

Oliver Drechsel
Schloßberger Weg 1
40789 Monheim am Rhein

27.05.2002

Schriftliche Hausarbeit gemäß §58 OVP
vorgelegt beim Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II
Wuppertal II (BK)
Richard-Wagner-Straße 7
42115 Wuppertal

Thema:

**„Lernen durch Lehren“ – Chancen und Grenzen
der Einführung des pädagogischen Konzeptes LdL
im Musikunterricht der Klasse 5**

Erstgutachterin: Marita Bahr
Fachseminar Musik

Schule:
Berufskolleg Kohlstraße Wuppertal / Otto-Hahn-Gymnasium Monheim

Inhaltsübersicht:	Seite
I. Einleitung	4
II. Das Konzept „LdL“	5
II.1. Allgemeine Beschreibung	5
II.2. Ziele	6
II.3. Funktionsweise	9
II.3.1. Die Rolle der „Schüler in Lehrerfunktion“ (SiL)	9
II.3.2. Die Rolle der Schüler (als Schüler)	10
II.3.3. Die Rolle des Fachlehrers	11
III. Möglichkeiten der Annäherung an LdL im Musikunterricht der Klasse 5	13
III.1. Unterrichtsbeispiel 1 („Zwei Hälften“)	14
III.2. Unterrichtsbeispiel 2 („Experten-Runde“)	15
III.3. Kurze Bewertung aus Schüler- und Lehrersicht	15
IV. Überprüfung der Erreichbarkeit von LdL-Zielen	16
IV.1. Die Klassensituation der 5c	16
IV.2. Die Förderung der allgemeinen Motivation und Leistungsbereitschaft	17
IV.2.1 Unterrichtsbeispiel	18
IV.2.2. Bewertung	18
IV.2.2.1. Bewertung aus Schülersicht	18
IV.2.2.2. Bewertung aus Lehrersicht	20
IV.3. Die Förderung der Schlüsselqualifikation „Teamfähigkeit“	21
IV.3.1. Unterrichtsbeispiel	21
IV.3.2. Bewertung	22
IV.3.2.1. Bewertung aus Schülersicht	22
IV.3.2.2. Bewertung aus Lehrersicht	23
IV.4. Die Förderung der Schlüsselqualifikation „Kommunikationsfähigkeit“	24
IV.4.1 Unterrichtsbeispiel	24
IV.4.2. Bewertung	25
IV.4.2.1. Bewertung aus Schülersicht	25
IV.4.2.2. Bewertung aus Lehrersicht	26

IV.5. Die Förderung der methodisch-didaktischen Kompetenzen	27
IV.5.1. Unterrichtsbeispiel	28
IV.5.2. Bewertung	28
IV.5.2.1. Bewertung aus Schülersicht	28
IV.5.2.2. Bewertung aus Lehrersicht	29
IV.6. Die Förderung der Fachkompetenz	29
IV.6.1. Bewertung	30
IV.6.1.1. Bewertung aus Schülersicht	30
IV.6.1.2. Bewertung aus Lehrersicht	31
V. Rück- und Ausblick	32
VI. Literaturverzeichnis	35

Anhang

I. Einleitung

„Die Schülerinnen und Schüler sollen gelernt haben, wie Musik notiert wird.“¹

„Wie bindet man 16 Schüler², die im Gegensatz zu den anderen Schülern der Klasse aufgrund privaten Instrumentalunterrichts bereits Noten lesen können, in eine Unterrichtsreihe über die Notenschrift ein?“ Diese Frage stellte sich mir gegen Ende des ersten Halbjahres des Schuljahres 2001/2002 im Rahmen des selbstständigen Unterrichts in der 32 Schüler umfassenden Klasse 5c des Otto-Hahn-Gymnasiums in Monheim am Rhein. Dass hier auf jeden Fall grundsätzlich Binnendifferenzierung erfolgen musste, um die „Experten“-Schüler nicht zu unterfordern, war klar, nicht aber, dass sich aus meiner nachfolgend dargestellten Entscheidung eine völlig neue Perspektive für den weiteren Unterricht eröffnen sollte.

Ich entschied mich nämlich dafür, diesen 16 Schülern die anspruchsvolle Aufgabe zu erteilen, die Notenschrift der Stammtöne im Violinschlüssel jeweils einem ihrer Mitschüler in Partnerarbeit beizubringen. Wie sie dies tun sollten, blieb ihnen überlassen (dazu dann in Kapitel III mehr). Was aber dabei herauskam, war für mich erstaunlich. Bereits nach wenigen Minuten konnte ich bei mehreren Zweiergruppen die ersten selbst entworfenen „Tests“ beobachten, sozusagen den Einsatz sofortiger Lernerfolgskontrolle – nicht nur die „Unterrichtenden“ sondern auch deren „Schüler“ waren mit Feuereifer bei der Sache.

Vom Motivations- und Lern-Erfolg dieses „Experiments“ beflügelt und willens, dergestalt noch des öfteren den Musikunterricht zu beleben, forschte ich im Internet nach, ob sich zum Stichwort „Schüler unterrichten Schüler“ – denn darum handelte es sich ja – vielleicht noch weitere Ideen, Anregungen, Umsetzungen finden ließen. So traf ich über die Suchmaschine google³ nach wenigen Mausklicks auf die Seiten der Domain <http://www.ldl.de> und hier fand sich zu meiner Überraschung Etwas zu eben diesem Thema, ja gar ein ganzes Unterrichtskonzept mit dem Titel „LdL – Lernen durch Lehren“. Allerdings, und hier wich meine Entdeckerfreude nach kurzer Zeit einer kleinen Resignation, fand sich so gut wie nichts zur Umsetzung im Musikunterricht⁴. Zahlreich präsentierten sich dagegen Materialien und Veröffentlichungen zum fremdsprachlichen Unterricht (inklusive mehrerer Zweiter Staats-

¹ in: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I; Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen 1993, S. 51.

² Im Folgenden steht „Schüler“ immer für „Schülerinnen und Schüler“, ebenso werde ich auch in ähnlichen Fällen zur besseren Lesbarkeit jeweils die männliche Form verwenden.

³ <http://www.google.de>

⁴ lediglich Rubisch, Andreas und Reiners, Uwe: „Hindemith per Mausklick“ – Schüler gestalten Lern-Stationen am Computer. In: <http://www.ldl.de/material/berichte/musik/reiners.doc>

arbeiten). So keimte in mir die Idee auf, mich diesem Konzept doch nun mit „meiner“ fünften Klasse weiter zu nähern und das im Fremdsprachenunterricht nachgewiesenermaßen sehr erfolgreiche Modell dann erstmalig in Verbindung zum Musikunterricht der Klasse 5 zu beleuchten - die Idee für meine Zweite Staatsarbeit war geboren.

So werde ich im Verlaufe dieser Arbeit zunächst das allgemeine Konzept LdL mit seinen Zielen und seiner Funktionsweise vorstellen, anschließend einige mögliche Beispiele für die erste Annäherung an LdL im Musikunterricht der Klasse 5 geben und danach anhand von theoretischem Hintergrund, Unterrichtsbeispielen und -evaluationen zu wichtigen LdL-Zielen versuchen, Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes dieses Konzeptes im Musikunterricht der Klasse 5 aufzuzeigen.

II. Das Konzept „LdL“

„Erzähle mir – und ich vergesse. Zeige mir – und ich erinnere. Lass es mich tun – und ich verstehe.“⁵

II.1. Allgemeine Beschreibung

Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelte Jean-Pol Martin, promovierter Studienrat für Französisch und Deutsch am Willibald-Gymnasium Eichstätt und Privatdozent (Fachdidaktik Französisch) an der dortigen Katholischen Universität, im Zuge der Erstellung eines Französisch-Lehrwerkes⁶ ein auf den Prinzipien der Schüleraktivität und Lernerautonomie aufbauendes Unterrichtsmodell, in welchem die Schüler Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers übernehmen und auf diese Weise dazu angeleitet werden, sich in Partner- oder Gruppenarbeit selbstständig Lerninhalte anzueignen und diese dann – auch unter Berücksichtigung methodischer Fragen sowie unter Einbeziehung von LEK und LES⁷ – ihren Mitschülern zu vermitteln. Mit der wissenschaftlichen Ausarbeitung des Modells einher ging eine Langzeitstudie am o.g. Gymnasium, an dem Martin eine Klasse sieben Jahre lang als Fachlehrer „behalten“ konnte, in der er die Fortschritte der Schüler dieser Klasse im Umgang mit LdL auch filmisch (in Zusammenarbeit mit der FWU⁸) festhielt. Um das auf diese Weise erfolgreich im Französischunterricht getestete Konzept im Schulleben zu verbreiten, warb Martin in

⁵ dem chinesischen Gelehrten Konfuzius (551-479 v.Chr.) zugeschriebenes Zitat.

⁶ Haberzettl, Heinz: (Hrsg.): A bientôt 1, Arbeitsbuch, Klett-Verlag, Stuttgart, 1978.

⁷ Lernerfolgskontrolle und Lernerfolgssicherung.

⁸ Film in Wissenschaft und Unterricht (1983, 1984, 1987a, 1987b, 1987c).

Ermangelung institutioneller Unterstützung auf zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für LdL und gründete 1987 ein dem Gedankenaustausch und der Informationsverbreitung⁹ dienendes Kontaktnetz mit einer Kerngruppe von zunächst zwölf Lehrern, deren Hauptaufgabe es war, die Tauglichkeit von LdL auch in anderen sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Fächern zu überprüfen. Dieses Kontaktnetz umfasst mittlerweile ca. 500 Lehrer des gesamten Bundesgebietes und die (mittlerweile 25) Kollegen der Kerngruppe sind selbst als Referenten bei Fortbildungsveranstaltungen tätig, verfassen wissenschaftliche Aufsätze und wirken als Autoren bei der Erstellung von Lehrmaterialien mit. Auch dieses Kontaktnetz selbst ist mittlerweile schon zur Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen zur Fortbildungsstruktur geworden¹⁰.

II.2. Ziele

Der Kerngedanke des LdL-Modells ist die Übertragung von Lehrerfunktionen auf Schüler und steht damit im direkten Zusammenhang mit der Forderung nach Schüleraktivität im Unterricht (*„Schließlich wird es Abschnitte im Unterricht geben, die vor allem von den Schülerinnen und Schülern gestaltet werden.“*)¹¹. Martin war für den Französischunterricht dabei vor allem der stark erhöhte Sprechanteil der Schüler von bis zu 80% des gesamten Unterrichtsgesprächs wichtig, was die Anwendung von LdL für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen äußerst interessant macht. Neben diesem deutlich fachspezifischen Vorteil hat die Übernahme von Lehrerfunktionen – die natürlich nur sukzessive in kleinen Schritten erfolgen kann (worauf im weiteren Verlauf noch einzugehen sein wird) – und die damit zusammenhängende Aktivierung der Schüler im Idealfall des Konzepts jedoch weitere positive Auswirkungen zu verschiedenen Unterrichts- und Erziehungszielen zu bieten. Hier führt Martin eine Palette von Resultaten an, die von Unterrichtsbedingungen wie gesteigerter Motivation der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen über das Erlangen allgemeinerer sozialer und didaktischer Kompetenzen sowie über den damit verbundenen Ausbau der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“¹² bis hin zu „Kontrollkompe-

⁹ auch über die sogenannten „Kontaktbriefe“, die alle zwei Monate von Eichstätt aus versendet werden und praktische Tipps sowie Erfahrungsberichte von Kollegen enthalten.

¹⁰ zum Beispiel in Schocker-Ditfurth, M.: Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht; Dissertation 1992.

¹¹ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 56.

¹² vgl. Martin, Jean-Pol: ‚Lernen durch Lehren‘ – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt‘; a.a.O.

tenz“¹³ und „Weltverbesserungskompetenz“¹⁴ führt und die ich im Folgenden kurz skizzieren und in Zusammenhang mit den Richtlinien der Sekundarstufe I für das Gymnasium bringen möchte, um auch die Lehrplankonformität dieser Ziele in meine Betrachtungen einzubeziehen.

Unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar sind beispielsweise Ergebnisse wie die folgenden: dass nämlich Schüler sich intensiver mit dem „Stoff“ auseinandersetzen, wenn sie ihn vermitteln sollen; dass sie diesen „Stoff“ aus ihrer persönlichen (Schüler-)Perspektive betrachten und somit möglicherweise andere Zugangsweisen als der Fachlehrer finden sowie eigene Ideen einbringen können (Schülerorientierung) oder dass der Unterricht überhaupt abwechslungsreicher und damit aufmerksamkeitsregender, sprich motivierender wird, da die Stunden(teile) von verschiedenen Schülern gehalten werden.

Eine Förderung der sozialen Kompetenzen der Schüler (*„Insbesondere soll sie [die Schule, der Verf.] die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Zusammenhang der sozialen Beziehungen einschätzen zu lernen, Toleranz und Solidarität zu üben.“*)¹⁵ erfolgt insofern, als sie die zu haltenden Unterrichtssequenzen in Partner- oder Gruppenarbeit gemeinsam planen und vorbereiten, als sie sich während des Unterrichts mit ihren Mitschülern in höflicher Form (darauf legt Martin besonderen Wert)¹⁶ auseinandersetzen (Schüler-Schüler-Interaktion) und als sie durch die Übernahme der Lehrerrolle lernen, Verantwortung für Lernprozesse ihrer „Schüler“ zu übernehmen. Nicht zu vernachlässigen ist auch die mögliche enorme Steigerung des Selbstbewusstseins durch ein erfolgreiches, selbstständiges Auseinandersetzen mit den Lerninhalten und ein anschließendes erfolgreiches Vermitteln derselben. Dies fördert neben weiterer Motivation insbesondere das von Martin oft erwähnte und als eines der höchsten Ziele anzusehende explorative Verhalten, also die *„Bereitschaft, sich in Situationen zu begeben, die ein hohes Maß an Unbestimmtheiten enthalten“*¹⁷. Dieser Komplex ist auch in den Richtlinien verankert: *„Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen*

¹³ vgl. Martin, Jean-Pol: ‚Lernen durch Lehren‘ – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt“; a.a.O.

