Mitglied zu einer nächsten Aufgabe übergehen kann, bevor nicht alle Mitglieder die vorherige Aufgabe abgeschlossen haben (*rule-structured interdependence*, vgl. Dörnyei 1997: 484). Auch wurde kein differenziertes Belohnungssystem entwickelt, durch das sich der Gruppenerfolg durch Addition der Ergebnisse der Gruppenmitglieder errechnen lässt (*reward-structured interdependence*, vgl. Olsen & Kagan 1992: 9). Diese Methoden schienen für das Projekt weder realisierbar noch förderlich in Bezug auf die Gruppenleistungen zu sein.

### **3.1.3 Accountability**

In der Forschung über kooperatives Lernen wird immer wieder betont (vgl. Slavin 1996: 54ff.; Oxford 1997: 446; Olsen & Kagan 1992: 13), dass eine Balance zwischen der Bewertung des gesamten Gruppenergebnisses und der Bewertung der individuellen Leistung hergestellt werden sollte. Wenn nur das Gruppenergebnis bewertet wird, sinkt der Einsatz der einzelnen Gruppenmitglieder und es kommt häufig dazu, dass nur wenige Mitglieder sich an der Erstellung des Produktes beteiligen und die anderen sich auf deren Kosten ausruhen (vgl. Kohonen 1992: 35). Daher ist neben den Gruppenzielen auch die Bewertung der individuellen Leistung von entscheidender Bedeutung für effektive Gruppenarbeit. Dies wurde in unserem Projekt dadurch umgesetzt, dass im Zeugnis der einzelnen Hauptschüler einer von drei möglichen Vermerken über ihre Mitarbeit eingetragen wird, die von den älteren Schülerinnen und den Lehrern vergeben wurden.

## **3.2 Vorteile und Nutzen kooperativen Lernens**

Bisher wurden nur die Kernelemente des kooperativen Lernens dargestellt, ohne jedoch zu zeigen, welcher Nutzen dadurch entsteht und welche Ziele mittels dieser Arbeitsform erreicht werden können. Obwohl Abrami & Chambers (1996: 74) einwenden: »[U]sing cooperative learning is not a guarantee of success; student teams do not always function the way they ought to« wurde das kooperative Lernen nur deshalb so eingehend erforscht, weil sich herausstellte, dass es mit großen Vorteilen verbunden ist. Johnson, Johnson und Holubec (1990, zitiert in Oxford 1997: 445) fassen den Nutzen des kooperativen Lernens folgendermaßen



zusammen: »[W]hat we know about effective instruction indicates that cooperative learning should be used when we want students to learn more, like school better, like each other better, like themselves better, and learn more effective social skills.« Darüber hinaus werden zahlreiche positive Auswirkungen speziell für den Fremdsprachenunterricht genannt (vgl. z. B. McGroarty 1989, zitiert in Olsen & Kagan 1992: 2f.). Diese Vorteile des kooperativen Lernens werden nun, untergliedert in die Kategorien allgemeinpädagogische und fremdsprachendidaktische Vorteile, aufgezeigt. Die Erörterung der Frage, ob diese Vorteile des kooperativen Lernens auch in meinem Projekt beobachtet werden konnten, erfolgt, um Wiederholungen zu vermeiden, nicht hier, sondern in Kapitel 5.

### **3.2.1 Allgemeinpädagogische Vorteile**

Johnson et al., Johnson & Johnson und Slavin (vgl. Olsen & Kagan 1992: 4) konnten durch die Zusammenfassung der Ergebnisse von insgesamt fast 500 Studien über den Lernerfolg von kooperativem, wettbewerbsorientiertem und individuellem Lernen nachweisen, dass der größte Lernerfolg im kooperativen Lernen erzielt wird. Dies gilt für alle Altersstufen und Fächer, für bessere und schlechtere Schüler und für fast alle Arten von Aufgaben.

Daneben liegt ein weiterer Vorteil im Bereich der sozialen Fähigkeiten, die einerseits Voraussetzung für effektives Lernen in Gruppen sind und andererseits durch die Gruppenarbeit selbst auch weiterentwickelt und gefördert werden. Einige Forscher (vgl. Dörnyei 1997: 484) sprechen sich dafür aus, soziale Fähigkeiten im Unterricht explizit zu thematisieren und zu trainieren. Dies erscheint anderen Theoretikern nicht notwendig, da durch die Gruppenarbeit selbst soziale Prozesse in Gang gesetzt werden, die sich förderlich auf die sozialen Kompetenzen der Schüler auswirken. McDonell (1992: 59f.) weist darauf hin, dass die Schüler durch die Zusammenarbeit lernen, mit unterschiedlichen Meinungen umzugehen, diese nebeneinander stehen zu lassen und Empathie und Toleranz zu entwickeln. Weitere soziale Fähigkeiten, die durch kooperatives Lernen trainiert werden, sind laut Oxford (1997: 446) »asking for clarification, checking the understanding of others, explaining, paraphrasing, acknowledging contributions, asking others to contribute, praising others, verifying consensus, and mediating conflicts«. Zusammenfassend kann man sagen: Kooperatives Lernen fördert prosoziales Verhalten (vgl. Olsen & Kagan 1992: 5).

Olsen & Kagan (1992: 3) und Dörnyei (1997: 486) haben zudem beobachtet, dass die Atmosphäre in der Klasse durch den Einsatz von kooperativen Lernformen entspannter und freundlicher wird, sowohl in Bezug auf die Schüler-Schüler-Relationen, als auch auf die Schüler-Lehrer-Relation. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die sozialen Kompetenzen steigen, die Kohäsion der Gesamtgruppe sich verfestigt und dass die Schüler selbstbestimmt arbeiten, wodurch eine hohe Lernerautonomie erreicht wird (vgl. Dörnyei 1997: 487).

Eng mit dem Aspekt der Lernerautonomie verbunden ist auch die gesteigerte Motivation: »Autonomous language learners are by definition motivated learners.« (Ushioda 1996, zitiert in Dörnyei 1997: 489) Oxford (1997: 445) und Ushioda (vgl. Dörnyei 1997: 487) konstatieren, dass kooperatives Lernen im Vergleich zu wettbewerbsorientiertem oder individuellem Lernen am stärksten intrinsische Motivation aufkommen lässt. Der wettbewerbsorientierte Unterricht mit seiner negativen Interdependenz bringt unfreiwillig ein soziales Belohnungs- und Bestrafungssystem mit sich, das die Lernmotivation der Schüler häufig sinken oder gar erlöschen lässt. Wenn nämlich ein Schüler gute Leistungen erbringt, rückt er dadurch seine Mitschüler in ein schlechteres Licht, was dazu führt, dass er z. B. als »Streber« bezeichnet wird. Aufgrund dessen entsteht eine »norm of mediocrity« (Dörnyei 1997: 488) und die Motivation des Schülers, sich durch gute Leistungen auszuzeichnen, wird sich verringern. Im kooperativen Lernen werden die Mitschüler durch die guten Leistungen eines Gruppenmitgliedes nicht abgewertet, sondern sie profitieren davon. Das Normensystem verändert sich dadurch gegenüber dem im wettbewerbsorientierten Unterricht: »[T]he norm system of CL results in learners gaining social approval for academic excellence and helping each other to achieve this« (ebd.). Durch die soziale Anerkennung der Gruppenmitglieder gegenüber einem Schüler, der die Gruppe durch seine Leistungen voranbringt, wird also die Motivation der Schüler gesteigert. Weiterhin berichten mehrere Forscher (vgl. Oxford 1997: 445 und Dörnyei 1997: 489f.), dass kooperatives Lernen ein gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein der Lerner zur Folge hat. In den Kleingruppen verlieren die Schüler nämlich, wenigstens teilweise, ihre Angst, die fremde Sprache frei zu sprechen.

### 3.2.2 Vorteile für den Fremdsprachenunterricht

Long & Porter (1985: 212ff.), McGroarty (1989, zitiert in Olsen & Kagan 1992: 2f.), Olsen & Kagan (1992: 5ff.) und McDonell (1992: 60ff.) zeigen in Bezug auf den Erwerb einer Fremdsprache zahlreiche Vorteile des kooperativen Lernens gegenüber dem frontalen, lehrerzentrierten Unterricht auf.

Zunächst ist der erheblich größere Gesprächsanteil der einzelnen Schüler zu nennen. Long & Porter (1985: 208) veranschaulichen eindrucksvoll, dass der durchschnittliche Gesprächsanteil eines Schülers pro Unterrichtsstunde (50 min) lediglich 30 Sekunden beträgt. Da im kooperativen Unterricht simultan gesprochen wird und der Gesprächsanteil des Lehrers sinkt, kann die Gesprächszeit der einzelnen Schüler um mindestens 500% gesteigert werden (vgl. auch Olsen & Kagan 1992: 5). Dies führt zu einer verbesserten Sprech- und Hörverstehenskompetenz (McDonell 1992: 60ff.).

Neben der gesteigerten Quantität der Kommunikation der Schüler in der Fremdsprache wird durch das kooperative Lernen auch eine größere Vielfalt der Sprechakte erreicht (vgl. Long & Porter 1985: 221f.), da die Schüler in der Gruppe in verschiedener Weise miteinander interagieren (vgl. McGroarty 1989, zitiert in Olsen & Kagan 1992: 2). Sie müssen z. B. selbstständig Fragen stellen, ihre Bedürfnisse und Interessen schildern, sich mit ihren Partnern über die Vorgehensweise beraten, ihre Ansichten darstellen und gegebenenfalls verteidigen und Informationen austauschen (vgl. McDonell 1992: 61).

Da alle diese Sprechakte in der Fremdsprache bewältigt werden (sollen), nehmen die Schüler paraverbale und nonverbale Zeichensprache zur besseren Verständigung zur Hilfe (vgl. ebd.), und es ergeben sich häufig metalinguistische Gespräche, weil sich die Schüler über die Bedeutung einzelner verwendeter sprachlicher Ausdrücke austauschen (*negotiation for meaning*, vgl. Long & Porter 1985: 222). Dies geschieht jedoch nicht, weil der Fokus auf *accuracy* liegt, sondern weil die Schüler an dem Inhalt des Gesagten interessiert sind.

Wenn *accuracy* nicht im Zentrum des Interesses steht und die Schülerkommunikation noch dazu ohne Aufsicht und Kontrolle des Lehrers stattfindet, liegt für viele Fremdsprachenlehrer der Schluss nahe, dass sich die Anzahl der Fehler in den Schüleräußerungen erhöht, und sie schrecken daher vor kooperativen Lernformen zurück. Diese Vermutung wird jedoch von Long & Porter (1985: 222) widerlegt. Studien ergaben, dass die Sprachrichtigkeit unverändert bleibt und auch

nicht von den fremdsprachlichen Kompetenzen des Gesprächspartners abhängt. Stattdessen findet gegenseitige Fehlerkorrektur häufiger statt als im Frontalunterricht, und fast nie ist die Fehlerkorrektur selbst falsch.

Darüber hinaus entsteht durch das kooperative Lernen ein pragmalinguistischer Nutzen. Die Äußerungen werden nämlich nicht, wie so oft im traditionellen Unterricht, nur um ihrer selbst und ihrer sprachlichen Richtigkeit willen ausgesprochen, sondern ihres Inhalts wegen. Auf eine Frage folgt eine ernstgemeinte Antwort, auf Aktion folgt Reaktion – die Kommunikation ist authentisch (vgl. McDonell 1992: 60f.). Häufig wird die Sprache auch in realen Handlungssituationen angewendet, und dies bietet »opportunities to integrate language with content-based instruction« (McGroarty 1989, zitiert in Olsen & Kagan 1992: 3).

Die Vorteile des kooperativen Lernens sind vielschichtig und überzeugend. Sie beziehen sich auf die Lernleistung, das soziale Verhalten, die Atmosphäre in der Klasse, die Motivation, die persönliche Entwicklung der Schüler, das Selbstbewusstsein, auf die Quantität und die Verschiedenartigkeit der Schülerkommunikation und auf deren Authentizität – ohne dass die Sprachrichtigkeit darunter leidet. Dennoch sind sich Long & Porter (1985: 224) darüber bewusst, dass kooperatives Lernen kein Wundermittel ist: »[G]roup work is not a panacea. Teacher-fronted work is obviously useful for certain kinds of classroom activities, and poorly conceived or organized group work can be as ineffective as badly run lockstep lessons.«

## **4 Schüler übernehmen Lehrfunktionen**

Ein zentrales Merkmal des methodischen Ansatzes in dem Projekt ›American Sports‹ besteht darin, dass Schülern Lehrfunktionen übertragen werden. Zwei fremdsprachendidaktische Ansätze liegen diesem Konzept zugrunde: Die Methode ›Lernen durch Lehren‹ von Jean-Pol Martin und das ›Zweierschaftslernen‹ von Wolfgang Steinig. Diese beiden Ansätze werden im Folgenden dargestellt. Danach erfolgt ein Vergleich der beiden Methoden miteinander und auch mit der Methodik in meinem Projekt.

## 4.1 Lernen durch Lehren

Die Unterrichtsmethode ›Lernen durch Lehren‹ (LdL) wurde von dem Französischdidaktiker Jean-Pol Martin zu Beginn der Achtzigerjahre entwickelt, in der Folgezeit in der Unterrichtspraxis erprobt und wissenschaftlich untermauert. Er definiert seine Methode folgendermaßen:

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode ›Lernen durch Lehren‹. (Martin 2000a: 1; 1998: 1)

Das Konzept LdL ist also durch die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler gekennzeichnet, wobei dies zunächst im Fremdsprachenunterricht erprobt wurde, dann jedoch auf alle Fächer übertragen wurde. LdL wird in altershomogenen Klassen eingesetzt und unterscheidet sich in diesem Punkt, wie schon das kooperative Lernen, von dem von mir durchgeführten Projekt. Da Martin aber insbesondere den Nutzen untersucht hat, den Schüler aus der Tätigkeit des Lehrens ziehen, gibt die Forschung über LdL Aufschluss über den Lernzuwachs der lehrenden Oberstufenschülerinnen.

### 4.1.1 Die Geschichte von LdL

Martin (2000a: 1f.) weist darauf hin, dass LdL unter pädagogischen Gesichtspunkten in der Tradition der Reformpädagogik steht. Die reformpädagogischen Konzepte von Kerschensteiner, Freinet, Montessori, Petersen, Bruner, Dewey und Kilpatrick mit ihrem ganzheitlichen und lernerzentrierten Ansatz bilden die theoretische Grundlage für Martins Methode (vgl. Abendroth-Timmer erscheint: 1). Martin (2000a: 2) erläutert jedoch, dass LdL nicht primär aus dem Bestreben heraus entstanden ist, reformpädagogische Ziele umzusetzen, sondern vielmehr, um den Sprechanteil der Schüler im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen. Der zur Entstehungszeit von LdL in der Fremdsprachendidaktik vorherrschende kommunikative Ansatz von Piepho (vgl. 1979) wendete sich von den traditionellen Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wie etwa der *Pattern-Drill*-Methode, ab und geht davon aus, dass eine Fremdsprache in authentischen Sprechsituationen erworben werden sollte. Martins Beobachtung war jedoch, dass auch bei dem Einsatz der kommunikativen Methode im Fremdsprachenunterricht der überwiegende Sprechanteil einer Unterrichtsstunde auf den Lehrer fällt. Durch den Einsatz der

Methode LdL soll erreicht werden, dass bis zu 80% des Sprechanteils einer Unterrichtsstunde den Schülern zukommen (vgl. Schelhaas 1997: 15; Martin 1994: 76).

Martin selbst erprobte die von ihm konzipierte Methode in der Praxis des Französischunterrichts und arbeitete in seiner Dissertation (1985) seine Erkenntnisse wissenschaftlich auf. Außerdem verbreitete er seine Auffassungen in Lehrerfortbildungen und konnte eine sogenannte ›Kerngruppe‹ von 12 Lehrern dafür gewinnen, LdL im Unterricht einzusetzen und gegebenenfalls die Ergebnisse zu veröffentlichen. Daraus entstand ein Kontaktnetz von interessierten Lehrern und Didaktikern, die sich noch immer regelmäßig treffen und in didaktischen Briefen ihre Erfahrungen mit der Methode austauschen (vgl. Schocker-von Ditfurth 1992: 215ff.). Zu diesem Kontaktnetz gehören zurzeit ca. 500 Personen (vgl. Martin 2000a: 2). Mit der Einrichtung einer eigenen Homepage (<http://www.ldl.de>) wurde ein weiteres Instrument geschaffen, um Texte über LdL einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Von Seiten der Fachdidaktik fand LdL zunächst kaum Beachtung, sehr zum Unverständnis Martins, was auch dazu beitrug, dass er die Verbreitung des Konzepts durch das Kontaktnetz stark vorantrieb. In den letzten Jahren wurde LdL jedoch vermehrt in fachdidaktischen und pädagogischen Veröffentlichungen thematisiert (vgl. Martin 1996; Legutke & Thomas 1991; Abendroth-Timmer erscheint; Bastian 1997; Skinner 1997).

#### **4.1.2 Die Einführung und Anwendung der Methode LdL im Unterricht**

Prinzipiell besteht die Absicht von LdL darin, schrittweise didaktische Kompetenzen bei den Schülern aufzubauen, damit sie in die Lage versetzt werden, die traditionell vom Lehrer ausgefüllten Funktionen zu übernehmen und sich somit selbst zu unterrichten. Am Anfang sollten den Schülern leicht zu bewältigende Lehraufgaben, wie etwa das Kontrollieren der Hausaufgaben, übertragen werden, dann immer anspruchsvollere, wie die Vorstellung eines Grammatikkapitels, bis die Schüler schließlich mit ihrer neuen Rolle so vertraut sind, dass sie die gesamte Leitung und Gestaltung der einzelnen Stunden übernehmen können (vgl. Martin 2000a: 3). Jeweils zwei Schüler sind dann für eine Stunde verantwortlich und können sich lange im Voraus darauf vorbereiten. Der Lehrer bespricht mit den jeweiligen Schülern, was unterrichtet werden soll und unterstützt und berät sie im Hinblick auf die didaktische Realisierung. Während des Unterrichts tritt er dann in

den Hintergrund unterbricht den Lehrprozess nur in Notfällen. Obwohl eine Umfrage ergeben hat, dass die Mehrzahl der mit Martin in Verbindung stehenden Lehrer die Methode LdL nur gelegentlich anwenden (vgl. Martin 1994: 207), geht Martin davon aus, dass sie nicht nur für den sporadischen Einsatz, sondern auch für die kontinuierliche Anwendung in allen Unterrichtsstunden geeignet ist. Die Inhalte der einzelnen Stunden orientieren sich bei Martin stark an dem jeweils verwendeten Lehrwerk, was von Legutke & Thomas (vgl. 1991: 277f.) insofern kritisiert wird, als die Schüler in ihrer Kreativität zu stark eingegrenzt sind und keine Möglichkeit haben, über das didaktisierte Material hinaus ihre eigenen Texte produzieren zu können.

#### **4.1.3 Der angestrebte Nutzen von LdL**

##### **4.1.3.1 Nutzen in allgemeindidaktischer Hinsicht**

Martin bezieht sich auf die Kognitionswissenschaften, wenn er feststellt, dass zum einen das Streben nach Kontrolle über Lebenssituationen und zum anderen der Drang, Neues kennen zu lernen und zu erproben (exploratives Verhalten), grundlegende Bedürfnisse der Lerner bzw. des Menschen schlechthin seien (vgl. Martin 1996: 76; Kelchner und Martin 1998: 1f.). Diesen Grundbedürfnissen werde im traditionellen Unterricht nicht entsprochen, weil er durch die Kontrolle des Lehrers gekennzeichnet sei und kein exploratives Verhalten aufkommen lasse. Die Methode LdL dagegen zeichne sich dadurch aus, dass Schülern Kontrolle übertragen und ihnen die Möglichkeit gegeben werde, Erfahrungen zu machen in Situationen, »die ein hohes Maß an Unbestimmtheiten enthalten« (Martin 2000a: 5). Wenn die Schüler vor die ihnen neue Aufgabe gestellt würden, beispielsweise einen kurzen Vortrag vor der Klasse zu halten, dann entstehe aus dieser Herausforderung der sogenannte Flow-Effekt (vgl. auch Van Lier 1996: 106), der darin besteht, dass Schüler aus intrinsischer Motivation heraus in völliger Selbstvergessenheit in der ihnen gestellten Aufgabe aufgehen. Martin hält LdL für die ideale Methode, um diese Flow-Erfahrungen auszulösen (vgl. 2000a: 6; 2000b: 3).

Die allgemeindidaktischen Ziele, die durch LdL erreicht werden sollen, decken sich größtenteils mit den sogenannten Schlüsselqualifikationen, über die die Schüler über ihr Fachwissen hinaus verfügen müssen, um auch für die Arbeitswelt qualifiziert zu sein (vgl. Martin 2000b: 1; Struck 1998: 64f.). Im Einzelnen versteht man unter Schlüsselqualifikationen folgendes:

- die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken;
- die Teamfähigkeit und das Einfühlungsvermögen;
- die Kommunikationsfähigkeit: Präsentationstechniken, Moderationstechniken;
- das Selbstbewusstsein;
- die Durchsetzungskraft und die Fähigkeit, andere Menschen einzubinden und für gemeinsame Ziele zu begeistern. (Martin 2000a: 6)

LdL stellt für Martin einen geeigneten methodischen Rahmen dar, in dem diese Schlüsselqualifikationen erworben werden können (vgl. 2000b: 3). Bei der Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde müssten die lehrenden Schüler lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und somit in komplexen Zusammenhängen zu denken. Sie arbeiteten weitgehend autonom, müssten sich aber in Partnerarbeit auf eine einheitliche Vorgehensweise verständigen, was die Teamfähigkeit und das Einfühlungsvermögen schule (Martin 1998: 2; 2000a: 6). Ferner liegt es auf der Hand, dass durch die Vorbereitung und Präsentation neuen Stoffes kommunikative Kompetenzen erworben werden können. Wenn den Schülern die Übernahme der Lehrerrolle gelingt, wirkt sich dies positiv auf ihr Selbstbild und Selbstbewusstsein aus (vgl. Abendroth-Timmer erscheint: 2).

