

**Dagmar Abendroth-Timmer**  
(abend@uni-bremen.de)

## ***Lernen durch Lehren* als individualisierendes Unterrichtsprinzip**

### **1. Einleitende Bemerkungen**

*Lernen durch Lehren* (LdL) ist ein Unterrichtsprinzip, unter dessen Anwendung verschiedene Methoden eingesetzt werden können (vgl. Preller 1994a, b; Martin 1996: 71). Zentrales Ziel von LdL ist der Aufbau didaktischer und sozialer Kompetenzen der Lernenden durch die Übertragung der Unterrichtsleitung. Dabei kommt es zur Erhöhung der Sprechzeit in authentischen Diskursen und der Selbstverantwortung von Lernprozessen. Konkret zeichnet sich LdL durch vier Aspekte aus:

- die teilweise Übernahme der Moderation des Unterrichts durch die Lernenden (Lerner-Lehrer),
- die selbständige Erarbeitung neuen Unterrichtsstoffes durch die Lerner-Lehrer,
- die Präsentation und Einübung des Unterrichtsstoffes mit den Mitlernenden,
- die ständige Verantwortung aller Lernenden für ihren eigenen Lernprozess und den Lernprozess der Mitlernenden, indem jeder jederzeit vom Lerner-Lehrer gebeten werden kann, kleinere Phasen zu moderieren und Korrekturen vorzunehmen.

Damit handelt es sich bei LdL um ein Unterrichtsprinzip, das durch einen hohen Grad an Autonomie und Verantwortlichkeit der Lernenden mittels systematischer Übertragung der Lehrtätigkeiten eine ständige, aber auch ebenso gut eine (anfängliche) phasenweise Individualisierung erlaubt. Dazu müssen die Lernenden, genauso wie die Lehrenden, die Normalität individueller Unterschiede sowie ein neues Lerner-/Lehrerbild akzeptieren (Fischer/Graef 1994: 8). Auf diese Weise wird interaktives Lernen in einer partnerschaftlichen Lernatmosphäre erreichbar (vgl. Steinig 1989: 40f. ).

Fundiert dargelegt wurde LdL von Martin<sup>1</sup>, der unterstützt von einer Kerngruppe seit 1987 ein Lehrerfortbildungssystem über ein Kontaktnetz leitet. Das Kontaktnetz bietet Lehrenden die

---

<sup>1</sup> Ein früherer Ansatz ist von Schiffler (1980). Siehe auch Martin 1996: 71.

Möglichkeit, in Kontaktbriefen über ihre Unterrichtserfahrungen mit LdL zu berichten.<sup>2</sup> Daneben finden regelmäßig Treffen statt. Durch die Einrichtung einer *homepage* im Internet (<http://www.ldl.de/default.htm>) mit Bibliografien, Anschriften der Kontaktnetzmitglieder, allgemeinen Informationen über LdL, einem Veranstaltungskalender mit Referentenliste und aktuellen Hinweisen kann ein größerer Kreis an Lehrenden erreicht werden. Martin führt zusätzlich in der *homepage* ein „Tagebuch“ mit Reflexionen zu Treffen, Vorträgen und Unterrichtserfahrungen.

Eingesetzt wird LdL im schulischen und außerschulischen Unterricht in allen Fächern sowie in der Lehrerfortbildung (vgl. Abendroth-Timmer 1996; Martin 1992). Dabei sind die Rahmenbedingungen sicherlich als unterschiedlich zu betrachten. Im schulischen Unterricht hat das Lehrwerk wohl stärker unterrichtsstrukturierenden Charakter als in der Erwachsenenbildung. Weiterhin sind die Gruppen in der Schule, mit Ausnahme von Kursen in der Oberstufe, fast doppelt so groß wie in außerschulischen Institutionen. Umgekehrt ist in der Erwachsenenbildung oft eine hohe Konsumhaltung der Lernenden durch hohe Kursgebühren anzutreffen, die zur Ablehnung von LdL führen kann.

Nachfolgend sollen, nach einer Darstellung der Durchführungsmöglichkeiten von LdL und einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Individualisierung, zum einen in vorliegenden Erhebungen zusammengetragene Äußerungen von Schülern/innen und Lehrenden zu LdL (Martin 1992 und 1994a, Gegner 1994: 223-225, Schilder 1994, Schelhaas 1996: 47, A7-A9, A43-A48) hinsichtlich des Potentials von LdL für individualisierte Lernformen ausgewertet werden. Daneben wird auf eigene Unterrichtserfahrungen in sehr unterschiedlichen außerschulischen Sprachkursen zurückgegriffen. Es handelt sich im Einzelnen um einen Kurs an einer Volkshochschule, der mit wechselnder Teilnehmerzusammensetzung ab der dritten Unterrichtsstunde drei Semester lang nach LdL durchgeführt wurde; um einen Französischkurs an einer Volkshochschule, der nach Beendigung des ersten Buches zur Aufrechterhaltung mit einem Konversationskurs zusammengelegt wurde; um einen Deutschkurs an einem Goethe-Institut, dessen Teilnehmer bezogen auf die Ausgangssprache/n und den Bildungsstand heterogen waren; um einen zweiwöchigen Deutschkurs mit italienischen Schülern/innen. In diesen Kursen wurde LdL teils ganz, teils nur in einzelnen Aspekten durchgeführt, die mit

---

<sup>2</sup> Genaue Beschreibung des Kontaktnetzes siehe Martin 1994e: 226-237, 1996: 81f. Die Kontaktbriefe sind alle zwei Monate gegen einen jährlichen Kopierkostenbeitrag über PD.Dr. Jean-Pol Martin, Universität, UA Zi.240, 85071 Eichstätt oder jederzeit über die *homepage* zu beziehen.