¹⁴ vgl. Martin, Jean-Pol: ‚Weltverbesserungskompetenz‘ als Lernziel?“; a.a.O.

¹⁵ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 12.

¹⁶ vgl. <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a7.html> oder

<http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread30.html>

¹⁷ in: Martin, Jean-Pol: ‚Weltverbesserungskompetenz‘ als Lernziel?“; a.a.O., S. 2.

*Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen und damit die Bereitschaft, sich neuen Aufgaben zu stellen.*¹⁸

Eine Erweiterung der angestrebten methodisch-didaktischen Kompetenzen („Er [der Unterricht, der Verf.] zielt auf Selbständigkeit in der Methodenanwendung, [...]“)¹⁹ soll im LdL-Konzept bei der Vorstellung des Stoffes verwirklicht werden, indem die Schüler verschiedene Präsentations-, Moderations- und Arbeitstechniken (z.B. auch Entscheidung über Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) sowie den Einsatz verschiedener Medien ausprobieren können und dies im Anschluss an die Stunde gemeinsam reflektieren.

Nach Martin werden durch LdL vor allem auch die in der Berufswelt mittlerweile sehr bedeutenden „Schlüsselqualifikationen“ („Soft skills“) gefördert²⁰. Diese sind zwar noch nicht allgemein abgestimmt, so dass sie in zahlreichen variierenden Zusammenstellungen zu finden sind, darunter sind jedoch immer wieder anzutreffen²¹:

- die Teamfähigkeit, der die eben angesprochene soziale Kompetenz in Partner- und Gruppenarbeit zu Grunde liegt, also die Fähigkeit, sich in ein Team integrieren zu können, zu helfen und sich helfen zu lassen, gemeinsam(e) Ziele zu stecken (Planung) und zu verwirklichen (Durchführung) und die dazugehörige Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, welche auch für das angemessene Erklären des Unterrichtsstoffes notwendig ist;
- die eigene Leistungsbereitschaft, also das eigene Engagement, sich selbst Ziele zu stecken; insbesondere die ebenfalls bereits erwähnte explorative Haltung;
- die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit, die durch den oben angedeuteten hohen Sprechanteil der Schüler ihren Ausbau findet und zu der auch Präsentations- und Moderationstechniken sowie die grundsätzliche Bereitschaft, sein Wissen mit anderen zu teilen, gehören;
- die Belastbarkeit bei der Erledigung von Aufgaben (Überblick behalten, Termindruck aushalten), die durch zunehmende Aufgabenerweiterung trainiert wird;

¹⁸ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 20f.

¹⁹ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 15.

²⁰ vgl. Martin, Jean-Pol: „Schulklasse als Betrieb...“, a.a.O.

²¹ Die nachfolgende Liste von Schlüsselqualifikationen habe ich aus folgenden Internet-Quellen zusammengestellt:

<http://www.focus.de/D/DB/DBV/DBV20/dbv20.htm#skill>

<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart37/dejart37.htm>

<http://www.s-a.uni-muenchen.de/docs/schluessel.htm>

http://www.neue-ausbildungsberufe.de/ratgeber/pages/teil_1/t1_07_m.htm

<http://www.jobware.de/ra/bk/be/di/1>

<http://www.industrie-job.de/schluesselqualifikationen.shtml>

<http://www.bibb.de/beruf/quo/ifoqua/dekra004.htm>

- die Flexibilität, also die Anpassungsfähigkeit an verschiedene Situationen, wie sie sich ja auch im Verlauf des Unterrichts ergeben können;
- das selbstständige, methodische Arbeiten, wie es neben der Partner- und Gruppenarbeit in der Vorbereitungsphase auf das eigene Unterrichten geübt wird;
- Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen, das sich, durch erfolgreiches Vorbereiten und Auftreten vor der Klasse angeeignet werden kann;
- Organisations- und Planungsfähigkeit sowie Zeitmanagement; beides kann ebenfalls in der Vorbereitung auf eigene Unterrichtssequenzen thematisiert werden;
- Denkvermögen, unterteilt in logisches, vernetztes, abstraktes, interdisziplinäres und konzeptionelles;

Daneben werden unter anderem weitere soziale Kompetenzen wie Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft gefordert, die vielbeschworene Allgemeinbildung ins Feld geführt und teilweise auch Kreativität und Ideenreichtum dazugezählt;

Martin bezieht darüber hinaus noch eine psychologische Komponente in sein LdL-Konzept ein, die sogenannte „Kontrollkompetenz“, die *„der handelnden Person das Gefühl vermittelt, dass sie das Handlungsfeld 'im Griff' hat und auftretende Schwierigkeiten meistern kann“*²², die also eine „zentrale Dimension menschlichen Handelns“²³ ist und die durch exploratives Verhalten vergrößert werden kann. Zur Ausbildung der „Kontrollkompetenz“ bei den Schülern bemerkt Martin: *„So erwerben sie von der ersten Stunde an die Grundtechniken, die eine schülergeleitete, erfolgreiche inhaltsbezogene Kommunikation erlauben. Sehr bald setzt auch ein Metadiskurs ein, der die Selbstreflexion und die damit einhergehende Selbstkontrolle, auch über eigene Lernprozesse, erhöht.“*²⁴

Der systematische Ausbau der „Kontrollkompetenz“ durch den Einsatz von LdL gipfelt bei Martin neuerdings in der „Weltverbesserungskompetenz“. Durch die Globalisierung und die Möglichkeiten des Internets kann sich die Kontrollkompetenz nach seinen Aussagen schließlich *„auch auf die Welt insgesamt richten“*: *„Die Schüler müssen erkennen, dass Kontrollkompetenz auch Verantwortung bedeutet. Die Möglichkeit, Einblick in alle Teile der Welt zu gewinnen, ist Verpflichtung zugleich. Es ist unser aller Pflicht geworden, Entwicklungen weltweit zu beobachten und dort aktiv einzugreifen, wo dies notwendig ist.“*²⁵

²² in: Martin, Jean-Pol: ‚Lernen durch Lehren‘ – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt“; a.a.O., S. 3.

²³ ebd.

²⁴ ebd.

²⁵ ebd., S. 4.

II.3. Funktionsweise

Im vorangegangenen Abschnitt sind bereits einige Aufgaben der Schüler und des Fachlehrers angesprochen worden, welche aber nun noch der genaueren Betrachtung bedürfen, um ein umfassenderes Bild des Unterrichts nach dem LdL-Modell zu ermöglichen. Betrachten wir dazu die einzelnen am Unterricht Beteiligten nacheinander.

II.3.1. Die Rolle der „Schüler in Lehrerfunktion“ (SiL)

Zentrales Element der LdL-Theorie ist die Schüleraktivität; der Schüler steht im Mittelpunkt des Unterrichts – und zwar nicht als „Schüler“, sondern als „Lehrender“, als aktiv Handelnder und Verantwortlicher für das Unterrichtsgeschehen. Schrittweise übernehmen die Schüler dabei einzelne Lehrerfunktionen, indem sie zunächst Teile von Unterrichtsstunden übernehmen. Dies kann zum Beispiel die Wiederholung der Inhalte der vorangegangenen Stunde sein, die Leitung kleinerer Übungen, die Besprechung von Hausaufgaben etc. Bereits hier können die Schüler den Umgang mit Medien (Tafel, Overhead-Projektor etc.) intensivieren. Auch der Umgang mit ihren „Schülern“, die soziale Kompetenz, spielt in diesen kurzen Unterrichtsabschnitten schon eine große Rolle, ist doch ein höflicher Umgangston ein Grundstein für die Akzeptanz der SiL bei den Schülern. Ferner sammeln die SiL in solchen ersten Kurz-„Auftritten“ vor der Klasse bereits grundlegende Erfahrungen mit sich selbst als Mittelpunkt des Unterrichts (Humankompetenz), z.B. mit der Wirkung ihrer Stimme (Lautstärke, Aussprache) und ihrer Person, ihres Verhaltens auf die Mitschüler. Nicht zuletzt deshalb ist eine langsame Heranführung an LdL, ein Vorgehen „Schritt für Schritt“ in der Übernahme von Lehrerfunktionen, wichtig, um die Schüler nicht zu überfordern.

Im Anschluss an eine erste derartige Einführungsphase von LdL beginnen die SiL dann damit, anspruchsvollere Aufgaben zu übernehmen, neuen Stoff zu vermitteln, ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen auszubauen. Innerhalb einiger Unterrichtsstunden, also nicht zu Hause, sondern in Unterstützung durch den Fachlehrer, bereiten sie in Kleingruppen Unterricht vor, wobei sie den von der Lehrkraft vorgegebenen inhaltlichen Rahmen selbstständig bearbeiten, also unterrichtliche Arbeitsschritte und deren Zeitrahmen entwerfen (Planung), diesen anschließend sachlich korrekt und methodisch ansprechend vor der Klasse darstellen und mit ihren „Schülern“ einüben (Durchführung). Die Schüler können laut LdL-Konzept dabei frei von Notendruck agieren, was für Martin wesentlich dafür ist, dass sie „spontan,

kreativ und risikoreich“ vorgehen, wodurch die Darbietungen spannender und somit motivierender sind.²⁶

Dies führt schließlich dazu, dass die Schüler den Unterricht weitestgehend aktiv selbst gestalten, d.h. planen und durchführen und dass sie allein die Lernprozesse im Unterricht einleiten und kontrollieren, was sich ohne Problem mit den Richtlinien vereinbaren lässt: *„Zu einem schülerorientierten Lernprozeß gehört es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend an der Planung des Unterrichts mitzuwirken und Schulleben mitzugestalten.“*²⁷

II.3.2. Die Rolle der Schüler (als Schüler)

Die Rolle der Schüler im Unterricht nach LdL-Methode ist im Grunde nicht anders angelegt als im Unterricht ohne LdL. Auch hier steht und fällt der Unterricht mit deren Aufmerksamkeit und Mitarbeit. Da sich jedoch die lehrende Bezugsperson von Stunde zu Stunde ändert, sind laut Martin diesbezüglich einige positive Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler zu beobachten. Durch das Wechseln der „Lehrer“ und den dadurch abwechslungsreicher gestalteten Unterricht ist die Motivation der Schüler zur Mitarbeit höher. Letztere wird auch dadurch begünstigt, dass die Hemmschwelle, Fragen zu stellen oder um Erklärungen zu bitten, bei den Schülern geringer ist, wenn Mitschüler den Unterricht halten.²⁸

Eine besondere Aufgabe kommt den Schülern insofern zu, als es *„nicht nur darum geht, den neuen Stoff aufzunehmen, sondern auch bei jedem Schritt zu prüfen, ob das Dargebotene Fehler oder logische Sprünge enthält.“*²⁹ Da die SiL nicht perfekt und fehlerlos präsentieren, ist *„jedes Mitglied der Gruppe implizit aufgefordert, Unklares und Unverstandenes zu benennen, damit ein Klärungsprozess eingeleitet werden kann. Bei Unklarheiten oder auftretenden Fehlern wird jeder Anwesende implizit aufgefordert, einen Verbesserungsvorschlag zu äußern.“*³⁰ Martin bezeichnet dies als *„kollektive Konstruktion von Wissen durch permanente Hypothesenbildung und Prüfung“*³¹ und spricht in anderem Zusammenhang auch von *„erklärend – nachfragend – klärendem“* Unterricht³², also einem Unterricht mit permanentem

²⁶ Martin, Jean-Pol: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“, a.a.O., S. 1.

²⁷ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 19.

²⁸ Martin, Jean-Pol: „Die Methode ‘Lernen durch Lehren‘“, a.a.O., S. 1.

²⁹ Beitrag von Jean-Pol Martin im Diskussionsforum <http://www.zum.de/Foren/ldl/archiv/a161.html>

³⁰ ebd.

³¹ ebd.

³² Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread138.html>

Klärungsprozess, welcher so zu einer permanenten Kommunikation zwischen den am Unterricht Teilnehmenden führt.

II.3.3. Die Rolle des Fachlehrers

Sieht es vielleicht auf den ersten Blick so aus, als könne sich der Lehrer beim Unterricht nach der LdL-Methode zurücklehnen und die Schüler „machen lassen“, so ist dies doch mitnichten der Fall. Im Gegenteil, es wird immer wieder von einem großen Zeit- und Planungsaufwand berichtet³³. Dieser liegt vor allem in der Vorbereitungszeit, in die nicht nur die Auswahl der Lerninhalte, sondern auch die Auswahl und Aufbereitung geeigneter Materialien für jede Gruppe fällt (Organisation).

