

**Albrecht-Altdorfer-Gymnasium Regensburg**

**Studienseminar Februar 1998/2000**

***Schriftliche Hausarbeit***

***zur 2. Staatsprüfung im Fach Englisch***

***nach §18 LPO II***

**Thema:**

**Die Erarbeitung einer Lehrbuchlektion durch Schüler nach der Methode LdL (Wortschatz-, Grammatik- und Texteingührung) im Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe (E2) anhand Compact Course 2/Neu.**

**Vorbereitung, Durchführung und kritische Beurteilung.**

**Verfasser: St.Ref Helge Flöter**

**Seminarlehrer: OStR Hermann Strutz**

**Regensburg, den 11.8.1999**

# INHALTSVERZEICHNIS

## 0. EINLEITUNG

### 1. THEORETISCHER HINTERGRUND: Die Methode LdL

- 1.1. Was ist LdL?
- 1.2. Die Tradition und Entwicklung des methodischen Ansatzes
- 1.3. Die Methode LdL im fremdsprachendidaktischen Kontext

### 2. DIDAKTISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

- 2.1. Lehrplanbezug
  - 2.1.1. Lehrplankonformität der Methode LdL
  - 2.1.2. Einbettung der Einheit in den Fachlehrplan der 8. Jgst.
- 2.2. Sachanalyse mit Zielsetzung
- 2.3. Beschreibung der Lerngruppe

### 3. VORBEREITUNG DER LdL-UNTERRICHTSEINHEIT

- 3.1. Vorüberlegungen des Lehrers
- 3.2. Organisation der Unterrichtseinheit
- 3.3. Vorbereitung der Klasse

### 4. DURCHFÜHRUNG: Beschreibung der Stunden

- 4.1. Texteingührung „The end of term“ (Unit 8 A)
- 4.2. Grammatikeinführung „Adjektive und Adverbien“ (Unit 8 B A)
- 4.3. Übungsstunde „Adjektive und Adverbien“ (Unit 8 B b)
- 4.4. Texteingührung „Voyages of Discovery“ (Unit 8 C)
- 4.5. Grammatikeinführung „Reflexivpronomen“ (Unit 8 D a)
- 4.6. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 D b)
- 4.7. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 E a)
- 4.8. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 b)
- 4.9. Texteingührung „From slavery to freedom“ (Unit 8 F a)
- 4.10. Texteingührung „From slavery to freedom“ (Unit 8 F b/c)

### 5. BEWERTUNG

- 5.1. Das Dilemma der Notengebung bei LdL
- 5.2. Möglichkeiten und Grenzen der Methode LdL
- 5.3. Schlussbemerkung

### 6. LITERATURVERZEICHNIS

### 7. ANLAGEN

Die Anlagen der vorliegenden Arbeit sind zum Teil in der LdL-Homepage downloadbar ([www.LdL.de](http://www.LdL.de)), können aber auch bei PD Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071 Eichstätt angefordert werden.

### 8. ERKLÄRUNG

## EINLEITUNG

„Lernen durch Lehren“ findet Anklang - Neue Methode wird in immer mehr Unterrichtsfächern angewandt“.<sup>1</sup> In der Fachpresse lässt sich eine wachsende Resonanz auf diesen noch jungen Ansatz feststellen, den immer mehr Pädagogen als Chance verstehen, bestehende Missstände im Unterricht, wie z.B. Passivität der Schüler und Lehrerzentriertheit, endlich beheben zu können. Diese Problembereiche werden in der Fachliteratur häufig diskutiert. Verbesserungsvorschläge unterbreitet und Forderungen für einen besseren Unterricht postuliert. Dabei lässt sich bemerken, dass häufig ein Unterricht als Ziel beschrieben wird, der durch die Anwendung der Methode „Lernen durch Lehren“<sup>2</sup> zu verwirklichen ist. Darunter fallen die auf eine Motivations- und Leistungssteigerung der Schüler abzielenden schülerzentrierten Forderungen nach mehr Selbsttätigkeit, Verantwortung, Raum für Kreativität und höheren Schülersprechanteilen im Unterricht ebenso wie allgemein der Ruf nach Projektarbeit und autonomen Lernen.<sup>3</sup>