Lernerautonomie fördernden Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projektarbeit und Materialentwicklung von Lernenden für Lernende kombiniert wurden.

## **2. Zur Konkreten Durchführung von *Lernen durch Lehren***

Im Unterricht nach LdL übernehmen einzelne Lernende mit Hilfe eines von dem Lehrenden erstellten Unterrichtsplans die Leitung. Der Unterrichtsplan kann wie folgt gestaltet sein:

*Corrigez les devoirs.*  
*Présentez le texte (que vous avez choisi pour aujourd'hui).*  
*Faites les exercices (que vous avez développés pour les autres).*  
*Demandez au prof d'expliquer un jeu.*  
*Devoirs:....*

Aus organisatorischen und motivationspsychologischen Gründen sollten sich die Lernenden zu Beginn einer Einheit für die Leitung einer der folgenden Stunden verpflichten. Die Vorbereitung der Lerner-Lehrer auf die Unterrichtsleitung erfolgt zu Hause. Mit der Verantwortung für eine Stunde übernimmt der Lerner-Lehrer die Aufgabe, anhand des Unterrichtsplans die Moderation der Stunde durchzuführen sowie bestimmte Teile des Plans (wie die Einführung eines neuen Themas, Textes, Grammatikabschnittes etc.) für sich selbst aufzuarbeiten und für eine Präsentation umzuarbeiten, d.h. Textpräsentationsformen, Wortschatzerklärungen oder Spiele/Übungen/Aufgaben zu entwickeln (vgl. Martin 1994d). Es steht dem Lerner-Lehrer außerdem frei, den Plan zu ändern, indem er zusätzliche Aktivitäten hinzufügt.

Die sprachliche Leistung der Vorbereitung besteht aus der sprachlichen Umsetzung des Unterrichtsplans. Dieser kann je nach individuellem Sprachniveau des Lerner-Lehrers muttersprachlich bzw. zweitsprachlich, zweisprachig oder zielsprachlich sein. Ein zielsprachlicher Plan kann im Schwierigkeitsgrad gestaffelt werden, indem er so geschrieben wird, dass die Formulierungen nur abzulesen oder noch umzuformulieren sind. Die Moderation einzelner Phasen kann der Lerner-Lehrer jederzeit an andere Lernende weitergeben.

In Gruppen, denen die Übernahme der Moderatorrolle schwer fällt, kann LdL auch nur in einzelnen Phasen (z.B. der Textpräsentation) eingeführt werden. Dabei übernimmt ein Lerner oder eine Lernergruppe die vorherige Stoffaufarbeitung und die Behandlung des Stoffes mit den Mitlernenden im Unterricht. In diesem Fall muss LdL den Lernenden nicht als „neues Verfahren“ angekündigt werden.

In anderen Gruppen kann eine genaue Beschreibung von LdL erfolgen. Zu einer solchen vollständigen Einführung von LdL gehören Informationen über Lehrmethoden und -techniken, Sozialformen (vgl. Preller 1994a: 86-88), Lernstile und -techniken. Das Gespräch über den Unterricht, das zur Bewusstwerdung der individuellen Lernvoraussetzungen und zur Entwicklung didaktischer Kompetenz beiträgt, muss immer wieder aufgenommen werden. Mit den Lernenden sollten dabei auch Merkblätter zur Arbeit mit Texten, Grammatik u.ä. erstellt werden.

Weiterhin erhalten alle Lernenden als Hilfsmittel für das Unterrichtsgespräch bei Einführung von LdL eine immer wieder zu ergänzende Liste mit nützlichen Ausdrücken:

<i>Silence, s'il vous plaît.</i>	<i>Ruhe bitte!</i>
<i>Nous présentons le texte.</i>	<i>Wir stellen den Text vor.</i>
<i>Fermez/ouvrez les livres.</i>	<i>Schließt/öffnet die Bücher.</i>
<i>Que veut dire...en français?</i>	<i>Was heißt...auf Französisch?</i>
<i>Qui peut m'aider?</i>	<i>Wer kann mir helfen?</i>
<i>Nous lisons le texte.</i>	<i>Wir lesen den Text.</i>
<i>Qui corrige?</i>	<i>Wer korrigiert?</i>
<i>Qui commence?</i>	<i>Wer beginnt?</i>
<i>Qui continue?</i>	<i>Wer macht weiter?</i>
<i>Stop, il y a une faute.</i>	<i>Stopp, da ist ein Fehler.</i>
<i>Merci, c'était bien.</i>	<i>Danke, das war gut.</i>
<i>Parles plus fort.</i>	<i>Sprich lauter.</i>

Mit dieser Liste können sich die Lernenden ab der ersten Stunde<sup>3</sup> bei erhöhter Sprechzeit in authentischen Diskursen erfolgreich verständigen (vgl. Rusam/Pfeiffer 1990: 1f.). Zur Automatisierung muss der Gebrauch der Ausdrücke immer wieder von dem Lehrenden eingefordert werden. Dies verlangt viel Disziplin auf beiden Seiten, da die Einforderung der zielsprachlichen Ausdrücke den Unterrichtsverlauf durchbricht. Günstig ist daher, zur Festigung auch Spiele einzusetzen. Folgender Bogen, hier für den Deutsch-als-Fremdspracheunterricht, kann im Tandem geübt werden.