Während der Planungsphase des Unterrichts durch die Schüler sowie der daran anschließenden Durchführung verlagern sich die Schwerpunkte der Funktionen des Fachlehrers weg vom „Unterrichten“ hin zum „Beraten“ und „Erziehen“. So unterstützt er in der Planungsphase die Schüler bei ihrer Unterrichtsvorbereitung, berät sie in fachlicher wie methodischer Hinsicht und korrigiert ihre Entwürfe. Und auch während des Unterrichts durch die SiL setzt sich diese beratende Tätigkeit fort, soll der Fachlehrer doch laut Martin möglichst in Kontakt mit den SiL bleiben, um evtl. Änderungen absprechen zu können: *„Alle Interventionen meinerseits erfolgen undramatisch, denn ich sitze neben den Schülern und kommentiere ihre Vorgehensweise leise aber regelmäßig, praktisch wie ein zurückhaltendes Mitglied der Gruppe.“*³⁴ Darüber hinaus ist er als höchste Autoritätsperson in der Klasse weiterhin für die Disziplin und damit für einen reibungslosen Ablauf verantwortlich: *„Ich selbst bitte die Schüler nie, für Disziplin zu sorgen. Das überfordert sie aus meiner Sicht. Die Schüler haben mit dem Stoff und der Motivation ihrer Mitschüler genug zu tun. Und für Disziplin zu sorgen, ist zusammen mit der Korrekturbürde der unangenehmste Teil dieses Jobs. Alles, was unangenehm ist, mache ich selbst. Alles, was schön sein kann, lasse ich die Schüler machen.“*³⁵

Ein schwieriger und immer wieder diskutierter Punkt ist das Eingreifen des Fachlehrers bei den bereits oben angesprochenen fachlichen Fehlern während des

³³ z.B. in: Berg, Micha: Einführung in die Methode „Lernen durch Lehren“, a.a.O., S. 47; Mosell, Robert: Die Erprobung der „Lernen-durch-Lehren“-Methode im Französischunterricht der Klasse 9, a.a.O., S. 64f.;

Rosenberg, Petra: „Lernen durch Lehren“ – ein methodischer Ansatz für einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer Klasse 9 des Gymnasiums, a.a.O., S. 82f.

³⁴ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread163.html>

³⁵ ebd.

Unterrichts durch die SiL.³⁶ Interveniert die Lehrkraft zu viel, so besteht die Gefahr, dass die SiL demotiviert werden, unterbricht sie zu wenig, so kann es geschehen, dass sich Falsches festsetzt. Martin bemerkt dazu: *„Bei mir ist es meist so, dass ich leicht grunze (fest atme, mich räuspere, irgendeinen Laut von mir gebe), wenn ein Fehler auftritt und nicht korrigiert wird. Erst dann melden sich die Schüler und machen Korrekturvorschläge. In vielen Fällen muss der Lehrer immer noch initiativ werden (insbesondere beim Hinweisen auf Fehler). Dann machen die Schüler weiter.“*³⁷

Ebenfalls regen Diskussionsstoff bietet der Komplex „Benotung“. Martin hält seinen LdL-Unterricht – bis auf seine so genannten „Benotungsinseln“ in Form von Klassenarbeiten (schriftliche Note) und kurzen schriftlichen Übungen sowie einem mündliche Beitrag (SoMi-Note) – grundsätzlich frei von Noten, wie oben bereits erwähnt. Er ist *„stark dafür, dass man die Ergebnisse des Lernens, nicht aber den Weg dahin benotet!“*³⁸ *„Natürlich lege ich enorm viel Wert auf den Prozess, aber ich bewerte ihn nicht. Genausowenig, wie ich bei einem Gemälde oder einem Konzert die Vorarbeiten in meine Würdigung einbeziehe.“*³⁹ Darüber hinaus lässt er oft kurze Tests zu Beginn einer Stunde schreiben, versieht diese mit einem Kommentar zur Überprüfung des individuellen Lernerfolgs, vergibt aber dafür keine Noten, ebenso wie er unter kontrollierte schriftliche Hausaufgaben nur beratende Bemerkungen ohne Wertung setzt. Er stimmt hier mit Prof. Dr. Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut überein: *„Unterricht sollte von Schülern überwiegend als Lernsituation erfahrbar sein, in der man auf Neues trifft und gefahrlos und ohne drohende Bewertung Fehler begehen und Umwege einschlagen kann.“*⁴⁰

³⁶ siehe zum Beispiel das Diskussionsforum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread138.html>

³⁷ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread138.html>

³⁸ Diskussionsbeitrag von J.-P. Martin im Forum <http://www.zum.de/Foren/ldl/threads/thread123.html>

³⁹ ebd.

⁴⁰ Baumert, Prof. Dr. Jürgen: „Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit“, Referat 1997.

III. Möglichkeiten der Annäherung an LdL im Musikunterricht der Klasse 5

„Der Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I bezieht – wo immer es möglich ist – ein, was die Schülerinnen und Schüler an fachlichen Vorkenntnissen, an Erfahrungen und Deutungsmustern in den Lernprozeß einbringen, und macht es zum Gegenstand kritischer Reflexion und Aufarbeitung.“⁴¹

Wie könnte im Musikunterricht der Klasse 5 nun eine erste Heranführung der Schüler an LdL gestaltet werden? Die in Kapitel II.3.1. bereits aufgeführten Möglichkeiten sind nach kurzer Absprache ohne größere Probleme spontan durchführbar: So kann ein Schüler die Wiederholung der Inhalte der vorangegangenen Stunde oder die Besprechung von Hausaufgaben leiten, indem er die Mitschüler danach befragt. Anspruchsvoller wird es, wenn ein Schüler die Durchführung einer kurzen Übung übernimmt – zum Beispiel eine Hörübung (wie die Unterscheidung zwischen Halb- und Ganztonschritten) oder eine Übung zur Notenschrift an der Tafel. Um eine sichere Ausgangsbasis und Motivation für das aktive Handeln von Schülern zu schaffen und die Klasse nicht durch möglicherweise auftretende Probleme zu verunsichern, sollte man mit diesen Aufgaben in der ersten Phase nach Möglichkeit nur Schüler betrauen, von denen man annimmt, dass sie dazu fachlich in der Lage sind. In einem zweiten Schritt können damit dann auch fachlich schwächere Schüler beauftragt werden, wenn sie die Möglichkeit haben, sich intensiver auf eine solche Aufgabe vorzubereiten und sie eine erfolgreiche Durchführung von anderen Schülern bereits miterlebt haben.

Allen drei aufgeführten Möglichkeiten ist gemein, dass hier „nur“ Bekanntes aufgefrischt, wiederholt, geübt, jedoch nichts Neues „gelehrt“ wird. „Lernen durch Lehren“ zielt aber gerade darauf, dass sich die Schüler vor ihrem aktiven Handeln vor oder mit der Klasse neuen Stoff selbsttätig oder in Kleingruppen aneignen. Vor diesen Schritt lässt sich jedoch noch eine Zwischenstufe schalten, die ich gleich an zwei Beispielen erläutern möchte.

Ist es bei den soeben beschriebenen „Einstiegs“-Möglichkeiten so, dass die inhaltliche Ebene allen Schülern der Klasse durch vorausgegangenen Unterricht bekannt ist, dass es sich um eine Wiederholung oder Sicherung bereits erworbenen Wissens handelt, so gibt es noch den Fall zu bedenken, dass einige Schüler mehr „wissen“ als andere, dass also die binnendifferenzierende Möglichkeit gegeben ist, diese nichts

⁴¹ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 19.

„Neues“, sondern ihr vorhandenes Wissen an ihre Mitschüler weitergeben zu lassen. Eben dieses Reservoir des Wissens abzurufen und für den Unterricht zu nutzen, ist laut Richtlinien Aufgabe des Gymnasiums, wie das einleitende Zitat zu diesem Kapitel zeigt.

III.1. Unterrichtsbeispiel 1 („Zwei Hälften“)

Gesetzt den Fall, die Hälfte der Schüler der Klasse ist durch häusliches Musizieren mit dem Notenlesen, zumindest der Stammtöne im Violinschlüssel, vertraut, wie es in der von mir unterrichteten 5c der Fall war, so bietet sich an, den Schülern dieser Hälfte den Auftrag zu erteilen, jeweils einem Schüler der anderen Hälfte die Stammtöne der Notenschrift beizubringen. Bei der Durchführung in meiner Klasse beschränkte ich mich auf die Anweisung, dies vom c' bis a'' zu tun, also bis zur jeweils ersten Hilfslinie. Die Vorgehensweise überließ ich jedoch völlig den Schülern und deren Kreativität, machte also keinerlei methodische Vorschläge. Nach meiner Beobachtung entschieden sich jedoch alle 16 „Experten“-Schüler, die von dieser Aufgabe völlig unvorbereitet getroffen wurden, dafür, einfach die Stammtöne aufzumalen und mit dem entsprechenden Namen zu versehen (was im Prinzip nichts Schlechtes ist, sondern zeigt, dass sie „Lernen“ hauptsächlich als „Vorgeben – Auswendig lernen“ oder „Vormachen – Nachmachen“ kennen gelernt haben). Alle Schüler waren interessiert und konzentriert bei der Sache, einige „Experten“-Schüler gingen zu meinem Erstaunen sogar anschließend sofort dazu über, nachzuprüfen, was „ihre“ Schüler von dieser Vorstellung der Noten behalten hatten, indem sie kleine Tests (aufgemalte Note erkennen, Note nach vorgegebenem Namen aufzeichnen) durchführten. Um danach die korrekte Schreibweise bei allen Schülern im Heft zu sichern, erfolgte ein Tafelanschrieb der Stammtöne c' bis a'' durch einen der Schüler, die die Notenschrift gerade erlernt hatten, den dann alle übernahmen. Im weiteren Verlauf des Unterrichts habe ich später die von den „Experten“-Schülern erstellten „Tests“ als Bestandteile einer schriftlichen Übung genutzt.

Findet sich kein Bereich, in dem etwa die Hälfte der Schüler einen Wissensvorsprung hat, bietet sich die Ausweitung der Zweiergruppen auf größere Gruppen an, in die man jeweils einen „Experten“ setzt:

III.2. Unterrichtsbeispiel 2 („Experten-Runde“)

Da von den 16 Schülern, die mit dem Notenlesen bereits vertraut waren, sieben Schüler Klavier respektive Keyboard spielen, erhielten diese von mir die Aufgabe, jeweils dreien ihrer Mitschüler den Aufbau der Tastatur zu vermitteln und die Verbindung der weißen Tasten zu der gerade erlernten Notenschrift der Stammtöne herzustellen. Dies geschah allerdings nicht mehr unvorbereitet, sondern sie erhielten den Auftrag am Ende der vorhergehenden Stunde, so dass sie Zeit hatten, sich damit zu beschäftigen und zu überlegen, wie sie dies durchführen sollten. Wieder gab ich nur diese inhaltliche und keine methodische Vorgabe. Einige dieser sieben Schüler erschienen zur nächsten Stunde mit selbst gebastelten Tastatur-Ausschnitten, andere hatten den Ausschnitt einer Tastatur mit den entsprechenden Noten genau darüber zusammen auf ein Notenblatt gemalt oder fragten, ob sie mit ihren Schülern an die beiden im Klassenraum vorhandenen Klaviere gehen dürften, dem ich unter der Bedingung, dass sie nicht darauf spielen, um die anderen nicht zu stören, zustimmte. Da ich mich währenddessen selbst um die drei schwächsten Schüler der Klasse kümmerte, konnte ich nur oberflächliche Beobachtungen der Vermittlung des Wissens in den sieben Gruppen mit jeweils einem „Experten“ und drei Schülern machen. Es war aber zu erkennen, dass alle „Experten“-Schüler sehr motiviert waren, ihre vorbereiteten Pläne umzusetzen und dass insgesamt relativ konzentriert gearbeitet wurde. Einer der unterrichteten Schüler erstellte am Ende der Stunde ein Tafelbild mit einer auf den weißen Tasten beschrifteten Tastatur von c' bis c'' und darüber den entsprechenden in das Notensystem eingetragenen Noten, was wiederum alle, sofern nicht bereits geschehen, in ihr Heft als Sicherung übernahmen und von mir kontrolliert wurde.

III.3. Kurze Bewertung aus Schüler- und Lehrersicht

Wie bereits erwähnt, waren alle Schüler bei der Vermittlung der Notenschrift in Zweiergruppen engagiert bei der Sache, was sich auch in anschließenden Äußerungen wie „Können wir so etwas noch mal machen?“ und im Wunsch einiger Unterrichteter, selbst einmal auf diese Weise „Lehrer“ zu sein, zeigte. Lediglich ein Schüler merkte an, dass seine „Lehrerin“ nicht erklären könne; Nachfragen meinerseits ergaben jedoch, dass er zwar alles verstanden hatte, aber immer wieder die Frage stellte, „warum das denn jetzt so sei“, worauf die Schülerin schwerlich eine Antwort geben konnte. Dieser relativ gute Schüler hat auch im weiteren Verlauf des LdL-Unterrichts zwischendurch Fangfragen an die SiL gestellt, um zu überprüfen,

wie viel diese wirklich wussten, was ihm eine Ermahnung und der Klasse eine allgemeine, fruchtbare Diskussion über die soziale Kompetenz des Umgangs miteinander einbrachte, also auch positive Folgen hatte, da unter anderem daraus ein gemeinsam erstelltes Merkblatt „Meine Aufgaben als Schüler / Lehrer“ erwuchs (siehe Anhang A). Insgesamt kann ich diese Form der Wissens-Weitergabe als sehr gut gelungen und empfehlenswert bezeichnen.

Auch die Aufteilung von einem „Experten“ zu drei „Unwissenden“ kann ich im Rückblick als eine sehr gute Möglichkeit der ersten Arbeit mit LdL bezeichnen, wenn ich mir das gute Abschneiden der meisten Schüler bei einer Aufgabe einer schriftlichen Übung zu dem dort vorgestellten Inhalt ansehe.

IV. Überprüfung der Erreichbarkeit von LdL-Zielen

„Docendo discimus – durch Lehren lernen wir.“⁴²

Sind also die ersten einfacheren Schritte in Richtung eines Unterrichts nach dem LdL-Konzept erfolgt, so kann allmählich dazu übergegangen werden, auch neue, den Schülern bislang unbekannte Inhalte vorbereiten und vermitteln zu lassen. Auch hier ist eine schrittweise Erhöhung des Umfangs und des Schwierigkeitsgrades angeraten, wobei natürlich die Möglichkeit besteht, die Zweiergruppen so zu besetzen, dass ein leistungsstarker mit einem leistungsschwächeren Schüler zusammenkommt, um mögliche Erarbeitungsprobleme zu minimieren. Alle von mir gestellten inhaltlichen Vorgaben waren jedoch derart in Stoffmenge und Anspruch reduziert, dass dies kein Problem darstellen sollte. Daher entschied ich mich auch dafür, in diesem Schritt die Schüler die dann zu haltenden Stundenteile zu Hause vorbereiten zu lassen und nicht (wie es Martin vorschlägt) während des Unterrichts, was auch organisatorisch mehr Aufwand bedeutet hätte.