#### **4.1.3.2 Nutzen in fremdsprachendidaktischer Hinsicht**

Neben den genannten zentralen allgemeindidaktischen Fragen, auf die LdL eine Antwort zu geben verspricht, sieht Martin den Hauptnutzen von LdL in den Möglichkeiten, die sich dadurch für den Fremdsprachenunterricht bieten. Der wichtigste Faktor ist dabei die schlichte Tatsache, dass die Schüler mehr reden als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus weist LdL aber noch weitere Aspekte auf, die sich förderlich auf das Erlernen der Fremdsprache auswirken können.

Die Kommunikation in der Fremdsprache ist authentisch und mitteilungsbezogen, wenn Schüler ihren Mitschülern Zusammenhänge erklären und Handlungsanweisungen geben. Sie reden nicht nur um des Redens willen, sondern mit einer authentischen Sprechabsicht und erleben dabei »die handlungsinitiierende Wirkung ihrer sprachlichen Mittel« (Abendroth-Timmer erscheint: 2). Sowohl durch die Auseinandersetzung mit der Grammatik und dem Wortschatz der Zielsprache, also durch metasprachliche Reflexion, als auch dadurch, dass die Klasse auf die Richtigkeit der primärsprachlichen Äußerungen der Lehrenden achtet, »zielen sämtliche Unterrichtsaktivitäten auf eine kognitive Kontrolle der Zielspra-



che ab« (Martin 1994: 77). Kelchner und Martin (1998: 2f.) weisen darauf hin, dass durch diese Gleichzeitigkeit von gezieltem und zufälligem Lernen der »scheinbare Widerspruch zwischen *Kognitivierung* und *Üben*« aufgehoben werde: Neue Sprachstrukturen werden gleichzeitig kognitiviert und im Gespräch in der Klasse in realen Situationen angewendet.

Das ähnliche Sprachniveau von Lehrenden und Lernenden führt nach Abendroth-Timmer (vgl. erscheint: 2) dazu, dass der vermittelte Inhalt schneller und besser verstanden wird, weil die Lehrenden häufig besser verstehen, an welchen Stellen bei den Unterrichteten Verständnisschwierigkeiten aufkommen. Sie können sich besser als der Lehrer in ihre Mitschüler hineinversetzen. Da zwischen den lehrenden Schülern und der Klasse kein Machtgefälle besteht, werden Ängste abgebaut und häufiger Fragen gestellt (vgl. Abendroth-Timmer erscheint: 2).

#### **4.1.4 Die Rolle des Lehrers bei LdL**

Wenn Schüler Funktionen des Lehrers übernehmen, dann hat dies unweigerlich zur Folge, dass sich auch die Rolle des Lehrers verändert. Welche Rolle kommt ihm zu, da nun einige seiner Aufgaben von den Schülern ausgeführt werden?

Graef und Preller (1994: 7f.) berichten, dass es den meisten Lehrern in der Anfangsphase der Einführung von LdL schwer fällt, die Funktion des Lehrers an die Schüler abzutreten und hinzunehmen, dass der Lehrer nicht mehr der alleinige Wissensvermittler ist (vgl. auch Abendroth-Timmer erscheint: 6). Auch sein Arbeitsrhythmus verändert sich: Während der Unterrichtsstunden ist er entlastet, aber die Planung und Vorbereitung des Unterrichts wird arbeitsintensiver, weil er die Schüler beraten muss, die für die nächste Stunde verantwortlich sind. Dies führt nach Graef und Preller (vgl. 1994: 8) aber dazu, dass er sich viel intensiver um Einzelne kümmern kann als im lehrerzentrierten Unterricht und die Vorgänge in der Klasse beobachten kann. Die Funktionen des Lehrers bei LdL sind »Berater, Lenker, Helfer, auch Lerner, letzte Instanz – aber nicht alleiniger Wissensvermittler« (Graef und Preller 1994: 8).

#### **4.1.5 Empirisch ermittelte Vor- und Nachteile der Methode LdL**

In Martins Habilitationsschrift (1994) wertet er eine von ihm durchgeführte Umfrage über LdL aus, an der 312 Lehrer teilgenommen haben, die die Methode schon einmal im Unterricht eingesetzt haben. Die Ergebnisse dieser Umfrage wer-

fen Licht auf die Frage, ob LdL von solchen, die es eingesetzt haben, ähnlich positiv beurteilt wird wie von Martin selbst.

#### **4.1.5.1 Vorteile**

Die Vorteile von LdL wurden weitestgehend schon genannt. Schließlich hat Martin seine Thesen über LdL, die in den vorigen Kapiteln dargestellt wurden, unter anderem aus Ergebnissen dieser Umfrage hergeleitet. Trotzdem sollen die Ergebnisse kurz wiedergegeben werden. Der am häufigsten genannte Vorteil ist mit 43,7% die Aktivierung der Schüler, gefolgt von ›Förderung der Sprachfähigkeit‹ (25,1%) (alle prozentualen Angaben dieses Kapitels aus: Martin 1994: 209). Mit der Aktivierung der Schüler wird also ein allgemeindidaktisches Element am stärksten betont, das eigentlich nicht ausschlaggebend für die Entwicklung von LdL war (vgl. Martin 1994: 210). Auch Schelhaas (1997: 78) sieht in der Aktivierung und Motivierung der Schüler das wichtigste Kriterium von LdL. Sie hat beobachtet, dass Schüler so motiviert waren, dass sie um zusätzliche Aufgaben baten und Teile ihrer Freizeit opferten, um Unterricht vorzubereiten. Es ist jedoch fraglich, ob dies bei dauerhaftem Einsatz von LdL ähnlich geschehen würde. Dass nur jeder vierte die ›Förderung der Sprachfähigkeit‹ als Vorteil von LdL angibt, ist verwunderlich, zumal dies Martins Hauptargument für seine Methode ist.

22,6% gaben an, LdL wirke sich positiv auf die Motivation der Schüler aus, 19,1% sind der Ansicht, LdL fördere die Selbstständigkeit der Schüler. Zweifellos sind dies Ergebnisse, die für die Methode LdL sprechen. Rund jeder zehnte gab an, ein Vorteil von LdL sei die Übertragung von Verantwortung auf die Schüler (11,6%) und führe zu einer ›intensiveren Auseinandersetzung mit dem Stoff‹ (10,1%).<sup>8</sup>

Es wird deutlich, dass die Lehrer mit LdL-Erfahrung den Nutzen der Methode eher in allgemeindidaktischer als in speziell fremdsprachendidaktischer Hinsicht sehen. Dies kommentiert Martin, indem er erneut darauf hinweist, dass LdL den Ausbau von Schlüsselqualifikationen fördere (vgl. Martin 1994: 211).

#### **4.1.5.2 Nachteile**

Der am häufigsten genannte Nachteil von LdL ist mit 44,1% der ›Zeit-/Vorbereitungsaufwand‹ (alle prozentualen Angaben dieses Kapitels aus: Martin 1994: 211). Auch Abendroth-Timmer (vgl. erscheint: 6) und Schelhaas (vgl.

---

<sup>8</sup> Die Angaben mit Werten unterhalb der 10%-Marke werden hier außer Acht gelassen.

1997: 79f.) bestätigen, dass das Unterrichten nach LdL sehr arbeits- und zeitaufwendig ist, weil der Lehrer lange im Voraus den Unterricht planen und den Schülern bei der Vorbereitung helfen muss. In der Einführungsphase erfordert LdL besonders viel Zeit, weil die Lerner langsam an ihre neue Rolle herangeführt und didaktische Teilkompetenzen aufgebaut werden müssen. Schelhaas (vgl. 1997: 79f.) bemerkt außerdem, dass auch für die Schüler mehr Arbeit anfalle als im normalen Unterricht.

An zweiter Stelle bei den Ergebnissen von Martins Umfrage steht mit 33% der Nachteil »Probleme bei Schülern«. Die Lehrer bemerkten, die Schüler würden die neuen Freiräume missbrauchen und bei dem fehlenden Druck des lehrerzentrierten Unterrichts weniger intensiv arbeiten. Schelhaas (vgl. 1997: 82) nennt in Bezug auf diesen Punkt die »hohe Vergesslichkeitsrate [...], mangelndes Sachwissen, ungenaue Vorbereitungen und Überschätzung der eigenen Fähigkeiten« sowie Probleme bei der Übernahme der Lehrerrolle.

16,2% der Lehrer gaben an, durch LdL entstehe »Zeitverlust im Unterricht«. Dieses Problem ergibt sich laut Martin (vgl. 1998: 9) zwar in der Einübungsphase von LdL, er wendet aber ein, dass das Unterrichtstempo bei LdL höher sei als im traditionellen Unterricht, wenn die Schüler einmal an die Methode gewöhnt seien. Einige Lehrer konnten dem Nachteil des Zeitverlustes im Unterricht auch etwas Positives abgewinnen: Dies führe zu einer »bessere[n] Anpassung an die Verarbeitungskapazität der Schüler« (Martin: 1994: 212) und zu einer »intensivere[n] Auseinandersetzung mit dem Stoff« (ebd.).

In großen Gruppen führte LdL bei 12,8% der Lehrer zu Problemen. 8,9% betrachten die »Fehleranfälligkeit« bei LdL als Nachteil. Die Äußerungen der Schüler in der Fremdsprache beinhalteten mehr Fehler als im lehrerzentrierten Unterricht. Martin (vgl. 1992: 25) sieht darin kein Problem, sondern schlägt vor, dass der Lehrer die Fehler sofort korrigiert. Schelhaas (vgl. 1997: 82) hat diesbezüglich Bedenken, da sie es nicht für angebracht hält, dass die Lehrkraft ständig korrigierend in die Schülervorträge und -gespräche eingreift.

Es wird deutlich, dass die genannten Nachteile von LdL sich weniger auf die fremdsprachendidaktischen oder pädagogischen Implikationen beziehen als auf organisatorische Schwierigkeiten (vgl. Martin 1994: 212). Martin geht leider nicht näher auf diese Schwierigkeiten bezüglich der Organisation ein und will sich lieber auf den Lernprozess beziehen. Bei der Frage nach dem Wert und Nutzen von

LdL für den alltäglichen Unterricht müsste allerdings auch diesen Problemen der Durchführbarkeit nachgegangen werden.

## **4.2 Wolfgang Steinigs Ansatz: Schüler machen Fremdsprachenunterricht**

In »Schüler machen Fremdsprachenunterricht« (Steinig 1985) entwirft Wolfgang Steinig eine didaktische Methode für den Fremdsprachenunterricht, die mehr Ähnlichkeiten mit der von mir in dem oben beschriebenen Projekt verwendeten Methode aufweist als alle anderen in der wissenschaftlichen Verortung aufgeführten theoretischen Grundlagen dieser Arbeit. Auch er spricht sich dafür aus, dass Schüler sich gegenseitig unterrichten, baut allerdings im Gegensatz zu LdL und dem kooperativen Lernen auf Altersheterogenität. Ausgehend von der These, die er selbst als »ketzerisch« bezeichnet, »Das größte Hemmnis für den Schüler, sich in einer fremden Sprache zu unterhalten, ist der Lehrer« (11)<sup>9</sup>, zieht er die Konsequenz: »Der Lehrer muß sich weitgehend aus dem Unterricht zurückziehen und den Lehr- und Lernprozeß den Schülern selbst übertragen.« (ebd.) Um dieser Forderung Rechnung zu tragen entwickelt er ein Modell des Zweierschaftslernens, wobei sich jeweils ein älterer, in der Fremdsprache fortgeschrittener Schüler und ein jüngerer Schüler zusammenfinden und in der Fremdsprache miteinander reden. Der Ältere vermittelt dem Jüngeren kein metasprachliches Wissen wie bei LdL, sondern sie reden über alles, worüber sie auch in ihrer Muttersprache in einem ganz alltäglichen Gespräch außerhalb der Schule reden würden, z. B. über ihre Hobbys, Interessen und schulischen Probleme. Davon verspricht sich Steinig einen Fremdsprachenerwerb, der viele Ähnlichkeiten mit dem Muttersprachenerwerb aufweist.

### **4.2.1 Gesprächsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts**

Nachdem Steinig mit der behavioristischen Lernmethode (*pattern drill*), der audio-lingualen Methode, der Transformationsdidaktik nach Chomsky, der Pragmadiaktik und der Situationsdidaktik die verschiedenen fremdsprachendidaktisch-methodischen Konzepte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dargestellt und nachgewiesen hat, wie sie alle zunächst voreilig im Unterricht eingeführt und dann wenig später von den neueren Erkenntnissen der Didaktik revidiert wurden

(vgl. 13ff.), kommt er zu dem Fazit: »No one believes any longer that there is a single ›most efficient‹ way of teaching languages.« (Eddy Roulet, zitiert in Steinig 1985: 20). Als Konsequenz will Steinig aber keine pluralistische Methodenvielfalt gelten lassen, sondern sich zurückbesinnen auf die Frage, was überhaupt das primäre Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist, das den spezifischen Bedürfnissen der Lerngruppe und den institutionellen Rahmenbedingungen entspricht. Ausgehend von diesem Lernziel will er dann eine Methode konzipieren, anstatt von den Methoden die Lernziele bestimmen zu lassen (vgl. 20).

Als Bedürfnisse der Lerngruppe betrachtet er die möglichen Verwendungsweisen der Fremdsprache im Leben der Schüler, die sehr unterschiedlich sein können, wie z. B. in der Rolle eines Touristen oder im beruflichen Kontext. Alle diese Kommunikationsformen setzen aber voraus, dass die Schüler in der Lage sind, sich in der fremden Sprache zu verständigen. Ein kompetenter Sprecher einer Fremdsprache müsse in der Lage sein, die Sprache in den verschiedensten sozialen Situationen angemessen zu verwenden. Daher kommt Steinig zu dem Schluss, das primäre Lernziel des Fremdsprachenunterrichts könne mit dem Schlagwort ›Gesprächsfähigkeit‹ beschrieben werden (vgl. 21).

Um dieses Lernziel näher bestimmen zu können, entwirft Steinig eine Typologie verschiedenartiger Gespräche mit den Kategorien: Kontaktgespräche, Beziehungsgespräche, Weisungsgespräche, Sachgespräche und Zielgespräche (vgl. 25ff.). Er beschreibt die Merkmale dieser Gesprächstypen und mögliche Sprechhandlungen. Die Schüler besäßen bereits die Handlungskompetenz, um diese Gespräche in der Muttersprache zu führen, aber sie müssten lernen und üben, die von ihnen erlernten fremdsprachlichen Zeichen in diesen verschiedenen Gesprächstypen anzuwenden. Übungen zur Grammatik, zum Wortschatz und der Aussprache seien dabei keinesfalls überflüssig oder zu vernachlässigen, aber sie müssten immer »notwendiges Mittel zur Gesprächsführung« (28) sein und dürften nicht zum Selbstzweck werden. Als Ziel sei immer anzustreben, dass die Schüler die verschiedenen Gesprächstypen in der Fremdsprache bewältigen können.

---

<sup>9</sup> Alle in Kapitel 4.2 lediglich in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf: Steinig 1985.

#### 4.2.2 Vergleich von Muttersprachen- und natürlichem Fremdsprachenerwerb mit dem unterrichtlichen Fremdsprachenerwerb

Steinig vergleicht die Leichtigkeit und Effektivität, mit der Kinder ihre Muttersprache erlernen, mit den langjährigen Anstrengungen im Fremdsprachenunterricht, die häufig trotz des hohen Zeit- und Arbeitsaufwandes nur mangelhafte Ergebnisse zur Folge haben – ein »schmerzlicher Kontrast« (28). Auch Immigrantenkinder lernten die Sprache des jeweiligen Landes erstaunlich schnell, wenn sie einmal dort seien. Den Ursachen für diese Diskrepanz will Steinig nachgehen. Zuerst stellt er fest, dass Lehrer die Sprachproduktion der Lerner systematisch aufbauen, wohingegen Eltern das Sprachverhalten ihrer Kinder kaum bewusst steuern. Den entscheidenden Unterschied sieht er darin,

daß sich Eltern vorwiegend dafür interessieren und das kommentieren, *was* ein Kind zu sagen hat; sie gehen auf den illokutionären Akt ein. Der Fremdsprachenlehrer dagegen interessiert sich vorwiegend für den perlokutionären Akt; die sprachliche Form. Das ›Wie‹ der Äußerung ist für ihn das Wichtigste. Die sprachliche Form wird zum Selbstzweck; die Kommunikation wird künstlich; der Schüler fühlt sich nicht ernstgenommen, da der Inhalt seiner Äußerung für den Lehrer im Grunde belanglos ist. (29)

Diese Vorspiegelung falscher Tatsachen, die z. B. darin besteht, dass der Lehrer eine Frage stellt, wobei er aber nicht wirklich an der Antwort interessiert ist, sondern an der sprachlichen Richtigkeit der Äußerung, wirkt sich zwangsläufig negativ auf den Lernzuwachs der Schüler aus. Fehler seien im Fremdsprachenunterricht immer etwas Negatives und würden sofort vom Lehrer korrigiert, wohingegen Eltern die Fehler ihres Kindes, das sprechen lernt, als etwas Normales auffassten. Die Konzentration auf *accuracy* im Unterricht führe vielleicht sogar dazu, dass das Ziehen von Analogieschlüssen innerhalb des Systems der Fremdsprache unterbunden wird und es stattdessen häufig zu einer Interferenz zwischen Mutter- und Fremdsprache kommt, vermutet Steinig (vgl. 30).

Als Konsequenz dieser Erkenntnisse fordert er eine Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts, die es den Schülern ermöglicht, die Fremdsprache in möglichst ähnlicher Weise zu lernen wie die Erstsprache. Dazu müssten soziale Situationen geschaffen werden, in denen die Lerner ernstgenommen werden als »Menschen, Individuen, Persönlichkeiten aus Fleisch und Blut mit Gefühlen, Ängsten, Humor, Wünschen und Lebenserfahrung« (34).

#### 4.2.3 Kritik an dem kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik

Steinigs Lernziel der Gesprächsfähigkeit in der fremden Sprache begründet eine Methode, »in deren Zentrum das Gespräch steht« (38). Dieser Forderung stellt er das typische Sprachverhalten in einer traditionellen Unterrichtsstunde gegenüber:

Der Lehrer spricht bei weitem das meiste. Alle Schüler zusammen sprechen mit dem Lehrer weniger als der Lehrer mit ihnen. Die Schüler sprechen allerdings untereinander meist häufig. Dieses Sprechen wird vom Lehrer »offiziell« nicht geduldet. Nur in Ausnahmefällen erlaubt er das Gespräch untereinander. Das Gespräch muß sich dann allerdings immer auf den Unterrichtsgegenstand beziehen. (39)

Daraus resultiere die Aufspaltung von Unterricht in einen offiziellen und einen inoffiziellen Teil, und in den inoffiziellen Handlungen seien die Schüler oft wesentlich aktiver als im offiziellen Unterricht. Auch in dieser Art von Unterricht lerne der Schüler etwas, so Steinig,

er lernt, unauffällig Hausaufgaben unter der Bank von einem Freund abzuschreiben, [...] und schließlich – was das Wichtigste ist – er lernt, daß das Leben zwei Seiten hat: eine offizielle, formale, gezwungene, unechte, unterdrückende, angstmachende, stressige und eine inoffizielle, private, lustige, abwechslungsreiche und häufig unerlaubte. [...] Er lernt, daß es zwei Arten von Kommunikation gibt. [...] Nur eines lernt er sehr schlecht: die Fremdsprache! (40)

Dies ist die Ausgangssituation im Unterricht, und in dieser Situation sollen nun die Schüler zu dem Lernziel Gesprächsfähigkeit geführt werden. Wie könnten jedoch diese Gespräche ablaufen und initiiert werden, und inwieweit müssen sie vom Lehrer gesteuert werden? Der von Piepho (vgl. 1979) begründete Ansatz der kommunikativen Didaktik versucht, hierauf eine Antwort zu geben, indem die Schüler in möglichst authentischen Situationen zur kommunikativen Verwendung der Fremdsprache befähigt werden sollen. Dies scheint auf den ersten Blick Steinigs Anliegen genau zu entsprechen, doch überraschenderweise kritisiert er den kommunikativen Ansatz scharf. Seiner Meinung nach werde der Lehrer überfordert, wenn er sich ständig innerhalb des Klassenzimmers authentische Sprechanlässe ausdenken muss: »Er muß über seine Lehrerrolle hinauswachsen und wird zum Showmaster, Entertainer, Schauspieler, der mit »Gesten, Mienenspiel, Körperbewegungen« [Zitat Piepho] und auf der laufenden Suche nach neuen möglichen situativen Einkleidungen in einigen Streß geraten dürfte.« (41) Außerdem seien die Möglichkeiten, innerhalb des Klassenraumes authentische Sprechanlässe herzustellen, begrenzt auf die Interaktion Schüler-Schüler oder Lehrer-Schüler und auf Gespräche, die mit Schule oder den anwesenden Personen zu tun haben.

Um auch Realitätsbereiche außerhalb des Klassenraumes im Unterricht erschließen zu können, bedient sich die kommunikative Didaktik häufig des Rollenspiels. Nach Steinigs Einschätzung führen diese jedoch häufig zu einem »bizarren Szenarium« (42), weil die Schüler und der Lehrer nur allzu oft ebenfalls nicht an dem ›Was‹, dem eigentlichen Inhalt der Aussagen interessiert seien, sondern lediglich an dem ›Wie‹, der (wenn auch kommunikativen) Form. Das Rollenspiel sei eben nur ein Spiel, daher werde gesprochen, aber nicht tatsächlich sprachlich gehandelt (vgl. 42). In einem Rollenspiel sei die Kommunikation nicht authentisch, sondern werde in einen künstlichen »Als-ob-Bereich« (43) versetzt.