SIE (Frau Müller)	IHR (Sandra und Tom)	DU (Hassan)	SYMBOL	ÜBERSETZUN- GEN
Lesen Sie bitte.	Lest Ihr bitte.	Liest Du bitte.		
Schauen Sie bitte.	Schaut Ihr bitte.	Schaust Du bitte.		
Hören Sie bitte.	Hört Ihr bitte.	Hörst Du bitte.	;	
Schreiben Sie bitte.	Schreibt Ihr bitte.	Schreibst Du bitte.	C	
Unterstreichen Sie bitte.	Unterstreicht Ihr bitte.	Unterstreichst Du bitte.	<u>Unterstreichen</u>	

<sup>3</sup> Zur Einführung von LdL siehe Rusam/Pfeiffer 1990: 1f.

Markieren Sie bitte.	Markiert Ihr bitte.	Markierst Du bitte.	!	
Spielen Sie bitte.	Spielt Ihr bitte.	Spielst Du bitte.	χ	
Ergänzen Sie bitte.	Ergänzt Ihr bitte.	Ergänzt Du bitte.	Wo.....?	
Ordnen Sie das bitte.	Ordnet Ihr das bitte.	Ordnest Du das bitte.		
Lernen Sie bitte die Wörter.	Lernt bitte die Wörter.	Lernst Du bitte die Wörter.		
Fertig?	Fertig?	Fertig?	.	
Das ist richtig.	Das ist richtig.	Das ist richtig.	H	
Moment bitte.	Moment bitte.	Moment bitte.		
Erklären Sie das bitte.	Erklärt Ihr das bitte.	Erklärst Du das bitte.	?	
Wiederholen Sie das bitte.	Wiederholt Ihr das bitte.	Wiederholst Du das bitte.	©	
Wie sprechen Sie das aus?	Wie spricht Ihr das aus?	Wie sprichst Du das aus?	√	
Übersetzen Sie das bitte?	Übersetzt Ihr das bitte?	Übersetzt Du das bitte?	A = B	
Korrigieren Sie das bitte?	Korrigiert Ihr das bitte?	Korrigierst Du das bitte?	✓	

Die Ausdrücke können von den Lernenden auf Kärtchen geschrieben werden. Es wird je ein Kärtchen für den zielsprachigen Ausdruck und eines für ein dazu passendes Bild (siehe auch Preller 1994a: 91) oder den deutschen bzw. muttersprachlichen Ausdruck verwendet. Die Kärtchen können dann in selbstgebastelten Brettspielen, für Memory oder einen Staffellauf, bei dem zwei Gruppen um die Wette die Ausdrücke übersetzen müssen, verwendet werden. Sie können auch auf eine Schnur gehängt werden und je zwei Lernenden fragen sich gegenseitig ab. Ein Lerner steht auf der einen Seite der Schnur und nennt anhand des Bildes oder ausgangssprachlichen Ausdrucks die gesuchte Struktur, der andere Lerner steht auf der anderen Seite der Schnur und korrigiert.

Indem die Rollen im Unterricht immer wieder wechseln, da die Moderation von Stunde zu Stunde und auch während einer Stunde wechseln, entwickeln die Lernenden soziale Kompetenz (vgl. Schelhaas 1996: 45f.). Diese drückt sich durch eine positive Lernatmosphäre aus. Daraus resultieren ein anderes Lehrer- und Lernerbild als im traditionellen Unterricht. Die Lernenden entwickeln ein anderes Verhältnis zum Lehrenden, deren frühere Rolle aus einer neuen Perspektive wahrgenommen wird. Sie machen Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit und werden hierfür mit dem Ziel der Autonomieentwicklung sensibilisiert. Der Lehrende wird seinerseits zum organisierenden, beobachtenden und beratenden Teilnehmer des Unterrichts, der in Lerntätigkeiten einbezogen wird. Gleichzeitig hat er neue Freiräume für die individuelle Betreuung der Lernenden im Unterricht. Er kann sie genauer beobachten und auf sie eingehen.

Durch die notwendigerweise sehr präzise Planung des Unterrichts, d.h. der Ausarbeitung eines Unterrichtsplans für die Lerner-Lehrer und eines Plans für sich selbst, ist er jedoch in der Vorbereitung stärker gefordert (vgl. Fischer/Graef 1994: 8). Oftmals wird die Aushändigung eines Unterrichtsplans für mehrere Stunden im Voraus gerade von erwachsenen Lernenden gewünscht, was eine langfristige Vorbereitung erfordert.