Einige Unterrichtsbeispiele aus meiner 5c werden diesen nächsten Schritt im Folgenden verdeutlichen; vorrangig wird es in diesem Kapitel jedoch um die Betrachtung der Erreichbarkeit von LdL-Zielen, wie ich sie in Kapitel II.2. beschrieben habe, in der Erprobungsstufe 5 gehen, also die Frage im Vordergrund stehen, welche Möglichkeiten man in Klasse 5 hat, diese Ziele umzusetzen und welche Grenzen zu konstatieren sind.

⁴² nach Seneca, Briefe an Lucilius I, 7, 8.

IV.1. Die Klassensituation der 5c

Um die nachfolgend beschriebenen Unterrichtsbeispiele sowie die erfolgten Bewertungen besser einordnen zu können, ist es nötig, kurz auf die Klassensituation einzugehen. Wie in Kapitel I. und III. schon erwähnt, ist in dieser Klasse die glückliche Konstellation gegeben, dass die Hälfte der Schüler Instrumentalunterricht erhält. Unabhängig davon ist die aus 32 Schülern bestehende Klasse insgesamt aber als durchschnittlich zu betrachten – „lediglich“ drei sehr guten Schülern stehen drei sehr schwache Schüler gegenüber. Viele Schüler verhalten sich sehr zurückhaltend und still, kontinuierlich aktiv mitgearbeitet wird etwa von einem Drittel der Schüler. Besondere Auffälligkeiten gibt es in der Klasse nicht, Jungen und Mädchen gehen bereits eher getrennte Wege; es gibt die üblichen kleinen Cliques, jedoch ohne negative Auswirkungen.

IV.2. Die Förderung der allgemeinen Motivation und Leistungsbereitschaft

In Kapitel II.3.2 und II.3.3. sind die beiden Hauptursachen für eine gesteigerte Motivation der Schüler – den Wechsel der Lehrpersonen und den Wegfall der Benotung – bereits angeführt worden. Dass die Schüler durch die unterschiedlichen Darstellungsweisen der wechselnden SiL aufmerksamer und damit motivierter sind, ist wohl unmittelbar einsichtig, nicht aber durch den Wegfall der Benotung. Nach Martin fördert der Wegfall der Benotung mehr Mut zum Risiko und Kreativität bei der Planung bzw. Präsentation und damit interessantere Darbietungen, aber meiner Meinung nach nicht unbedingt den Anreiz, nun mehr zu tun oder aktiver zu sein als vorher. Dies sieht auch Martin so, denn er führt daher die erwähnten Leistungskontrollen (Tests, Hausaufgaben) ohne Benotung durch, die die Schüler über ihren Leistungsstand in Kenntnis setzen, ohne direkte Konsequenzen auf die Note zu haben. Die Motivation zu mehr Aktivität und Leistung wird bei ihm somit durch diesen Druck erreicht und seiner Meinung nach außerdem dadurch, dass in den Schülern die Erkenntnis reift: Je besser wir bei diesen kleineren Leistungsstands-Überprüfungen für uns selbst abschneiden, desto besser werden auch die Noten in den schriftlichen Arbeiten und Bewertungen der Martinschen „Notengebungsinself“. Da diese Verfahrensweise bei 32 Schülern jedoch einen enormen Kontrollaufwand bedeutet und ein längerer Erkenntnis-Prozess auf Schülerseite dafür notwendig ist, entschied ich mich in meiner Klasse dafür, weiterhin jede Präsentation und mündliche Mitarbeit wie bisher zu benoten. Das Beibehalten der Noten kann immerhin auch ein Motivations-Anreiz sein, da auch von Seiten der Schüler die Frage nach Benotung gestellt wurde und

wird und da einige Schüler evtl. den extrinsischen Anreiz durch Noten zunächst brauchen, um später zu merken, dass mit erhöhter Leistung auch mehr intrinsische Motivation entsteht, die im weiteren Verlauf dann vielleicht sogar – wie bei Martin – ausreicht.

Darüber hinaus gibt es jedoch noch einen wichtigen weiteren Aspekt, der eine erhöhte Motivation der Schüler zur Folge hat, nämlich das erfolgreiche Unterrichten selbst, also die Bewältigung der gestellten Anforderungen und die eben damit einhergehende intrinsische Befriedigung, bis hin zum so genannten „Flow-Effekt“.⁴³ Dafür muss im Idealfall der Ablauf der Präsentation sehr genau geplant werden, damit die Schüler nicht die Kontrolle darüber verlieren (*„Nur so kann Kontrollgefühl aufkommen und das entsprechende Flow-Erlebnis auftreten.“*)⁴⁴ Ein solcher Effekt lässt sich, wenn Schüler nur kleinere Teile einer Unterrichtsstunde vorbereiten, natürlich nur bedingt und in kleinem Rahmen erzielen, ist aber nach meiner Beobachtung in einer Stunde erreicht worden. Diese möchte ich jedoch in IV.4.2. in anderem Zusammenhang vorstellen, so dass ich nun auf einen Unterrichtsabschnitt eingehe, in dem die Motivation, überhaupt als „Lehrer“ vorne zu stehen, einer Schülerin deutlich anzumerken war, also schon allein ausreichte, um sie weiter zu motivieren.

IV.2.1. Unterrichtsbeispiel

Es handelte sich dabei um eine Schülerin, die fachlich weniger leistungsstark als ihre Mitschülerin war, welche mit ihr gemeinsam die Stunde vorbereitet hatte, so dass sie genau wusste, dass sie sich bei fachlichen Rückfragen von Schülern auf diese verlassen konnte. Entsprechend hatten die beiden Schülerinnen auch die Aufgaben bei der Präsentation verteilt. Die auch im sonstigen Unterricht sehr leistungsstarke Schülerin übernahm die Erklärungen, die schwächere Schülerin das Anschreiben an der Tafel. Dabei ging es um die Vermittlung der C-Dur-Tonleiter anhand der Tastatur und der Abfolge von Halb- und Ganztonschritten, die sie meinen inhaltlichen Vorgaben entsprechend mit Merksatz und anschaulicher Darstellung als „Leiter mit unterschiedlichen Sprossenweiten entsprechend der Halb- und

⁴³ Der Flow-Effekt, wonach gewisse Aktivitäten ein hohes Potential an intrinsischer Befriedigung enthalten, wird als „Fließen von einem Augenblick zum anderen“ beschrieben, wobei „eine Verschmelzung von Handlung und Bewußtsein geschieht, ein völliges Aufgehen in der Aktivität bis zur Selbstvergessenheit, ohne aber die Kontrolle über die Aktivität zu verlieren.“ Siehe Csikszentmihaly, Mihaly: „The concept of flow“. In: Sutton-Smith, B. (Hrsg.): Play and learning. New York, 1979, S. 254-274.

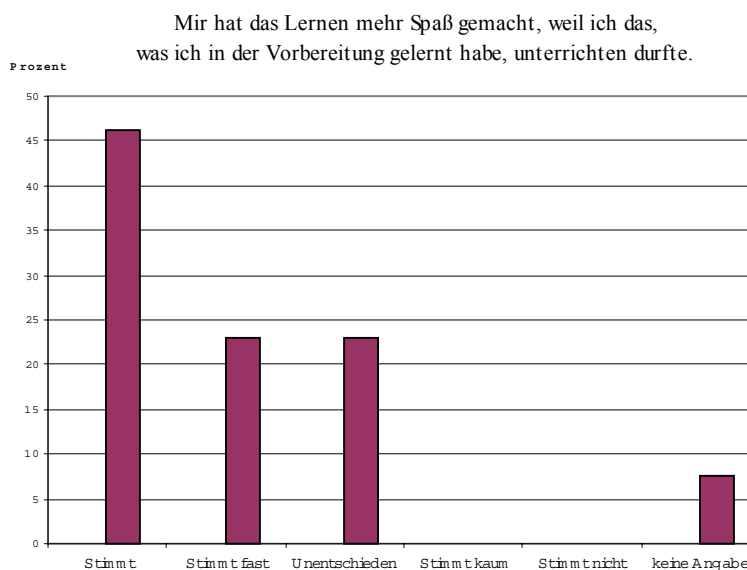
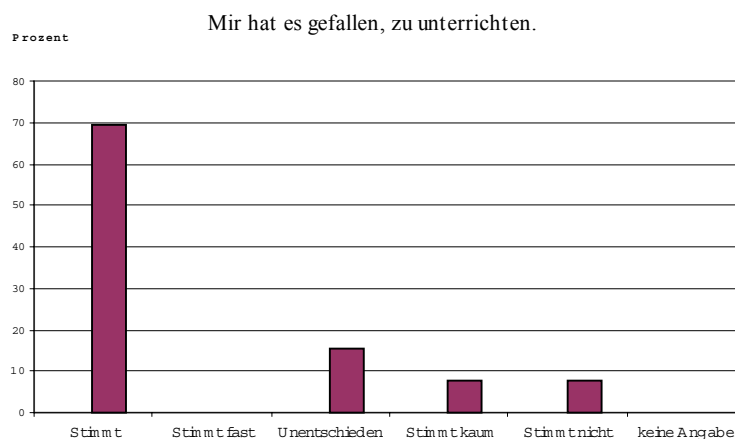
⁴⁴ in Martin, Jean-Pol: „Lernen durch Lehren“ – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt“, a.a.O., S. 4.

Ganztonschritte“ sowie Verbindung von Tastatur und Notenschrift sehr sauber auf die Tafel brachte, während ihre Mitschülerin erklärte.

IV.2.2. Bewertung

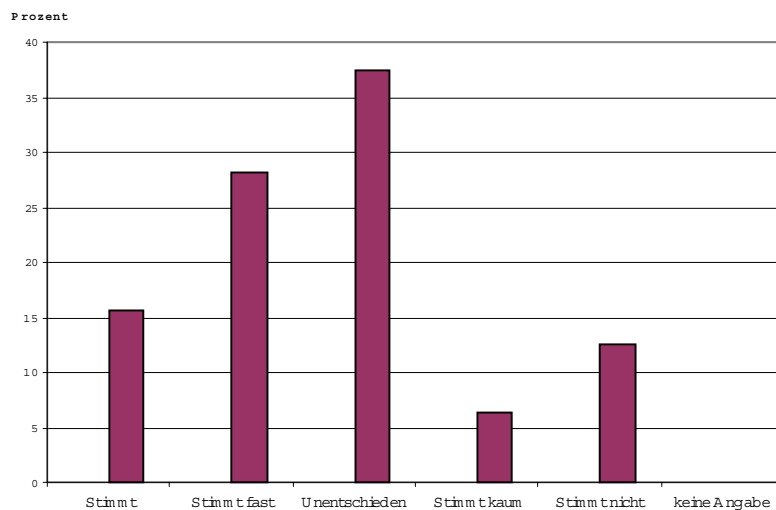
IV.2.2.1. Bewertung aus Schülersicht

Besagter Schülerin war die Motivation, wie erwähnt, nicht nur anzusehen, sondern sie äußerte auch sofort nach der Stunde: „Wann darf ich noch mal unterrichten?“. Dass das Unterrichten nicht nur nach der Aussage dieser Schülerin sehr motivierend war, geht auch aus der Auswertung eines Fragebogens (siehe Anhang B1) hervor, den ich in der Klasse nach einigen LdL-Stunden zur Evaluation habe anonym ausfüllen lassen. So äußerten sich diejenigen Schüler, die bereits einmal unterrichtet hatten, mehrheitlich positiv, wie die beiden folgenden Statistiken zeigen:

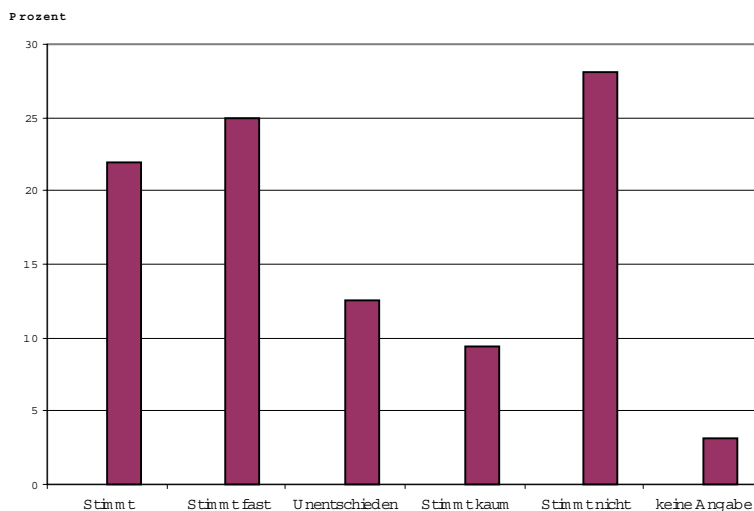


Nicht ganz so überschwänglich positiv fiel die Bewertung der Motivation der Schüler (als Schüler) aus, unabhängig davon, ob sie bereits als SiL tätig gewesen waren oder nicht, was allerdings verständlich ist, wenn man sich vor Augen führt, dass zu ihrer Motivationssteigerung lediglich der Aspekt des „Wechsels der lehrenden Bezugsperson“ beitragen konnte. Da sich jedoch auch hier jeweils eine kleine Mehrheit insgesamt motivierter fühlte, kann dieser Aspekt als durchaus relevant angesehen werden. Ein Schüler führte dies (leider ohne Begründung) auch in der Fragebogenspalte „Vorteile, dass Mitschüler unterrichten“ auf: „Es ist abwechslungsreicher, immer andere Lehrer zu haben.“ sowie in der Spalte der Nachteile: „Man hat immer den gleichen Lehrer“...!