Sicherlich hat diese Kritik an dem kommunikativen Ansatz ihre Berechtigung und ist es wert, überdacht zu werden. Allerdings übersieht Steinig, dass besonders jüngere Kinder oftmals keine Distanz zur gespielten Rolle aufbauen, sondern sich so mit ihr identifizieren, dass die Kommunikation tatsächlich authentisch wird. Ferner wird in der Fachdidaktik häufig unterschieden zwischen *fluency*- und *accuracy*-orientierten Aktivitäten, und die Rollenspiele werden eindeutig ersteren zugeordnet. Wenn also der Lehrer das Rollenspiel nicht inhaltlich ernst nimmt, sondern es zu einem *accuracy*-orientierten, »kaschierten Patterndrill, ein wenig eleganter verpackt«, (Gottern zitiert in Steinig 1985: 43) verkommen lässt, ist dies auf ein falsches Verständnis des kommunikativen Ansatzes seitens des Lehrers zurückzuführen, nicht aber auf diese Theorie selbst.

#### **4.2.4 Steinigs methodisches Konzept: Gesprächsunterricht in altersheterogenen Zweierschaften**

Steinig versucht eine Methode für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, bei der eine Einheit von Sprache und Handeln erreicht wird und Gespräche stattfinden, die wirklich inhaltsbezogen und nicht künstlich sind.

Diesen Anspruch sieht er in der Bildung von altershomogenen Lerngruppen verwirklicht, die sich aus Schülern mit unterschiedlichen fremdsprachlichen Kompetenzen zusammensetzen. Jeder Schüler soll mit einem etwas besseren Schüler eine Zweierschaft bilden (vgl. 51f.). Dadurch würde Lernen individualisiert und losgelöst von der linearen Progression der Lehrbücher, und die Schüler müssten ihre überwiegend passive Rolle im Unterricht aufgeben und selbst aktiv werden, was zur Intensivierung des Lernens führe (vgl. 52f.).

Als Begründung für die Übertragung der Lehrfunktion auf die Schüler führt Steinig ein Argument an, das schon in den Ausführungen über LdL genannt wur-



de. Er weist nämlich auf die »strukturelle Dominanz« (53) des Lehrers hin, die unabwendbar sei. Der Lehrer befinde sich überdies auf einem »Kenntnis- und Fertigkeitenplateau« (53), das die Unfähigkeit bedingt, Empathie für den Lernprozess der Schüler zu entwickeln und nachzuvollziehen, an welcher Stelle sie Verständnisschwierigkeiten haben. Die etwas älteren Schüler jedoch befänden sich nicht auf einem statischen Plateau, sondern selbst mitten im Lernprozess (vgl. 54; vgl. auch Abendroth-Timmer erscheint: 2). Ein weiteres Argument ist dieses:

Das private, freundschaftliche Vier-Augen-Gespräch zwischen zwei Kindern oder Jugendlichen mit einem gewissen Altersunterschied entspricht weitgehend dem natürlichen Fremdsprachenerwerb und in gewisser Hinsicht auch dem Muttersprachenerwerb, wenn man einmal an die Kommunikationssituation in einer Geschwisterreihe denkt: Der/die Jüngere lernt von dem/der Älteren. (54f.)

Es ist interessant, dass eine ähnliche Aussage mehrfach von einer der älteren Schülerinnen gemacht wurde, die in meinem Projekt als Lehrerin fungierte: »Ich glaube ich habe eher die Rolle einer ›großen Schwester‹, als die einer Lehrerin übernommen.« (Stefanie im Tagebuch vom 23.08.2000, vgl. Anhang: 11f.)

Überdies geht Steinig davon aus, dass sich auch die Einstellung der Schüler zum Lernen zum Positiven verändere, wenn die Schüler nicht mehr in einem asymmetrischen Verhältnis vom Lehrer unterrichtet würden, sondern in dem symmetrischen Miteinander in der Zweierschaft das Lernen selbst organisieren könnten (vgl. 55). Die Motivation eines Schülers sei dann nicht mehr nur extrinsisch, aber auch nicht nur von dem persönlichen Interesse der Schüler an dem Lernstoff abhängig, sondern erwachse durch die soziale Verantwortung, dass der Partner durch ihn zur fremdsprachlichen Kompetenz geführt werden soll (vgl. 196; vgl. auch das Kriterium *positive interdependence* im kooperativem Lernen, Kap. 3.1.2). Da die Schüler sich ihre Partner selbst suchen sollen, kommt auch der Beziehungsebene der Gespräche in den Zweierschaften eine den Lernprozess unterstützende Funktion zu: »[W]enn man jemanden mag [...] hört man ihm gerne zu.« (55) Es stelle sich auch nicht mehr das Problem, dass der Lehrer für eine Gruppe von meist über 20 Schülern ein Lerntempo vorgeben muss, weil die Bildung von Zweierschaften zu Differenzierung und Individualisierung führe. Jede Gruppe finde ein ihr angemessenes Lerntempo.

Welche Rolle soll bei dieser Methode dem Lehrer zukommen? Da der Lehrer ein Machtgefälle in die Klasse bringe und das freie Sprechen der Schüler hemme,

soll er während der Gesprächsphasen den Raum verlassen (vgl. 203f.). Auch diese Forderung kann durch meine Erfahrungen unterstützt werden, weil die älteren Schülerinnen mir sagten, sie hätten oft so lange mit den Jüngeren Englisch gesprochen, wie sie mit ihnen alleine gewesen wären. Wenn sich aber eine der Englischlehrerinnen ihnen genähert habe, hätten sie sich verunsichert und kontrolliert gefühlt und daher zur Muttersprache gewechselt. Trotzdem wird der Lehrer in Steinigs Konzeption nicht überflüssig. Er »wird dabei zu einem Lernberater, der einzelne Lerner oder eine Gruppe von Lernern je nach Bedarf berät und ihnen Hinweise zur Grammatik, zum Wortschatz, zur Aussprache, zur Situation [...] geben kann« (48). Neben dieser Beraterrolle habe er die Rolle des Diagnostikers, der Problemlagen bei dem Schüler erkennen und nennen kann, aber nur, wenn der Schüler dies von ihm wünscht (vgl. 56f.).

Die Methode, dass ältere Schüler jüngere Schüler unterrichten, ist nicht neu. In den Dorfschulen geschah dies noch bis vor einigen Jahrzehnten überall in Deutschland – wenn auch ohne didaktisch-theoretische Begründung. Steinig verweist außerdem auf das im 18. Jahrhundert entwickelte Bell-Lancaster-System, bei dem für 1000 Schüler nur ein Lehrer benötigt wurde (vgl. 60f.; Osterwalder 1997: 35).

#### **4.2.5 Nachhilfeunterricht als Beispiel für Zweierschaftslernen**

Steinig zieht den Nachhilfeunterricht als ein Beispiel dafür heran, wie Schüler Schüler unterrichten, wenn auch auf kommerzieller Basis und in ständiger Abhängigkeit vom schulischen Unterricht. Im Nachhilfeunterricht unterrichtet zu meist ein fortgeschrittener, älterer Schüler einen schwächeren jüngeren. Die sozialen Prozesse sind also prinzipiell vergleichbar mit denen im Zweierschaftslernen. In einer Umfrage unter Schülern hat Steinig herausgefunden, dass der Nachhilfeunterricht nach Ansicht der Schüler

- individueller und privater sei
- weniger Streß verursache,
- angstfreier ablaufe und
- ein konzentrierteres und effektiveres Arbeiten ermögliche als der übliche Schulunterricht. (79)

Weiterhin fragte Steinig die Schüler, ob ihrer Meinung nach ein älterer Schüler oder ein professioneller Lehrer als Nachhilfelehrer die beste Gewähr für einen optimalen Lernerfolg bieten. Insgesamt entschieden die Schüler sich für ältere

Schüler als bessere Nachhilfelehrer. Ein Schüler fasste die Argumente für Lehrer und ältere Schüler in der aussagekräftigen Formel zusammen: »Ein Lehrer hat mehr Kenntnisse, ein Schüler mehr Verständnis.« (83) Dem Schüler gegenüber habe man »mehr Vertrauen und weniger Hemmungen« (84). Ein Schüler sagte, er wolle keinen Lehrer als Nachhilfelehrer in einer Fremdsprache, weil er »eine total andere Aussprache« (84) habe. Offensichtlich will dieser Schüler lieber mit einem in etwa Gleichaltrigen arbeiten, da dieser in seinen Fähigkeiten nicht so weit über ihm steht.

Bei einer Befragung von Schülern, die selbst schon einmal Nachhilfeunterricht erteilt haben, gaben diese an, sie hätten drei Dinge dabei gelernt:

- a) Eigenes Wissen wiederholen, auffrischen und vertiefen.
- b) Probleme besser erklären.
- c) Verständnisvoller mit Menschen umgehen. (87)

Diese Ergebnisse werfen auch Licht auf die von mir gestellte Forschungsfrage, was stärkere Schüler lernen, wenn sie schwächere unterrichten. Einen Vorteil gegenüber dem schulischen Unterricht sieht Steinig darin, wie Nachhilfeschüler unterrichten. Einer dieser Nachhilfelehrer äußerte zu dieser Frage: »Ich habe es so erklärt, wie ich es selber verstanden hatte.« (89) Dies bestätigt die schon geschilderte Annahme, dass sich die älteren Schüler nicht wie Lehrer auf einem statischen Wissensplateau befinden, sondern selbst noch so in den Lernprozess der Fremdsprache verwickelt sind, dass sie sich daran erinnern können, wie sie den zu unterrichtenden Stoff verstanden haben. Dennoch ergaben die Gesprächsprotokolle einzelner Nachhilfestunden, dass auch zwischen Nachhilfenehmer und -geber zwangsläufig ein Autoritäts- und Kompetenzgefälle besteht, das zwar nicht so stark ist wie das zwischen Lehrer und Schüler, aber zu einer asymmetrischen Beziehung führt (vgl. 98). In den Zweierschaften nach Steinigs Methode sei dieses Gefälle minimalisiert.

Weiterhin wird deutlich, dass bereits ein kurzes, beratendes Gespräch einer Nachhilfegeberin mit Steinig dazu führte, dass diese ihren didaktisch-methodischen Stil grundlegend änderte und die Kommunikation während der Nachhilfestunde mit der Nachhilfenehmerin durchgehend in Englisch bestritt (vgl. 108). Dies gibt Anlass zu der Annahme, dass die unterrichtenden Schüler durch gelegentliche Beratungsgespräche didaktische Kompetenzen reflektieren, ausbauen und optimieren können.

Die Erkenntnisse aus der Analyse des Nachhilfeunterrichts bestätigen Steinig in seiner Forderung, auch innerhalb des schulischen Unterrichts Zweierschaften von leistungsheterogenen Schülern zu bilden, die allerdings nicht wie der Nachhilfeunterricht darauf begrenzt sind, lediglich das zu wiederholen, was im Unterricht durchgenommen wurde.

#### **4.2.6 Praktische Erprobung der Methode**

Im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache in einer holländischen Schule hatte Steinig die Möglichkeit, seine Konzeption in der Praxis zu erproben. Sechs Klassen nahmen in einer Stunde pro Woche über zwei Monate an dem Gesprächsunterricht teil, obwohl Steinigs Vorstellungen zunächst auf heftige Kritik seitens der Deutschlehrer und auf Bedenken der Schüler stießen. Vier Klassen dienten als Kontrollgruppe für die empirische Auswertung des Experiments (vgl. 122).

Nach einer kurzen Einführungsphase, in der sich die Schüler einen Gesprächspartner aussuchen konnten, wurde in den Zweierschaften mehr oder weniger intensiv deutsch gesprochen, entweder über selbst gewählte Themen oder über Themen und kommunikative Aufgaben, die Steinig als Vorschlag bereithielt. Wieder trat das Phänomen auf, dass die Schüler nicht etwa wie vielleicht vermutet nur in der Anwesenheit des Lehrers deutsch sprachen, sondern lediglich in dessen Abwesenheit, und sofort damit aufhörten, sowie er sich näherte (vgl. 127). Steinig kommt zu dem Fazit:

Der durchschnittliche Fremdsprachenlehrer verhindert in der Regel durch seine rein physische Anwesenheit vor der Klasse (ungewollt) spontanes Sprechen in der Fremdsprache. Dagegen hilft meiner Meinung nach nur eins – und das kann auch der schlechteste Lehrer –: Er muß die Schüler öfter mal alleine lassen. (128)

Eine weitere Beobachtung ist, dass es den Mädchen leichter fiel, Kontakte mit jüngeren Schülern herzustellen und ihnen zu helfen. Die soziale Bereitschaft, Jüngeren und Schwächeren zu helfen, entspreche nicht der typisch männlichen Geschlechtsrolle, so Steinig (vgl. 129). Dies deckt sich mit den Erfahrungen in meinem Projekt: Fünf Mädchen sagten sofort ihre Mitarbeit zu und setzten sich voll ein, wohingegen der einzige Junge, der zunächst ebenfalls zugesagt hatte, schließlich doch nicht mehr zur Mitarbeit bereit war. Die empirische Auswertung des Lernerfolges ergab außerdem, dass Mädchen mit dem Gesprächsunterricht einen höheren Lernerfolg erzielten als Jungen (vgl. 159), was Steinig darauf zurück-

führt, dass Mädchen stärker zum Helfen sozialisiert würden als Jungen. Die Folge solle aber nicht sein, dass Gesprächsunterricht nur mit Mädchen durchgeführt wird, sondern gerade wegen des sozialen Defizits der Jungen auch mit ihnen; Zweierschaftslernen solle nämlich auch »Kooperationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft als soziale Lernziele fördern« (160ff.) und dazu beitragen, »daß Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft wieder mehr Verantwortung füreinander tragen [...]« (129).

Aus der Transkription eines Gesprächs zweier Schüler, die gemeinsam eine Problemlöseaufgabe bearbeiten, wird ersichtlich, wie die Fehlerkorrektur innerhalb einer Zweierschaft abläuft. Der ältere Schüler weist den jüngeren behutsam und mit einer bescheidenen Haltung auf den Fehler hin, ohne sich über ihn zu stellen (vgl. 146f.). Der jüngere fühlt sich durch die Korrektur nicht eingeschüchtert; die Beziehung zwischen den beiden scheint weitgehend symmetrisch zu sein und unterscheidet sich daher auch in Bezug auf die Fehlerkorrektur von dem traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. 147).

Erstaunlich ist, dass der Gesprächsunterricht bei den Schülern keine nennenswerte Motivationssteigerung oder eine Änderung der Einstellung der Fremdsprache gegenüber zur Folge hatte (vgl. 165). Auch dies weiß Steinig jedoch als Vorteil für seine Methode zu deuten: Vergleiche mit der Kontrollgruppe ergaben, dass sich die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler, die an dem Gesprächsunterricht teilgenommen hatten, signifikant verbessert hatten. Wenn es also möglich sei, durch die Methode des Zweierschaftenlernens auch ohne Motivationssteigerung zu besseren Lernerfolgen zu gelangen als mit dem herkömmlichen Unterricht, spreche dies für die Methode und lasse noch wesentlich bessere Ergebnisse vermuten, wenn man es schaffe, auch die Motivation der Schüler noch zu erhöhen (vgl. 165).

Insgesamt hat sich die Methode des Zweierschaftslernens in der Praxis als förderlich für den Aufbau von kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenzen sowie sozialen Fähigkeiten erwiesen und kann nach Steinigs Einschätzung in jeder durchschnittlichen Schule angewendet werden (vgl. 204).

### **4.3 Vergleich von LdL, dem Zweierschaftslernen und dem Ansatz des jahrgangsübergreifenden Projekts**

Die beiden Methoden LdL und Steinigs Zweierschaftslernen, deren zentraler Inhalt die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler im Fremdsprachenunterricht ist, sind die theoretische Grundlage, auf der die Methodik meines Projektes aufbaut. Viele Elemente beider Theorien wurden übernommen und angewendet. In einigen Aspekten lässt sich die Methodik meines Projekts aber weder LdL noch dem Zweierschaftslernen zuordnen, sondern hebt sich von beiden ab, geht über sie hinaus oder bildet eine Symbiose der beiden Ansätze. Ziel dieses Kapitels ist es, aufzuzeigen, welche Elemente von LdL oder dem Zweierschaftslernen aufgegriffen wurden und an welchen Stellen eine Abgrenzung nötig ist. Dazu werden verschiedene Kategorien miteinander verglichen, die in einer Tabelle überblicksartig zusammengefasst werden (vgl. Abb. 3).

	<b>LdL</b>	<b>Steinigs »Zweier-schaftslernen</b>	<b>Methodik in dem jahrgangsübergrei-fenden Projekt</b>
<b>Gruppenzusam-mensetzung</b>	altershomogen	altersheterogen	altersheterogen, schul-formübergreifend
<b>Sozialform / Unterrichtssitua-tion</b>	jeweils zwei Schüler un-terrachten die Klasse	1:1-Kommunikation zwi-schen zwei Schülern	Ein älterer Schüler unter-richtet eine Gruppe von 3–5 jüngeren Schülern
<b>Primäre Lernzie-le</b>	Betonung auf metasprach-licher und inhaltlicher Kompetenz, Gesprächsfähigkeit in L2 eher beiläufig, Schlüsselqualifikationen	Gesprächsfähigkeit in L2, Schlüsselqualifikationen	Medienkompetenz, Gesprächsfähigkeit in L2, inhaltliche Kompetenz, Schlüsselqualifikationen, soziale Kompetenz
<b>Primärer Unter-richtsinhalt</b>	Vermittlung von Unter-richtsstoffen wie Gram-matik, Lehrwerkskapi-tel...	Partner sprechen über Privates oder optionale Aufgaben, wie Problemlö-seaufgaben...	Tutorin und Gruppe erar-beiten Unterrichtsstoffe <u>und</u> sprechen über Privates, <u>und</u> sprechen über das, was sie gerade praktisch tun: den Umgang mit dem Computer und dem Internet
<b>Angestrebte Verwendung von L2</b>	nur im Unterrichtskontext, in Lehrsituation	immer	immer
<b>Verwendete Ge-sprächstypen</b> (vgl. Steinig 1985: 25ff.)	Weisungsgespräche, Sachgespräche, Zielgespräche	Kontaktgespräche, Beziehungsgespräche, Sachgespräche, Zielgespräche, seltener: Weisungsgesprä- che	Kontaktgespräche, Beziehungsgespräche, Sachgespräche, Weisungsgespräche, Zielgespräche. → alle Typen des Ge-sprächs verwendet
<b>Rolle des Lehrers</b>	Lehrer dominiert im Hin-tergrund: legt Unterrichtsinhalte fest, koordiniert die Schü-leraktivität, ist Berater, Lenker, Helfer, auch Ler-ner, letzte Instanz – aber nicht alleiniger Wissens-vermittler	Lehrer soll sich zurückzie-hen, gar den Raum verlas-sen, hat keinen Einfluss auf das, was in den Zweier-schaften abläuft; stellt Themen und Aufga-ben zur freiwilligen Bear-beitung bereit	Lehrer weniger dominant als bei LdL, aber stärker involviert als bei Steinig: gibt Rolle des primären Wissensvermittler an Tuto-ren und das Internet ab, ist Beobachter, Begleiter, Berater, Moderator, zu-ständig für Verwaltung (Hard- und Software, ...), der letztmögliche zu Fra-gende
<b>Auswahl des Unterrichtsmate-rials, Thema, Aufgabenstellung</b>	überwiegend durch den Lehrer (starke Lehrwerk-orientierung). Schüler führen durch, was der Lehrer bzw. die Lehr-werksautoren geplant haben	durch die Schüler	Auswahl des Themas durch die Jüngeren, Auswahl des Materials (Websites) und der Aufgaben durch die älteren Schüler
<b>Dauer und Um-fang des Einsat-zes der Methode</b>	LdL ist konzipiert, um ganzes Curriculum auf diese Weise zu unterrich-ten	Begleitend zum normalen Unterricht; (nicht klar definiert)	Projekt: Begrenzter Zeit-raum; kontinuierliche Anwen-dung aber auch denkbar und wünschenswert

Abbildung 3: Übersichtstabelle des Vergleichs der Methoden LdL, dem Zweierschaftslernen und der von mir gewählten Methode

#### **4.3.1 Gruppenzusammensetzung**

Obwohl Martin auch jahrgangsübergreifende Kooperation unter den Begriff LdL fassen würde (vgl. Wohlmann 2000: 11), findet LdL in allen beschriebenen Fällen innerhalb des Klassenverbandes statt, also in (weitgehend) altershomogenen Gruppen. Steinig dagegen weist darauf hin, dass der Lehrer die Zusammensetzung der einzelnen Zweierschaften anhand von Leistungskriterien vorschreiben müsste, wenn man das Zweierschaftslernen innerhalb eines Klassenverbandes durchführen wollte. Ein schwächerer Schüler müsste dann mit einem stärkeren Schüler eine Zweierschaft bilden, damit die Zusammenarbeit sinnvoll ist. Damit würde aber wieder ein Konkurrenzverhalten in den Fremdsprachenunterricht gebracht, das dem Muttersprachenerwerb fremd sei. In Anlehnung an die Rollentheorie unterscheidet Steinig zwischen einem zugeschriebenen sozialen Status, der durch nicht beeinflussbare Faktoren wie Alter oder Geschlecht zustande kommt, und einem erworbenen sozialen Status, der durch eigene Anstrengungen und Verdienste entsteht (vgl. Steinig 1985: 200). Die Muttersprache lerne ein Kind innerhalb einer sozialen Beziehung mit emotionaler Nähe von Personen, die einen zugeschriebenen Status haben, nämlich von Eltern, Geschwistern usw. Stärkere Schüler aus der eigenen Klasse hätten jedoch keinen zugeschriebenen, sondern einen erworbenen Status, im Gegensatz zu Schülern aus höheren Klassen, die ihren Status lediglich dadurch zugeschrieben bekommen, dass sie älter sind (vgl. Steinig 1985: 201). Die Beziehung eines Schülers zu einem älteren Schüler entspricht also laut Steinig eher den Umständen beim Muttersprachenerwerb.

