

Lernen durch Lehren

Jean-Pol Martin & Rudolf Kelchner

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren" (LdL). Diese Methode wurde zu Beginn der Achtzigerjahre für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, und sie wird seitdem kontinuierlich in der Praxis erprobt, wissenschaftlich untermauert und im Schulsystem verbreitet (vgl. zusammenfassend Martin 1994a, 1996). Im Folgenden soll zunächst die theoretische Basis des Modells beschrieben werden. Im Anschluß werden dessen konkrete Anwendungen im Englischunterricht geschildert, sodass Kolleginnen und Kollegen, die die Methode in ihrem Unterricht anwenden wollen, sich an praktischen Hinweisen orientieren können. Abschließend wird auf Fragen eingegangen, die immer wieder von Praktikern im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zu "Lernen durch Lehren" gestellt werden.

1. Tradition und theoretisches Fundament

Zwar wurde die Methode zunächst "naiv" in der Praxis und ohne Aufarbeitung der erziehungswissenschaftlichen Tradition entwickelt, es lassen sich aber Vorläufer in der Pädagogik finden. Zu nennen sind Kerschensteiner (1916), Dewey & Kilpatrick (1935), P. Petersen (1937/1951), oder jüngeren Datums Gartner, Kohler & Riessmann (1971). Erste Versuche im Fremdsprachenunterricht unternahm Kaufmann (1977). Spezifisch an dem hier zu beschreibenden LdL-Projekt ist, dass der Ansatz in mehreren Langzeitstudien geprüft, lerntheoretisch und spracherwerbstheoretisch untermauert und zu einem Gesamtcurriculum ausgeweitet wurde (Martin, 1994a). Ferner wird seit 1987 im Rahmen eines Kontaktnetzes mit etwa 500 Lehrern aus allen Fachrichtungen und Schultypen die Übertragbarkeit der Methode auf andere Fächer erforscht (vgl. Martin, 1989; 1994a, S.202ff.).¹

Das Modell enthält eine allgemein- und eine fremdsprachendidaktische Komponente.

(1) *Die allgemeindidaktische Komponente des LdL-Modells:* Die Kognitionswissenschaften (vgl. u. a. Dörner et al., 1983, Flammer, 1990; Strohner, 1995) lehren, dass jedes menschliche Handeln darauf abzielt, *Kontrolle* über Lebenssituationen zu gewinnen. Frontalunterrichtliche Arrangements, die einen Großteil der unterrichtlichen Aktivitäten dem Lehrer vorbehalten, verwehren den Schülern ein Feld, auf dem sie Kontrollgewinnung und -erhaltung üben könnten. Ferner ist es förderlich für den Menschen, wenn er immer wieder sichere Lebensfelder verlässt und sich in die Unbestimmtheit begibt. Auf diese Weise sammelt er Erfahrungen, also

kognitive Schemata, die ihm die Bewältigung künftiger Situationen erleichtern und mehr Kontrolle über die Welt verschaffen (Dörner et al., 1983). Die Bereitschaft, neue Felder zu betreten, wird als *exploratives Verhalten* bezeichnet. Frontalunterrichtliche Arrangements, die eine Festlegung auf die Situation im Klassenzimmer und eine Fokussierung des Interesses auf den vorgegebenen Stoff induzieren, versperren den Blick auf die Außenwelt und lassen exploratives Verhalten nicht aufkommen.

Welche Eigenschaften sollte das Schulsystem in der gegenwärtigen historischen Situation bei den Schülern besonders fördern? Es scheint allgemeiner Konsens zu sein, dass sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel vollzieht, der alle Bereiche der Gesellschaft erfasst (vgl. hierzu Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995). Man kann davon ausgehen, dass die Menschen künftig wesentlich initiativer und autonomer werden handeln müssen, als es heute noch der Fall ist. Autonom sein bedeutet, dass die Schüler sich weniger auf die Außensteuerung durch Lehrer und Lehrmaterialien verlassen können (vgl. Kap. B.5, Abschnitt 3.1). Im Einzelnen müssen sie lernen, relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden, diese selbstständig und in Kooperation mit anderen zu erarbeiten; dazu muss ihre Kommunikationsfähigkeit erweitert werden; und schließlich müssen sie lernen, dass eine kontinuierliche Reflexion über individuelle und kollektive Lernprozesse zu deren Optimierung führt.