Wenn Mitschüler unterrichten...
...gefällt mir der Unterricht besser.



Wenn Mitschüler unterrichten...
...macht das Lernen mehr Spaß.



IV.2.2.2. Bewertung aus Lehrersicht

Insgesamt deckt sich die Auswertung der Schülermeinungen mit meinen Beobachtungen während des Unterrichts. Eine deutliche Motivationssteigerung ist nur bei denjenigen Schülern zu entdecken, die agieren, unterrichten dürfen. Bei den Schülern (als Schüler) ist die Motivation dagegen nur geringfügig gestiegen, die Leistungsbereitschaft (siehe Anhang B2 bei den Zeilen „passt man im Unterricht besser auf“ und „macht man im Unterricht mehr mit“) weist allerdings ein leichtes Übergewicht im negativen Bereich auf, was sich ebenfalls mit meiner Erfahrung im Unterricht deckt, da ich doch mehrmals an die sozialen Kompetenzen der Schüler erinnern und für Ruhe sorgen musste (und laut Aussagen einiger Schüler dies auch noch öfter hätte tun können – siehe Anhang B2 bei der Zeile „Der Lehrer sollte während des Unterrichts öfter eingreifen.“). Dies lag vor allem daran, dass einige SiL nicht sicher genug vorbereitet waren, wodurch es zu „Hängern“ kam und sie somit die Konzentration bei den Schülern nicht aufrechterhalten konnten.

Ferner war aus verschiedenen Aussagen herauszuhören, dass sich die leistungsstärkeren Schüler insgesamt weniger motiviert fühlten als die leistungsschwächeren. Vor allem die beste Schülerin äußerte ihren Unmut über die manchmal vorhandenen Erklärungsschwächen, war aber auch noch nicht als SiL tätig gewesen, so dass es ihr eventuell an ein wenig Einfühlungsvermögen in die „SiL“-Rolle fehlte.

IV.3. Die Förderung der Schlüsselqualifikation „Teamfähigkeit“

Die Förderung der in Kapitel II.2. angesprochenen Teilaspekte der Teamfähigkeit und damit auch sozialer Kompetenzen setzt am besten in einer Zweiergruppe, sprich Partnerarbeit an (die ja auch im Lehrplan verankert ist: *„Die Partnerarbeit ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich gegenseitig zu helfen.“*)⁴⁵, da dort der Grundstein für den sozialen Umgang zwischen mehreren, auf ein Ziel hinarbeitenden Personen gelegt wird. Auch in einer Zweiergruppe ist die Fähigkeit gefragt, zu helfen und sich helfen zu lassen, ist es wichtig, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten, Wege dorthin zu planen und durchzuführen.

Bei der Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsteile habe ich mich daher zunächst immer darauf beschränkt, nur zwei Schüler gemeinsam als SiL vor die Klasse zu stellen, um die Absprache-Probleme – um die es ja vorrangig ging, da wie gesagt die inhaltlichen Vorgaben von mir soweit fixiert und didaktisch reduziert waren, dass

⁴⁵ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 57.

hier nur wenig Änderungs-Spielraum blieb und kaum Erarbeitungsprobleme vorhanden waren – möglichst gering zu halten. Aufgrund dessen, dass die Planung der Unterrichtseinheiten von den SiL jedoch zu Hause durchgeführt wurde, konnte ich in dieser Phase keine Beobachtungen zur Teamfähigkeit und Sozialkompetenz machen, wohl aber in den Präsentationen, in denen nämlich Probleme immer dann auftraten, wenn die Planung nicht eingehalten wurde.

IV.3.1. Unterrichtsbeispiel

Bestes Beispiel dafür war die Einführung der Namen der durch b-Vorzeichen erniedrigten Noten. Die beiden Schüler hatten kurz vor der Stunde die Planung mit mir abgesprochen (Geschichte vorlesen⁴⁶, Tastatur aufmalen, Noten-Rätsel durchführen, Merksatz notieren) die auch durchführbar erschien, im Verlauf der Präsentation wichen sie jedoch mehrfach davon ab, beziehungsweise es überschritten sich im Eifer des Gefechts ihre arbeitsteiligen Schritte. So vergaßen sie zum Beispiel bei der Geschichte, die Tastatur zur Veranschaulichung an die Tafel zu bringen, so dass es für die Schüler schwerer war zu folgen. Außerdem schrieb einer der SiL, noch während der andere vorlas, bereits ein Noten-Rätsel an, was kurzzeitig für Unruhe sorgte, bis ich ihn unterbrach. So litt die Präsentation mehrfach unter der gegenseitigen Unaufmerksamkeit der beiden SiL, der fehlenden Integration in die gemeinsame Arbeit.

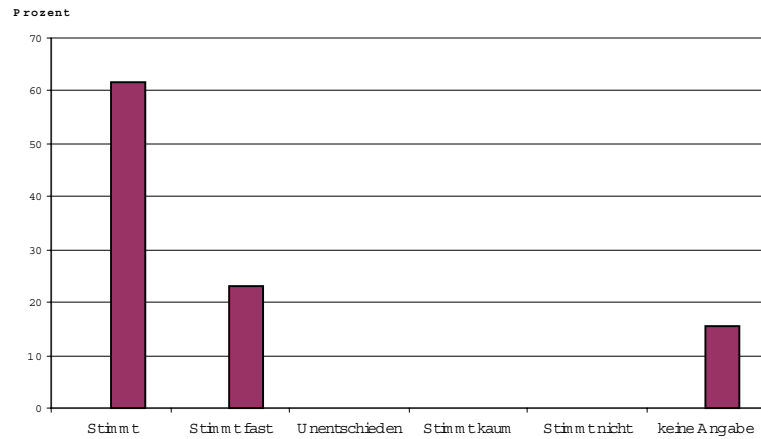
IV.3.2. Bewertung

IV.3.2.1. Bewertung aus Schülersicht

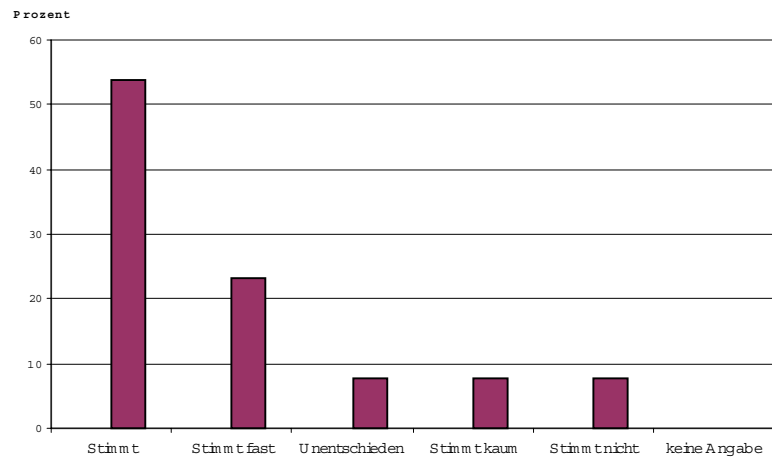
Wie die folgenden Statistiken zeigen, war es für die Schüler überwiegend sehr positiv, zu zweit zu arbeiten, und die Zusammenarbeit bei der vorbereitenden Planung hat allem Anschein nach, so ja auch in der eben vorgestellten Zweiergruppe, bei der es dann an der Absprache während der Präsentation mangelte, ebenfalls sehr gut funktioniert.

⁴⁶ aus: Meyer, Heinz: Die Musikstunde 5/6, a.a.O., S. 96f.

Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.



Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.

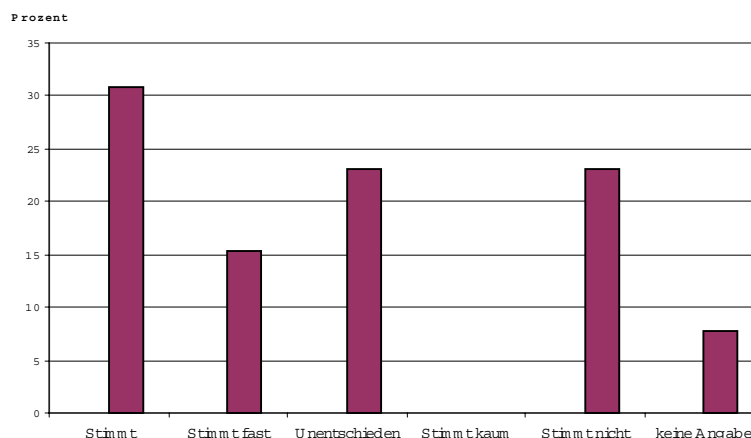


Es war gut, zu zweit zu unterrichten, nicht alleine.



Das Ergebnis der Umfrage zum Punkt „Der Lehrer sollte während der Umfrage mehr helfen“ zeichnet dagegen ein etwas anderes Bild:

Der Lehrer sollte während der Vorbereitung mehr helfen.



IV.3.2.2. Bewertung aus Lehrersicht

Wie die letzte Statistik zeigt, ist der Wunsch bei den Schülern vorhanden, dass der Fachlehrer als Unterstützung bei der Vorbereitung anwesend ist. Vielleicht war es aber ganz gut so, dass dies nicht der Fall war, denn meine Beobachtung ergab, dass im Grunde keine Verständnisfragen inhaltlicher Art vorhanden waren, sondern dass nur die Bestätigung gesucht wurde, ob das, was und wie sie geplant haben, in Ordnung sei. Da dies in allen Fällen so war, war das „damit allein gelassen sein“ vielleicht ein erster Schritt hin zur selbstständigen, eigenverantwortlichen bzw. teamverantwortlichen Planung, die ja auch Ziel der Teamfähigkeit ist und die auch in den Richtlinien gefordert wird: *„Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 knüpft an die Arbeit der Grundschule an, bemüht sich um Angleichung der Voraussetzungen und befähigt die Schülerinnen und Schüler zu zunehmend selbständigem Lernen.“*⁴⁷ So ist insgesamt ein erfreuliches Bild der Arbeit in den Zweiergruppen zu verzeichnen, auf dem sich gut aufbauen lässt und das ein derartiges Vorgehen rechtfertigt.

IV.4. Die Förderung der Schlüsselqualifikation „Kommunikationsfähigkeit“

Der beim Einsatz von LdL in den Fremdsprachen immer wieder konstatierte enorm hohe Sprechanteil der Schüler⁴⁸ bezieht sich nicht nur auf die fachliche, fremdsprachliche Komponente, sondern auch den kommunikativen Umgang der Schüler untereinander, also zwischen den SiL und den Schülern (als Schüler) sowie

⁴⁷ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 22.

⁴⁸ z.B. in: Herbst, Lorenz: Schüler unterrichten Schüler. Ein Erfahrungsbericht..., a.a.O., S. 24; Auburger, Inge: Der Schüler als Lehrer..., a.a.O., S. 37; Günther, Christine: Schüler unterrichten Schüler..., a.a.O., S. 61; Schnitter, Tobias: Einführung in die Methode „LdL“..., a.a.O., S. 19.

auch von und zwischen den SiL (Erklärungen und Absprachen), womit dieser Vorteil auch zu einem Argument für den LdL-Einsatz in anderen Fächern wird.

IV.4.1. Unterrichtsbeispiel

Ein hervorragendes Beispiel dafür lieferten zwei Schüler bei ihrer Vorstellung der F-Dur-Tonleiter. Nachdem sie diese und das dafür notwendige b-Vorzeichen erklärt hatten, hielten sie ihre Darlegungen in Notenschrift, Merksatz und Tastatur-Bild an der Tafel fest und forderten die Schüler auf, Fragen zu stellen, falls sie etwas nicht verstanden hatten – der erste Ansatz für die Kommunikation. Nach Beendigung dieser Runde, es also so schien, als hätten die Schüler keine inhaltlichen Probleme mehr, schlossen die beiden SiL die Tafel, noch bevor die Schüler abschreiben durften und forderten diese dann auf, zu wiederholen, was sie gerade erklärt hätten – eine zweite Aufnahme der Kommunikation. Da sich nun doch noch Schwächen und Fragen abzeichneten, sprangen die SiL wieder einen Schritt zurück, öffneten die Tafel und erklärten nochmals, fragten wieder nach (dritte Aufnahme der Kommunikation) und schlossen die Tafel wieder, um einzelne Schüler abzufragen (vierte Aufnahme von Kommunikation). Auf diese Weise fand eine intensive Interaktion zwischen den SiL und den Schülern statt.

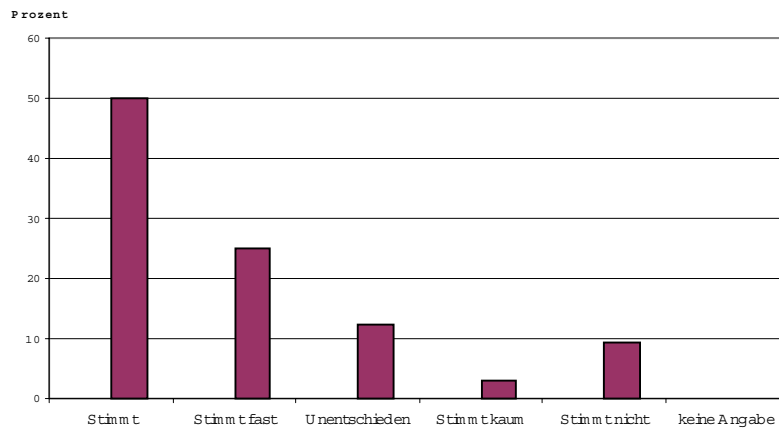
Die beiden SiL hatten mit dieser Mehrschrittigkeit gerechnet und diese eingeplant, deshalb lief diese Präsentation sehr rund und glatt ab (übrigens 35 Minuten, also fast die komplette Stunde lang), wodurch auch der oben angesprochene „Flow-Effekt“ zu spüren war, da die Schüler sehr in ihre Rollen vertieft waren und das Unterrichtsgeschehen jederzeit kontrollierten, so dass ich in dieser Zeit nur staunend beobachten konnte.