Es spricht für Martins Ansatz, dass dieser ohne größeren organisatorischen Aufwand oder gar strukturelle Änderungen einer Schule von jedem Lehrer angewendet werden kann. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, dass Steinigs Methode so selten angewendet wird (was man daraus schließen kann, dass in der Fachliteratur keine Berichte über weitere praktische Erfahrungen mit Steinigs Methode zu finden sind). Will man dieses Konzept einführen, bedarf es struktureller Änderungen bezüglich des Stundenplans, der räumlichen Gegebenheiten (vgl. Steinig 1985: 127) und der Notengebung, anderenfalls wird es kaum möglich sein, dass Schüler aus unterschiedlichen Jahrgängen zur gleichen Zeit Fremdsprachenunterricht haben und über die passenden Räumlichkeiten verfügen, um in entspannter Atmosphäre miteinander zu reden.



In meinem Projekt wurde trotzdem in dieser Hinsicht nicht Martins, sondern Steinigs Ansatz umgesetzt: Die Tutorinnen sind vier Jahre älter als die Neuntklässler, die Gruppenzusammensetzung ist also altersheterogen. Hinsichtlich der Begründung für die Altersheterogenität schließe ich mich Steinig an; die älteren Schüler besaßen lediglich durch ihren zugeschriebenen Status Autorität, und es entstand kein Konkurrenzverhalten zwischen ihnen und den Jüngeren – im Gegenteil. Die Hilfe der Älteren wurde von den Jüngeren dankbar angenommen, wie die Antwort eines Schülers aus der 9. Klasse auf die Frage »Hat Dir das Projekt Spaß gemacht?« zeigt: »Ja, sehr viel, weil uns geholfen wurde.« (vgl. Anhang: 33f.) Weiter gab dieser Schüler an, er würde sich wünschen, öfter mit älteren Schülern zusammenzuarbeiten, weil diese oft weiterhelfen könnten.

Zusätzlich zu dem jahrgangsüberschreitenden Aspekt ist der von mir gewählte Ansatz auch schulformübergreifend, da Gymnasiasten mit Hauptschülern zusammengeführt wurden. Die Intention war insbesondere, soziale Kontakte zwischen diesen beiden Schülergruppen herzustellen, um das Miteinander an der Gesamtschule zu verbessern, Vorurteile zwischen den Schülern der verschiedenen Schulformen abzubauen und Toleranz und Verständnis zu fördern. Darin sieht auch der Direktor der Schule eine der wichtigsten Wirkungen des Projekts: »In einer Gesellschaft, in der immer mehr individualisiert und egozentrisch gearbeitet wird, Ellenbogenmentalität, und wenn die Schule den Auftrag hat, Schule zusammenzuhalten, gehört so was unbedingt in die Schule hinein.« (vgl. Bender im Interview, Anhang: 44) Die jahrgangs- und schulformübergreifende Zusammenarbeit versteht er auch als Gewaltprävention:

Es wird einfach auch Kommunikation geübt. [...] Wir wissen, dort wo die Menschen miteinander umgehen, wo diese Grenzen fallen, gibt es weniger Konflikte, beziehungsweise, Konflikte werden beherrschbarer. Und darin liegt für meine Begriffe ein ganz wesentliches Element, wovon beide profitieren. (ebd.)

Der jahrgangsübergreifende Ansatz wurde also primär aus fremdsprachendidaktischen Überlegungen heraus gewählt, wohingegen die Gründe für die schulformübergreifende Kooperation eher allgemeinpädagogischer Natur sind.

#### **4.3.2 Sozialform / Unterrichtssituation**

Zwischen LdL, dem Zweierschaftslernen und der von mir gewählten Methode bestehen Unterschiede bezüglich der Sozialform und Unterrichtssituation. Bei LdL übernehmen jeweils zwei Schüler die Verantwortung für eine Stunde und

unterrichten dann die ganze Klasse; auch wenn statt des Lehrers nun zwei Schüler vor der Klasse stehen, ist die Sozialform folglich weitgehend frontal und das Kommunikationsverhältnis 2:23 (bei 25 Schülern als angenommener Durchschnittszahl). Die beiden unterrichtenden Schüler werden sicherlich in dieser Stunde einen hohen Redeanteil haben, was dazu führt, dass der Redeanteil der Schüler insgesamt steigt und der des Lehrers sinkt. Die anderen 23 Schüler reden jedoch kaum mehr als im traditionellen Unterricht. Bei Steinigs Methode wird dagegen nicht nur der Gesprächsanteil der Schüler insgesamt im Vergleich zum Lehrer erhöht, sondern die Gesprächszeit der einzelnen Schüler. LdL erhöht die Gesprächszeit der einzelnen Schüler um die Anzahl der Stunden, in denen sie als Lehrende tätig sind. Im Zweierschaftslernen sprechen alle Schüler nahezu unentwegt, da eine simultane 1:1-Kommunikation hergestellt wird.

In meinem Projekt lag das Verhältnis Lehrende/Lernende zwischen 1:3 und 1:5. Jede Oberstufenschülerin war verantwortlich für eine Gruppe von drei bis fünf Hauptschülern. Dadurch wurde die starre Form des Frontalunterrichts aufgehoben, und es kam andererseits nicht zu der Situation, die im Zweierschaftslernen auftreten kann, dass sich die Schüler nichts mehr zu sagen hatten (vgl. Steinig 1985: 132f.). Diese dem kooperativen Lernen entsprechende Gruppengröße hat sich von daher als sinnvoll erwiesen.

#### **4.3.3 Die primären Lernziele**

Auch die primären Lernziele der drei miteinander verglichenen Konzepte sind unterschiedlich gewichtet oder unterscheiden sich gänzlich. Bei Martins Methode LdL liegt die Betonung in erster Linie auf der metasprachlichen Kompetenz. Es geht um Inhalte, die vermittelt werden sollen, seien es nun Grammatikkapitel oder landeskundliche Informationen. Die Fremdsprache dient dazu, diese Inhalte zu vermitteln, aber die eigentliche kommunikative Kompetenz rückt Martin nicht wie Steinig in das Zentrum des Interesses. Steinigs Methode dagegen ist viel weniger inhaltsbezogen. Es kommt ihm weniger darauf an, worüber die Schüler in der Fremdsprache sprechen, sondern dass sie sie sprechen. In meinem Projekt wurde eine Balance der beiden Maxime angestrebt; es war mein Ziel, die Schüler überhaupt zum Sprechen der Fremdsprache zu animieren, aber es sollten auch landeskundliche Informationen – über Sportarten in Amerika – vermittelt werden.

Weitere primäre Lernziele meines Projektes waren Medienkompetenz und soziale Kompetenz. Eine Gemeinsamkeit aller drei Ansätze besteht darin, dass Schlüsselqualifikationen aufgebaut werden sollen.

#### **4.3.4 Primäre Unterrichtsinhalte und die Verwendung der Fremdsprache**

Diese unterschiedliche Gewichtung bei den Lernzielen hat natürlich auch unterschiedliche Unterrichtsinhalte zur Folge. Während die Schüler bei LdL Unterrichtsstoffe erarbeiten, sprechen sie bei Steinigs Methode in erster Linie über Privates. In meinem Projekt kam es zu beidem, aber zusätzlich sprachen die Schüler auch häufig über das, was sie gerade praktisch ausübten: über den Umgang mit dem Computer. Damit wurde die Fremdsprache in ganz alltäglichen Situationen mit praktischem Bezug angewendet, die von selbst Redeanlässe aufgeworfen haben. Wenn beispielsweise eine Schülerin einer anderen erklärt, wie man einen Browser bedient oder ein Bild abspeichert, dann geht es eindeutig um das ›Was‹, nicht um das ›Wie‹ der sprachlichen Botschaft. Die Fremdsprache wird auf diese Weise mit den praktischen Erfahrungen der Schüler verknüpft.

Hier wird ein Vorteil von Steinigs und meinem Ansatz gegenüber LdL deutlich: Erstere streben an, dass die Fremdsprache in allen Unterrichtssituationen gesprochen wird und heben dadurch die unnötige Dichotomie von Haupt- und Nebenkommunikation auf. Bei LdL wird die Fremdsprache jedoch, soweit man dies aus den Texten erschließen kann, nur im eigentlichen Unterrichtskontext angewendet, aber nicht in der Kommunikation der Schüler untereinander.

#### **4.3.5 Verwendete Gesprächstypen**

Aus diesem Grund werden bei LdL hauptsächlich die Gesprächstypen (vgl. Steinig 1985: 25ff.) Weisungsgespräche, Sachgespräche und Zielgespräche angewendet und trainiert. Kontaktgespräche und Beziehungsgespräche dagegen finden selten statt – allenfalls im Rollenspiel. Diese beiden Gesprächstypen, die wohl den größten Anteil der zwischenmenschlichen Kommunikation ausmachen, sind die häufigsten Gesprächstypen bei dem Zweierschaftslernen, außerdem kommt es dort zu Sachgesprächen und Zielgesprächen, weniger häufig zu Weisungsgesprächen. In meinem Projekt wurden alle Gesprächstypen angewendet, und zwar nach Häufigkeit sortiert in der folgenden Reihenfolge: Kontaktgespräche, Beziehungsgespräche, Sachgespräche, Weisungsgespräche, Zielgespräche.

#### 4.3.6 Die Rolle des Lehrers

Die Funktionen, die der Lehrer bei LdL ausfüllt – »Berater, Lenker, auch Lerner, Helfer, letzte Instanz – aber nicht alleiniger Wissensvermittler« (Graef & Preller 1994: 8) – entsprechen den Funktionen des Lehrers bei Steinigs Methode und auch bei meinem Projekt. Dennoch ist ein Unterschied hinsichtlich der Dominanz des Lehrers festzustellen. Die Rolle des Lehrers bei LdL lässt sich mit der Formel »der Lehrer dominiert im Hintergrund« beschreiben. Er überträgt zwar Lehrfunktionen auf die Schüler, aber er hält weiterhin im Hintergrund alle Fäden in der Hand. Er legt die Unterrichtsinhalte fest und koordiniert die Schüleraktivität und behält somit die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen. Steinig weist dem Lehrer eine Rolle zu, in der er kaum noch über diese Kontrolle verfügt: Er soll den Raum verlassen, was dazu führt, dass er keinen Einfluss auf die Gespräche in den Zweierschaften hat. Er stellt lediglich die Rahmenbedingungen her und hält Arbeitsblätter mit Gesprächsthemen und kommunikativen Aufgaben bereit.

In der von mir gewählten Methodik ist der Lehrer weniger dominant als bei LdL, aber stärker involviert als bei Steinig. Die Rolle des primären Wissensvermittlers tritt er, wie schon in Kapitel 2.2.5 dargelegt, an das Internet, aber auch an die älteren Schüler ab und tritt damit in den Hintergrund (vgl. Abb. 4). Dies bewerten die Lehrer, deren Klassen an dem Projekt teilgenommen haben, keineswegs als Kontrollverlust, weil sie dadurch die Möglichkeit bekommen, die einzelnen Schüler besser beobachten und einschätzen zu können:

Als Kontrollverlust würde ich es gar nicht bezeichnen. Genau das Gegenteil ist nämlich der Fall. Ich habe viel eher die Möglichkeit, einzelne Schüler zu beobachten, (...) als ich das im normalen Unterricht jemals könnte. Ich kann also viel eher auf einzelne Schüler eingehen und muss mich nicht immer um die große Masse kümmern. (Meyer, Anhang: 42)

Ferber (Anhang: 38) schildert ihre Erfahrungen mit der veränderten Lehrerfunktion so: »Ich war fasziniert, während der ganzen Zeit. Fasziniert davon, die einfach nur zu beobachten, wie sie miteinander umgegangen sind.« Auch Schmidt (ebd.) bewertet dies ähnlich: »Das Hospitieren in der eigenen Gruppe ist immer ein großer Vorteil.« Dadurch, dass der Lehrer einige seiner Aufgaben abgibt, erhält er offenbar die Möglichkeit, Aufgaben wahrzunehmen, für die im herkömmlichen Unterricht meist die Zeit fehlt.

*Abbildung 4: Die Lehrer treten schon rein optisch in den Hintergrund. Die Schüler arbeiten mit ihrer älteren Tutorin zusammen (2. von links) an den Computern.*

#### **4.3.7 Die Wahl des Unterrichtsmaterials, des Themas und der Aufgabenstellung**

Die Frage, wer in der jeweiligen Methode das Unterrichtsmaterial und das Thema auswählt und die Aufgaben formuliert, hängt eng mit der Rolle des Lehrers zusammen. Bei LdL sind dies Funktionen, die größtenteils vom Lehrer ausgeübt werden. Nur die Aufgabenstellung überlässt er in Gruppen, die mit der Methode vertraut sind, den Schülern, den eigentlichen Inhalt der Stunde legt er aber weiterhin selbst fest (vgl. Legutke & Thomas 1991: 277f.). Während in Steinigs Methode alle diese Funktionen, soweit sie überhaupt ausgefüllt werden, von den Schülern übernommen werden, wurde in meinem Projekt wieder eine Synthese der Ansätze von Martin und Steinig angestrebt. Die Auswahl der Themen erfolgte durch die 9. Klasse (vgl. Anhang: 31), die Auswahl der Materialien (Websites) und die Aufgabenstellung durch die älteren Schülerinnen, wobei dies unter meiner Beratung und Anleitung geschah. Das Ziel war dabei die Autonomie der Schüler und die Förderung selbstbestimmten Lernens.

#### **4.3.8 Dauer und Umfang des Einsatzes der Methode**

Die Methode LdL eignet sich laut Martin dazu, über mehrere Jahre hinweg durchgängig in einer Klasse angewendet zu werden, obwohl nur 1,9% der Lehrer, die schon einmal nach LdL unterrichtet haben, diese Methode auch wirklich ausschließlich eingesetzt haben (vgl. Martin 1994: 207). Jedenfalls können mit der Methode LdL beginnend im Anfangsunterricht bis hin zur Oberstufe schrittweise Kompetenzen in der Fremdsprache aufgebaut werden. An dieser Stelle wird ein Nachteil an Steinigs Zweierschaftslernen deutlich. Steinig macht nicht deutlich, in welchem Umfang seine Methode angewendet werden sollte, ob sie also zusätzlich zu dem traditionellen Unterricht gelegentlich eingesetzt werden sollte, oder als einzige Unterrichtsmethode über die gesamte Schulzeit einer Klasse hinweg. Zu letzterem ist Steinigs Methode nicht geeignet, weil er nicht berücksichtigt, dass er auf Wissen der Schüler zurückgreift, welches sie im Regelunterricht erworben haben. Steinig hat nachgewiesen, dass seine Methode funktioniert, wenn sie innerhalb der Rahmenbedingungen zum Einsatz kommt, dass verschiedene Klassen die Fremdsprache schon über Jahre hinweg im traditionellen Unterricht erlernt haben (vgl. Steinig 1985: 109ff.). Es ist jedoch fraglich, ob Schüler, die aus-

schließlich nach dieser Methode unterrichtet werden, die fremdsprachliche Kompetenz erlangen, die im herkömmlichen Unterricht erreicht wird. Das Zweierschaftslernen stellt folglich ein Konzept dar, das durchaus seine Berechtigung hat und in der Praxis erprobt werden sollte, aber es kann nicht Inhalte des traditionellen Fremdsprachenunterrichts wie Grammatik, Wortschatzübungen, Landeskunde usw. ersetzen. Vielmehr kann es – wie meines Erachtens auch LdL – eine von vielen Methoden sein, die im Fremdsprachenunterricht angewendet werden und diesen als zusätzliche kommunikative Komponente bereichern.

Bei meinem praktischen Versuch fand die Zusammenarbeit der Haupt- und Oberstufenschüler innerhalb eines Projektes statt und war daher auf eine bestimmte Zeit begrenzt. Sicherlich ist auch die von mir gewählte Methodik nicht als Konzept zu verstehen, das den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ersetzen kann. Aber sie ist nicht an die Projektmethode und damit an den einmaligen oder in regelmäßigen Abständen wiederholten Einsatz gebunden – auch wenn dies nahe liegt und sich als praktikabel erwiesen hat –, vielmehr wäre eine kontinuierliche Fortführung dieser Kooperation wünschenswert. Besonders hinsichtlich des Aufbaus von sozialen Beziehungen zwischen den beiden Gruppen und der Übernahme von Verantwortung erscheint dies sinnvoll. Auch die jüngeren Schüler selbst halten es für wünschenswert, öfter mit den älteren Schülern zusammenzuarbeiten, wie das erstaunlich eindeutige Ergebnis dieser Frage in der Umfrage unter den Hauptschülern zeigt (vgl. Abb. 5): 88% der Jüngeren sprachen sich für eine kontinuierliche Kooperation mit den Älteren aus, und es gibt keine Gegenstimmen.

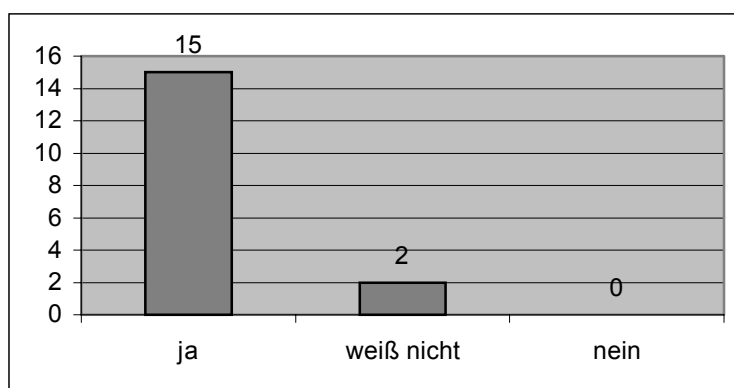


Abbildung 5: Antworten der 9. Klasse auf die Frage: »Würdest Du Dir wünschen, dass Ihr öfter mit älteren Schülern zusammenarbeitet?« (vgl. Anhang: 33)

Auch die Schülerinnen der 13. Klasse befürworteten, die Zusammenarbeit kontinuierlich fortzusetzen, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Teilnahme der

Ältern auf freiwilliger Basis geschieht (vgl. Stefanie im Interview, Anhang: 23). Als eine mögliche Form der Fortsetzung nennen sie Hausaufgabenbetreuung (vgl. Carolin im Interview, Anhang: 16). Allerdings weisen sie darauf hin, dass die Zusammenarbeit auch durch die Anpassung der Stundenpläne ermöglicht werden müsste, damit sie nicht in anderen Unterrichtsstunden fehlen müssten. Die Ansichten der drei befragten Lehrer gehen in dieselbe Richtung: Sie befürworten eine dauerhafte Kooperation von Schülern aus unterschiedlichen Jahrgängen und Schulformen, sehen aber organisatorische Probleme: »[...] perspektivisch würde ich sagen, macht es viel viel mehr Sinn, es kontinuierlich durchzuziehen« (Ferber, Anhang: 42). Meyer (ebd.) wendet ein: »[...] dann dürfen wir es nicht als Highlight ausbauen, sondern wir müssen das als was ganz Selbstverständliches in den normalen Unterricht integrieren. Vielleicht auch außerhalb des Unterrichts, aber im Rahmen der Schule.« Ferber (ebd.) hält es für möglich, die Zusammenarbeit von älteren und jüngeren Schülern als Wahlpflichtfach für die älteren anzubieten, was aber nur bei gegebener Unterstützung der Schulleitung durchführbar sei: »Also es müssten Wege gefunden werden, das meinetwegen im Wahlpflichtbereich irgendwie zu integrieren. [...] Ja, aber da sind wir noch nicht ganz so weit. Da müsste auch mit Stundenplanmachern und Schulleitung und AGs noch einiges geschehen.« Sowohl bei den älteren und jüngeren Schülern, als auch bei den Lehrern hat die Teilnahme an dem Projekt also dazu geführt, dass sie sich für eine dauerhafte Anwendung dieser Methode aussprechen. Die zaghaften Vorschläge für die Umsetzung scheinen durchaus realisierbar zu sein und entsprechen meiner gewonnenen Auffassung, dass die Kooperation von älteren und jüngeren Schülern zusätzlich zum Regelunterricht ein großes Potenzial für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, aber auch für die Öffnung der Institution Schule darstellt, die ihr Klientel üblicherweise nach äußeren Kriterien in starre Klassen einordnet.

#### **4.3.9 Fazit**

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass in dem von mir durchgeführten Projekt viele Elemente der Methoden LdL und Steinigs Zweierschaftslernen angewendet wurden. Im Vergleich der Methoden wurden unterschiedliche Eigenschaften und Ziele der Methoden ersichtlich, und der von mir verfolgte Ansatz konnte oft weder der einen noch der anderen Methode eindeutig zugeordnet werden. Vielmehr

verbindet er an vielen Stellen Merkmale beider Theorien, ist weniger radikal als sie und kann so als deren Synthese angesehen werden.