Ziel dieser Hausarbeit ist die Darstellung der Erarbeitung einer Lehrbuchlektion durch Schüler nach der Methode LdL im Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe (E2) unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrundes dieser Methode. Dazu wird zunächst definiert, was LdL ist, anschließend die Tradition und die allmähliche Entwicklung des methodischen Ansatzes dargestellt, und schließlich erfolgt die Einbettung der Methode in den fremdsprachendidaktischen Kontext. Zu Beginn der didaktisch-methodischen Überlegungen steht der Lehrplanbezug. Hier wird erst die Konformität von LdL mit diesem überprüft, bevor die Unterrichtseinheit in den Fachlehrplan der entsprechenden Jahrgangsstufe eingebettet wird. Auf die Sachanalyse folgt die Beschreibung der Lerngruppe. Die für die praktische Erarbeitung wichtige Vorbereitung der Unterrichtseinheit gliedert sich in die notwendigen Vorbereitung der Unterrichtseinheit gliedert sich in die notwendigen Vorüberlegungen des Lehrers, die organisatorischen Voraussetzungen und die zum Gelingen der LdL-Einheit unverzichtbare Vorbereitung der Klasse. Im Anschluss daran wird die Durchführung der Einheit beschrieben, wobei vier Stunden detaillierter mit Stundenskizze ausgearbeitet werden. In die abschließende kritische Bewertung fließen neben den Erkenntnissen der Fachliteratur auch die eigenen Erfahrungen der praktischen Unterrichts- und Erziehungsarbeit mit ein. In diesem Rahmen wird exemplarisch das Problem der Notengebung im LdL-Unterricht beleuchtet. Die durch die Unterrichtspraxis bestätigten Möglichkeiten und Grenzen der Methode werden anschließend einander gegenübergestellt und ein Weg beschrieben, wie Unterricht durch den Einsatz von LdL optimiert werden kann.

---

<sup>1</sup> Haimerl, „Lernen durch Lehren“ findet Anklang“, in: *Das Gymnasium in Bayern* 12 (1994), S. 28; s.a. Gegner/Graef, „Lernen durch Lehren“, in: *Pädagogik* 3 (1998), S. 63.

<sup>2</sup> Im folgenden mit LdL abgekürzt.

<sup>3</sup> Klein-Landeck, „Freiarbeit und Lernerautonomie“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4 (1998), S. 222ff.; Wolff, „Konstruktivismus“, in: *Die Neueren Sprachen* 5 (1994), S. 426f.; Gast, „Wann ist ein Lehrer erfolgreich?“, in: *Profil* 4 (1999), S. 14; Kieweg, „Projektarbeit“, in: *Fremdsprachenunterricht* 6 (1998), S. 405ff.; Schaefer, *So schaffen sie den Englischunterricht*, 1997, S. 15ff., bes. S. 17, wo er indirekt LdL beschreibt; R., „Anregungen für neue Lernverfahren“, in: *Das Gymnasium in Bayern* 4 (1999), S. 24; zur Bedeutung der Motivationsförderung für Lernprozesse s. Oerter/Schroeder, „Motivation“, in: *Reallexikon der Englischen Fachdidaktik*, (1977), S. 165.

# 1. THEORETISCHER HINTERGRUND: Die Methode LdL

## 1.1. Was ist LdL?

„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“.<sup>4</sup>

Unterricht nach der Methode LdL bedeutet demnach die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In der Praxis bedeutet dies, dass der Lehrer Arbeitsaufträge rechtzeitig, d.h. mindestens eine Woche vor der Präsentation, an die Schüler vergibt, sie bei der Vorbereitung unterstützt und ihre schriftlichen Entwürfe korrigiert.

Alle Unterrichtsphasen lassen sich auf Schüler übertragen, wobei es sich empfiehlt, zunächst einen sanften Einstieg in die Methode zu wählen und die Schüler Schritt für Schritt mit LdL vertraut zu machen.<sup>5</sup> Zunächst kann mit der Übertragung von Lehrfunktionen in weniger komplexen Phasen wie dem Stundeneinstieg und der Wiederholung vorangegangener Inhalte begonnen werden, um dann mit einfachen Übungsformen fortzufahren, z.B. Leitung einer Leseübung, Fragen aus dem Lehrbuch, aber auch selbst verfasste Fragen, schließlich auch die Leitung von Übungen aus dem Lehrbuch. Das Hauptaugenmerk muss jedoch auf der Übertragung von Lehrfunktionen im Bereich der Neudurchnahme liegen. Durch Aufteilung können allzu komplexe Bereiche schülergerecht begrenzt werden. So kann jeweils eine Arbeitsgruppe die Wortschatzeinführung, die Texteingführung mit Verständnisfragen, die Präsentation von Grammatik sowie deren Übung übernehmen. Auch die Hausaufgabenstellung bzw. ihre Überprüfung in der Folgestunde kann selbstverständlich von Schülern geleistet werden.<sup>6</sup> Demnach kann die Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler alle Bereiche des Spracherwerbs (Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung) umfassen und auch die *four skills* Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben fördern.