IV.4.2. Bewertung

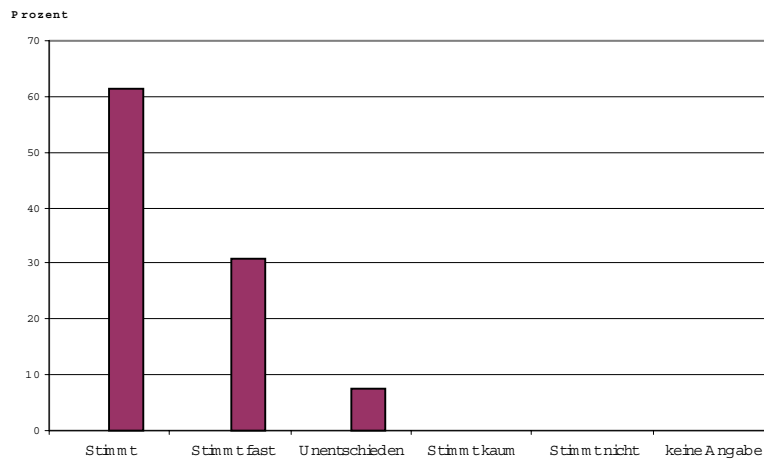
IV.4.2.1. Bewertung aus Schülersicht

Erstaunlicherweise empfanden auch die Schüler diese Stunde trotz der „Stress-situation“ des plötzlichen Abfragens als sehr positiv, wie sich aus einem Gespräch darüber ergab, da sie es gut fanden, dass die SiL hartnäckig blieben und solange nachfragten, bis es jeder verstanden hatte. Durch den damit aufgebauten Druck der SiL auf jeden Schüler wurden auch die Hemmungen, Fragen zu stellen, überwunden. Wie sich im Nachhinein in der Umfrage erwies, war es für die Schüler außerdem insgesamt leichter Fragen zu stellen, wenn Mitschüler unterrichteten:

Wenn Mitschüler unterrichten...
...traut man sich eher Fragen zu stellen.

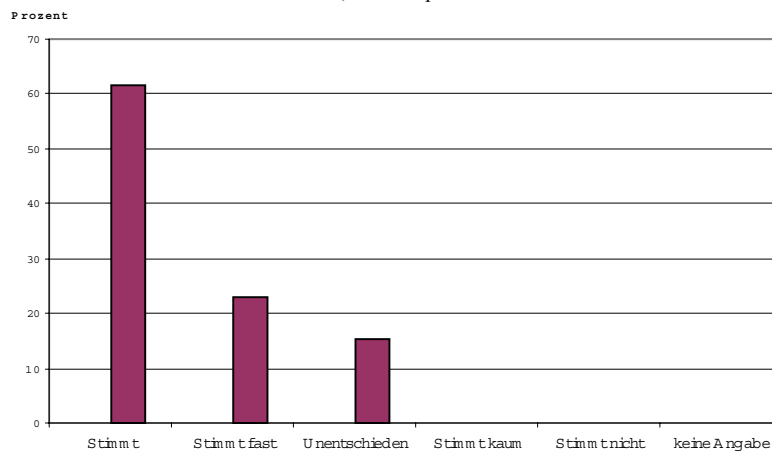


Dieses Ergebnis fiel bei den Schülern, die bereits einmal unterrichtet hatten, noch eindeutiger aus:



Auch der positive Aspekt, dass die eigene Kommunikationsfähigkeit gestärkt wird, drückte sich im Ergebnis der Umfrage aus:

Wenn man selbst unterrichtet...
...lernt man, frei zu sprechen.



IV.4.2.2. Bewertung aus Lehrersicht

Im Fall der Kommunikationsfähigkeit lässt sich ebenfalls ein positives Fazit der ersten Schritte in LdL ziehen, auch wenn natürlich nicht alles optimal läuft, wie an der fehlenden Kommunikation zwischen den SiL während der Präsentation im Unterrichtsbeispiel IV.3.1. zu sehen war. In anderen Fällen waren jedoch sehr viele Absprachen zwischen den SiL während der Präsentation zu beobachten, so dass der Anteil der Kommunikation auch hier als gesteigert festgehalten werden kann. Aufgrund der höflichen (soziale Kompetenz) aber hartnäckigen Nachfrage der SiL im Unterrichtsbeispiel IV.4.1. und der immer wieder angeschobenen Kommunikation zwischen SiL und Schülern blieb der Inhalt – wie sich in einer späteren Stunde herausstellte – sehr sicher im Gedächtnis der Schüler haften.

Alles in allem ist damit die Steigerung der Kommunikation und damit eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit durch LdL bestätigt, wie sie auch im Lehrplan vorgesehen ist: Sprechanlässe gab es zahlreiche (*„Gefordert ist das methodische Geschick des Lehrenden, im Rahmen der Möglichkeiten und Ziele des Musikunterrichts ergiebige Sprech- und gelegentlich auch Schreibanlässe zu schaffen, die sich schlüssig aus dem Unterrichtsverlauf ergeben.“*)⁴⁹, ebenso zusammenhängende Äußerungen durch das Erklären der SiL vor den Schülern (*„Aufgaben bzw. Fragen, die die Lehrenden stellen, Impulse die sie geben, sollten so beschaffen sein, daß sie die Lernenden im Verlauf der Sekundarstufe I zunehmend zu zusammenhängenden verbalen Äußerungen veranlassen, die über die Formulierung einzelner Sätze oder gar Satzfragmente hinausgehen.“*)⁵⁰

IV.5. Die Förderung der methodisch-didaktischen Kompetenzen

Betrachtet man nochmals das Unterrichtsbeispiel IV.4.1., so wird deutlich, dass hier von den beiden SiL eine klare methodisch-didaktische Entscheidung gefällt und konsequent durchgehalten wurde, nämlich die sich wiederholende Dreischrittigkeit „Erklären – Fragen beantworten – Erklären lassen“. Eine derart bewusste Planung und Durchführung war jedoch der Ausnahmefall in den Präsentationen in meiner Klasse. So planten die jeweiligen SiL zwar einen Ablauf für ihren Stundenteil, dieser beschränkte sich jedoch zumeist auf das Vorstellen des fachlichen Inhalts durch Vorlesen, in einem Fall ganz zu Anfang der LdL-Präsentationen begannen die SiL sogar damit, erst den Merksatz anzuschreiben, also die Schüler mit dem Inhalt zu

⁴⁹ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 60.

⁵⁰ ebd.

konfrontieren und dann in einem Unterrichtsgespräch zu erklären und Fragen zu beantworten. Diese Vorgehensweise führte zwar auch zu einem – wenn auch mit kognitiven Anstrengungen verbundenen – „Lernerfolg“, wurde aber hinterher rege diskutiert und für die Zukunft in einer kollektiven methodisch-didaktischen Entscheidung („Nicht mit dem Merksatz beginnen.“) von den Schülern verworfen.

Da der systematische Aufbau der methodisch-didaktischen Kompetenzen nach Martin ein „entscheidender Punkt“ dafür ist, die Methode LdL „langfristig tragfähig zu machen“⁵¹, sollte meines Erachtens damit auch bereits in Klasse 5 begonnen werden. Dieser Aufbau ist auch im Lehrplan verankert: „Er [der Unterricht, der Verf.] zielt auf Selbständigkeit in der Methodenanwendung, auf Begriffsbildung und Modellverstehen und vermittelt dabei gleichzeitig Hilfen für das Leben in einer in hohem Maße durch Wissenschaft bestimmten Welt.“⁵² „Erziehung und Unterricht zielen auch darauf, die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und kritischen Überprüfung eigener Fragestellungen zu befähigen und das dazu notwendige Methodenbewusstsein aufzubauen.“⁵³

Ich sehe dabei vor allem die folgenden beiden Möglichkeiten der Realisierung bewussteren methodisch-didaktischen Schüler-Handelns: Die erste, weniger von der Lehrkraft beeinflussbare Möglichkeit ist diejenige, dass die Schüler den Fachlehrer in Frage- oder Aufgabenstellungen nachahmen („Sie haben das auch einmal so gemacht...“). Die zweite Möglichkeit bietet eine größere Chance, den Schülern methodisch-didaktische Entscheidungen überhaupt erst bewusst machen, indem man als Fachlehrer nämlich eine (oder mehrere) Stunde(n) selbst hält, in der solche Entscheidungen thematisiert werden.

IV.5.1. Unterrichtsbeispiel

Um den Schülern bewusst zu machen, dass es durchaus verschiedene Möglichkeiten gibt ein- und denselben Inhalt zu vermitteln, die jeweils alle ihre eigene Begründung haben, hielt ich noch vor dem Beginn mit LdL eine Stunde zur Einführung der Halb- und Ganztonschritte, die ich kurz skizzieren möchte. Zu Beginn ließ ich einige Schüler mit weißen und schwarzen DIN-A4-Blättern einen Tastatur-Ausschnitt auf den Boden legen und alle setzten sich im Kreis darum. Dann erklärte ich kurz den Unterschied zwischen Halb- und Ganztonschritt und ließ mehrere Schüler auf

⁵¹ Martin, Jean-Pol: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“, a.a.O., S. 3.

⁵² in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 15.

⁵³ ebd., S. 18.

jeweiliges Zurufen (HS oder GS auf- oder abwärts) über diese Tastatur marschieren. Anschließend malte ich einen Tastaturausschnitt an die Tafel und zeichnete dort verschiedene Halb- und Ganztonschritte mit den Zeichen \vee und \lfloor ein. Schließlich folgte die anfängliche Erklärung nochmals als Merksatz („Ein Halbtonschritt ist ein Schritt von einer Taste der Klaviatur zur nächsten, ein Ganztonschritt ist ein Schritt von einer Taste zur übernächsten“) an der Tafel. Zu diesen drei Möglichkeiten der Darstellung wurde angemerkt, dass jede der drei für sich allein möglich gewesen wäre und dass die praktische Umsetzung zu Beginn doch am besten war, weil „man sich das besser merkt“.

IV.5.2. Bewertung

IV.5.2.1. Bewertung aus Schülersicht

Wie es auch nach obigen Überlegungen vorauszusehen war, fiel das Ergebnis des Umfragepunktes zur Stoffvermittlung „Wenn Mitschüler unterrichten, erklären sie besser als der Lehrer.“ deutlich negativer als alle anderen Punkte aus:



Dies wurde auch in der Spalte der Nachteile auf dem Fragebogen noch mehrfach formuliert, so dass man als Lehrer hierauf ein besonderes Augenmerk richten muss, damit sich dies nicht nachteilig auswirkt.

IV.5.2.2. Bewertung aus Lehrersicht

Meines Erachtens liegt hier auch eine der größten Unwägbarkeiten der Methode. Außerdem muss man sehr sorgfältig auf die Grenze, die hier zweifelsohne bezüglich der Vermittlung neuen Stoffes in Klasse 5 durch Schüler erreicht ist, achten und zunächst die didaktisch-methodischen Fähigkeiten auszubauen versuchen.

Eine grundsätzliche Förderung dieser methodisch-didaktischen Kompetenzen ist aber nur dann zu leisten, wenn die Vorbereitung und Planung der SiL von der Lehrkraft begleitet wird, was in meinem Unterricht aufgrund des beschriebenen schrittweisen Aufbaus und der Entscheidung, zunächst nur kleine Stundenteile zu Hause vorbereiten zu lassen, bislang noch nicht der Fall war. Dann lässt sich nämlich auch erreichen, dass mehr praktische Umsetzungen oder mehr Übungen, in die die Schüler einbezogen werden können, stattfinden, wenn man die SiL auffordert, auch in diese Richtung zu planen und sich nicht nur auf Theorie und Tafel zu verlassen, wie es teilweise oft geschehen ist.

IV.6. Die Förderung der Fachkompetenz

Nachdem ich nun auf die wichtigsten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen eingegangen bin⁵⁴ – wobei die Sozialkompetenz nicht explizit in einem eigenen Abschnitt betrachtet wurde, sondern, da sie überall eine Rolle spielt, in einzelne Abschnitte eingegangen ist⁵⁵ – fehlt nun aber noch eine der wichtigsten Kompetenzen, nämlich die Fachkompetenz, die „Musik an sich“, um die sich ja der Unterricht vorrangig dreht, die aber laut Richtlinien auch nicht allein im Vordergrund stehen soll: *„Im Rahmen des Unterrichts [...] sollen sie [die Schüler, der Verf.] soziale, fachbezogene und kulturelle Erfahrungen sammeln, [...]“*⁵⁶

Dass die Förderung der Fachkompetenz vorhanden ist, da mit jeder Präsentation natürlich fachliches Wissen vermittelt wird, ist klar; es muss jedoch die Frage gestellt werden, wie effektiv dies ist. Durch die Einbeziehung vieler anderer Aspekte, die ohne LdL weniger Beachtung fänden, verlagern sich die Schwerpunkte innerhalb des Unterrichts, wie sich ja auch die Rolle des Lehrers wie bereits beschrieben vom „Wissensvermittler“ hin zum „Berater“ und „Erzieher“ verändert. Die Inhalte stehen zwar noch im Vordergrund, vor allem auch dadurch, dass manch fehlerbehaftete Darstellung durch die SiL immer wieder Anlass zu Unterrichtsgesprächen ist, sie wird aber von den anderen Aspekten wie eben der sozialen Kompetenz (Umgang der SiL mit den Schülern), der methodisch-didaktischen Kompetenz (SiL richten ihr Augenmerk nicht nur auf Inhalt sondern auch auf Planung) oder der Kommunikationskompetenz (SiL sind im Gespräch mit den Schülern über die Inhalte) teilweise überlagert.