## **5 Auswertung des Projekts**

Nachdem die theoretischen Grundlagen für die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler dargelegt worden sind und erörtert worden ist, welche Merkmale von LdL und dem Zweierschaftslernen in dem durchgeführten Projekt angewendet wurden, sollen nun die erhobenen Daten ausgewertet werden. Dabei wird es zunächst um die älteren Schülerinnen in ihrer Rolle als Lehrerinnen gehen, dann um die Schüler der 9. Klasse, die anstatt von einem Lehrer von den Oberstufenschülerinnen unterrichtet wurden. Die zentralen Fragen dieses Kapitels sind, was der Nutzen meines Projektes für die beiden beteiligten Schülergruppen war und welche Vorteile gegenüber dem herkömmlichen Fachunterricht in altershomogenen Gruppen erkennbar sind.

### **5.1 Die lehrenden Schülerinnen**

Auf den ersten Blick scheint es eindeutig zu sein, dass jüngere Schüler am stärksten davon profitieren, wenn sich ältere um sie kümmern und sie unterrichten. Was aber lernen die Älteren durch ihre lehrende Tätigkeit? Ist ihr Lernzuwachs so groß, dass dies rechtfertigt, sie öfter als Tutoren für Jüngere einzusetzen, oder bedeutet dies eher, die älteren Schüler auszunutzen und als Ersatzlehrer zu missbrauchen (wie bei der Einführung des Bell-Lancaster-Systems in England, vgl. Osterwalder 1997: 37). Und selbst wenn die Älteren durch ihre Lehrtätigkeit einen großen Nutzen hätten, so könnte man einwenden, kann man es dann verantworten, sie Jüngere unterrichten zu lassen, was doch eigentlich ausgebildete Fachkräfte übernehmen sollten? Gelingt es ihnen, die Lehrerrolle auszufüllen und wie steht es um ihre didaktische Qualifikation? Um diese Fragen wird es in diesem Kapitel gehen.

#### **5.1.1 Die Gründe der Oberstufenschülerinnen, an dem Projekt teilzunehmen und ihre Erwartungen und Befürchtungen vorher**

Als ich den Schülerinnen der 13. Klasse mein geplantes Projekt schilderte und sie fragte, ob sie daran teilnehmen wollten, reagierten drei von fünf zunächst skeptisch (vgl. Anhang: 2, Frage 1). Jeweils eine Schülerin gibt an, interessiert, ein



wenig stolz oder begeistert gewesen zu sein (Mehrfachnennungen waren möglich).

Die Oberstufenschülerinnen entschieden sich dafür, an dem Projekt mitzuarbeiten, weil sie es als eine große Herausforderung ansahen, jüngere Hauptschüler in Englisch zu unterrichten, und weil sie davon ausgingen, dass dies eine für sie neue und wichtige Erfahrung werden würde (vgl. Anhang: 2, Frage 2). Ein weiterer Grund war für sie die Hoffnung, durch ihre Mitarbeit ihre Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet sowie ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Verena und Sarah gaben an, sie nähmen teil, weil sie gerne lernen wollten, wie man jüngere Menschen unterrichtet. Das Erlernen des Lehrens wurde also von den Schülern selbst als Lernziel genannt. Tanja formuliert für sich ein soziales Lernziel (vgl. McDonell 1992: 59f.): »I expect for myself to learn more about these students who obviously come from a different social class concerning familyship, income, living, etc.« (vgl. Anhang: 2, Frage 3)

Am meisten Angst bzw. Sorge hatten die Schülerinnen vor Autoritätsproblemen (drei von fünf). Außerdem äußert Stefanie: »I'm afraid of being confronted with a quiet and shy group with less phantasy or ideas.« (vgl. Anhang: 2, Frage 4) Da keine der Jugendlichen bisher Lehrerfahrungen gemacht hatte, ist diese Unsicherheit und die Befürchtung, mit Situationen konfrontiert zu werden, in denen man überfordert ist, verständlich. Im nächsten Kapitel wird sich herausstellen, ob diese Befürchtungen sich bewahrheiteten.

### **5.1.2 Die Übernahme der Lehrerrolle**

Die Zusammenarbeit mit den jüngeren Schülern und die Übernahme der Lehrerrolle gelang den meisten der Schülerinnen aus der Jahrgangsstufe 13 besser als sie erwartet hatten. Sie empfanden ihre Tätigkeit zwar als »ziemlich anstrengend« (Carolin im Tagebuch vom 21.08., 1b, vgl. Anhang: 11), waren aber angenehm überrascht davon, dass die Jüngeren sie sofort als Tutorinnen respektierten und sogar siezten. Tanja schreibt: »Ich fand es sehr angenehm, da mich die Schüler meiner Gruppe sehr schnell respektiert und akzeptiert haben«, (Tagebuch vom 21.08., 1b, vgl. Anhang: 11) und Sarah bemerkt, dass »die Schüler verhältnismäßig gut auf [sie] gehört haben und sich auch einige Dinge von [ihr] erklären ließen« (Tagebuch vom 21.08., 1b, vgl. Anhang: 11). Nach anfänglicher Begeisterung äußert Carolin am zweiten Tag: »Manchmal hatte ich das Gefühl, dass ich

mich gar nicht richtig durchsetzen kann« (Tagebuch vom 23.08., 4, vgl. Anhang: 12), und zieht daraus die Erkenntnis: »Vielleicht hätte ich manchmal etwas geduldiger sein sollen« (ebd.). Stefanie vergleicht ihre Rolle mehrmals mit der einer älteren Schwester: »[...] als würde ich jüngeren Geschwistern etwas erklären« (Tagebuch vom 21.08., 1b, vgl. Anhang: 11), »Ich glaube, ich habe eher die Rolle einer ›großen Schwester‹, als die einer Lehrerin.« (Tagebuch vom 23.08., 1b, vgl. Anhang: 11) Sie möchte nicht »die große Autoritäts- und Respektsperson [...] spielen« (Tagebuch vom 21.08., 4, vgl. Anhang: 12), und trotzdem gibt sie an, dass »es nicht an Respekt bzw. Autorität mir gegenüber mangelte.« (Tagebuch vom 23.08., 1b, vgl. Anhang: 11.) Damit entspricht sie unwissentlich genau dem Typus einer Tutorin, den Steinig am förderlichsten für den Lernprozess hält (vgl. Steinig 1985: 54f., 201f.): Sie erschien ihren Gruppenmitgliedern zwar nicht als autoritär und furchteinflößend, verfügte aber dennoch über die natürliche Autorität und den nötigen zugeschriebenen sozialen Status, um von den Jüngeren akzeptiert zu werden. Schließlich berichtet Sarah am letzten Tag nicht ohne Stolz, dass die Neuntklässler ihrer Gruppe nun so auf sie als Lehrperson fixiert seien, dass sie bei der Präsentation nicht etwa zu ihren eigentlichen Lehrern sahen, wenn sie unsicher waren, sondern zu ihr.

Den Angaben der Schülerinnen über die Übernahme ihrer Lehrerrolle kann man entnehmen, dass ihnen dieser Rollenwechsel gelang, und dass sie überdies im Laufe der Woche eine kritische Reflexionshaltung bezüglich ihrer eigenen Rolle aufbauten. Sie wurden von den jüngeren Schülern freundlich aufgenommen und konnten persönliche Beziehungen zu ihnen aufbauen, wie es ›normalen‹ Lehrern nicht möglich wäre. Dennoch (oder vielleicht gerade deshalb) waren die Jüngeren bereit, von ihnen Arbeitsaufträge, anspornende Worte und auch Kritik anzunehmen. Sowohl die Jüngeren als auch die Älteren verwendeten häufiger als ›Lehrerinnen‹ den Begriff ›Helfer‹ für die Oberstufenschülerinnen: »Am Montag war ich mehr ein Teil der Gruppe, der einfach geholfen hat, und Mittwoch auch noch. Auch den Schülern kamen wir halt nicht wie Lehrer vor, sondern wie welche, die halt einfach helfen.« (Sarah im Interview, Anhang: 19)

Die Oberstufenschülerinnen schildern nur kleinere Konflikte mit ihren Gruppen, in denen sie sich aber erfolgreich durchsetzen konnten. Besonders aus den Tagebucheinträgen des ersten Tages wird deutlich, dass sie Spaß an ihrer Aufgabe hatten und von dem positiven Verlauf begeistert waren.

Unwohl fühlte sich nur Verena in ihrer Lehrerrolle. Sie hatte ihre Mitarbeit an dem Projekt besonders deshalb zugesagt, weil sie von ihren Lehrerinnen darum gebeten worden war. Sie selbst hielt sich nicht für geeignet für diese Aufgabe und hatte von Beginn an große Selbstzweifel. Nach Angaben von Schmidt entspricht diese Selbsteinschätzung Verenas Charakter. Sie sei auch im Unterricht sehr unsicher, wenig selbstbewusst und traue sich wenig zu. Da sie schon mit einer negativen Erwartungshaltung an ihre verantwortungsvolle Aufgabe heranging, ist es nicht verwunderlich, dass sie die Zusammenarbeit mit ihrer Gruppe nicht so positiv schildert wie ihre Klassenkameradinnen: »Mein Problem war nur, dass ich schon bei der Planung, also auch schon bei der Aufgabenstellung, nicht bei der Sache war. Das hat mir auch total leid getan für die 9er, [...] weil ich eigentlich nicht wirklich Lust hatte.« (Verena im Interview, Anhang: 28) Dörnyei (vgl. 1997: 485) sieht in *group cohesiveness* einen entscheidenden Faktor für die Effektivität der Gruppenarbeit. In diesem Zusammenhang erwähnt er, dass dieser Zusammenhalt der Gruppe besonders durch den Gruppenleiter und dessen Führungsstil beeinflusst werde:

The way leaders live out their role and encourage a feeling of warmth and acceptance can also enhance group cohesiveness. [...] Indeed, one of the surest ways of undermining the cohesiveness of a group is for the leader to be absent, either physically or psychologically (the latter idea referring to insufficient care for the group and its goals). (ebd.)

Die Erfahrung mit Verena bestätigt Dörnyeis Feststellung. Sie war nach eigenen Angaben *psychologically absent*, und dies wirkte sich auf die Arbeit in ihrer Gruppe aus. Sie berichtet nämlich, dass »es allen, besonders aber den Jungs an Motivation gefehlt« (Tagebuch vom 21.08., 2, vgl. Anhang: 11) habe. Es ist zu vermuten, dass dies nicht zuletzt mit der Motivation der Gruppenleiterin selbst zusammenhing.

Folglich stellte sich für Verena auch die Übernahme der Lehrerrolle problematisch dar, was die Beobachtung Abendroth-Timmers (erscheint: 7) bestätigt: »Die Moderation kann zu einer Überforderung führen, wenn sich die Lerner zunächst nicht mit der neuen Rolle identifizieren können oder wollen.« Verena fühlte sich unwohl in ihrer Rolle:

Ich habe mich in der Rolle als »Lehrerin« nicht wohl gefühlt. Zwar macht es mir Spaß mit anderen zu arbeiten, doch nicht wirklich auf diese Art und Weise. Auf mir lastet eine Art Druck, der mir die Freude an dem Projekt nimmt. (Tagebuch vom 21.08., 1b, vgl. Anhang: 11)

Lieber wäre ich eine von den 9ern, die mit an dem Projekt arbeitet. Mir fällt es einfach schwer, mit meiner autoritären Position gegenüber den 9ern klarzukommen. (Tagebuch vom 23.08., 1b, vgl. Anhang: 11)

Stefanie betont, dass eine Zusammenarbeit von älteren und jüngeren Schülern nur dann Sinn mache und stattfinden sollte, wenn die Älteren freiwillig teilnehmen (vgl. Stefanie im Interview, Anhang: 23). Dieser Erkenntnis ist aus der Erfahrung mit Verena heraus unbedingt zuzustimmen. Sie konnte sich zwar frei entscheiden, fühlte sich jedoch gedrängt. Obwohl sie selbst am Ende sagte, sie bereue es keineswegs, teilgenommen zu haben und habe auch einiges gelernt (vgl. Verena im Interview, Anhang: 28f.), sollte im Interesse der jüngeren Schüler gewährleistet sein, dass die Älteren freiwillig, aus eigenem Antrieb, mitarbeiten.

### **5.1.3 Die Aufgabenstellung der lehrenden Schüler**

Nun soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit ältere Schüler in der Lage sind, didaktisch sinnvolle und verantwortbare Aufgaben zu stellen. Nach welchen Prinzipien gehen sie vor, wenn sie Aufgaben stellen?

Selbstverständlich verfügen Schüler nicht über meta-didaktisches Wissen, d. h. sie haben höchstwahrscheinlich niemals Texte über Fremdsprachendidaktik gelesen oder entsprechende Seminare besucht. Dennoch hat jeder Schüler im Laufe seiner Schulzeit durch die eigene Partizipation am Lehr- und Lernprozess ein nicht zu unterschätzendes Maß an didaktischem Wissen erworben. Das didaktische Wissen ist also nicht wissenschaftlich reflektiert, sondern aus der persönlichen Erfahrung heraus erwachsen und vermutlich größtenteils dem Schüler selbst nicht bewusst. Seine Aufgabenstellung wird also häufig eher intuitiv als intentional erfolgen. In der Didaktik besteht die weit verbreitete Annahme, dass Lehrer unbewusst den Unterrichtsstil ihrer früheren eigenen Lehrer übernehmen, wenn sie nicht ihren eigenen Lernprozess reflektieren und sich dann bewusst entscheiden, gewisse Eigenschaften ihrer früheren Lehrer zu übernehmen und andere möglichst zu unterlassen. Dieser Erkenntnis gemäß wäre zu vermuten, dass die unterrichtenden Schüler sich an dem Lehrstil ihrer eigenen Lehrer orientieren. Bei den fünf lehrenden Oberstufenschülerinnen zeigte sich jedoch eine andere Perspektive. Stefanie (im Interview, Anhang: 23f.) beschreibt die Prinzipien, nach denen sie bei der Aufgabenstellung vorgegangen ist, folgendermaßen: »Ich geh ja dann immer von mir aus; wenn ich so 'ne Aufgabenstellung kriegen würde, wo ich die ganze Zeit nur Fragen beantworten könnte, so monoton halt, vergeht mir auch

die Lust, und deswegen wollte ich das ein bisschen abwechslungsreich gestalten.« Entscheidend für den Lehrstil und die Aufgabenstellung der Schülerinnen mögen zwar auch die eigenen Lehrer gewesen sein, aber in dem Zitat wird deutlich, dass Stefanie sich die Frage gestellt hat, welche Aufgaben sie selbst ansprechen würden. Diese Perspektive ist erwachsenen Lehrern kaum noch möglich, da ihre Erfahrungen als Schüler schon zu weit zurück liegen. Die älteren Schüler jedoch stehen selbst noch im Lernprozess und verfügen daher über die »didaktische Kompetenz« zu wissen, welche Aufgaben auf Schüler motivierend wirken. Darin liegt ein bedeutendes Potenzial der Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler.

Bei genauerer Betrachtung der von den Schülerinnen erstellten Arbeitsblätter (Anlagen 4–6, Anhang: 5ff.) fällt auf, dass die Aufgaben durchaus nicht qualitativ schlechter sind als Aufgaben, die von ausgebildeten Lehrern gestellt wurden. Zwar sind viele Fragen relativ einfach und erfordern lediglich, dass man sich die Antworten aus den Websites heraussucht, aber dies ist auf den niedrigen Leistungsstand der 9. Klasse zurückzuführen. Im Vorfeld wurden die Oberstufenschülerinnen darauf hingewiesen, dass auch solche Aufgaben enthalten sein sollten. Das besondere an diesen Aufgaben ist jedoch, dass die älteren Schülerinnen sich an den subjektiven Interessen der Hauptschüler orientierten und daraufhin Websites heraussuchten, die auch einen für die Gruppen angemessenen Schwierigkeitsgrad hatten:

Ja, ich habe einmal geguckt, was die interessieren könnte, also die haben sich ja das Thema selber ausgesucht, dass man dann zu den Themen, wie zum Beispiel zu den Regeln nicht so viel macht, wo sie was schreiben müssen, sondern eher zu Michael Jordan. Da konnten die was rausfinden, was ihnen auch Spaß macht. Und dann auch Sachen, die nicht so schwer sind, damit sie das auch verstehen. Ich habe auf den Seiten im Internet geguckt, ob da was mit vielen Bildern ist oder wo wirklich nicht so viel erklärt ist. (Sarah im Interview, Anhang: 19f.)

Außerdem konzipierten sie Aufgaben, die erforderten, dass die Schüler sich in eine bestimmte Situation hineinversetzen mussten, und die darüber hinaus Anlass zur Kommunikation gaben (vgl. z. B. Anhang: 6, Frage 4; Sarah im Interview, Anhang: 20). Stefanies Aufgaben zum Thema Cheerleading (vgl. Anhang: 7) weisen eine erstaunlich durchdachte Struktur auf und entsprechen den Forderungen der Didaktik nach Handlungsorientierung. Zunächst wird durch die inhaltlichen Aufgaben ein systematischer Wissensaufbau betrieben, dann sollen die Gruppen-

mitglieder nach Vorlagen ihre eigenen Texte (die Anfeuerungsrufe der Cheerleaders: *Cheers and Chants*) verfassen, sich verschiedene Bewegungen der Cheerleaders aneignen und sich über Eigenschaften eines guten Cheerleaders informieren, um dann schließlich all dies in einer selbst kreierten Performance anzuwenden. Für die letzte Aufgabe, die Performance, benötigt die Gruppe die Informationen aus den anderen Aufgaben, somit wird sichergestellt, dass alle Aufgaben gründlich bearbeitet werden. Die Aufgaben werden daher auch nicht nur um ihrer selbst willen gelöst, ohne dass die Schüler den Sinn verstehen, sondern immer unter der Perspektive, das erlernte Wissen in der Aufführung tatsächlich anzuwenden. Dadurch kann dem Anspruch entsprochen werden, den Stefanie an ihre Aufgaben stellt. Ihrer Ansicht nach sollten die Schüler nämlich nicht einfach nur irgend etwas abschreiben, ohne den Inhalt zu verstehen, sondern »schon begreifen, was sie da lesen und schreiben« (Stefanie im Interview, Anhang: 23).

Es ist also keinesfalls verantwortungslos, didaktisch nicht geschulte Schüler Aufgaben für Mitschüler entwerfen zu lassen. Die älteren Schüler haben oft durch ihre eigenen Erfahrungen als Schüler ein gutes Gespür für Problemstellungen und Fragen, die das Interesse der anderen Schüler wecken. Weiterhin initiieren die Aufgaben, die von den Schülerinnen in unserem Projekt gestellt wurden, einen systematischen Wissensaufbau, weisen eine Bandbreite unterschiedlicher Anspruchsniveaus auf und regen durch ihre Handlungsorientierung die Schüler zu aktivem Agieren an. Sicherlich ist an den von den älteren Schülerinnen gestellten Aufgaben manches verbesserungswürdig, die Interviews (Anlagen 9–13, Anhang: 14ff.) zeigen jedoch, dass ihnen nach einer Woche bereits vieles selbst aufgefallen ist, das sie im Wiederholungsfall anders machen würden. Wenn diese Schüler öfter in die Lage kämen, Lehrfunktionen zu übernehmen, könnten also ihre didaktischen Kompetenzen systematisch ausgeweitet werden, eventuell auch durch Anleitung und Hilfestellung des Lehrers (vgl. Steinig 1985: 108).

#### **5.1.4 Der Lernzuwachs der lehrenden Schüler**

Wenn also den Oberstufenschülerinnen die Übernahme der Lehrerrolle weitgehend gelang und die von ihnen konzipierten Aufgaben didaktisch wertvoll waren, so bleibt noch die in Kap. 1 gestellte Forschungsfrage zu erörtern: Welchen Nutzen hatten die Oberstufenschülerinnen davon, dass sie andere Schüler unterrichteten? Der Lernzuwachs der lehrenden Schüler lässt sich drei Bereichen zuordnen,

die im Folgenden nacheinander behandelt werden: Verwendung der englischen Sprache, Medienkompetenz und soziale Kompetenzen.

#### **5.1.4.1 Lernzuwachs bezüglich der Verwendung der englischen Sprache**

Da die Oberstufenschülerinnen im Rahmen ihres Englischunterrichts an dem Projekt teilnahmen, ist ihr Lernerfolg speziell im Bereich der Verwendung der englischen Sprache von besonderer Bedeutung. Leider, so ist schon vorweg zu sagen, haben die älteren Schüler in dieser Hinsicht nur wenig gelernt. Carolin, Sarah, Tanja und Verena geben an, diesbezüglich »ziemlich wenig«, »nichts« oder »nicht viel« gelernt zu haben (vgl. Interviews, Anhang: 14ff.). Größtenteils ist dies darauf zurückzuführen, dass die meisten Gruppen nicht wie geplant weitestgehend auf Englisch, sondern auf Deutsch kommuniziert haben. Viele Vorteile des kooperativen Lernens und der Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler gerade für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 3.2.2 und 4) konnten folglich nicht in dem erwünschten Maß erzielt werden. Warum die Gruppen so selten Englisch gesprochen haben, obwohl die älteren Schüler dies eigentlich beabsichtigten, muss später noch erörtert werden (vgl. Kap. 5.3), nachdem auch der Lernerfolg der Hauptschüler in Bezug auf die englische Sprache dargestellt worden ist.