Durch LdL, also durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler, werden folgende allgemein-didaktische Ziele angestrebt: Bei ihrer Vorbereitung auf die Präsentation der Lehrwerkinhalte lernen die Schüler *Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden*; da sie arbeitsteilig verfahren, wählen die einzelnen Schüler Inhalte aus, die sie selbst besonders ansprechen (*Differenzierung*) und sie nehmen die Didaktisierung selbst vor (*Autonomie*); da die Präsentation der verschiedenen Abschnitte meistens in Zweierschaft und nach einer gemeinsamen Vorbesprechung erfolgt, lernen die Schüler *kooperatives Arbeiten*; da sowohl die Vorbereitungsphase als auch die Plenumsphase eine Vielzahl von Interaktionen verlangt, erwerben die Schüler in besonderem Maße *kommunikative Kompetenzen*; da sie sich im Zusammenhang mit der Vermittlung des Stoffes an ihre Mitschüler mit dem Erwerb von Wissen befassen, wird ihr Handeln kontinuierlich von *Metareflexion* begleitet; da die Schüler sich immer wieder mit einem unbekanntem Stoff mit nur geringer Unterstützung auseinandersetzen müssen und sie sich immer neuen sozialen Konstellationen im Klassenzimmer aussetzen, wird ein *exploratives Verhalten* kontinuierlich gefördert.

(2) *Die fremdsprachendidaktische Komponente des LdL-Modells*: Bezogen auf die Spracharbeit enthält der Ansatz eine lerntheoretische und eine spracherwerbstheoretische Komponente:

Lerntheoretisch bietet LdL die Möglichkeit, den scheinbaren Widerspruch zwischen *Kognitivierung* und *Üben* aufzuheben. Wenn Schüler beispielsweise grammatische Phänomene in der Zielsprache vorstellen und mit ihren Mitschülern einüben, dann wird über die Sprache als System kognitiv reflektiert und gleichzeitig werden die Sprachstrukturen als Vehikel der Kommunikation benutzt und geübt.

Spracherwerbstheoretisch fördert LdL sowohl gezieltes als auch zufälliges Lernen. Die Schüler erwerben bewusst die zum Lernen angebotenen Sprachstrukturen, gleichzeitig aber erwerben sie im Klassenraumdiskurs neue Sprachmuster, die ihnen vom Lehrer oder von Mitschülern im Gespräch angeboten werden und die sie

übernehmen. Es werden nicht nur neue lexikalische Einheiten gelernt, sondern der Klassenraumdiskurs bietet auch die Möglichkeit, induktiv Regelmäßigkeiten abzuleiten, die dann auch bewusst gemacht werden können.

Als Gesamtkonzept erfüllt LdL die in der Fremdsprachendidaktik erhobenen Forderungen nach Schülerorientierung und nach Authentizität des Schülerdiskurses im Unterricht (Piepho, 1979; Butzkamm, 1993a). Ferner beruht LdL auf der Handlungstheorie, wie sie bereits von der Sowjetischen Schule um Galperin vertreten wurde (Lompscher, 1973). Da die Schüler schließlich in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Inhalten, die sie zunächst nicht kennen, angeregt werden, Unbestimmtheiten zu beseitigen und aufgrund der vorgefundenen fremdsprachlichen Materialien Realität zu konstruieren, erfüllt die Methode "Lernen durch Lehren" die Forderungen, die in jüngerer Zeit aus konstruktivistischer oder gar "radikal-konstruktivistischer" Richtung erhoben werden (vgl. Wolff, 1994a; Finkbeiner, 1995c und 1996b; Gienow & Hellwig, 1996b; Timm, 1996b; Wendt, 1996).

2. Der sanfte Einstieg

Es ist ganz klar: theoretische Äußerungen zu Didaktik und Methodik sind eine Sache, die Umsetzung in die Praxis eine andere. Bei der Methode LdL jedoch muss betont werden, dass sie gerade aus dem Bewusstsein und der Ablehnung vorhandener Unzulänglichkeiten innerhalb gängiger Unterrichtspraxis entstanden ist. Es wurde nach Wegen gesucht, die Unterrichtswirklichkeit, so, wie sie von den meisten Fremdsprachenlehrern getragen wird, radikal zu verändern. Dies betrifft vor allen Dingen den ungeheuer großen Redeanteil des Lehrers im Unterricht, aber auch die Künstlichkeit der durch den Frontalunterricht im Klassenzimmer geschaffenen fremdsprachlichen Situation, die doch häufig das affektiv wie auch kognitiv geprägte Selbstverständnis des Schülers außer Acht lässt.

In den zahlreichen Publikationen zu LdL werden immer wieder Strategien zum Aufbau didaktischer bzw. methodischer Teilkompetenzen beim Schüler beschrieben. Es wird gezeigt, wie Schüler an die Methode LdL herangeführt werden, wie sie vielleicht zunächst kleinere, später größere Unterrichtseinheiten übernehmen, wie sie eigene Ideen bei der Stoffdarbietung einbringen können, Material für den Unterricht sammeln, eigenständig forschen, wie sie gefundene Informationen vor dem Plenum interessant und präsentierbar machen könnten, wie man sie an der Planung des Unterrichts beteiligen kann.