Schließlich ist zu bemerken, dass die Lernenden ihrerseits ein Gruppengefühl entwickeln, da sie aufeinander angewiesen sind. Der verantwortliche Lerner-Lehrer muss seine Aufgabe sehr ernst nehmen und sich unbedingt vorbereiten. Zudem erfolgt während des Unterrichts eine stärkere Zusammenarbeit. Da jeder Lerner jederzeit in das Geschehen eingreifen kann und soll und für den Ablauf des Unterrichts mitverantwortlich ist, erfolgt das Klassenraumgespräch mehrdimensional im Gegensatz zu einem klassischen Lerner-Lehrer-Diskurs. Die Lernenden nehmen sich dabei gegenseitig anders wahr.

### **3. Theoretische Grundlagen**

Die theoretischen Grundlagen von LdL (vgl. Martin 1985: 96-126, 1986: 395-399, 1994c: 20-27, 1996: 71-73, Preller 1994a: 82-84, Schelhaas 1996: 5-15) sind strukturalistisch-behavioristische, kognitionspsychologische, handlungstheoretische und motivationspsychologische Ansätze.

Im Sinne von strukturalistisch-behavioristischen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass Lernende durch imitativ-repetitive Verfahren Behaltens- und Sprechautomatismen entwickeln, die in Sprechsituationen zur beschleunigten Aktivierung gespeicherten Sprachmaterials führen. Demgemäß werden bei LdL immer wiederkehrende Strukturen des Unterrichtsdiskurses nach und nach automatisiert.

Gemäß kognitionspsychologischer Ansätze soll Lernenden einsichtsvolles Lernen ermöglicht werden. LdL ermöglicht die Entwicklung einer epistemischen Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, vorhandenes Wissen zur Problemlösung einzusetzen, und die Entwicklung einer heuristischen Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, neues Wissen aus unbekanntem Material abzuleiten. Dies erfolgt durch die größere Transparenz der Unterrichtsprozesse und dadurch, dass die Lernenden für die Unterrichtsgestaltung und die autonome Erarbeitung und Vermittlung des Lernstoffes mitverantwortlich werden (vgl. Schelhaas 1996: 44).

Die Lernenden werden dabei entsprechend handlungstheoretischer Ansätze gefördert. Die sehr komplexen Handlungen der Moderation und Stoffaufbereitung und -präsentation gehen einher mit einem hohen Schwierigkeitsgrad der Denkprozesse. Die Komplexität der Handlungen beeinflusst zugleich die der Sprache, die in besonderer Weise gefördert wird. Durch die selbstverantwortliche Leitung des Unterrichts ist eine individuelle Optimierung der Auslastung und eine Steigerung der sprachlichen Komplexität bei Einbettung in eine reale Handlung möglich.

Motivationspsychologisch wird durch LdL die intrinsische Motivation durch Förderung individueller Persönlichkeitsvariablen mittels Autonomisierung lerneffektivierend verstärkt. Es motiviert die Lernenden, selbständig miteinander zu arbeiten (vgl. Dahl et al. 1989: 2, Martin 1996: 74). Eine extrinsische Motivation ist durch die soziale Notwendigkeit der Vorbereitung auf eine Stunde gegeben (vgl. Dahl et al. 1989: 2f.).

## **4. Individualisierung durch *Lernen durch Lehren***

### **4.1 Begriffsbestimmung**

Das Prinzip der Individualisierung, dessen Notwendigkeit in jeder Lerngruppe vorliegt, erkennt die Lernenden als eigenständige selbstverantwortliche Persönlichkeiten an. Individualisierende Lernverfahren erlauben den Lernenden, sich als Zentrum der *Lernaktivität* (und nicht der *Lehraktivität*) zu erfahren (vgl. Bastien 1997), und helfen ihnen, eigene Lernstile zu entwickeln. Schüler erlangen eine Stütze für das außerschulische Leben. Indem sie sich ihrer Individualität und Selbstverantwortlichkeit bewusst werden, erlangen sie Kompetenzen, die für die Einbringung individueller Fähigkeiten in ein Team in einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft erforderlich sind (vgl. Tatz 1992: 49; Gegner 1994: 224). Durch unterrichtliches lehrer- und lehrwerk gelenktes Vorschreiben eines Lernstils kann dies nicht gelingen, wie Weisser-Schreitmüller (1990: 95) zurecht anmerkt.

Individualisierung kann nach Mueller-Bülow (1981: 501)<sup>4</sup> auf zwei Wegen erfolgen:

- a) durch individuelle Zuwendung des Lehrers zu einzelnen Schülern bei insgesamt gleichem Lernweg,

---

<sup>4</sup> Die gleiche Unterscheidung unternimmt Stein 1982: 496.

b) durch Anwendung spezieller differenzierter Maßnahmen, die unterschiedliche Lernwege bewirken.

Wie die Darstellung gezeigt hat, erlaubt LdL beide Formen der Individualisierung. Einerseits wird der Unterricht abwechslungsreich und für je andere Lernende interessant, indem der Stoff je nach Lerner-Lehrer verschieden vermittelt wird. Andererseits erlaubt die Vorbereitung auf die Leitung des Unterrichts dem Lerner-Lehrer eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Stoff. Schließlich kann die Leitung einzelner Unterrichtsphasen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen der Lerner-Lehrer gezielt durch den Lehrenden vergeben werden.

Welches Potential LdL im Einzelnen für individualisierte Lernprozesse bieten kann, soll anschließend diskutiert werden.