Die beiden Schülerinnen, die mehr als ihre Kameradinnen versucht haben, stets Englisch zu sprechen, sind Sarah und vor allem Stefanie. Ihre Antwort auf die Frage, was sie in Englisch gelernt haben, fällt daher auch weniger negativ aus. Sarah gibt zwar auch an, insgesamt »nicht so sehr viel« gelernt zu haben, weist aber darauf hin, dass sie »das Sprechen vor einer Gruppe [...] schon ein bisschen geübt« habe (Interview, Anhang: 18): »Gerade am ersten Tag, also so einfache Sachen, wie mit dem Computer: Da haben die mich immer gefragt, was die machen müssen und da hab' ich denen halt schrittweise erklärt, wo sie hinmüssen. Da hab' ich immer nur gesagt ›Go to‹ oder so, aber das hat schon gereicht. Das war ja schon Englisch.« (ebd.) Stefanie wendete die englische Sprache am konsequentesten an. Sie sieht ihren Lernerfolg besonders darin, das freie Sprechen geübt zu haben, indem sie einfach die Fremdsprache anwenden konnte, »ohne groß dabei zu überlegen« (Tagebuch 21.08., vgl. Anhang: 12) und »präzise Sätze [bilden zu müssen], wie es meistens im Unterricht verlangt wird« (ebd.). Außerdem habe sie gelernt, Vokabeln oder Zusammenhänge, die die Gruppe nicht verstand, noch einmal zu paraphrasieren (vgl. Tagebuch 23.08., Anhang: 12). »Das Suchen

nach dem passenden Ausdruck bzw. die ›Wartezeit‹ lässt mich nicht mehr unruhig werden.« (ebd.) Stefanies Englischlehrerin berichtet, dass das Projekt dazu geführt habe, dass sie sich im Unterricht viel stärker und selbstbewusster einbringt als bisher (vgl. Anhang: 38). Die Lehrerin beurteilt den Nutzen für die sprachlichen Fähigkeiten der Oberstufenschülerinnen folgendermaßen:

[Sie] haben auch ihr eigenes Sprach- und Sprechverhalten ganz anders reflektiert, als das im Unterricht der Fall ist, wo ich dabei bin und korrigiere. [...] Es ist nicht gelenkt, sondern sie müssen auch wirklich was erreichen. Sie müssen nicht nur eine Antwort auf eine blöde Lehrerfrage geben oder mit ihren Klassenkameraden über ein vorgegebenes Thema diskutieren, sondern sie müssen agieren und reagieren in der Sprache. (Ferber im Interview, Anhang: 40)

Schmidt hebt zudem hervor, dass die älteren, lehrenden Schüler »durch das Vorbereiten einfach auch Dinge wiederholen, die sie auch nicht draufhaben, die aber ihrer sozusagen unwürdig wären, wenn man damit anfangen in der 13, noch mal *Past Tense* zu üben. Also das ist einfach so schön da rein integriert.« (im Interview, Anhang: 38f.; vgl. auch Steinig 1985: 87)

Es wird deutlich, dass in der gewählten Unterrichtsform große Chancen für den Fremdsprachenunterricht liegen, die allerdings besser hätten genutzt werden können, wenn die Schüler mehr Englisch gesprochen hätten.

#### **5.1.4.2 Zuwachs an Medienkompetenz**

Das Lernziel Medienkompetenz galt zwar in erster Linie den jüngeren Schülern, und die älteren wurden deshalb als Tutoren eingesetzt, weil sie über mehr Computerkenntnisse verfügen als viele Lehrer, aber auch die lehrenden Schüler selbst haben im Verlauf des Projekts ihre Computerkenntnisse noch ausgeweitet.

Die Bedienung des Computers beherrschten die fünf Schülerinnen zu Beginn des Projekts unterschiedlich gut. Stefanie kannte sich sehr gut aus und gibt daher auch an, durch das Projekt nichts mehr hinzugelernt zu haben (vgl. Interview, Anhang: 22). Verena, Carolin und Tanja bezeichneten sich zunächst nicht als Experten im Umgang mit dem Computer, verfügten aber über ausreichende Kenntnisse. Sarah dagegen hatte fast noch nie mit dem Computer gearbeitet. Zu Beginn der Planungsphase gab ich den Schülerinnen eine umfassende Einführung und ließ ihnen dann genügend Zeit, um das neu erworbene Wissen auszuprobieren. Sarah zeigte eine gute Auffassungsgabe und fand sich schnell im Internet zurecht. Auch



die anderen drei brauchten nicht lange, um das ihnen noch fehlende Wissen zu erwerben und anwenden zu können.

Demzufolge geben auch außer Stefanie alle Oberstufenschülerinnen an, sehr von dem Internet-Projekt profitiert zu haben: »Ich habe allein in der letzten Woche und natürlich auch heute viel gelernt, vor allem über das Internet. Dank des Projekts konnte ich Kenntnisse erwerben, die mir sicherlich auch für die Zukunft nützlich sein werden.« (Verena im Tagebuch vom 21.08., vgl. Anhang: 28) Tanja stellt fest: »Ich habe bis jetzt jeden Tag was dazu gelernt.« (Tagebuch 23.08., vgl. Anhang: 12) Durch das Projekt wurden die Schülerinnen motiviert, in Zukunft öfter mit dem Computer zu arbeiten, und bei Sarah führte das Projekt dazu, dass sie sich zu Hause Zugang zum Internet verschafft hat:

T.E. Und am Computer, hast du da was gelernt?

Sa. Ja, unheimlich viel. Also ich hatte ja gar keine Ahnung, wie das mit dem Internet funktioniert. Wir hatten jetzt, als wir mit dem Projekt angefangen hatten, selber noch keins, aber...

T.E. Und jetzt hast Du selbst einen Internetanschluss?

Sa. Ja. Und ich weiß jetzt auch, wie man damit umgeht. Das schickt ja schon, für den Anfang. (Anhang: 17)

Die Aussagen der Schülerinnen beziehen sich ausschließlich auf die Bedienung der Soft- und Hardware und berühren daher nicht den gesamten Bereich der Medienkompetenz (vgl. Kap. 2.3). Dies bedeutet aber nicht, dass nur hinsichtlich der Bedienung des Computers Fähigkeiten aufgebaut worden wären. Die Schüler erkennen nicht, dass mit der Benutzung des Internets noch weitere Fähigkeiten verbunden sind. Die von ihnen erstellten Arbeitsblätter belegen jedoch, dass die von Shetzer & Warschauer (vgl. 2000: 175ff.) unter dem Begriff *research* genannten Fähigkeiten ebenfalls trainiert worden sind. Zuerst mussten die Schülerinnen über Suchmaschinen informative Seiten über ihr Thema finden (Recherchestrategien und Navigationsfähigkeit), dann deren Informationswert, Glaubwürdigkeit und Aktualität einschätzen und schließlich Seiten auswählen, die für die 9. Hauptschulklasse geeignet sind. Damit wurden bedeutende Teilkompetenzen einer »kritischen Medienkompetenz« (Müller-Hartmann & Legutke erscheint: 8) aufgebaut.

#### **5.1.4.3 Positive Auswirkungen des Lehrens auf die Persönlichkeitsentwicklung und die sozialen Fähigkeiten der älteren Schüler**

Alle Oberstufenschülerinnen und auch die Lehrer betonen, dass die Teilnahme an dem Projekt für die lehrenden Schüler »eine gute Erfahrung war« und ihnen »persönlich was gebracht hat« (vgl. z. B. Verena im Interview, Anhang: 28). Das Pro-

jekt wirkte sich positiv auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit aus und förderte soziale Eigenschaften. Dieser Gewinn lässt sich zwar nicht als messbarer Lernerfolg darstellen, ist aber der Bereich, in dem die lehrenden Schülerinnen den größten Nutzen davontrugen. Viele Äußerungen der Schülerinnen diesbezüglich weisen teilweise wortwörtliche Parallelen zu den von Martin (vgl. 2000a: 6) genannten Schlüsselqualifikationen auf.

Durch die Kooperation mit den Hauptschülern wurde bei den Oberstufenschülerinnen »die Durchsetzungskraft und die Fähigkeit, andere Menschen einzubinden und für gemeinsame Ziele zu begeistern« (Martin 2000a: 6) geschult. Die eher schüchterne Verena schreibt: »Ich musste mich heute häufig gegen den sturen Kopf einiger aus meiner Gruppe durchsetzen, was mir eigentlich gar nicht liegt.« (Tagebuch vom 23.08., 4, vgl. Anhang: 12) Auch Sarah, die zu Beginn des Projekts Angst hatte, die Schüler würden nicht auf sie hören (vgl. Anhang 2, Frage 4), sieht den größten Gewinn des Projekts für sich selbst darin, gelernt zu haben, »wie man sich durchsetzt« (Interview, Anhang: 18).

Eng mit diesem Aspekt einher geht die Beobachtung, dass die lehrenden Schülerinnen durch ihre Aufgabe an Selbstbewusstsein hinzugewonnen haben. Gesteigertes Selbstbewusstsein wird als Folge sowohl des kooperativen Lernens (vgl. Oxford 1997: 445 und Dörnyei 1997: 489f.) als auch von LdL (vgl. Martin 2000a: 6 und Abendroth-Timmer erscheint: 2) genannt, was sich in unserem Projekt bestätigte. Stefanie berichtet, durch das Lehren selbstbewusster geworden zu sein (vgl. Tagebuch vom 21.08., 4, Anhang: 12), und die Lehrerin Ferber resümiert:

Das Selbstbewusstsein, was ich eben schon angesprochen hatte, ist auf jeden Fall gewachsen, und das zieht sich auch durch andere Felder hindurch. Selbstbewusster auftreten, wissen, man kann etwas, man kann auch etwas vermitteln. Nicht immer dieses »Ach, ich weiß keine Antwort auf die Frage des Lehrers«, sondern ich bin in der Lage, ein Thema selbstständig zu bearbeiten und das anderen näher zu bringen, anderen etwas zu vermitteln. (Anhang: 40)

Überdies geben die Schülerinnen immer wieder an, sie hätten in den drei Tagen trainiert, Geduld aufzubringen. Der größte Gewinn des Projekts besteht für Tanja darin: »Geduld aufzubringen. Mit jemandem zu arbeiten, der nicht so schnell ist wie ich.« (Interview, Anhang: 25) Geduld mussten die Tutorinnen besonders deshalb aufbringen, weil die Hauptschüler anders waren als sie: intellektuell weniger begabt, langsamer, unmotivierter, usw.: »[...] wie gesagt, die verstehen halt die

einfachsten Sachen nicht. Alleine wie sie schon schreiben, das ist ganz anders.« (ebd.) Durch den Kontakt mit diesen ›Anderen‹ entwickelten sie Einfühlungsvermögen (vgl. Martin 2000a: 6) und Toleranz (vgl. McDonell 1992: 59f.), und ihre Anpassungsfähigkeit wurde gefördert:

»Ich habe halt gelernt, dass es halt auch Leute gibt, die anders sind.« (Verena im Interview, Anhang: 29)

»Ich habe gelernt, dass man sich auf andere (jüngere) einstellen muss und trotz der problematischen Art mancher Jugendlicher locker bleiben muss und sich einfach mit ihnen befassen sollte, auch in privaten Gesprächen [...].« (Verena im Tagebuch vom 21.08., 4, vgl. Anhang: 12)

Außerdem bewirkte das Projekt eine Änderung im Bereich der Einstellungen der Oberstufenschülerinnen. Carolin meint den folgenden Satz nicht als allgemeine Feststellung: »Außerdem ist mir klar geworden, dass man ohne Vorurteile an Menschen herangehen sollte und mit viel Geduld sicher mit ihnen zurecht kommt.« (Carolin im Tagebuch vom 21.08., 4, vgl. Anhang: 12) Vielmehr gesteht sie ein, was auch Sarah und Stefanie ausdrücken, nämlich dass sie alle gewisse Vorurteile gegenüber den Hauptschülern gehabt hatten: »Weil, ich war wirklich positiv überrascht. Ich habe da wirklich ganz andere Vorstellungen gehabt von den Hauptschülern.« (Sarah im Interview, Anhang: 19) Stefanie beschreibt die Vorurteile zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern wie folgt:

[...] Auch schon wegen dem Klischee, weil dadurch entsteht ja auch Intoleranz und Gewalt untereinander, weil dann kommen die Hauptschüler an und sagen: »Da kommen die hochnäsigen Gymnasiasten an und wissen alles.« Und die Gymnasiasten denken dann: »Was haben die denn für ein asoziales Verhalten?« Dabei beruht das eigentlich auf Gegenseitigkeit. Also es baut sich darauf auf, ein Klischee einfach nur, ohne dass man sich jetzt überhaupt kennt. (Interview, Anhang: 22)

Dass Schüler zu solchen Einsichten kommen, kann man zwar nicht mit einer Note honorieren, ist aber eine der wichtigsten Wirkungen des Projekts. Der Direktor der Schule sieht darin eine Chance für eine besser funktionierende Gesellschaft:

Und wenn ich also mit einem Hauptschüler umgegangen bin, und erkenne, dass der durchaus Lernfortschritte an den Tag legen kann, wenn ich von den Klischees runterkomme, dann hoffe ich, dass dann in der Gesellschaft der Umgang und die Vermittlung zwischen den verschiedenen Ebenen der Gesellschaft, etwa im Arbeitsleben besser klappt, weil es in der Schule schon vorbereitet wurde. (Bender, Anhang: 44)

Initiativen wie dieses Projekt hält Bender für eine effektive Gewaltprävention und für eine geeignete Möglichkeit, um Konfliktlösestrategien aufzubauen (vgl. ebd.; vgl. auch Oxford 1997: 446).

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen über beträchtliche didaktische und pädagogische Fähigkeiten verfügten. Diese Fähigkeiten wurden im Verlauf des Projekts noch weiter ausgebildet. Dies wird besonders bei Stefanie deutlich, die in ihren Tagebuchaufzeichnungen seitenlange Vermutungen über die Gründe für das Verhalten der Gruppenmitglieder anstellt und aus ihrer Erfahrung heraus pädagogische Schlussfolgerungen zieht, wie z. B., dass sie ihrer Gruppe nur Anstöße geben will und sie dann frei arbeiten lässt, weil sie sie zur Selbstständigkeit erziehen will (vgl. Tagebuch vom 23.08., 4, Anhang: 12). Eine weitere Schlussfolgerung ist diese: »Je größer die Gruppe, desto weniger Aufmerksamkeit (bei kreativen Aufgaben).« (Tagebuch vom 24.08., 4, vgl. Anhang: 12) Stefanies Analysen und Einschätzungen ihrer Gruppe zeugen davon, dass sie sich durch ihre Teilnahme an dem Projekt pädagogische Kenntnisse induktiv erschlossen hat.

Ferner bot das Projekt den Schülerinnen die Möglichkeit der Selbsterfahrung in einer für sie völlig neuen Situation. Dadurch lernten sie sich selbst mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen, Fähigkeiten und Defiziten besser kennen:

Ich habe festgestellt, dass ich doch eigentlich ziemlich ruhig und geduldig bin. Also, vorher habe ich mir immer so Arbeit mit Kindern nicht so richtig zugetraut. Da dachte ich immer: oh, nee, da raste ich aus, besonders wenn sie dann anfangen zu kreischen, aber da bin ich eigentlich vom Gegenteil überrascht worden. (Stefanie im Interview, Anhang: 23)

Auch Schmidt weist auf diesen Aspekt der Selbsterfahrung hin und bezeichnet Lernformen, in denen Schüler Lehrfunktionen übernehmen, als Übungsfeld. Diese Möglichkeit werde den Schülern sonst im schulischen und außerschulischen Bereich kaum geboten. Die durch die Lehrtätigkeit gewonnenen Erkenntnisse der Schülerinnen könnten »auf einen zukünftigen Berufswunsch hindeuten« (Schmidt im Interview, Anhang: 40). Ähnliche kooperative Lernformen könnten also auch bei der Berufswahl wichtige Anregungen geben. Während Stefanie ihre pädagogischen Fähigkeiten entdeckt hat, zieht Carolin aus ihrer Erfahrung in dem Projekt lapidar die Konsequenz: »Ich weiß nun, dass ich kein Lehramt für Haupt- oder Realschulen studieren werde.« (Tagebuch vom 23.08., 4, vgl. Anhang: 12)

Zuletzt ist als positive Auswirkung des Projekts auf die lehrenden Schülerinnen zu nennen, dass sie in den beiden Wochen intensiv das Lernen und Lehren im Allgemeinen reflektiert haben. Sie konnten ihre sonst gewohnte Rolle als Schülerinnen für eine kurze Zeit eintauschen gegen die Rolle des Gegenübers, des Lehrers. Dadurch konnten sie nachempfinden, was es für einen Lehrer bedeutet, eine

unruhige Gruppe zu unterrichten, oder wie schwierig es ist, Zusammenhänge, die einem selbst vertraut sind und daher völlig logisch erscheinen, anderen zu erklären. Diese Erfahrung nehmen sie nun mit in ihre verbleibende Zeit als Schülerinnen. Darüber hinaus wies Schmidt die Schülerinnen in einer interessanten Diskussion am Ende eines Projekttagess darauf hin, dass das Verhalten der Hauptschüler, für welches sie häufig kein Verständnis aufbringen konnten, im Grunde ihr eigenes Verhalten im Unterricht widerspiegelt. Stefanie schreibt beispielsweise: »Mich hat es [...] total genervt, dass sie sich wenig bis nichts zutrauten.« (Stefanie im Tagebuch vom 25.08., 5, vgl. Anhang: 12) Schmidt konnte den Oberstufenschülerinnen verdeutlichen, dass sie als deren Lehrerin häufig dasselbe empfindet wie sie, weil die Schülerinnen selbst sich in ihrem Unterricht auch »wenig bis nichts zutrauen«. Die Erfahrung des Rollenwechsels brachte also wertvolle Selbsterkenntnisse für die älteren Schülerinnen mit sich, die sich, wie das einige Zeit später mit den Lehrern durchgeführte Interview zeigt, sofort auf das Verhalten der Schülerinnen im Unterricht ausgewirkt haben.

Abschließend kann konstatiert werden, dass die in Kapitel 3.2.1 genannten sozialen Fähigkeiten, die durch kooperatives Lernen gefördert werden sollen, in unserem Projekt ebenfalls aufgebaut wurden. Dasselbe gilt für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, den Martin als Nutzen von LdL beschreibt (vgl. Kap. 4.1.3.1). Die Erfahrung des Projekts bestätigt also in diesem Punkt die betreffenden Forschungen.

## **5.2 Die Schüler der 9. Klasse**

Nun soll das Projekt noch im Hinblick auf die jüngeren Schüler, die von älteren unterrichtet wurden, ausgewertet werden. Dabei ist von Interesse, wie diese Schüler das Projekt in ihrem Feedback bewerten, welches Wissen sie erwerben und welche Fähigkeiten sie aufbauen konnten.

### **5.2.1 Die Hauptschüler bewerten das Projekt**

Die Schüler der 9. Klasse bewerten das Projekt durchweg positiv. In einem abschließenden Fragebogen (Anlage 14, Anhang: 33f.) geben 15 von 17 (88%) an, es habe ihnen sehr viel oder viel Spaß gemacht (vgl. Abb. 6), und auch in ihren Kommentaren zu dieser Frage drücken sie aus, sie hätten es »super«, »voll gut« usw. gefunden.

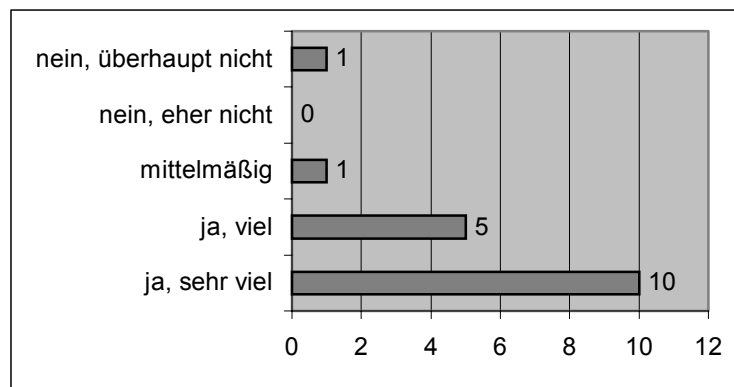


Abbildung 6: Antworten der Hauptschüler auf die Frage 1): »Hat Dir das Projekt Spaß gemacht?« (vgl. Anhang: 33)

Bei der offenen Frage 6): »Was hat Dir an dem Projekt besonders gut gefallen?« (vgl. Anhang: 33) nennen sie besonders häufig die Arbeit mit dem Internet, die Zusammenarbeit mit den älteren Schülern und die handlungsorientierten Anteile des Projekts, wie z. B. die Tanzvorführung der Cheerleading-Gruppe. Diese Aspekte können daher als die Faktoren angesehen werden, die zu der hohen Motivation der sonst eher unmotivierten Schüler geführt haben. Dass die Oberstufenschülerinnen oft den Eindruck hatten, die jüngeren Schüler seien nicht motiviert, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese in ihren Kursen ein völlig anderes Arbeitsverhalten haben. Sie legten ihren eigenen Maßstab an die jüngeren Hauptschüler an. Wenn die Oberstufenschülerinnen im Unterricht motiviert mitarbeiten, verhalten sie sich z. B. sehr still – was in der Hauptschulklasse nicht zwangsläufig ein Kennzeichen engagierter Mitarbeit ist. Die Lehrer der betreffenden Klasse bestätigen, dass die Schüler im Vergleich zum sonstigen Unterricht sehr motiviert mitgearbeitet haben: »Diese arbeitsame Atmosphäre, das ist so aufgefallen« (Schmidt, Anhang: 38). Der Klassenlehrer Meyer resümiert: »[...] für die Schüler war das eine tolle Sache. Und das hat man denen auch angesehen, dass die mit Begeisterung dabei waren, und dass die überhaupt nicht gemerkt haben, dass die da soviel gearbeitet haben, das haben sie ja auch selbst gesagt.« (ebd.)

Die Frage 7) »Was hat Dir nicht so gut gefallen?« (vgl. Anhang: 33) beantworten die meisten Schüler mit »gar nichts« oder wiederholen noch einmal, dass sie alles gut gefunden hätten. Kritik wird keine geübt.

Erstaunlich sind auch die Ergebnisse der Frage, wie die Schüler es fanden, von einer älteren Schülerin unterrichtet zu werden. Alle Angaben liegen im posi-

tiven Bereich, 12 von 17 (71%) antworteten sogar mit ›total gut‹ (vgl. Abb. 7). Die Konsequenz dessen ist das Ergebnis der Frage 4): »Würdest Du Dir wünschen, dass Ihr öfter mit älteren Schülern zusammenarbeitet?«, die 88% der Hauptschüler mit ›ja‹ beantworten (vgl. auch Kap. 4.3.8).