Dass die Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden, ist zu einem unumgänglichen Faktor moderner Fremdsprachendidaktik geworden. Wie aber steht es mit dem Lehrer, der dieser Forderung sehr wohl nachkommen will, sich aber vom Radikalismus solcher Neuerungen mehr oder weniger bedroht fühlt? Ein völliger Umbruch bisherigen Frontalunterrichts auf allen Ebenen ist zwar möglich, versetzt aber den Lehrer bei seiner Unterrichtsvorbereitung in völlig ungewohnte Situationen. Er muss nicht mehr überlegen, was er als ersten, zweiten, dritten Unterrichtsschritt tut, sondern er muss nun vielmehr darüber nachdenken, welcher Schüler welche Teilaufgabe übernehmen könnte, er muss auch darüber nachdenken, inwieweit von Schülerseite Bereitschaft besteht, bestimmte Aufgaben zu übernehmen, wie er ihnen bei der Bewältigung solcher Aufgaben bzw. bei der Verwirklichung ihrer

Ideen behilflich sein kann. Ein solch tief greifender Umbruch bei der Unterrichtsvorbereitung bringt einige Unsicherheitsfaktoren mit sich, denn der Lehrer gibt seine didaktisch-methodischen Bälle aus der Hand und dies wiederum erfordert sehr großen Zeitaufwand. Gerade dieser Umstand mag viele davor zurückschrecken lassen, solche Neuerungen zu übernehmen. Deshalb sei an dieser Stelle zum ersten Mal ein Einstieg in die Methode "Lernen durch Lehren" vorgestellt, der sowohl für Lerner als auch für Lehrer als sanft zu bezeichnen ist; denn wenn beim Schüler ein Aufbau von Teilkompetenzen möglich ist, so muss auch für den Lehrer ein allmählicher Aufbau bei der Umgestaltung frontaler Unterrichtsstrategien möglich sein, der nicht abschreckend wirkt.

Zunächst sei noch einmal hervorgehoben, dass Lehrer, die sich dazu entschlossen haben, die Methode LdL als Unterrichtsprinzip zu übernehmen, dies nicht auf einmal in allen Jahrgangsstufen, in denen sie unterrichten, tun müssen. Es ist sicherlich ratsam, die "neue" Methode zunächst in nur einer Jahrgangsstufe anzuwenden, um sie dann auch auf zwei oder mehr Klassen zu erweitern. Es wäre der Idealfall, wenn Lehrer damit im Anfangsunterricht beginnen könnten, um dann sukzessive in den jeweils nachfolgenden Jahrgangsstufen bis in die Oberstufe ihre LdL-Regiefähigkeiten der Schüler weiter aufzubauen. Für diesen Idealfall wird nun im Folgenden ein Stufenmodell vorgestellt. Da wir aber eben nur selten von Idealfällen ausgehen können, sei das Stufenmodell so konzipiert, dass Quereinstiege ohne weiteres möglich sind (vgl. Abb. 1).

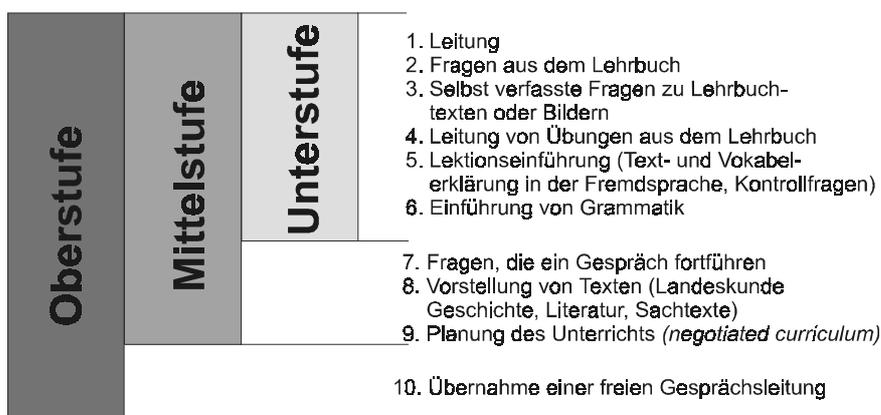


Abb. 1: Stufenmodell der Methode "Lernen durch Lehren"

(1) *Leitung einer Leseübung*: Sobald im Anfangsunterricht die Aussprache soweit gesichert ist, dass Schüler einfache Aufforderungen in der Fremdsprache zu verbalisieren in der Lage sind, kann die wohl einfachste Form einer LdL-Strategie, nämlich eine Leseübung - sie ist für den Lehrer problemlos -, an Schüler übertragen werden. Eine Liste von Redewendungen, die im Unterricht immer wieder Verwendung finden, ist dabei hilfreich: *Open your books on page..., please./ We're going to do a reading exercise./ That's O.K./ That's not correct./ Please, repeat.* usw. Der Übungsleiter tritt vor die Klasse und ist als Erster gehalten, etwaige Fehler zu verbessern. Auch den anderen Schülern ist es immer gestattet, verbessernd einzugreifen. Erst wenn ein Fehler weder durch den Übungsleiter noch durch einen anderen Schüler verbessert wird, kommt der Lehrer im Nachhinein zu Hilfe.