⁵⁴ Eine Betrachtung weiterer der in Kapitel II.2. genannten Schlüsselqualifikationen würde den Rahmen einer derartigen Arbeit sprengen.

⁵⁵ Siehe III.3., IV.2.2.2., IV.4.2.2 und vor allem IV.3.

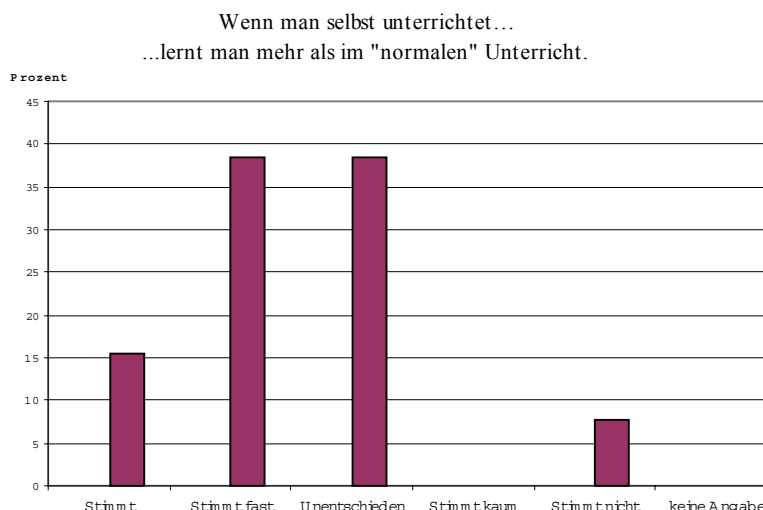
⁵⁶ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 12.

Dass die inhaltliche Seite bei Martin nicht zu kurz kommt, da es ihm ja wie gesagt auch vor allem um den Lernfortschritt und die fachliche Leistungskontrolle geht, führt er eben die erwähnten zahlreichen unbenoteten schriftlichen Übungen und Hausaufgaben-Kontrollen durch, so dass die Schüler immer wieder auf die Inhalte des Unterrichts und ihre eigene Fachkompetenz aufmerksam werden. *„Diese Form der Evaluation und der Leistungskontrolle trägt zu einem erheblichen Teil zum Erfolg dieses Unterrichts bei. Es werden wesentlich mehr Leistungen erhoben als in einem klassischen Unterricht, so dass die Schüler ständig über ihren Lernfortschritt informiert werden. Diese Leistungserhebungen werden als lustvoll erlebt – wie jede andere Herausforderung auch, wenn sie nicht an Sanktionen gekoppelt wird.“*⁵⁷

IV.6.1. Bewertung

IV.6.1.1. Bewertung aus Schülersicht

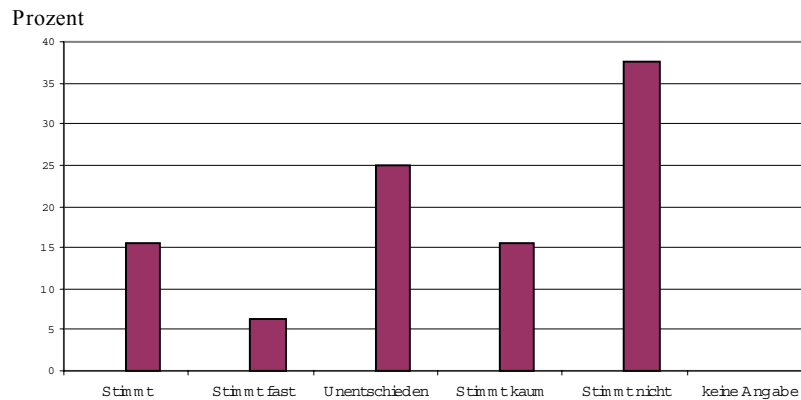
Die unterschiedlichen Anforderungen an SiL und Schüler (als Schüler) sind im Ergebnis der Umfrage deutlich zu Tage getreten. Dass vor allem die SiL sowohl die Inhalte intensiver bearbeiten und damit fachlich „mehr“ lernen als auch in den anderen Schlüsselqualifikationen eine Förderung erfahren, sieht man an folgender Statistik:



Dagegen fällt die entsprechende Frage bei allen Schülern (als Schülern) deutlich anders aus, sie geben an, kaum mehr zu lernen als im „normalen“ Unterricht:

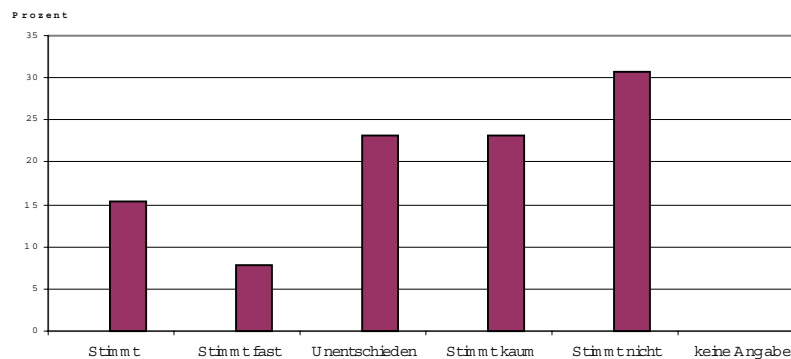
⁵⁷ Martin, Jean-Pol: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“, a.a.O., S. 2.

Wenn Mitschüler unterrichten...
...lernt man mehr als im "normalen" Unterricht.



Letztere Statistik sieht übrigens bei den Schülern, die bereits SiL waren, nahezu identisch aus, ein deutlicher Hinweis darauf, dass man als SiL mehr gefördert wird denn als Schüler:

Wenn Mitschüler unterrichten...
...lernt man mehr als im "normalen" Unterricht.



IV.6.1.2. Bewertung aus Lehrersicht

Die von Martin durchgeführte stetige Lernerfolgskontrolle ist mit einem erheblichen Mehraufwand an Zeit für den Lehrer verbunden und bei 32 Schülern wie in meiner Klasse (Martin empfiehlt Klassengrößen bis zu 20 Schülern für einen optimalen LdL-Unterricht) zu aufwendig, hat aber auch meiner Meinung nach nicht unbedingt etwas mit der Grundidee von LdL zu tun, denn dies kann in jedem anderen Unterricht genauso durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz ist festzustellen, dass es sinnvoll ist, eine häufige und regelmäßige schriftliche Leistungskontrolle durchzuführen, vor allem im LdL-Unterricht, denn nicht nur obige Statistik, die zeigt, dass nach dem Gefühl der Schüler „weniger gelernt“ wird, sondern auch der Ausfall einer schriftlichen Übung zu den per LdL vermittelten Inhalten, die durchschnittlich um

eine halbe Note schlechter ausfiel als eine vorhergehende ohne LdL-Unterricht, bestätigt diesen Eindruck.

Hier möchte ich aber die Vermutung äußern, dass dies bei einer Einführung von LdL wie sie in meiner Klasse geschehen ist – nämlich ohne diese ständigen, kleinen Leistungsüberprüfungen und mit Benotung der Präsentation – vielleicht zunächst in Kauf genommen werden muss, da sich, wie schon ausgeführt, der Schwerpunkt des Unterrichts vom Inhalt weg verlagert und die Schüler vorrangig mit der Erweiterung anderer Kompetenzen beschäftigt sind, womit der Gesamtlernerfolg größer ist. Sind insbesondere die didaktisch-methodischen Kompetenzen weiter ausgebaut, so wird sich ja auch das „Erklären“ der SiL und damit auch das Verständnis der Inhalte auf Seiten der unterrichteten Schüler verbessern.

V. Rück- und Ausblick

„Gleichzeitig jedoch wird darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler sich von der Fixierung auf die Lehrperson behutsam lösen. Unterricht und Schulleben bieten Möglichkeiten zu angemessener Beteiligung und erste Gelegenheiten zu selbständigem und verantwortlichem Handeln.“⁵⁸

Genau dies, was in diesem Zitat aus den Richtlinien der Erprobungsstufe gefordert wird, wird durch die von mir für die Klasse 5 beschriebene Heranführung an LdL erreicht: Durch zunächst kurze Einsätze als „Experten“ mit jeweils einem Schüler oder in einer Gruppe mit drei Schülern, wird die Fixierung auf die Lehrkraft aufgebrochen und die Aufmerksamkeit der Schüler für wenige Minuten auf sich selbst als Unterrichtende bzw. Lernende und das Gegenüber, den Schüler bzw. den Lehrenden gelenkt. Die positive Resonanz darauf von Schülerseite bestätigte meinen Eindruck des motivierten und erfolgreichen selbstständigen Agierens.

In einem nächsten Schritt, der – wie sich gezeigt hat – ebenfalls in Klasse 5 geschehen kann, war ich dazu übergegangen, kleine Unterrichtssequenzen von jeweils zwei Schülern selbstständig zu Hause vorbereiten zu lassen. Diese Planung und anschließende Präsentation geht somit über einfache Referate hinaus, wie sie im Lehrplan der Erprobungsstufe angegeben sind, ja baut darauf auf: *„Referate können Interesse wecken und zur Selbständigkeitserziehung einen wichtigen Beitrag leisten. Sie geben Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, sich individuell mit einem Unterrichts-*

⁵⁸ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 22f.

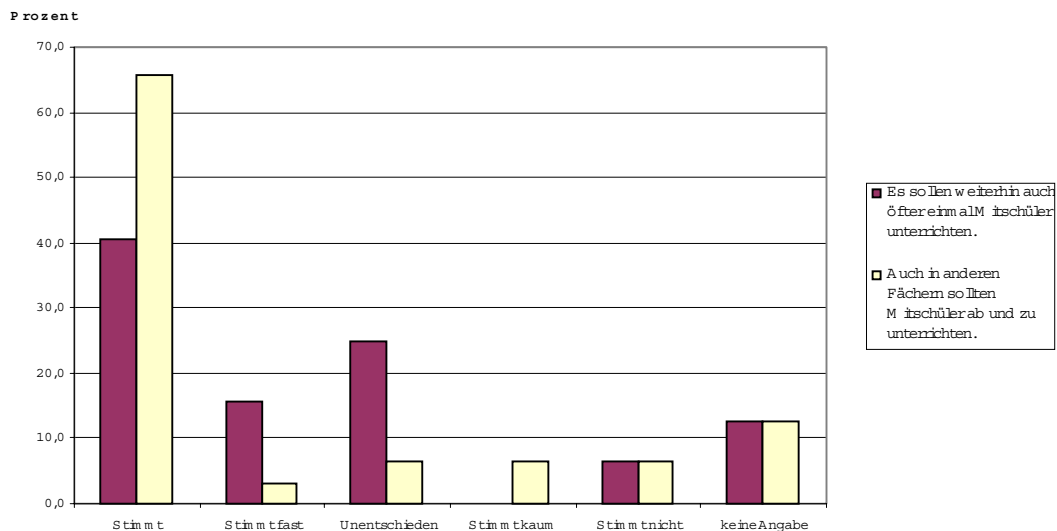
*gegenstand zu beschäftigen. [...] Referate bedürfen der sorgfältigen Anleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Diese müssen die Aufgabe eindeutig formulieren und so begrenzen, daß sie der jeweiligen Altersstufe entspricht und in der vorgegebenen Vortragszeit auch bewältigt werden kann. Ein Referat sollte in der Regel 10 Minuten nicht überschreiten. Die Lehrerinnen und Lehrer legen zusammen mit der Schülerin und dem Schüler das Material fest, das ausgewertet werden soll und geben Hilfen zur Gliederung. Sie achten darauf, daß der Unterrichtszusammenhang gewahrt bleibt. Hilfreich sind Ratschläge für die Durchführung. Im Anschluß an das Referat sorgen sie dafür, daß die Klasse Gelegenheit zu Rückfragen oder zur Meinungsäußerung erhält.*⁵⁹ Im Prinzip könnte hier jeweils das Wort „Referat“ durch „Unterrichtsabschnitte nach LdL“ ersetzt werden. Hier ist es wichtig, dass zunächst eben nur kleinere, in Stoffumfang und -qualität reduzierte Unterrichtsabschnitte von Schülern vorbereitet und gestaltet werden, da neben der Förderung der Fachkompetenz (inhaltlicher Aspekt) vor allem auch die anderen beschriebenen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen – also sehr viel mehr Aspekte – auf die Schüler (SiL) einwirken. Dabei sind vor allem die Aspekte der sozialen Kompetenzen (Übernahme einer neuen Rolle, Umgang untereinander, Teamfähigkeit), der Motivation und der Kommunikationsfähigkeit am deutlichsten positiv beeinflussbar, worin die großen Chancen des Unterrichts nach LdL liegen. Ein wesentlicher Fortschritt in der Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen ist dagegen meiner Ansicht nach in Klasse 5 (noch) nicht zu leisten, kann aber angeregt werden, vor allem wenn die Vorbereitung, wie ich es bei schwierigeren Inhalten empfehlen würde, in die Unterrichtszeit gelegt wird.

So kann ich aus meiner Sicht das Fazit ziehen, dass es, sofern man nicht nur das Fachwissen des Schülers, sondern auch seine Persönlichkeit fördern möchte, durchaus lohnenswert ist, die Schüler auf die beschriebene Weise nach LdL aktiv werden zu lassen. Auch das oft zitierte Zeitproblem ist bei einem sukzessive erfolgenden Einstieg in LdL kein nennenswertes Hindernis. Als ausschließliche Methode in der Erprobungsstufe kann ich mir LdL aufgrund der Schwierigkeiten bei der Vermittlung schwererer Inhalte und der noch wenig entwickelten methodisch-didaktischen Möglichkeiten der Schüler nicht vorstellen, ich werde dies aber sicherlich in meiner Klasse weiter ausbauen und ausprobieren.