Da LdL eine offene, integrative Methode ist, vereinigt sie viele Techniken, die in alternativen Methoden angewendet werden wie Tandemarbeit, Gruppenarbeit oder Freiarbeit und auch die Erstellung von Unterrichtsmaterialien durch die Schüler selbst. Bis zu einem gewissen Grad lässt sich auch der Frontalunterricht in LdL integrieren.<sup>7</sup>

Durch die Methode LdL kann der traditionell vorherrschende lehrerzentrierte Unterricht zugunsten einer Schülerorientierung und -zentrierung abgelöst und durch zurückhaltende Lehreraktivität stark vermehrte Schüleraktivität und Selbststeuerung erreicht werden. Dies führt zwangsläufig zu einem enormen Anstieg des Schülersprechanteils im Unterricht.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Martin, *Grundgedanken zur Methode* (1989), S. 1; s.a. Kelchner/Martin: „Lernen durch Lehren“, in: *Englisch lernen und lehren, Didaktik des Englischunterrichts*, (1998), S. 211.

<sup>5</sup> Zum „sanften Einstieg“ in LdL s. Kelchner/Martin: *Lernen durch Lehren*, S. 213ff.; zur Zielsetzung von LdL s.a. Schelhaas, *‘Lernen durch Lehren’*, (1996), S. 9f.

<sup>6</sup> Zur detaillierten Beschreibung von LdL im Anfangsunterricht s. Martins Didaktische Briefe I u. II. Martin, „Didaktische Briefe I bis III“, in: *Lernen durch Lehren*, S. 29ff. u. S. 35ff. Obwohl Martin den Anfangsunterricht am Beispiel des Fachs Französisch beschreibt, lässt sich problemlos der Transfer für andere Fremdsprachen und sogar für nicht-sprachliche Fächer leisten, s.a. Hertel-Schönberg, „LdL-Englisch im Anfangsunterricht“, in: *LdL*, 1994, S. 94ff.; zu LdL in den Fächern Latein, Deutsch, Geschichte und Mathematik s. Graef/Preller, *Lernen durch Lehren*, S. 107-171.

<sup>7</sup> Kelchner/Martin: *Lernen durch Lehren*, S. 219.

<sup>8</sup> Zur Schüleraktivität s. Kelchner: „Lerner übernehmen Lehrfunktionen“, in: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 2* (1994), S. 190f.; zum Schülersprechanteil bei LdL s.S. 27, bes. Anm. 91.

Voraussetzung für die Übernahme von Lehrfunktionen ist jedoch der Aufbau linguistischer und didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler.<sup>9</sup>

## 1.2. Die Tradition und Entwicklung des methodischen Ansatzes

Der methodische Ansatz zu der von dem Fremdsprachendidaktiker Jean-Pol Martin seit den achtziger Jahren entwickelten Methode LdL hat eine lange Tradition, die bis zu den Reformpädagogen zurückreicht. So lassen sich die LdL-Prinzipien der Schüleraktivierung und der Lernerautonomie bereits bei Gaudig feststellen, der die Schüler aus der Passivität in die Aktivität führen wollte, und bei Petersen, der den Lehrer zugunsten der Schüler in den Hintergrund der schulischen Arbeit treten lassen wollte. Weitere Anregungen verdankt die Methode LdL der Arbeitsschulbewegung Kerschensteiners und dem Projektunterricht von Dewey / Kilpatrick. Einen Vorläufer des LdL gibt es seit den sechziger Jahren auch in den USA mit der Methode „Children teach children - Learning by Teaching“, die in sozialen Jugendprogrammen Anwendung findet.<sup>10</sup> In den siebziger Jahre wurde schließlich ein didaktischer Ansatz praktiziert, der zwar bereits mit „Lernen durch Lehren“ bezeichnet wurde, sich allerdings auf die universitäre Ausbildung beschränkte und sich v.a. „auf dne individuellen Lerneffekt<sup>11</sup> bezog, den Tutoren durch ihre Lehrtätigkeit für sich selbst erzielten“.<sup>12</sup>