## **4.2 Bereiche der Individualisierung durch *Lernen durch Lehren***

Das Potential des Unterrichtsprinzips LdL für individualisierende Lernprozesse kann ausgehend von dem Faktorenkomplex „Lerner“<sup>5</sup> (vgl. auch Lompscher 1992: 149) hinsichtlich nachstehender Merkmale ausgewertet werden:

- Lerntempo
- Lernniveau
- Ziel- und außersprachliches Vorwissen
- Sprechtempo und -häufigkeit
- Lernstrategien,- techniken, -stile und Lehrtechniken
- Interessen
- Geschlecht
- Kulturen, Mutter- und weitere Fremdsprachen

Die einzelnen Punkte sollen nun genauer betrachtet werden.

### **4.2.1 *Lerntempo***

Bezüglich des Lerntempos ist festzustellen, dass es sich unter Einsatz von LdL im Vergleich zum lehrergesteuerten Unterricht zu verlangsamen scheint. Dies liegt zum einen daran, dass sich der Lerner-Lehrer an seine Rolle und auch an die sprachliche Umsetzung gewöhnen muss (vgl. Schilder 1994: 3, Schelhaas 1996: 51-53). Langsame Lerner-Lehrer haben durch die Vorbereitungsphasen mehr Zeit für die Stoffbewältigung. Das verlangsamte Tempo ist dadurch

---

<sup>5</sup> Eine Beschreibung vom Faktorenkomplex ausgehend entspricht der theoretischen Basis von LdL. Zu anderen Faktoren der Individualisierung siehe Piepho 1995: 16-18, Hinz 1992: 142, Göbel 1981: 150.

mit einer gründlicheren Erarbeitung des Stoffes und einer Verringerung von Wiederholungen gleichzusetzen.

Zum anderen müssen alle Lerner sprachliche Strukturen zur Intervenierung der Moderation anzuwenden lernen und sich auf den jeweiligen Lerner-Lehrer, seine Aussprache und Methodik immer wieder neu einstellen. Zeit benötigt schließlich der Lehrende, wenn er den von ihm entwickelten Unterrichtsplan, eventuell in einer Freiarbeits- oder Wiederholungsphase der anderen Lernenden, dem Lerner-Lehrer erklärt.

Andererseits werden im Unterricht nach LdL mehr Fragen gestellt. Lernende, und dies gilt sicherlich besonders für den schulischen Unterricht, haben eine geringere Hemmschwelle, den Lerner-Lehrer als den Lehrer um Erklärungen zu bitten, und machen davon im Unterricht nach LdL häufig und erfolgreich Gebrauch.

Da Lehrende mehr Freiräume zu einer distanzierten Beobachtung haben, stellen sie ihrerseits früher als im traditionellen Unterricht fest, wann es einer erneuten Erklärung und einer Intervention ihrerseits bedarf.

#### ***4.2.2 Lernniveau***

Lernende einer Klasse verfügen über ein unterschiedliches Lernniveau. Indem sich bei LdL die Lerner-Lehrer den Stoff selbständig erarbeiten und den Mitlernenden vermitteln, kann die individuelle Auslastung kognitiver Prozesse optimiert werden.

Durch die Übernahme der Leitung, verbunden mit der häuslichen Vorbereitung, werden Lerner-Lehrer mit niedrigem Lernniveau in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrer sozialen Stellung in der Gruppe gestärkt. Dabei kann jederzeit, z.B. bei dem Gefühl der Überforderung, die Leitung an andere Lernende abgegeben werden. Selbstbewusste Lerner-Lehrer mit hohem Lernniveau werden gefordert, wenn sie den Übergang vom Anwenden zum Erklären des Stoffes bewältigen müssen.

Schließlich fällt es Lernenden auf Grund der positiven Lernatmosphäre leichter, schwierige Aufgaben gegenüber der Lerner-Lehrer abzulehnen. Damit können sie den Unterricht auf ihr Lernniveau aktiv und selbstverantwortlich hinorientieren.

### **4.2.3 Vorwissen**

Durch die Übernahme der Unterrichtsleitung wird zielsprachliches Vorwissen nicht mehr zu einem Problem, wobei sich einzelne Lernende langweilen oder durch aktive Mitarbeit bei anderen Lernenden „negativ auffallen“. Expertentum wird bei LdL belohnt, da es Prinzip ist. Da jeder einmal Experte ist, entsteht eine positive und partnerschaftliche Atmosphäre im Klassenzimmer.

Lernende sind zudem aufgefordert, sprachliches und außersprachliches Wissen wie Wissen über das Zielsprachenland zu aktivieren. Dieses können sie als Lerner-Lehrer bei Text- und Wortschatzpräsentationen einbringen oder aber helfend durch Intervention bei der Moderation eines Mitlernenden. Es ist nicht genug zu betonen, dass nicht nur der Lerner-Lehrer für eine Stunde verantwortlich ist, sondern dass ihn alle Lernenden jederzeit unterstützen sollen.