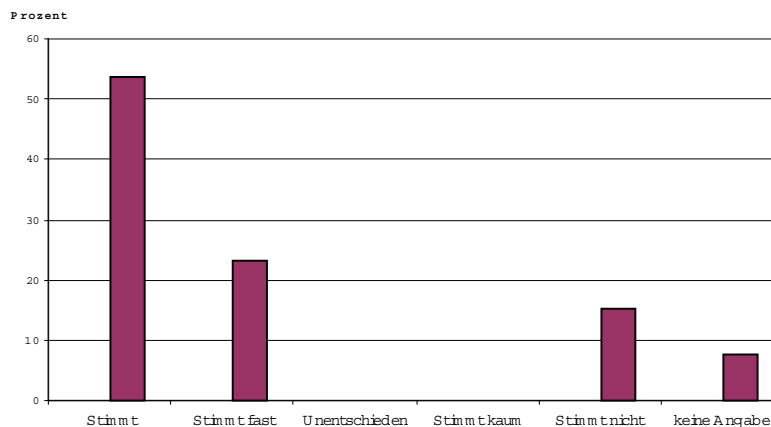
⁵⁹ in: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I, a.a.O., S. 59.

Dass der Einstieg in den LdL-Unterricht auch auf die Schüler trotz einiger negativer Umfrage-Ergebnisse insgesamt sehr positiv gewirkt hat, sollen die beiden abschließend vorgestellten Statistiken verdeutlichen, die einen hoffnungsfrohen Ausblick bieten:

Es sollen weiterhin auch öfter einmal Mitschüler unterrichten.
Auch in anderen Fächern sollten Mitschüler ab und zu unterrichten.



Ich würde gerne noch einmal unterrichten.



VI. Literaturverzeichnis

- Auburger**, Inge: *Der Schüler als Lehrer: Die punktuelle Übernahme von Lehrerfunktionen durch Schüler im Englischunterricht verschiedener Klassen des Gymnasiums*. Zweite Staatsarbeit, Erlangen, 1992.
- Berg**, Micha: *Einführung in die Methode „Lernen durch Lehren“*. Ein Unterrichtsversuch im Sportunterricht einer 8. Klasse der Ernst-Abbe-Oberschule (Gymnasium). Zweite Staatsarbeit, Berlin, 1997.
- Enke**, Susanne: *Bericht über die Anwendung eines Prinzips schülerorientierten Unterrichts im Anfangsunterricht Französisch einer 7. Klasse der Albert-Schweizer-Oberschule (Gymnasium)*. Zweite Staatsarbeit, Berlin, 1988.
- Graef**, R. / **Peller**, R.-D. (Hrsg.): *Lernen durch Lehren*, Verlag im Wald, Rimbach, 1994.
- Günther**, Christine: *Schüler unterrichten Schüler (Unterrichtsversuch im Französischunterricht einer neunten Klasse)*. Zweite Staatsarbeit, Celle, 2000.
- Hanel**, Paul: „Lernen durch Lehren, oder Schüler übernehmen Lehrfunktionen“. In: Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Realschulen (Hrsg.): *RL-Information*, Heft 4, München, 1991, S. 31-34.
- Herbst**, Lorenz: *Schüler unterrichten Schüler. Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in Klasse 11 (1. Fremdsprache)*. Zweite Staatsarbeit, Tübingen, 1993.
- Hilgers**, Claus: *Erprobung der Methode „Lernen durch Lehren“ am Beispiel der Kreismessung im Mathematikunterricht der 10. Jahrgangsstufe*. Zweite Staatsarbeit, 1999.
- Hilmer**, Anette: *Lernen durch Lehren in der 9. Jahrgangsstufe. Erstellung, Erprobung und Auswertung einer Unterrichtssequenz zu Découvertes 3 (Klett)*. Zweite Staatsarbeit, Regensburg, 1998.
- Kracklauer**, Bernd: *Lernen durch Lehren – Versuch der Übertragung einfacher Lehrerfunktionen auf Schüler im Fach Französisch als 3. Fremdsprache in der 10. Jahrgangsstufe*. Zweite Staatsarbeit, Ingolstadt, 1997.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne Musik für das Gymnasium – Sekundarstufe I*; Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen 1993.
- Lorenz**, Dirk: *Anwendung der Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Schwerpunktverfahren im Biologieunterricht in der Jahrgangsstufe 11*. Zweite Staatsarbeit, 2000.

- Martin**, Jean-Pol: „Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes“, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1985.
- Martin**, Jean-Pol: „Das LdL-Projekt“
<http://www.ldl.de/usicht/projekt.htm>
- Martin**, Jean-Pol: „Die Methode `Lernen durch Lehren`“
<http://www.ldl.de/usicht/methode.htm>
- Martin**, Jean-Pol: „Zur Geschichte von `Lernen durch Lehren`“. In: Graef, R. / Peller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Verlag im Wald, Rimbach, 1994, S. 12.
<http://www.ldl.de/usicht/geschich.htm>
- Martin**, Jean-Pol: „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1986, S. 395-403.
<http://www.ldl.de/material/aufsatz/lehrfunkt.htm>
- Martin**, Jean-Pol: „`Weltverbesserungskompetenz` als Lernziel?“. In: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 2002.
- Martin**, Jean-Pol: „Schulklasse als Betrieb: zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der gymnasialen Oberstufe“. In: Hemmer, I. / Selzer, H.M. (Hrsg.): Schule der Zukunft - über Fachdidaktiken an der Katholischen Universität Eichstätt 1996 bis 1998, J.H.Röll-Verlag, Dettelbach, 1999, S. 63-84.
<http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz98.htm>
- Martin**, Jean-Pol: „`Lernen durch Lehren` – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt.“
<http://www.ldl.de/material/aufsatz/ammersee>
- Martin**, Jean-Pol: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“
<http://www.ldl.de/faq/noten.htm>
- Martin**, Jean-Pol: Kontaktbrief Nr. 101
<http://www.ldl.de/briefe/brief101.htm>
- Meidert**, Andreas: „Lernen durch Lehren“ (LdL) – ein Unterrichtsversuch im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 8 des Gymnasiums. Zweite Staatsarbeit, München, 1996.
- Meyer**, Heinz: Die Musikstunde 5/6, Diesterweg, Frankfurt a.M., 1992.
- Mosell**, Robert: *Die Erprobung der „Lernen-durch-Lehren“-Methode im Französischunterricht der Klasse 9*. Zweite Staatsarbeit, Mainz, 1998.

Reiners, Uwe: „SE.GE.L – Selbstgestaltetes Lernen. Eine Handreichung“

<http://www.ldl.de/material/berichte/sonst/reiners.doc>

Rosenberg, Petra: „Lernen durch Lehren“ – ein methodischer Ansatz für einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer Klasse 9 des Gymnasiums. Zweite Staatsarbeit, Münster, 1998

Schmalzl, Walter: „Lernen durch Lehren“ – sehr empfehlenswert!“

<http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/akt/ldl3.htm>

Schmalzl, Walter: „Do it yourself – Eine 9. Klasse gestaltet Religionsstunden selbst“

<http://www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/akt/ldl1.htm>

Schnitter, Tobias: *Einführung in die Methode „LdL“: Schüler der 9. Jahrgangsstufe werden mit den Grundzügen der Methode vertraut gemacht und erarbeiten dementsprechend Teile der Lektion 1 aus „Ensemble 2“ (Vokabeleinführung, Textpräsentation, Übungssequenzen, Grammatikpräsentation).* Zweite Staatsarbeit, Bobingen, 2000

Streitenberger, Erich: „Was ist LdL?“

<http://www.zum.de/Faecher/LdL/BW/ldlinfo.htm>

Anhang A

Meine Aufgaben als Lehrer:

– während der Vorbereitung:

- überlegen, auf welche Weise der Stoff am besten erklärt werden kann; evtl. verschiedene Erklärungsmöglichkeiten vorbereiten;
- überlegen, ob die Schüler selbst etwas herausfinden können;
- Tafelbild überlegen;
- Merksatz überlegen;
- überlegen, was die Schüler fragen könnten und Antworten vorbereiten;
- Aufgaben, Übungen ausdenken (z.B. für den Beginn als Knobelaufgabe oder für das Ende als Wissensabfrage, evtl. kleine Hausaufgabe);

– während des Unterrichts:

- deutlich sprechen (nicht zu schnell, nicht zu leise);
- deutlich schreiben;
- auf Zwischenfragen von Schülern achten;
- Verständnisfragen stellen;
- evtl. freundlich für Ruhe in der Klasse sorgen;

Meine Aufgaben als Schüler:

- zuhören, leise sein
- melden, nicht dazwischenrufen
- mitarbeiten, aufpassen

Anhang B1 / Umfragebogen

UMFRAGE

Aussagen	Stimmt	Stimmt fast	Unentschieden	Stimmt kaum	Stimmt nicht
WENN MITSCHÜLER UNTERRICHTEN...					
... gefällt mir der Unterricht besser.					
... ist der Unterricht lockerer.					
... ist der Unterricht interessanter.					
... macht das Lernen mehr Spaß.					
... erklären sie besser als der Lehrer.					
... war das Tempo für mich gut, so dass ich folgen konnte.					
... lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.					
... passt man im Unterricht besser auf.					
... macht man im Unterricht mehr mit.					
... traut man sich eher Fragen zu stellen.					
WENN MAN SELBST UNTERRICHTET...					
... lernt man das, was man unterrichtet besser.					
... kann man besser eigene Ideen in den Unterricht einbringen.					
... fühlt man sich gut, weil man anderen etwas beibringen konnte.					
... lernt man, frei zu sprechen.					
... kann man die Lehrer besser verstehen.					
... lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.					
Mir hat es gefallen, zu unterrichten.					
Mir hat das Lernen mehr Spaß gemacht, weil ich das, was ich in der Vorbereitung gelernt habe, unterrichten durfte.					
Das Vorbereiten auf das Unterrichten war leicht.					
Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.					
Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.					
Es war gut, zu zweit zu unterrichten, nicht alleine.					
Es war einfach, zu unterrichten.					
Ich hätte gerne mehr Stoff zum Unterrichten vorbereitet.					
Der Lehrer sollte während der Vorbereitung mehr helfen.					
Der Lehrer sollte während des Unterrichtens öfter eingreifen.					
Es sollen weiterhin auch öfter einmal Mitschüler unterrichten.					
Ich würde gerne noch einmal unterrichten.					
Auch in anderen Fächern sollten Mitschüler ab und zu unterrichten.					

Was ist gut daran, dass Schüler unterrichten?
(Vorteile)

Was ist schlecht daran, dass Schüler unterrichten?
(Nachteile)

Verbesserungsvorschläge: (bitte Rückseite benutzen)

Anhang B2 / Auswertung der Umfragebogen-Tabelle

UMFRAGE

Aussagen	Stimmt	Stimmt fast	Unentschieden	Stimmt kaum	Stimmt nicht
WENN MITSCHÜLER UNTERRICHTEN...					
... gefällt mir der Unterricht besser.	5	9	12	2	4
... ist der Unterricht lockerer.	14	6	5	5	2
... ist der Unterricht interessanter.	5	7	5	10	5
... macht das Lernen mehr Spaß.	7	8	4	3	9
... erklären sie besser als der Lehrer.	1	3	3	9	16
... war das Tempo für mich gut, so dass ich folgen konnte.	11	9	5	4	2
... lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.	5	2	8	5	12
... passt man im Unterricht besser auf.	4	4	10	6	7
... macht man im Unterricht mehr mit.	4	4	12	5	6
... traut man sich eher Fragen zu stellen.	16	8	4	1	3
WENN MAN SELBST UNTERRICHTET...					
... lernt man das, was man unterrichtet besser.	8	3	2	-	-
... kann man besser eigene Ideen in den Unterricht einbringen.	10	1	2	-	-
... fühlt man sich gut, weil man anderen etwas beibringen konnte.	6	2	3	2	-
... lernt man, frei zu sprechen.	8	3	2	-	-
... kann man die Lehrer besser verstehen.	10	1	2	-	-
... lernt man mehr als im „normalen“ Unterricht.	2	5	5	-	1
Mir hat es gefallen, zu unterrichten.	9	-	2	1	1
Mir hat das Lernen mehr Spaß gemacht, weil ich das, was ich in der Vorbereitung gelernt habe, unterrichten durfte.	6	3	3	-	-
Das Vorbereiten auf das Unterrichten war leicht.	1	5	3	1	3
Es war gut, zu zweit etwas vorzubereiten.	8	3	-	-	-
Wir haben in der Vorbereitung gut zusammengearbeitet.	7	3	1	1	1
Es war gut, zu zweit zu unterrichten, nicht alleine.	12	-	-	-	1
Es war einfach, zu unterrichten.	1	6	4	-	2
Ich hätte gerne mehr Stoff zum Unterrichten vorbereitet.	3	3	1	1	5
Der Lehrer sollte während der Vorbereitung mehr helfen.	4	2	3	-	3
Der Lehrer sollte während des Unterrichtens öfter eingreifen.	13	4	2	2	7
Es sollen weiterhin auch öfter einmal Mitschüler unterrichten.	13	5	8	-	2
Ich würde gerne noch einmal unterrichten.	7	3	-	-	2
Auch in anderen Fächern sollten Mitschüler ab und zu unterrichten.	21	1	2	2	2

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Das gleiche gilt auch für beigefügte Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Monheim am Rhein, den 23.05.2002