Es sind vor allem zunächst die "guten" Schüler, die im Anfangsunterricht mit großer Begeisterung die Aufgabe des Übungsleiters bei der Leseübung übernehmen wollen. Nachdem aber auch weniger leistungsstarke Schüler gesehen haben, dass diese Aufgabe auch für sie nicht allzu schwierig ist, wagen sie sich ebenfalls vor die Klasse, wagen sich aus der Reserve. Dies ist ein wichtiger Schritt, der Schülern die Scheu nimmt, vor einem Plenum zu agieren.

(2) *Fragen aus dem Lehrbuch*: Eine weitere relativ leichte Aufgabe ist es, wenn Schüler Fragen zum Lektionstext stellen, die schon im Lehrbuch abgedruckt sind. Die Aufforderung könnte lauten: *Please shut your books, listen to my questions and answer them.* Da es sich im Anfangsunterricht um einfachste Fragen handelt, können Schüler aller Leistungsstärken eine solche Aufgabe ad hoc erledigen, sodass auch hier für den Lehrer keine besondere Unterrichtsvorbereitung anfällt. Er kontrolliert lediglich die Aussprache und die einwandfreie Beantwortung der Fragen.

Wird jedoch diese Aufgabe einem leistungsschwächeren Schüler übertragen, und dies sollte ja auch der Fall sein, so muss er diesem vorbereitend helfen, damit er diese Aufgabe bewältigen kann. Es geht dabei im Wesentlichen darum, die Aussprache zu sichern, und darum, welche Antworten man erwarten kann. Der Lehrer kann dies natürlich außerhalb des Unterrichts tun, doch bietet es sich aus Gründen der Zeitökonomie an, dies mit dem jeweiligen Schüler auszuarbeiten, während der Rest der Klasse in Gruppenarbeit beschäftigt ist oder etwa eine kleine schriftliche Übung macht. Bei der Korrektur der Antworten, die ja nur teilweise vorhersehbar sind, darf der Lehrer auch hier Schülern zur Seite stehen.

(3) *Selbst verfasste Fragen*: Hier handelt es sich um einen Aufgabenbereich, der sowohl von Schülern als auch von Lehrern einen intensiveren Einsatz fordert. Es ist von Schülerseite sicher eine intellektuell anspruchsvollere Aufgabe, selbst Fragen zu Lehrbuchtexten oder zu Bildern zu verfassen. Für eine einwandfreie Präsentation vor der Klasse muss der Lehrer diese von Schülern oder von einem Schüler bereits selbstständig ausgearbeiteten Fragen - hier eignen sich kleine Arbeitsgruppen von zwei bis vier Schülern - (korrigierend) besprechen. Der Fantasie der Schüler soll hier keine Grenze gesetzt sein. Hier kann auch selbst gesammeltes Bildmaterial eingesetzt werden.

Es bietet sich auch die Möglichkeit, aus den Mechanismen gängiger Fragetaxonomien - "Lehrerscheinfragen" und "Schülerscheinantworten" - zumindest teilweise herauszukommen (vgl. Kahrman, 1982, S.122). Es hat sich nämlich gezeigt, dass Schüler selbst verfasste Fragen inhaltlich und formal anders ausprägen

als Lehrer dies tun, denn Schüler gehen stärker auf lebensweltliche Bedingtheiten ihrer Alters-genossen ein.

(4) *Leitung von Übungen aus dem Lesebuch*: Bei dieser Übungsform ist der Regieeinsatz des Lehrers bedingt gefordert. Es geht hierbei einerseits um die Verbesserung von Hausaufgaben, vorzugsweise Schülerausarbeitungen auf Folie, die, falls nötig, in Zusammenarbeit mit der Klasse verbessert werden. Andererseits können Schüler die Leitung von Übungen (Lückentexte, *sentence switchboards* oder Grammatikübungen) übernehmen. Leistungsstarke Schüler tun dies ad hoc. Bei anderen ist dazu eine häusliche Vorbereitung notwendig, die dann wiederum vor der Präsentation vom Lehrer überprüft werden sollte.

Zu solchen Übungen gehören auch leichte Konversationsübungen zu vorgegebenen oder besser selbst erfundenen Situationen, das Vorspielen eigenständig verfasster Sketche, und das Abfassen von Diktaten. Bei diesen Übungsformen haben Schüler schon unglaublichen Erfindungsreichtum unter Beweis gestellt. Bevor ein Schüler sein Diktat abhält, muss der Lehrer nicht nur dessen Aussprache gesichert haben, sondern ihm auch zeigen, wie in sinnvollen Satzeinheiten langsam diktiert wird. Bevor ein Sketch eingeübt und vor der Klasse gespielt wird, muss der Lehrer natürlich das Skript Korrektur gelesen haben. Bei der Konversationsübung können Fehler direkt verbessert werden, wobei immer die Gefahr besteht, durch Korrekturen die Konversation zu ersticken. Der Lehrer kann aber auch Fehler notieren, um sie dann anschließend vor und mit der Klasse zu besprechen. (vgl. Timm, 1996a, S. 188).