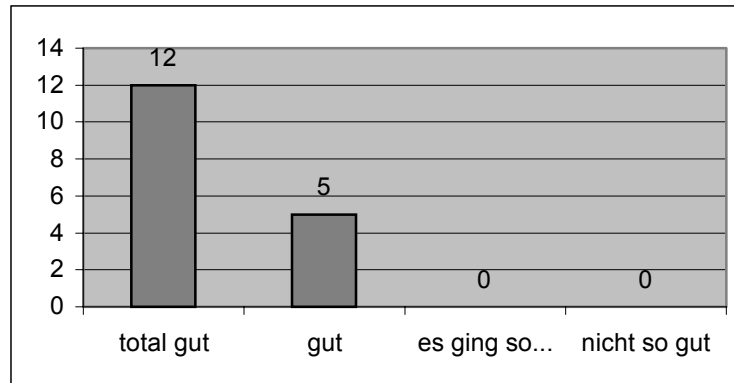


Abbildung 7: Ergebnisse der Frage 2) »Wie fandest Du es, von einer älteren Schülerin unterrichtet zu werden?« (vgl. Anhang: 33)

## 5.2.2 Der Lernzuwachs der jüngeren Schüler

Die Ergebnisse der Umfrage unter den Hauptschülern haben deutlich gezeigt, dass ihnen die drei Tage großen Spaß gemacht haben und sie daher auch gerne mitgearbeitet haben. Ferner wurde ersichtlich, dass die Zusammenarbeit mit älteren Schülerinnen bei den jüngeren nicht auf Ablehnung, sondern auf sehr positive Resonanz stieß. Dass Schüler Freude am Unterricht haben, ist sicherlich das Ziel eines jeden Lehrers, und es liegt auch auf der Hand, dass die Motivation und der Lernzuwachs größer sind, wenn die Schüler dem Unterricht gegenüber positiv eingestellt sind, aber diese Informationen reichen nicht aus, um den Erfolg des Projekts adäquat bewerten zu können. Daher soll nun beleuchtet werden, worin der Lernzuwachs der Hauptschüler durch das Projekt konkret besteht.

### 5.2.2.1 Lernzuwachs bezüglich der Verwendung der englischen Sprache

Es ist bemerkenswert, dass die Selbsteinschätzung der Hauptschüler im Hinblick auf den Lernerfolg im Englischen weitestgehend mit der Einschätzung der älteren Schülerinnen und auch der Lehrer übereinstimmt. Die jüngeren Schüler selbst geben zu 53% an, ihr Lernzuwachs im Englischen sei ›mittel‹ gewesen, 24% sind der Ansicht, sie hätten ›wenig‹ gelernt, 18% der Schüler machen keine Angabe und nur einer (6%) hat seiner Ansicht nach ›viel‹ gelernt (vgl. Abb. 8). Insgesamt liegt also ein mittelmäßiges Ergebnis vor, mit Tendenz zum negativen Bereich.

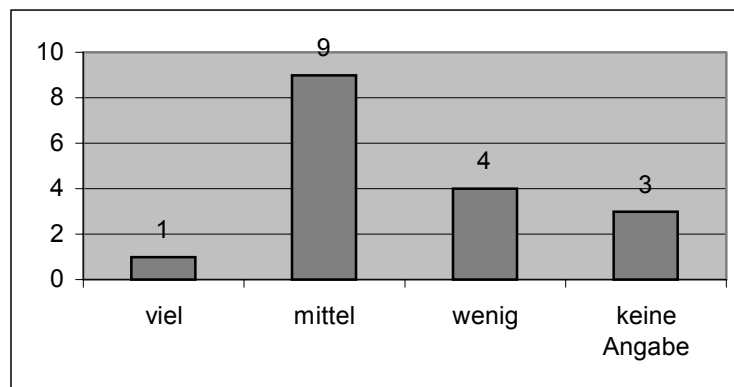


Abbildung 8: Ergebnisse der Frage 3a) »Wie viel hast Du in den folgenden Bereichen gelernt? ... in Englisch« (vgl. Anhang: 33).

Auch bei den Antworten der Schülerinnen, die die Hauptschüler unterrichtet haben, finden sich diesbezüglich sowohl positive als auch negative Aussagen, aber insgesamt lässt sich den Angaben der Älteren entnehmen, dass der Lernzuwachs der Jüngeren in Englisch weder besonders groß, noch besonders gering war, also im mittleren Bereich liegt. Sarahs Einschätzung ist, dass die jüngeren Schüler in Englisch »nicht so sehr viel« gelernt hätten, »bis auf das Schreiben und Vortragen« (Interview, Anhang: 19). Tanja hebt einen Schüler hervor, der sich sehr eingebracht und daher viel gelernt habe. Verena möchte dazu keine Angaben machen, und auch Carolin weiß nicht mehr zu dieser Frage zu sagen als »teilweise schon« (Interview, Anhang: 15). Stefanie weist besonders auf die veränderte Einstellung der englischen Sprache und dem Englischunterricht gegenüber hin, die durch das Projekt möglicherweise erreicht worden sei: »Auf jeden Fall mal zu sehen, dass Lernen auch Spaß machen kann, dass Unterricht auch mal anders gestaltet werden kann, und dass die vielleicht für sich selbst mal 'ne Motivation gefunden haben und gedacht haben, ›Englisch ist ja eigentlich gar nicht so schei... äh, blöd.« (Interview, Anhang: 23)

Die Englischlehrerin der 9. Klasse, Frau Schmidt, vertritt als einzige die Ansicht, die Schüler hätten in Englisch »sehr, sehr viel« gelernt (Interview, Anhang: 38). Der Klassenlehrer dagegen beurteilt den Lernerfolg in Englisch ähnlich wie die Schüler beider Gruppen: »Aus meiner Sicht würde ich sagen, der Lernerfolg in Englisch war nicht so besonders hoch. Der war da, aber nicht rausstechend hoch.« (Meyer im Interview, Anhang: 39)

Der Grund für dieses ernüchternde Ergebnis liegt darin, dass die Schüler untereinander wesentlich weniger Englisch gesprochen haben als geplant. Teilweise wurde in den Gruppen nur am ersten Tag Englisch gesprochen, danach ging man



ganz zum Deutschen über (vgl. Kap. 5.3). Warum dies so war, wird in Kapitel 5.3 noch erörtert werden.

#### 5.2.2.2 Lernzuwachs bezüglich des jeweils behandelten Themas

Wenn auch der Lernzuwachs im Englischen geringer war als erwartet, so zeigen doch die Ergebnisse der Frage, wie viel die Schüler über ihr Thema gelernt haben, dass inhaltlich schon ein Lernzuwachs durch das Projekt entstand. Auch die Präsentationen der Kleingruppen über das landeskundliche Thema der amerikanischen Sportarten machten dies deutlich. Fast die Hälfte (47%) der Teilnehmer geben daher auch an, viel über ihr Thema gelernt zu haben, 29% wählten ›mittel‹, jeweils zwei Schüler (12%) sind der Ansicht, sie hätten wenig gelernt, oder machen keine Angabe (vgl. Abb. 9).

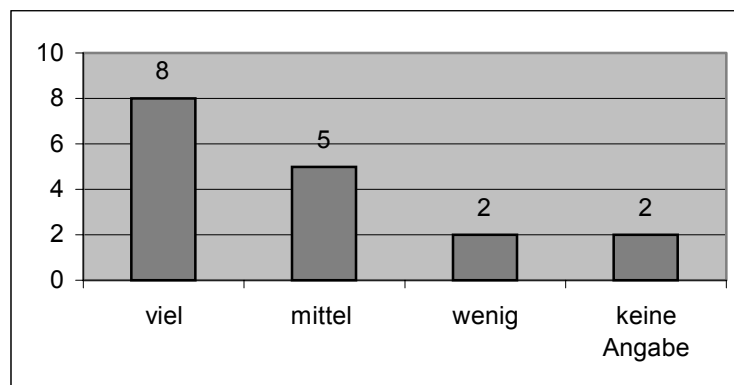


Abbildung 9: Ergebnisse der Frage 3c): »Wie viel hast Du in folgenden Bereichen gelernt? ...über mein Thema« (vgl. Anhang: 33).

#### 5.2.2.3 Zuwachs an Medienkompetenz

Ein Ziel des Projekts war es, den Hauptschülern erste Teilkompetenzen des globalen Lernziels Medienkompetenz zu vermitteln. Das Vorwissen war bei den meisten Schülern sehr gering. Einige wenige besaßen einen Computer und konnten daher mit Windows umgehen, keiner hatte jedoch zu Hause Zugang zum Internet. Ferner hatte etwa ein Viertel der Klasse bisher nie mit einem Computer gearbeitet; bei den meisten beschränkte sich die Erfahrung im Umgang mit dem Computer darauf, dass sie ein halbes Jahr vorher an dem vorangegangenen Internetprojekt teilgenommen hatten (vgl. Kap. 1.3.1). Wenn also an dieser Stelle der Lernzuwachs der Hauptschüler in Bezug auf die Medienkompetenz ausgewertet werden soll, kann nicht der Maßstab der *electronic literacy*, wie sie von Shetzer & Warschauer (2000) definiert wird, angelegt werden. In drei Tagen können Schüler mit diesen Vorkenntnissen z. B. keine kritische Evaluation von Hypertexten sowie die

Erstellung von Websites und Multimediapräsentationen erlernen. Daher bestand das Lernziel darin, die für die Internetnutzung benötigte Soft- und Hardware bedienen zu können, was zwar nicht ausschließlicher, aber doch grundlegender und daher integraler Bestandteil der Medienkompetenz ist.

Die gesamte Klasse hörte auffallend konzentriert zu, als ich zu Beginn des ersten Tages die Bedienung von Windows und des Browsers »Netscape Navigator« vorführte und erklärte. Während des Projekts wendeten sie sich mit ihren Fragen und Problemen an ihre Tutorinnen. Sehr schnell konnten sie die ihnen aufgetragenen Aufgaben im Internet selbstständig bearbeiten. Dieser Eindruck meinerseits wird auch durch die Angaben der Hauptschüler selbst bestätigt. Nur ein Schüler will diesbezüglich wenig gelernt haben, sieben Schüler (41%) haben ihren Angaben zufolge viel gelernt, sechs (35%) schätzen ihren Lernzuwachs als mittelmäßig ein (vgl. Abb. 10). Die Einsicht eines Hauptschülers: »Dass man im Internet sehr viel lernen kann« (vgl. Anhang: 34, Frage 6) deutet an, dass er die Informationsfunktion des Internets für sich erschlossen hat. Auch die Oberstufenschülerinnen berichten, dass die Hauptschüler ihre Computerkenntnisse in dem Projekt ausgeweitet haben, und die Lehrerin Ferber entgegnet auf die Frage, ob die Schüler an Medienkompetenz dazu gewonnen hätten:

Das denke ich auf jeden Fall. Denn gerade bei den Hauptschülern ist es noch nicht so wie bei vielen Gymnasiasten, dass jeder zu Hause einen Computer hat. Und gerade für die Gruppe ist es aber auch als Vorbereitung für das Berufsleben wichtig, zumindest mal damit gearbeitet zu haben, zumindest die Basics an Umgangsformen mit dem Computer zu kennen und mit dem Internet. (Ferber im Interview, Anhang: 39)

In dieser Hinsicht wurde also das Ziel des Projekts, zum Abbau der *digital divide* beizutragen, erreicht, indem vor allem die Schüler, die wegen ihrer sozialen Verhältnisse nie oder selten Zugang zu einem Computer haben (vgl. Van Lier 2000: 2ff.), an das Medium herangeführt wurden. Meyer weist darauf hin, dass der Lernzuwachs im Bereich Computerkenntnisse noch wesentlich höher gewesen wäre, wenn nicht kurz zuvor mit derselben Klasse ein anderes Internetprojekt durchgeführt worden wäre. Dies betrachtet er aber als Zeichen für eine positive Entwicklung: »[...] das Medium Internet wird langsam aber sicher ein ganz selbstverständliches Medium und kriegt dadurch diesen Besonderheitscharakter weggenommen [...]« (Meyer im Interview, Anhang: 39). Der Lernerfolg der

Schüler besteht also auch darin, dass sie den Einsatz des Internets immer mehr als selbstverständlich und alltäglich ansehen.

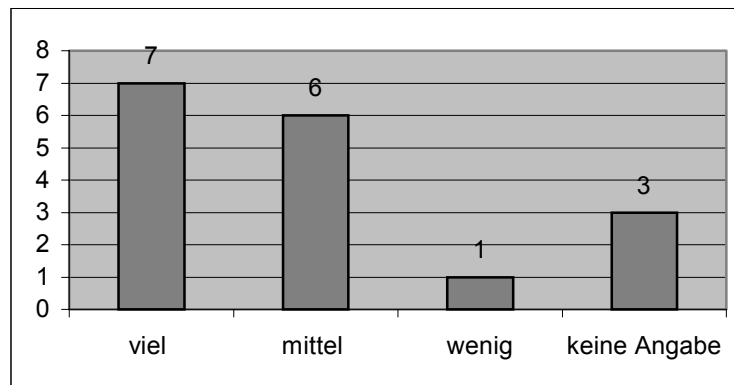


Abbildung 10: Ergebnisse der Frage 3b): »Wie viel hast Du in folgenden Bereichen gelernt? ...über das Internet / den Computer« (vgl. Anhang: 33).

#### 5.2.2.4 Positive Auswirkungen des Projekts auf die sozialen Fähigkeiten der Hauptschüler

Im Verlauf des Projekts konnte beobachtet werden, dass die Hauptschüler einige der sozialen Fähigkeiten erlernt oder trainiert haben, die in der Literatur über kooperatives Lernen genannt werden (vgl. Teil 3.2.1). Sarah berichtet, durch die *positive interdependence* (vgl. Dörnyei 1997: 484) innerhalb der Gruppen hätten die Schüler gelernt, Absprachen zu treffen und miteinander zu kooperieren (vgl. Interview, Anhang: 18f.), was von Martin (2000a: 6) als die Schlüsselqualifikation »Teamfähigkeit« bezeichnet wird. Auch Verena (vgl. Interview, Anhang: 29) schildert, dass die Zusammenarbeit innerhalb ihrer Gruppe zu Beginn des Projekts nicht funktionierte, am Ende aber doch gelang. Außerdem wurden die Schüler durch die kooperative Lernform zur Toleranz erzogen. Sie mussten unterschiedliche Meinungen innerhalb der Gruppen akzeptieren und dennoch zu einer einheitlichen Vorgehensweise gelangen. Tanja sieht einen großen Nutzen des Projekts darin, dass die Schüler »auch andere Vorschläge zu akzeptieren und tolerieren« (Interview, Anhang: 26) lernten (vgl. McDermott 1992: 59f.). Ähnlich wie schon in Kapitel 5.1.4.3 für die Oberstufenschülerinnen beschrieben, bewirkte die Zusammenarbeit mit den älteren Schülern aus einer anderen Schulform bei den Hauptschülern eine Änderung der Einstellungen. Ferber beobachtete, dass das Projekt zum Abbau von Vorurteilen den Gymnasiasten gegenüber beigetragen hat. Die Schüler seien zu der Erkenntnis gekommen: »Das sind eben keine arroganten Idioten, die meinen, die wären was Besseres, sondern

mit denen kann man auch ganz gut zusammenarbeiten.« (Interview, Anhang: 40) Dadurch, dass sie sich »auf einer ganz anderen, menschlichen Ebene kennen« lernten (ebd.), seien die Berührungsängste, die zwischen den unterschiedlichen Teilen dieser Gesamtschule bestünden, vermindert worden. Meyer zufolge hat die Zusammenarbeit auch Auswirkungen über die begrenzte Zeit des Projekts hinaus. Einige Zeit später beobachtete er auf dem Schulflur: »Die treffen sich immer noch, die unterhalten sich mit den Leuten, die da mit ihnen zusammengearbeitet haben und die merken unter anderem auch, dass sie nicht mehr ganz so abgekapst sind von den anderen.« (Interview, Anhang: 39) Wie auch der Direktor sieht Meyer in diesem Ergebnis des Projekts einen wertvollen Beitrag zu einer verbesserten Atmosphäre in der Schule: »Und diese Trennungen werden zum Teil aufgehoben, dadurch, dass so ein paar vereinzelte Kontakte entstehen, und das ist eine sehr gute Sache für unsere Schule.« (Anhang: 40) Laut Dörnyei (vgl. 1997: 486f.) hat kooperatives Lernen eine verbesserte Atmosphäre innerhalb der Klasse zur Folge. Dies lässt sich aus der Erfahrung mit dem Projekt heraus bestätigen und bei altersheterogenen Gruppen auf die gesamte Schule übertragen.

### **5.3 Gründe für die mangelnde Kommunikation der Gruppen in der Fremdsprache**

Bei der Auswertung des Projekts stellte sich heraus, dass der Lernzuwachs beider Gruppen in der Fremdsprache niedriger war als erwünscht und erwartet, nämlich bei den Älteren gering und bei den Jüngeren mittelmäßig. Die von Steinig (1985) aufgezeigten Möglichkeiten altersheterogener Lerngruppen für authentische Kommunikation in der Fremdsprache konnten also bedauerlicherweise nur teilweise umgesetzt werden. Die Gründe für diesen zu niedrigen Lernerfolg sollen im Folgenden ermittelt werden, um Lösungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Eine Grenze oder ein potenzieller Nachteil der Kontrollabgabe des Lehrers an die Schüler ist, dass der Lehrer nur noch einen geringen Einfluss auf das Kommunikationsverhalten der Schülergruppen hat, und dass die Schüler daher dazu neigen, einen bequemen Weg zu wählen, indem sie die von Steinig stillschweigend vorausgesetzte Spielregel, dass alle hauptsächlich die Fremdsprache verwenden, missachten. Wenn dies, wie häufig in unserem Projekt, geschieht, wird der überwiegende Teil von Steinigs Ansatz mit seinen Vorteilen für den Fremdsprachenunterricht hinfällig. Es muss daher gefragt werden, warum die Schüler in unserem

Projekt so selten Englisch gesprochen haben, obwohl die Oberstufenschülerinnen sich dies fest vorgenommen hatten.

Die Oberstufenschülerinnen thematisieren dieses Problem mehrfach in ihren Tagebuchaufzeichnungen und Interviews. Der von ihnen am häufigsten genannte Grund dafür, warum in den Gruppen so selten englisch gesprochen wurde, liegt darin, dass der Unterschied in den Sprachkenntnissen zwischen ihnen und den Hauptschülern derart groß war, dass keine Kommunikation möglich war: »[...] es war nicht möglich, in Englisch an die Schüler heranzukommen.« (Verena im Tagebuch vom 21.08., vgl. Anhang: 12) Am ersten Tag versuchten die Gymnasiastinnen, konsequent englisch zu sprechen, aber sie wurden von den meisten Hauptschülern einfach nicht verstanden. Die Fähigkeiten in Englisch sind bei vielen Schülern aus dieser Klasse tatsächlich sehr gering, weil auch für die Mehrzahl selbst das Deutsche noch eine Fremdsprache ist. Wenn die Älteren also versucht haben, englisch zu sprechen, »dann haben sie gesagt: ›Deutsch!‹ und ›das ist ja Englisch, das versteht doch eh keiner, ööhh‹, dass die halt keine Motivation dazu hatten, und dann hatte ich halt auch keine Lust mehr« (Carolin im Interview, Anhang: 14). Clément, Dörnyei et al. (1998) entwerfen ein Modell der WTC – der *willingness to communicate in a L2* –, und als eine Voraussetzung für WTC nennen sie eine ausreichende linguistische Kompetenz (vgl. 1998: 554). Die linguistische Kompetenz der Hauptschüler war offensichtlich zu gering, sodass die Bereitschaft, mit den älteren Schülern in Englisch zu kommunizieren, eingeschränkt wurde. Eine mögliche Schlussfolgerung, die man aus dieser Erfahrung ziehen kann, besteht darin, dass die Unterschiede in den Fremdsprachenkenntnissen zwischen den beiden Gruppen nicht zu groß sein dürfen. Man sollte vielleicht Klassen kooperieren lassen, die sich in dieser Hinsicht weiterentwickeln können. Ein weiterer Grund dafür, dass die Oberstufenschülerinnen im Verlauf des Projekts immer öfter deutsch gesprochen haben, ist die Tatsache, dass es bequemer ist und die Effizienz der Bearbeitung der Aufgaben erhöht. Carolin schreibt: »Ich habe gelernt, dass es bequemer ist (für mich und für sie), auf Deutsch zu reden.« (Tagebuch vom 21.08., 4, vgl. Anhang: 12) Sarah machte eine ähnliche Erfahrung: »Also am ersten Tag ging's bei mir unheimlich gut. Da habe ich nur Englisch gesprochen. Aber das hat halt mit der Zeit nachgelassen. Wenn man einmal mit deutsch angefangen hat, ...« (Interview, Anhang: 19).