### **4.2.4 Sprechtempo und -häufigkeit**

Bezüglich des Sprechtempos ist zu bemerken, dass sich die Lernenden untereinander im Fremdsprachenunterricht sehr gut verständigen können, da sie nicht nur über denselben automatisierten Wortschatz für den Klassenraumdiskurs, sondern auch über ein geringeres Sprechtempo als der Lehrende und einen ähnlichen Wortschatz verfügen. Dies bestätigten Schülerinnenaussagen in einer Umfrage von Gegner (1994: 223): "Die Mitschüler erklären auf gleichem Niveau. [...] Die Schüler können den Stoff besser erklären, da sie mit der 'gleichen' Sprache sprechen wie die anderen."

Dabei ist anzumerken, dass durch die diese authentischen Klassenraumgespräche, die Lernenden bereits im Klassenraum den funktionalen Aspekt der Sprache erleben. Dies hat einen nicht zu unterschätzenden motivationalen Wert.

Bezüglich der Gruppenatmosphäre kann bemerkt werden, dass mit erhöhter sozialer und LdL-Kompetenz sich die Lernenden gegenseitig mehr Zeit für Äußerungen als der Lehrende lassen, denn sie erleben in der Rolle der Lernenden wie Ungeduld des Lehrenden oder Lerner-Lehrers auf sie wirkt.

Schließlich wird die Sprechhäufigkeit einzelner Lernender durch den Wechsel der Unterrichtsleitung ausgeglichen. Bei einer Befragung wurde die Förderung der Sprachfähigkeit

daher an zweiter Stelle von 25,1% (50) der befragten Lernenden als Vorteil von LdL genannt (Martin 1992: 3, siehe auch Schelhaas 1996: 43).

#### ***4.2.5 Lernstrategien, -techniken, -stile und Lehrtechniken***

Lernende verwenden aufgrund ihrer schulischen oder außerschulischen Erfahrung unterschiedliche „heimliche Lernstrategien“ (Steinig 1989: 33f., hier wohl im Sinne von Lerntechniken; vgl. auch Rampillon 1995: 53). Bei LdL sollen die Lernenden diese Lerntechniken (als instrumentelles Wissen) bewusst bei ihren Vorbereitungen für die Präsentationen einsetzen. Zu dieser Bewusstwerdung dienen Gespräche des Lehrenden mit den Lernenden, bei denen er Einblick in zugrundeliegenden Strategien gewinnt (vgl. Wendt 1993: 60-62). Als Anlass können Tests zu individuellen Lernstilen verwendet werden, wie sie z.B. von Schröder-Naf (1992: 28) vorgeschlagen werden. Damit wird den Lernenden ein Bewusstsein für Lernstile und daraus resultierende Lerntechniken vermittelt.

Ein weiterer Schritt parallel zu dieser Befähigung zum autonomen Lernen ist der Aufbau einer elementaren didaktischen Kompetenz bei den Lernenden. Dabei werden die Lernenden mit verschiedenen Lehrtechniken vertraut gemacht, die im Bezug auf Lernstile und Lerntechniken zu diskutieren sind.

Generell ist bei LdL festzustellen, dass durch den Wechsel der Moderation - und damit verbunden der Wechsel von Lehrtechniken - der Unterricht jeweils andere Lernende mit ihren individuellen Lernstilen ansprechend wird (vgl. Martin 1994a: 209, Schilder 1994: 2, Schelhaas 1996: 45). Das betont eine Schülerin bei einer Befragung (Gegner 1994: 224): „Der Unterricht wird bei LdL aufgelockerter. Da macht das Mitarbeiten mehr Spaß, als wenn ein Lehrender den Unterricht gestaltet.“

#### ***4.2.6 Interessen***

Lernende können sich je nach ihren Interessen und Fähigkeiten bezüglich der Thematik eines Textes, einer Stunde oder eines Teils einer Stunde (Grammatik, Übungen, Spiele oder Textarbeit) und der je angemessenen Präsentationsform für die Leitung entscheiden (vgl. auch Martin 1996: 79). Hierbei spielt ebenfalls das Interesse an Technik - dies gilt ganz besonders für Lernenden in der Mittelstufe - eine Rolle. Die Übernahme der Leitung ermöglicht den

Lernenden, die von ihnen bevorzugten Medien (so institutionell vorhanden) einzubeziehen. Lernende, die sich für Technik begeistern, wird es Spaß machen, mit dem Tageslichtschreiber, Diaprojektor, Videogerät oder Kassettenrecorder zu arbeiten (vgl. Christ 1996: 25).

Den vorgegebenen Texten und Aufgaben können sie darüber hinaus eigene Materialien hinzufügen, die sie eventuell aus anderen Quellen als die Lehrenden beziehen. Damit können die Lernenden ihre außerschulische Wirklichkeit in den Unterricht einbeziehen, was insgesamt zu einer erhöhten Authentizität führt (vgl. Gohrbrandt 1987: 7). Dies gilt besonders auch für erwachsene Lernende, die sich bei LdL stärker in ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen als in einem lehrergelenkten Unterricht, der zu einer Wiederbelebung schulischer Erinnerungen und nicht unbedingt lernförderlichen Verhaltensmustern und dabei zur Ablehnung der Verantwortungsübernahme für die eigenen Lernprozesse führt.