(5) *Lektionseinführung*: Die Lektionseinführung durch Schüler erfordert wiederum besonderes Geschick bei der LdL-Regiefähigkeit des Lehrers. Außerdem ist sie erst ab einer Spracherlernungsstufe möglich, wo Schüler einfache fremdsprachliche Definitionen für neues Vokabular geben können. Ein Schüler führt nur zwei, drei, höchstens vier neue Wörter ein; d. h., eine Gruppe von drei oder vier Schülern übernimmt die Vokabelerklärung für eine Unterrichtsstunde. In der Stunde zuvor oder vor dem Unterricht besprechen die Schüler mit dem Lehrer, der ihnen bei ihren möglichst eigenen Ideen helfend zur Hand geht, die Vorgehensweise für ihre Vokabelerklärung: fremdsprachliche Definitionen, *synonyms*, *antonyms*, deiktische Verfahren, (selbst gezeichnete) Bilder (vgl. Kap. E.2). Die schriftliche Präsentation erfolgt an der Tafel oder auf Folie.

Falls nötig, müssen Schüler auch zu den neuen Vokabeln Kontrollfragen stellen. Falls hier beim Schüler eigene Ideen ausbleiben, was selten der Fall ist, wie die Praxis gezeigt hat, muss der Lehrer helfend eingreifen. Hier zeigt sich, dass viel Zeit für die Organisation einer LdL-Lektionseinführung aufgebracht werden muß. Dieser Zeitaufwand aber lohnt sich, weil damit Schüler aktiviert werden, in der Fremdsprache zu reden, zu verbalisieren, zu üben. Damit sind vor allem aber auch Ansätze gegen Fossilisierungen gegeben (vgl. Kap. F.1, Abschnitt 1.2, Punkt 3). Schüler lernen so mit dem, was ihnen als ihre Interimssprache zur Verfügung steht, umzugehen, sie lernen mit Sprache zu jonglieren. Mit größerer Erfahrung, wenn also didaktisch-methodische Kompetenzen beim Schüler weiter aufgebaut sind, reduziert sich auch der Zeitaufwand für eine solche Vorbereitung.

(6) *Einführung von Grammatik*: Eine Einführung von Grammatik kann schon relativ früh von Schülern übernommen werden, wenn es sich um einfache Strukturen und Regularitäten handelt. Es sind umso größere fremdsprachliche und didaktische Kompetenzen vonnöten, je schwieriger der Grammatikkomplex ist. In der Oberstufe

sind Schüler weitgehend in der Lage, z. B. eine Revision der Zeitenfolge bei der indirekten Rede selbständig zu erarbeiten. Für Grammatik in der Mittelstufe und vor allem in der Unterstufe (grammatikalische Erklärungen durch Schüler vor der siebten Jahrgangsstufe dürften problematisch sein) ist der Lehrer als Regisseur für die Darbietung gefordert (vgl. Kap. E.3 und E.4).

Wir sehen also, bei der Methode LdL geht es nicht darum, dass sich der Lehrer überflüssig macht, sondern vor allem darum, Schüler zu aktivieren und ihnen dabei zu helfen, ihre Ideen, die sie aus ihrer affektiven Lebenswelt schöpfen, in die Tat umzusetzen. Die Punkte 1 bis 5, eventuell auch 6, des vorgeschlagenen Stufenmodells eignen sich sicher für den LdL-Unterricht in der Unter- und Mittelstufe. Für die weiteren Punkte 7 und 8 ist eine Spracherlernungsstufe nötig, die eine nahezu freie Gesprächsformulierung möglich macht, zumindest aber eine, die durch *guidelines* zustande kommt. Sie werden daher für den erweiterten Aufbau von Lehrkompetenz beim Schüler frühestens für die Mittelstufe vorgeschlagen.

(7) *Fragen, die das Gespräch fortführen*: Solche Fragen verlangen, dass der Fragesteller selbst wieder auf Antworten direkt eingeht. Bei der Vorbereitung eines solchen Gesprächs muss man deshalb mit möglichen Antworten auf eine Frage rechnen, um dann sofort reagieren zu können, damit das Gespräch im Fluss gehalten wird. Es knüpft sich also noch relativ eng an das Thema eines vorliegenden (Lehrbuch-)Textes an. Dies unterscheidet ein solches Gespräch vom freien Gespräch, z. B. bei einem hermeneutischen Gespräch in der Oberstufe (vgl. Kelchner, 1994, S. 254 ff.).