Der Wunsch, mit Menschen in Kontakt zu treten, die eine andere Sprache sprechen – in der Terminologie von Clément, Dörnyei et al. (1998: 550f.) *interpersonal* oder *intergroup motivation* – ist ein Faktor, der sich stark auf die WTC auswirkt. Wenn jemand gerne mit seinem Gegenüber reden oder zu einer bestimmten Gruppe gehören will, die eine für ihn fremde Sprache spricht, dann wird seine Motivation, die betreffende Sprache zu erlernen und in kommunikativen Situationen anzuwenden, wahrscheinlich sehr hoch sein. Dieser Zusammenhang ist in der Motivationsforschung seit den fünfziger Jahren unter dem von Gardner und Lambert geprägten Begriff ›integrative Motivation‹ bekannt (vgl. Crookes & Schmidt 1991: 471; Ellis 1994: 509; Van Lier 1996: 105). Ich hatte erwartet, dass diese integrative Motivation die Hauptschüler veranlassen würde, mit den Älteren englisch zu sprechen. Dazu kam es jedoch nicht, weil sie schnell merkten, dass sie nicht unbedingt englisch sprechen mussten, um mit den Älteren in Kontakt zu kommen, sondern nur darauf beharren brauchten, deutsch zu sprechen. Nachdem sie einmal gemerkt hatten, dass die Älteren sich darauf einließen, sprachen sie nur noch deutsch. Für die Gruppen lag auch keine instrumentelle oder extrinsische Motivation vor, die Fremdsprache zu benutzen, da keine Belohnungen oder Bestrafungen für die Verwendung oder die Nicht-Verwendung der Fremdsprache vereinbart worden waren.

Möglicherweise liegt die Ursache für das Problem, dass die Gruppen so selten englisch sprachen, auch darin, dass ich die Oberstufenschülerinnen zwar im Vorfeld darauf hinwies, sooft wie möglich englisch zu sprechen, ihnen aber auch die Möglichkeit des *code-switching* vorstellte. Die Folge war eine Denkweise wie die folgende: »I hope they'll understand at least parts of what I'm telling them (in English). If not I'll have to talk German.« (Tanja in Anlage 2, Anhang: 3) Die Oberstufenschülerinnen hatten stets die Möglichkeit im Hinterkopf, dass sie im Notfall ins Deutsche wechseln könnten. Vielleicht wäre es besser gewesen, absolute Einsprachigkeit vorzuschreiben, aber dies wäre wahrscheinlich an der mangelnden linguistischen Kompetenz der Hauptschüler gescheitert. Wenn diese jedoch bei einer anderen Gruppe höher wäre, könnte Carolins Vorschlag durchaus eine realisierbare Methode sein: »Vielleicht, dass man einfach nur noch englisch redet und so tut, als würden man sie nicht verstehen, wenn sie deutsch reden.« (Interview, Anhang: 14)

## 6 Resümee

Am Ende dieser Arbeit lassen sich – dem Titel Rechnung tragend – Möglichkeiten und Grenzen kooperativen Lernens am Beispiel dieses jahrgangsübergreifenden Internetprojekts aufzeigen. Es wurde deutlich, dass beide Schülergruppen mit Begeisterung und Engagement bei der Sache waren, im Nachhinein froh darüber sind, an dem Projekt teilgenommen zu haben, und sich zu einer großen Mehrheit für eine häufigere Zusammenarbeit älterer und jüngerer Schüler aussprechen. Die Befürchtungen der Oberstufenschülerinnen vor Beginn des Projekts bewahrheiteten sich nicht; ihre Übernahme der Lehrerrolle gelang weitestgehend, wobei sie eine weniger autoritäre Rolle als ausgebildete Lehrer einnahmen und daher eine freundschaftliche Beziehung zu den Hauptschülern aufbauen konnten. Es konnte auch gezeigt werden, dass die Oberstufenschülerinnen durch ihre eigenen Erfahrungen als Schüler dazu in der Lage waren, Aufgaben zu entwerfen, die den Interessen der jüngeren Schüler entsprachen und systematisch Wissen aufbauten.

Für die Frage, in welchem Bereich durch das Projekt der größte Nutzen entstanden ist, gilt die Aussage Tanjas: »Aber das wichtigste, was die gelernt haben, war das Soziale« (Interview, Anhang: 26), und zwar nicht nur für die jüngeren, sondern auch für die älteren Schüler selbst. Der Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten und das Erlernen eines freundschaftlichen Miteinanders, sowie die Vermittlung von sozialen Schlüsselqualifikationen an die Hauptschüler, besonders aber auch an die lehrenden Schüler ist von einer solch zentralen Bedeutung, dass nach meinem Dafürhalten alleine um dieser Folgen willen der Einsatz kooperativer Lernformen über die Grenzen der Alters- und Leistungshomogenität hinaus empfehlenswert ist. Dazu kommt der große Zuwachs an Medienkompetenz, der bei beiden Gruppen festgestellt werden konnte. Die Jüngeren erlernten die Bedienung des Computers und des Internets – erste Teilkompetenzen und Voraussetzungen für Medienkompetenz. Die Älteren dagegen erwarben durch die Vorbereitung des Projekts weitere Teilkompetenzen wie Navigationsfähigkeit, kritische Recherche und kursorisches Lesen. Die Methode des Projekts erwies sich also als sehr geeignet, um bei beiden Gruppen gemäß ihrer Vorkenntnisse und Leistungsfähigkeit Medienkompetenz aufzubauen.

Besonders bei der Darstellung der Theorie über kooperatives Lernen, LdL und Zweierschaftslernen wurden viele Möglichkeiten für die kommunikative

Verwendung der Fremdsprache deutlich. Den Äußerungen der beiden Oberstufenschülerinnen, die zumindest zunächst konsequent englisch mit ihren Gruppensprachen, kann man entnehmen, dass auch bei dem Einsatz der von mir gewählten Methode die Vorteile für den Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können. Das Kommunizieren in der Fremdsprache führte bei den Älteren zu größerer Sicherheit bei der freien Anwendung der Fremdsprachenkenntnisse, trainierte das Paraphrasieren fremdsprachlicher Ausdrücke und frischte vor langer Zeit gelernte Unterrichtsinhalte wieder auf. Allerdings musste auch festgestellt werden, dass der Lernerfolg in der Fremdsprache insgesamt niedriger war als erwartet und in der Forschung beschrieben, weil die Gruppen zu oft in der Muttersprache kommunizierten. Die Gründe hierfür konnten erörtert werden, und wenn die in Kapitel 5.3 gezogenen Schlussfolgerungen berücksichtigt werden, könnte bei einer erneuten Durchführung eines solchen Projekts der Lernzuwachs in der Fremdsprache optimiert werden.

Weitere Punkte, die als Grenzen der in dieser Arbeit beschriebenen Methode bezeichnet werden müssen, sind institutioneller, technischer und organisatorischer Art. Wenn an einer Schule jahrgangsübergreifend gearbeitet werden soll, müssen die institutionellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, damit sichergestellt ist, dass den teilnehmenden Schüler kein Unterrichtsausfall und keine Nachteile bei anderen Lehrern entstehen. Ferner muss die nötige technische Ausstattung in entsprechenden Räumen vorhanden sein. Mehr als zwei bis drei Schüler pro Computer sind nicht förderlich für eine intensive Gruppenarbeit.

Die Erfahrung mit der Schülerin Verena hat gezeigt, dass die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler nur auf freiwilliger Basis erfolgen sollte. Nicht jeder Schüler sieht sich in der Lage, Verantwortung über eine Gruppe von jüngeren Schülern zu übernehmen, und wenn diese Selbsteinschätzung missachtet wird, zieht dies negative Folgen für die Effektivität der Gruppenarbeit nach sich.

In jedem Fall aber sollte aus der Erfahrung dieses Projekts gelernt werden, dass die Schüler beider Altersstufen selbst sich eine Fortführung der Zusammenarbeit wünschen. Das heutige Schulsystem mit seiner starren Einordnung der Schüler in Klassen anhand von Alters- und Leistungskriterien sollte neu hinterfragt werden. Homogenität – die ohnehin auch innerhalb einer Klasse nie erreicht werden kann – ist nicht unbedingt ein Garant für bestmöglichen Lernerfolg. Gerade in der Heterogenität der Lerngruppe liegen viele Möglichkeiten des Lernens



voneinander, des Erwerbs von sozialen Kompetenzen und nicht zuletzt der authentischen Kommunikation in einer Fremdsprache.

Einige Vorschläge, wie die Kooperation von Schülern aus verschiedenen Jahrgängen auch innerhalb der gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen umgesetzt werden könnte, wurden von den Oberstufenschülerinnen und den Lehrern vorgebracht. In Arbeitsgemeinschaften oder im Wahlpflichtbereich müsste diese Zusammenarbeit ohne weiteres zu bewerkstelligen sein.

Die Integration des Internets in einen Fremdsprachenunterricht, in dem ältere und jüngere, fortgeschrittene und schwächere Schüler zusammenarbeiten, kann als Fazit dieses Projekts ohne Zweifel als sehr bereichernd für alle Beteiligten angesehen werden.

## 7 Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (erscheint): »Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip.« In: Gerhard Schlemminger, Thomas Brysch & Manfred Lukas Schewe (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht*. Cornelsen, 1–8 (Seitenzahlen von mir, da keine Paginierung).
- Abrami, Philip C. & Chambers, Bette (1996): »Research on Cooperative Learning and Achievement: Comments on Slavin.« *Contemporary Educational Psychology*, 21, 70–79.
- Arendt, Manfred (1999): »Projektunterricht? Ja, bitte – und immer öfter!« *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 40, 10–16.
- Assinder, Wendy (1991): »Peer teaching, peer learning: one model.« *ELT Journal*, 45/3, 218–229.
- Bastian, Johannes (1997): »Schülerinnen und Schüler als Lehrende. Oder: Lernen durch Lehren.« *Pädagogik*, 11/1997, 6–10.
- Brachtel, Jan; Brunet, Yvonne; Eckhardt, Thomas et al.: *Blacks in the USA: Hip Hop. A www-Research Project*. Erhältlich unter <http://www.uni-giessen.de/~ga52/seminarP/cele99/projectResults/rhindex.htm> (08.09.2000).
- Braun, Angelika (1998): »Die Nutzung des Internets für den DaF-Unterricht.« *Info DaF*, 25/1, 72–84.
- Bundesministerium für Bildung und Familie (2000): *Bulmahn legt 400 Millionen Mark schweres Bildungssoftware-Programm auf. »Mit dem Mausklick den Zugang zum Wissen der Welt öffnen.«* Erhältlich unter <http://www.bmbf.de/presse01/PM032000.htm> (07.09.2000).
- Clément, Richard & Dörnyei, Zoltán et al. (1998): »Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation.« *The Modern Language Journal*, 82, iv, 545–562.
- Coelho, Elizabeth (1992): »Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum.« In: Carolyn Kessler (Hrsg.), *Cooperative Language Learning. A Teachers Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 31–49.
- Crookes, Graham & Schmidt, Richard W. (1991): »Motivation: Reopening the Research Agenda.« *Language Learning*, 41, 4, 469–512.
- Donath, Reinhard (1997): *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid (Hrsg.) (1997): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Dörnyei, Zoltán (1997): »Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation.« *The Modern Language Journal*, 81, iv, 482–493.
- Ellis, Rod (1996): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Lutz (2000): »»Das gibt es in keinem Schulbuch.« Schüler zieht es ins Internet, doch viele Lehrer tun sich noch schwer mit der Maus / Computer ein Fremdkörper.« *Frankfurter Rundschau*, 13.06.2000, 18.

- Gaer, Susan (1999): »Classroom Practice: An Introduction to E-Mail and World Wide Web Projekts.« In: Joy Egbert & Elisabeth Hanson-Smith (Hrsg.), *CALL Environments. Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 65–78.
- Graef, Roland & Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.) (1994): *Lernen durch Lehren*. Rim-bach: Verlag im Wald.
- Grotjahn, Rüdiger (1989): »Empirische Forschungsmethoden: Überblick.« In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 383–387.
- [http://www.sabine-christiansen.de/f\\_main.html](http://www.sabine-christiansen.de/f_main.html) (07.09.2000).
- Kieweg, Werner (1999): »Projektbezogener Englischunterricht.« *Der Fremd-sprachliche Unterricht Englisch*, 40, 4–9.
- Kohonen, Viljo (1992): »Experiential language learning: second language learning as kooperative learner education.« In: David Nunan (Hrsg.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–39.
- Legutke, Michael K. & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London & New York: Longman.
- Legutke, Michael K. (1997): »Begegnungen mit Fremden – via E-Mail?« In: Reinhard Donath & Ingrid Volkmer (Hrsg.), *Das Transatlantische Klassen-zimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Editi-on Körber-Stiftung, 219–238.
- Legutke, Michael K. (1999): *Computer Enhanced Learning Environments for EFL*. Erhältlich unter <http://www.uni-giessen.de/~ga52/seminarP/cele99/celeSem.htm> (08.09.2000).
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Ulrich, Stefan (2000): »Neue Kommunikationsformen im fremdsprachlichen Unterricht.« In: Gerd Fritz & Andreas H. Jucker (Hrsg.), *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. Tübingen: Niemeyer, 51–74.
- Long, Michael H. & Porter, Patricia A. (1985): »Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition.« *TESOL Quarterly*, 19, 2, 207–228.
- Lys, Franziska (1999): »It's the Pedagogy, not the Technology, we have to worry about: Developing new tasks for a changing language curriculum.« *Fremd-sprachen Lehren und Lernen*, 28, 128–143.
- Martin, Jean-Pol & Kelchner, Rudolf (1998): »Lernen durch Lehren.« Erhältlich unter <http://www.ldl.de/material/bibliogr.htm> (05.09.2000). Zuerst erschie-nen in: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englisch lehren und lernen – Didak-tik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 211–219.
- Martin, Jean-Pol (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informations-verarbeitungsansatzes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Martin, Jean-Pol (1992): *Erste Ergebnisse meiner Umfrage im Dezember 1991. Zum methodischen Ansatz »Lernen durch Lehren«*. Unveröffentlichtes Ma-nuskript.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curricu-lums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.

- Martin, Jean-Pol (1996): »Das Projekt ›Lehren durch Lernen‹ – eine vorläufige Bilanz.« *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 25, 70–83.
- Martin, Jean-Pol (2000a): »Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept.« Erhältlich unter <http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2000.html> (15.02.2000).
- Martin, Jean-Pol (2000b): »Junge Menschen auf die Arbeitswelt vorbereiten.« *AGORA – Magazin der Katholischen Universität Eichstätt*, 1/2000, 1–4.
- McDonell, Wendy (1992): »Language and Cognitive Development through Cooperative Group Work.« In: Carolyn Kessler (Hrsg.), *Cooperative Language Learning. A Teachers Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 51–64.
- Müller-Hartmann, Andreas & Legutke, Michael K. (erscheint): »Lernwelt Klassenzimmer – Neue Medien.« *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*.
- Müller-Hartmann, Andreas (1998): »E-Mail und World Wide Web: Neue Wege der Verbindung von literarischer Rezension und cultural studies.« In: Liesel Hermes & Gisela Schmidt-Schönbein (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Koblenz, 6.–8. Oktober 1997*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 205–216.
- Olsen, Roger E. W.B. & Kagan, Spencer (1992): »About Cooperative Learning.« In: Carolyn Kessler (Hrsg.), *Cooperative Language Learning. A Teachers Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1–30.
- Osterwalder, Fritz (1997): »Tausend Schüler, ein Lehrer – Schüler lehren Schüler. Das System wechselseitigen Unterrichts und Erziehens von Bell und Lancaster.« *Pädagogik*, 49/11, 35–38.
- Oxford, Rebecca L. (1997): »Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom.« *The Modern Language Journal*, 81, iv, 443–456.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Frankonius.
- Ritter, Markus (1998): »Der Computer im offenen Klassenzimmer – wie sich Tutor- und Toolfunktionen (einstweilen) verschränken lassen.« In: Liesel Hermes & Gisela Schmidt-Schönbein (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Koblenz, 6.–8. Oktober 1997*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 241–254.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1997a): »Fremdsprachenlernen und Neue Technologien in der Wissensgesellschaft.« *FSU*, 41/50, 4, 246–253.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1997b): *Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Berlin & Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Sandholtz, Judith Haymore; Ringstaff, Cathy & Dwyer, David C. (1996): *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*. New York & London: Teachers College Press.
- Schelhaas, Christine (1997): »Lernen durch Lehren« für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl. Marburg: Tectum.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (1992): *Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Dokumentation und Evaluation ausgewählter Projekte*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Shetzer, Heidi & Warschauer, Mark (2000): »An electronic literacy approach to network-based language teaching.« In: Mark Warschauer & Richard Kern (Hrsg.), *Network-based Language Teaching. Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 171–185.
- Skinner, Jody D. (1994): »Learning by Teaching.« *Zielsprache Englisch*, 24, 2, 38–39.
- Slavin, Robert E. (1996): »Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know.« *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43–69.
- Steinig, Wolfgang (1985): *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Straßheim, Isabel (2000): *FEATURE – Lehrer mit Computern im Unterricht überfordert*. Yahoo! Schlagzeilen, 05.09.2000, erhältlich unter <http://de.news.yahoo.com/000905/7/11sb7.html> (07.09.2000).
- Struck, Peter (1998): *Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen*. München & Wien: Carl Hanser.
- Tschirner, Erwin (1999): »Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.« *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 28, 3–13.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London & New York: Longman.
- Van Lier, Leo (2000): »»The Geeks must be Crazy«. The ecological and educational validity of technology-rich environments.« Erhältlich unter: <http://www.maxkade.miiis.edu/Faculty-Pages/lvanlier/geekspaper.html> (07.09.2000).
- Warschauer, Mark (1997): »Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice.« *The Modern Language Journal*, 81, iv, 470–481.
- Warschauer, Mark (1999): »Millennialism and Media: Language, Literacy, and Technology in the 21st Century. Keynote address delivered at the World Congress of Applied Linguistics (AILA), Tokyo, August 1999.« Erhältlich unter: <http://members.tripod.com/vstevens/papyrus/16sep99a.htm> (25.10.2000).
- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik: Lerner- und Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wohlmann, Annette (2000): »A Day in London«. Eine stufen- und fächerübergreifende Sequenz im Englischunterricht der 7. und 11. Jahrgangsstufe des

*Gymnasiums*. Unveröffentlichtes Manuskript (Schriftliche Hausarbeit zum zweiten Staatsexamen).

## 8 Abstract

### **Pupils as teachers in the English Language Classroom: Limits and possibilities of Cooperative Learning as illustrated in a model internet project involving pupils of different year groups**

School computer equipment is constantly being improved. However, computers still play a rather marginal role in the classroom, often because many teachers cannot deal with computers to an adequate level and are therefore reluctant to involve them in their daily lessons. As a possible solution to this problem, an internet-project was designed in which those school-members who usually have the most knowledge about computers do the teaching, namely the pupils themselves. The project took place in a German ›Gesamtschule‹ (comprehensive school). Five advanced pupils aged 18 who were in the last year before their ›Abitur‹ (A levels) became teachers of groups of ninth graders (aged 15) who attend the ›Hauptschule‹ (secondary modern school). The older pupils designed tasks about the given topic ›American Sports‹, using the internet as the main source of information.

The basic aim of this paper is to evaluate this project. The following research questions are discussed and answered:

- Are the methods of the described project an effective way of building up and extending media-competence in both groups?
- What does the project demonstrate about the possibilities for using the internet in the foreign language classroom?
- What do the older pupils learn through teaching?
- What do the younger pupils learn when they are taught by older pupils?

As a theoretical framework, the pedagogical theory of the internet in the foreign language classroom, of cooperative learning, and two models of peer-teaching (Jean-Pol Martin's method ›Learning through Teaching‹ and Wolfgang Steinig's concept of learning in pairs of pupils of different age) are presented. It is discussed to what extent these approaches apply to the described project.

The analysis of the research data (various questionnaires, diary entries and interviews) reveals that both the older and the younger pupils enjoyed the co-

operation very much and would like to continue working together from time to time. The greatest benefits of the project were:

- Enhancement of social skills on both sides.
- Change in attitudes: prejudices between the two socially different groups were diminished, tolerance and understanding was fostered.
- Teaching others led to a new self-awareness of the older pupils and can be seen as a positive and important experience for their personal development.
- Media-competence was built up and furthered on both sides.
- The internet had a motivating influence on the groups and turned out to be a source of up-to-date, authentic information.

The most crucial limit and disadvantage of the project is that the groups did not communicate in English all the time, as had been intended. Thus, the learning outcome in the foreign language was not as high as expected, or as is described in the theory of peer-teaching. The main reason for this seems to be that the discrepancy between the groups in terms of linguistic competence was too great.

In conclusion, the method of the project can be considered a successful and recommendable enrichment for the communicative language classroom.



## **9 Versicherung**

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

## 10 Inhaltsverzeichnis des Anhangs

Anlage 1:	Informationsblatt für die Oberstufenschüler, ausgehändigt am 20.06.2000, zwei Monate vor Projektbeginn	1
Anlage 2:	Fragebogen für die teilnehmenden Oberstufenschülerinnen, ausgehändigt zu Beginn der Planungsphase	2
Anlage 3:	Auflistung einiger URLs zu den Themen	4
Anlage 4:	Arbeitsblatt ›Basketball‹, erstellt von Sarah und Tanja	5
Anlage 5:	Arbeitsblatt ›Cheerleading‹, erstellt von Stefanie	7
Anlage 6:	Arbeitsblatt ›American Football‹, erstellt von Verena	9
Anlage 7:	Vorlage für Tagebucheinträge der lehrenden Schülerinnen, von ihnen jeden Tag ausgefüllt	11
Anlage 8:	Gliederung des Fragenkatalogs an die Oberstufenschülerinnen	13
Anlage 9:	Interview mit Carolin	14
Anlage 10:	Interview mit Sarah	17
Anlage 11:	Interview mit Stefanie	21
Anlage 12:	Interview mit Tanja	25
Anlage 13:	Interview mit Verena	28
Anlage 14:	Fragebogen für die 9. Klasse, zwecks Interessenserhebung und Gruppenbildung	31
Anlage 15:	Projektplan	32
Anlage 16:	Abschließender Fragebogen für die 9. Klasse, ausgefüllt am letzten Tag des Projekts	33
Anlage 17:	Quantitative Ergebnisse des Fragebogens an die 9. Klasse	35
Anlage 18:	Interview mit den Lehrern	38
Anlage 19:	Interview mit dem Direktor der Schule	42