#### **4.2.7 Geschlecht**

Jungen und Mädchen lernen unterschiedlich (vgl. Klippel, FMF-Kongress Kassel 1996; vgl. auch Christ 1996: 22). Nach der Studie von Klippel sowie Erkenntnissen von Christ haben Jungen überwiegend extrinsische Motive und sprechen aufgrund eines oft starken Selbstbewusstseins mehr als Mädchen. Sie lernen gerne analytisch, setzen *bottom-up* Strategien ein und bevorzugen Multiple-Choice-Tests. Mädchen dagegen scheinen häufiger intrinsische Motive zu haben und erzielen meist bessere Noten, obwohl sie gleichzeitig stärker zu Sprehangst neigen. Zugleich sind sie in der freien schriftlichen Äußerung besser. Sie lernen durch globales, vernetztes Lernen und setzen Lerntechniken ein. Schließlich sind sie besonders an sozialer Interaktion interessiert. Diese Feststellungen sind grundsätzlich zugunsten allgemeiner individueller Persönlichkeitsvariablen (speziell auch das Alter), jeweiliger psychosozialer Gegebenheiten und konkreter Lernsituationen zu relativieren.

Geht man jedoch zunächst von den genannten Feststellungen aus, so kann durch LdL die Dominanz der Lerner abgebaut und ihre soziale Kompetenz entwickelt werden. Durch die Automatisierung sprachlicher Ausdrücke des Klassenraumdiskurses kann bei den Lernerinnen Sprehangst abgebaut und das Selbstbewusstsein gefördert werden (vgl. Martin 1992: 4, 1994a: 209; Schelhaas 1996: 46). Ihre unterschiedlichen Lernstrategien und -techniken können beide Seiten zum Einsatz bringen. Dem Wunsch nach Interaktion der Lernerinnen kommt LdL nach.

Um den Lernern gerecht zu werden, können diese die Leitung anfänglich zum Beispiel alleine und nicht in Zweiergruppen übernehmen.

#### ***4.2.8 Kulturen, Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen***

Multikulturelle und -linguale Klassen sind eine Realität, auf die mit LdL reagiert werden kann. Der Begriff *interkulturelles Lernen* bezeichnet die Beschäftigung mit der eigenen und anderen kulturellen Identität zu dem Zweck des Aufbaus von Empathiefähigkeit und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Dabei soll den Lernenden die kulturelle und sprachliche Prägung der eigenen Wahrnehmung bewusst werden, um sie für andere Wahrnehmungsmuster zu öffnen.

LdL bietet hier Möglichkeiten, indem Lernende ihre individuellen Erklärungsstrategien bei der autonomen Stoffarbeit entwickeln können. Der vergleichende und erklärende Rückbezug auf die Muttersprache(n) und andere Fremdsprachen ist durch den hohen Grad an Lernerautonomie möglich.

Schließlich wird der Unterricht nach LdL zum idealen Trainingsfeld für Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel, denn jeder Lernende ist einmal in der Situation, den Unterricht zu leiten oder aber korrigiert zu werden (vgl. Steinig 1989: 42, Martin 1996: 78f.). Dabei spielt das Erkennen und Sich-Einstellen der Lernenden auf andere kulturell geprägte Lehrtechniken und Erklärungsmuster sowie das Erkennen und Sich-Einstellen der Lerner-Lehrer auf kulturell geprägte Wahrnehmungsmuster der Mitlernenden eine wichtige Rolle.

### **5. Ausblick**

Die Darstellungen haben gezeigt, dass LdL ein Unterrichtsprinzip ist, das in vielfältiger Weise umgesetzt werden kann. Dabei sind die jeweiligen Rahmenbedingungen des schulischen und außerschulischen Lernens zu berücksichtigen. Diese führen dazu, dass LdL eher phasenweise zur Binnendifferenzierung oder durchgehend mit dem Ziel der Lernerautonomie erfolgt.

Hiervon wiederum sind die Möglichkeiten der Individualisierung der Lernprozesse abhängig. Je mehr Kompetenz an die Lernenden übertragen werden und umso mehr die Verantwortlichkeit für die Lehr- und Lernprozesse gleichzeitig von vielen Lernenden übernommen wird, umso mehr kann von Individualisierung die Rede sein.

Grundsätzlich kann der Wert von LdL bezüglich der Individualisierung darin gesehen werden, dass die Lernenden in das Unterrichtsgeschehen steuernd eingreifen können. Für die Entwicklung dieser Kompetenz bedarf es allerdings selbstverständlich viel Zeit.