(8) *Vorstellung von Texten*: Punkt 8 des Stufenmodells nimmt eine Gelenkfunktion zwischen Mittel- und Oberstufe ein. Ab der Jahrgangsstufe 10 sollten Schüler fremdsprachliche Texte verschiedenster Sorten ihrer Klasse erklärend präsentieren können und daran gelenkte Gespräche anknüpfen. Dies umfasst also Vokabelerklärung, wobei nun schon einsprachige Wörterbücher verstärkt zum Einsatz kommen, Fragen zum Textinhalt und Interpretationsfragen, also Fragen, die über den Informationsgehalt des Textes hinausgehen. Der Einsatz der Regieassistenten des Lehrers richtet sich nach der bereits gewonnenen didaktischen Kompetenz des Schülers. Sehr kompetente Schüler kommen hier teilweise ohne jegliche Hilfe des Lehrers aus. Wenige leistungsstarke werden die Hilfe des Lehrers vor ihrer Präsentation in Anspruch nehmen.

(9) *Planung des Unterrichts*: Dem Schüler motivationale Impulse zu geben, heißt nicht nur, bei ihm didaktische Kompetenz aufzubauen und auf ihn zu übertragen, sondern es heißt auch, ihn an der Planung des Unterrichts zu beteiligen. Dies ist nun vielleicht keine spezielle LdL-Strategie, genauso wenig wie dies Gruppenunterricht oder Projektunterricht ist. Es handelt sich aber dabei um Postulate moderner Fachdidaktik, die sich mühelos in LdL-Strategien einbauen lassen. Hier ist der Begriff des *"negotiated curriculum"* von besonderer Bedeutung (vgl. Candlin, 1984; Breen, 1984; Legutke & Thomas, 1993).

(10) *Übernahme einer freien Gesprächsleitung*: In der Oberstufe, vor allem in Leistungskursen, können Schüler in ihren didaktischen Kompetenzen so weit fortgeschritten sein, dass sie in der Zielsprache größere Teile, wenn nicht den größten Teil des Unterrichts allein durchführen können. Wenn der Lehrer hier zurücktritt, um Schülern artikulatorischen Freiraum zu gewähren, so soll das allerdings nicht heißen, dass er sie sich selbst überlässt. Er sollte Gespräche mitskizzieren, im Nachhinein korrigierend auftreten, Ergänzungen zum Gespräch geben oder aber bei der Vorbereitung für die Anschlussstunde ein Fazit dessen ziehen, was die Schüler in ihrem Gespräch als Ergebnis gebracht haben, um wiederum gezielt nötige Ergänzungen zu erarbeiten.

Durch einen "sanften Einstieg" in die Methode LdL gewinnen nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer Sicherheit in der Anwendung der entsprechenden Techniken. Auf diese Weise wird die Klassenzimmersituation von allen Beteiligten getragen, das Gefühl der Selbstbestimmung und der Kontrolle wächst. Der Wunsch, weitere Lebensfelder zu betreten und zu meistern, kommt bei Schülern und Lehrern auf, sodass sich in günstigen Fällen eine explorative Haltung in der Gruppe als Ganzes aufbaut. Auf diesem Hintergrund erfolgt als nächster Schritt die Durchführung von kleinen Projekten, vielleicht auch einer Reise ins Zielland. Der Blick richtet sich immer stärker auf das Geschehen außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Kap. A.1, A.2 und C.1). Neue Erkundungstechniken sind erforderlich, die mit den Schülern erarbeitet werden, und die innovative Dynamik wird fortgesetzt (vgl. Martin 1994a, 1996).

3. Zum Abschluss: Häufig gestellte Fragen zur Methode "Lernen durch Lehren"

Im Laufe der letzten 15 Jahre wurde die Methode "Lernen durch Lehren" nicht nur in allen Klassenstufen von zahlreichen Kollegen erprobt, sondern sie wurde auch im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt. Dabei haben sich eine Reihe von Fragen als besonders wichtig für die in der Schule Tätigen erwiesen:

(1) *"Kann man jederzeit in LdL einsteigen oder muss man die Klasse von Anfang an unterrichtet haben?"*

Man kann jederzeit in LdL einsteigen. Am besten führt man die LdL-Techniken allmählich ein, ohne zu erwähnen, dass es sich hier um eine "neue" Methode handelt. Nach ungefähr einem Monat können die Schüler die wichtigsten Lehrfunktionen ausüben, auch die Einführung des neuen Stoffes. Die Schüler selbst merken kaum, dass es sich um etwas Neues handelt.

(2) *"Wie muss man die erste LdL-Stunde gestalten?"*

Der allererste Einstieg ist sehr wichtig. In der Regel wissen die Schüler nicht, wie sie sich vor der Klasse verhalten sollen. Am Anfang muss man also eine Art

Kurztraining durchführen, indem man den Schülern zeigt, wie sie vor der Klasse stehen sollen, sich gegenseitig korrigieren, sich anschauen, sich loben, sich zulächeln, höflich miteinander umgehen usw. Dabei muss man sie immer wieder bitten, laut zu sprechen. Das muss regelrecht geübt werden, indem man wie ein Regisseur bestimmte Sequenzen wiederholen lässt, bis es klappt. Erfahrungsgemäß reichen ein paar Unterrichtsstunden, um dies zu automatisieren. Ganz wichtig ist es außerdem, darauf zu achten, dass alle zuhören, wenn ein Schüler spricht. Diese Grundregeln müssen unbedingt eingehalten werden!

(3) *"Verliert man denn bei all diesem Training und bei der relativen Langsamkeit der Schüler nicht viel Zeit? Wie ist es mit dem Lehrplan und der Stofffülle?"*

In den ersten Stunden muss man natürlich etwas Zeit für die Einführung und vor allem die Einübung der LdL-Technik aufwenden. Aber sehr bald, wenn die Schüler ihre anfängliche Scheu abgelegt und etwas Routine gewonnen haben, kommt man schneller vorwärts als mit traditionellen Verfahren. Das liegt daran, dass die Schüler effektiver sind als der Lehrer bei der Stoffverarbeitung. Ihr Vorgehen ist weniger redundant; sie meinen nicht, dass sie jedes Detail dreimal wiederholen müssen und entwickeln ja selbst bald die Kompetenz zum Lehren. In der Regel ist man mit der Methode LdL schneller mit dem Buch fertig als mit traditionellen Methoden.

(4) *"Wie ist es, wenn man die Klasse nach einem Jahr LdL-Unterricht wieder abgibt? Wie reagieren die Schüler auf den anderen Unterrichtsstil?"*

Der Ausstieg verläuft genauso undramatisch wie der Einstieg. Nach kürzester Zeit gewöhnen sich die Schüler an den Stil des nachfolgenden Kollegen.

(5) *"Stellt sich nicht nach einiger Zeit, wenn also der Neuigkeitseffekt verpufft ist, Langeweile ein?"*

Das ist nicht ausgeschlossen, denn die Präsentationstechniken der Schüler sind ja auch recht begrenzt, manchmal auch einfallslos. Das ist aber weiter nicht schlimm, denn dann kann der Lehrer wieder mit frischer Kraft selbst den Unterricht übernehmen, bis die Schüler nach einiger Zeit selbst wieder gerne aktiv werden. Es ist ja ohnehin nicht so, dass bei LdL nur die Schüler unterrichten, sondern es handelt sich eher um einen dialektischen Prozess: zunächst die Schüler, dann der Lehrer, dann wieder die Schüler usw.

(6) *"Wie ist es mit der Benotung?"*

Jeder Lehrer soll sich an die Schulordnung halten. Ansonsten empfiehlt es sich, Schülerpräsentationen nicht zu benoten. Sonst verstummen die Schüler, weil sie nur noch - mit Blick auf die Note - Perfektes von sich geben wollen. Nun lebt der LdL-Unterricht sehr stark davon, dass viel Sprachliches umgesetzt wird, also auch viele Fehler gemacht werden. Das Thema der Notengebung ist sehr heikel und kann an dieser Stelle nicht mit der gebotenen Ausführlichkeit behandelt werden.

(7) *"Kann man LdL auch mit großen Klassen, z. B. mit 33 Schülern, praktizieren?"*

Natürlich ist es leichter, LdL mit kleineren Klassen anzuwenden. Aber gerade mit großen Klassen ist angesichts der Veränderungen in der Schülerpopulation didaktische Kreativität geboten. Viele Kollegen erzielen mit LdL in großen Klassen positive Ergebnisse. Aufgrund persönlicher Erfahrungen in einer 7. Klasse mit 30 Schülern sehen wir gerade im Einsatz von LdL eine gute Möglichkeit, die Schüler zur Selbstdisziplin zu erziehen.

(8) *”LdL verlangt einen größeren Aufwand als der traditionelle Unterricht. Wie ist das zu meistern bei 24 Wochenstunden und 33 Schülern pro Klasse?”*

Die meisten Kollegen praktizieren LdL nicht in allen Klassen und nicht durchgängig. Bestimmte Klassen eignen sich, andere weniger. Aber zumindest punktuell lassen sich LdL-Techniken überall einsetzen.

(9) *”Gibt es Stoffe, die besonders geeignet sind, um nach LdL unterrichtet zu werden?”*

Je einfacher der Stoff, desto geeigneter ist er für den Einsatz von LdL. In den Anfangsklassen praktizieren wir LdL konsequent und absolut durchgängig. Je höher die Klassenstufe, desto stärker muss man intervenieren, denn der Stoff wird immer komplexer und es scheint, dass nur der Lehrer übergreifende Zusammenhänge klarmachen kann.