## 6. Bibliografie

- Abendroth-Timmer, Dagmar (1996): „Unbetitelter Bericht vom 18.12.1995 über eine LdL-Fortbildung.“ *Kontaktbrief* vom 29.1.: 1-3.
- Dies. (1997): „Lernen durch Lehren im DaF-Unterricht mit Erwachsenen. Bericht über eine Fortbildung an der VHS-Steglitz am 9. Januar 1997.“ *Kontaktbrief* vom 12.1.1997: 1-2.
- Dies. (2000): „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip.“ Erscheint in: Schlemminger, Gerald et al.: *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Bastien, Johannes (1997): „Schülerinnen und Schüler als Lehrende“. *Pädagogik* 11: 6-10.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (<sup>3</sup>1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Basel, Francke.
- Christ, Ingeborg (1996): „Fremdsprachenlernen - Mädchensache?“ *Neusprachliche Mitteilungen* 1/49: 21-26.
- Dahl, Maria et al. (1989): „Lernen durch Lehren: Ergänzungen zu den didaktischen Briefen.“ *Kontaktbrief* vom 10.7.: 1-3.
- Düwell, Henning (<sup>3</sup>1995): „Der Fremdsprachenlerner“. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): 166-170.
- Edmondsom, Willis J. (<sup>3</sup>1995): „Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrern und -lernern“. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): 175-180.
- Feyermann, Claudia (1995): „Lernen durch Lehren. Erfahrungen mit schülergeleitetem Unterricht in der Lektürephase“. *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* 4/34: 159-171.
- Gegner, Renate (1994): „Meinungen von Schülern des Pirkheimer-Gymnasiums in Nürnberg zur Methode *Lernen durch Lehren (LdL)*.“ In: Graef/Preller (Hrsg.): 223-225.
- Göbel, Richard (1981): *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Gohrbrandt, Detlev (1987): „Lebenswelt und Sprachenunterricht in der Sekundarstufe I - Überlegungen zum Problem der Mittelstufe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 84/21: 7-11.
- Graef, Roland; Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.) (1994): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald.
- Hinz, Klaus (1992): „Binnendifferenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2/39: 140-149.
- Leupold, Eynar (1997): „Individualisierung im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 28/4: 4-9.
- Lompscher, Joachim (1992): „Interindividuelle Unterschiede in Lernprozessen.“ *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 2/6: 149-167.

- Martin, Jean-Pol (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Fremdsprachenunterricht auf dem Hintergrund des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen: Narr.
- Ders. (1986): „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler.“ *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4/33: 395-403.
- Ders. (1992): „Einige quantitative Ergebnisse der Fragebogenaktion im Dezember 1991.“ *Kontaktbrief* vom 6.4.: 1-4.
- Ders. (1994a): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Ders. (1994b): „Zur Geschichte von ‘Lernen durch Lehren’.“ *Kontaktbrief* vom 28.5.1992. Wiederabgedruckt in: Graef/Preller (Hrsg.): 12-18.
- Ders. (1994c): „Übernahme von Lehrfunktionen.“ In: Graef/Preller (Hrsg.): 23-27.
- Ders. (1994d): „Didaktischer Brief I.“ In: *Kontaktbrief* vom 25.9.1985. Wiederabgedruckt in: Graef/Preller (Hrsg.): 29-34.
- Ders. (1994e): „Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept.“ In: Kleinschmidt, Eberhard (Hrsg.) (1989): *Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. Wiederabgedruckt in: Graef/Preller (Hrsg.): 226-237.
- Ders. (1996): „Das Projekt ‘Lernen durch Lehren’ - eine vorläufige Bilanz.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 25: 70-86.
- Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.) (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.
- Mueller-Bülow, Edeltraud (1995): „Binnendifferenzierung im Russischunterricht auch bei äußerer Differenzierung.“ *Fremdsprachenunterricht* 1/39 (48): 20-26.
- Piepho, Hans-Eberhard (1995): „Binnendifferenzierung im Englischunterricht auf der Sekundarstufe I.“ *Fremdsprachenunterricht* 1/39 (48): 15-19.
- Preller, Rolf-Dieter (1994a): „LdL - Natürliches Lernen.“ In: Graef/Preller (Hrsg.): 82-93.
- Ders. (1994b): „Beispiel für die Einbeziehung suggestopädischer Verfahren in den Englischunterricht nach der Methode Lernen durch Lehren.“ In: Graef/Preller (Hrsg.): 201-222.
- Rampillon, Ute (1995): „Grammatiklernen durch weniger Unterrichten: selbstverantwortetes Lernen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 19, 3/29: 53-59.
- Rusam, Anne; Pfeiffer, Joachim (1990): „‘Lernen durch Lehren’ im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Ein Erfahrungsbericht.“ *Kontaktbrief* vom 3.1.: 1-6.
- Schelhaas, Christine (1996): *Lernen durch Lehren im neu-sprachlichen Unterricht der Unterstufe*. Marburg: Tectum.
- Dies. (1997): *Lernen durch Lehren. Für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl. Marburg: Tectum.
- Schiffler, Ludger (1980): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Schilder, Gerhard (1994): „Schülerumfrage zum Unterricht nach der Methode ‘Lernen durch Lehren’.“ *Kontaktbrief* vom Juli: 1-10.

- Schräder-Naf, Regula (1992): „Verschiedene Sinne - verschiedene Lerntypen.“ *Pädagogik* 12: 27-30.
- Stein, Manfred (1982): „Effektivitätssteigerung durch bewußte Gestaltung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung.“ *Fremdsprachenunterricht* 10/26 (35): 496-500.
- Steinig, Wolfgang (1989): „Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises.“ In: Müller/Wertenschlag/Wolff (Hrsg.): 31-48.
- Tatz, Jürgen (1992): „Dem Einzelnen gerecht werden. Individualisierung des Lernens durch variable Unterrichtsformen.“ *Pädagogik* 7-8: 49-53.
- Weisser-Schreitmüller, Angelika (1990): „Binnendifferenzierender Unterricht und Selbständiges Arbeiten.“ *Englisch* 3/25: 95-103.
- Wendt, Michael (1993): *Strategien des fremdsprachlichen Handelns*. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik. Band 1: Die drei Dimensionen der Lernaltsprache. Tübingen: Narr.