(10) *”Gegenwärtig werden viele alternative Unterrichtskonzepte diskutiert, wie ‘Freiarbeit’ oder ‘Freinet-Pädagogik’. Welchen Stellenwert nimmt hier LdL ein?”*

Das LdL-Konzept vereinigt alle Techniken, die in alternativen Methoden angewandt werden. Dass Schüler Tandemarbeit, Gruppenarbeit oder Freiarbeit selbst gestalten und - wie bei Freinet - auch Unterrichtsmaterialien selbst produzieren, ist bei LdL selbstverständlich. LdL ist also ein integratives Konzept. Was LdL von den anderen Ansätzen unterscheidet, ist, dass alle Aktivitäten auf das Ziel hin konzipiert werden, dass Schüler das Ergebnis ihrer eigenen Anstrengungen ihren Mitschülern ”lehrend” beibringen. Mehr als bei den anderen Ansätzen wird der Akzent also darauf gelegt, dass die Schüler sich mit dem Fach auseinandersetzen und als Experten den anderen Schülern Stoffelemente vermitteln. Auf diese Weise gewinnen die freien Aktivitäten eine verpflichtende, fachbezogene Perspektive, die dem Ganzen Kohärenz verleiht. Der gesamte Unterricht wird zum Projekt.

Anmerkung

1. Konkrete Beispiele für die Anwendung der Methode LdL in verschiedenen Fächern und Schultypen befinden sich in Graef & Preller (1994). Weitere Materialien zur Methode sowie Informationen über das Kontaktnetz sind kostenlos unter folgender Anschrift zu beziehen: PD Dr. Jean-Pol Martin, Universität, UA. Zi. 240, D-85071 Eichstätt, Fax: (08421) 93-1797

Literaturverzeichnis

- Bildungskommission NRW.(1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung -Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westphalen*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand
- Breen, M. (1984). Process Syllabus for the language Classroom. In: Brumfit, C. (Hrsg.) (1984), S. 47-60
- Brumfit, C. (Hrsg.) (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (2.Aufl.). Tübingen: Francke (1.Aufl.1989).
- Candlin, C. N. (1984). Syllabus Design as a Critical Process. In: Brumfit, C. (Hrsg.) (1984), S. 29-46
- Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. (1935). *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*. Weimar
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F. & Stäudel, T. (Hrsg.) (1983). *Lohhausen: vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern:Huber
- Finkbeiner, C. (1996). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Weg zu einer neuen holistischen Lernkultur? In: *Fremdsprachenunterricht*. 1/96, S. 2-11
- Galperin,P. (1974). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin & Leontjew (Hrsg.) (1974)
- Galperin, P. & Leontjew, A. (Hrsg.) (1974). *Probleme der Lerntheorie*. 4. Auflage. Berlin: Verlag Volk und Wissen
- Gartner, A. & al. (1971): *Children Teach Children - Learning by Teaching*. New-York: Harper & Row
- Gienow, W. & Hellwig, K. (1996). Prozeßorientierung - ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch*, Heft 21, 1/1996, S. 4- 11
- Graef, R. & Preller, R.- D. (Hrsg.) (1994). *Lernen durch Lehren*.Rimbach: Verlag im Wald
- Hunfeld, H. (Hrsg.) (1982). *Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht (1981)*. Königstein: Scriptor
- Kahrman, B. (1982). Zur Theorie und Methode des Fragens im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hunfeld, H. (Hrsg.) (1982). S. 121-140
- Kaufmann, F. (1977). Lernen in Freiheit - im Fremdsprachen- unterricht. Bericht über einen Schulversuch. In: *PRAXIS*, 24 (1977), S. 227-236.
- Kelchner, R. (1994). *Lyrik und Hermeneutik im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Kerscheinstainer, G. (1914). *Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden*. Leipzig
- Kleinschmidt, E. (Hrsg.) (1989). *Fremdsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen: G.Narr
- Legutke, M. & Howard, T. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London. New-York: Longman

- Martin, J.-P. (1989). Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.) (1989). S. 389-400
- Martin, J.-P. (1994). *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G.Narr
- Martin, J.-P. (1996). Das Projekt "Lernen durch Lehren" - eine vorläufige Bilanz. In: *Fremdsprachen lernen und lehren, Band 25, (im Druck)*
- Petersen, P. (1951). *Führungslehre des Unterrichts*. (3.Aufl.). Braunschweig.Berlin.Hamburg: Westermann
- Piepho, H.- E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg.
- Strohner, H. (1995). *Kognitive Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Wendt, M. (1995): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: G.Narr
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, S. 407-429
- Zydati, W. (1997). Englischunterricht heute. Perspektiven für morgen. In diesem Band.