Das behavioristisch geprägte Unterrichtskonzept, das davon ausgeht, dass sich Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht „in erster Linie durch Imitation, Repetition und Auslösen von Reaktionen einleiten“ lassen, führte zu einem zu stark vom Lehrer gelenkten Unterricht, der den Schülern zu wenig Raum zu selbstbestimmten Handeln ließ.<sup>13</sup> Eine Gegenbewegung stellt den Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichts, der möglichst handlungsorientiert sein soll und durch einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler gekennzeichnet ist, was über eine individuelle Mitbestimmung am Lehr- und Lernprozess erreicht werden kann. Im Zusammenhang mit Piephos kommunikationsorientierten Ansatz, der den Aufbau der kommunikativen Kompetenz der Schüler in der Fremdsprache zum Ziel hat, erhielt Martin eine wichtige Anregung durch Schiffler<sup>14</sup>, der eine erfolgreiche Schüleraktivierung im Fremdsprachenunterricht durch die Übertragung von begrenzten Lehrfunktionen auf Schüler nachwies. Durch seine unterrichtspraktische Langzeitstudie erprobte Martin seinen eigenen Ansatz, der zunächst noch nach ihm mit „Methode Martin“ benannt wurde, entwickelte ihn theoretisch weiter, und schließlich wurde dafür die Bezeichnung „LdL“ aufgegriffen.

---

<sup>9</sup> Martin, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*, (1985).

<sup>10</sup> Schelhaas, *Lernen durch Lehren*, S. 4f.

<sup>11</sup> Dieser Lerneffekt lässt sich auch bei Schülern beobachten, die anderen Schülern Unterrichtsstoff erklären bzw. Nachhilfe geben. Mit diesem Vergleich lässt sich ein Vorteil der Methode LdL den Schülern plausibel erklären, da auch sie diesen Lerneffekt beobachten.

<sup>12</sup> Martin, „Zur Geschichte von ‘LdL’“, in: *LdL* (1994), S. 12; zur Rückwirkung von LdL auf die Universität s.a. Meyer, „Praxisorientierter Seminarunterricht mit der Methode ‘LdL’“, in: *Zur Zukunft der Hochschullehre*, 1994; zum sinnvollen Einsatz der Methode LdL an Universitäten, was nicht mit bloßem Referat halten der Studenten zu verwechseln ist, s.a. Pfeiffer/Rusam, „Der Student als Dozent“, in: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 1992, S. 425ff. Zu weiteren Bsp. für Unterricht für Schüler durch Schüler s. Preller, „LdL - natürliches Lernen“, in: *LdL*, (1994), S. 82.

<sup>13</sup> Martin, *Aufbau didaktischer Teilkompetenzen*, S. 61; zu den zahlreichen alternativen Methoden, die in den siebziger Jahren aufkamen s. Schelhaas, *Lernen durch Lehren*, S. 6. Zu einem knappen Überblick über die neuere englische Fachdidaktik s. Preller, *LdL - natürliches Lernen*, S. 82ff.

<sup>14</sup> Schiffler, *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, 1980. Bei Schiffler stehen v.a. sozialpsychologische Überlegungen im Vordergrund, während Martin als Fremdsprachendidaktiker diese Erkenntnis u.a. zur Verbesserung des traditionellen Missverhältnisses zwischen Lehrer- und Schülersprechzeit im Fremdsprachenunterricht nutzt; Martin, „*Das Projekt LdL*“, in: *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, 1996, S. 71f.

Ursprünglich entwickelte Martin die Methode LdL für den gymnasialen Anfangsunterricht im Fach Französisch. Damit stellte sich bald die Frage nach der Ausweitung und Übertragbarkeit der Methode LdL auf den Fremdsprachenunterricht und eventuell sogar auf nicht-sprachliche Fächer sowie auch auf die Mittel- und Oberstufe. Inzwischen ist diese Ausweitung und Übertragung der Methode LdL längst erfolgreich vollzogen worden. Den veränderten Bedingungen Rechnung tragend, hat Martin auch seinen ursprünglichen methodischen Ansatz, den Informationsverarbeitungsansatz, erweitert und durch die Entwicklung eines Lernerkonstruktes zu einem kognitionspsychologisch fundierten Modell ausgebaut.<sup>15</sup>

Neben Martins eigener publizistischen Dokumentation seiner Ergebnisse verdankt die Methode LdL ihre ständig wachsende Bekanntheit und Anwendung dem sogenannten „LdL-Kontaktnetz“. Eine Kerngruppe von LdL-Lehrern hat in Zusammenarbeit mit Martin seit 1987 ein Kontaktsystem ins Leben gerufen, um die Methode LdL für alle Fachrichtungen und Schultypen zu erproben und zu verbreiten. Dabei entwickelte sich eine Fortbildungsstruktur, die zum einen aus Kontaktbriefen mit Erfahrungsberichten, Unterrichtsentwürfen und -materialien besteht, aber auch aus regelmäßigen Bundes- und Regionaltreffen, die dem Erfahrungsaustausch über LdL und andere offene Unterrichtsformen dienen. Außerdem stehen Martin selbst oder andere Mitglieder der Kerngruppe als Referenten zur Vorstellung der Methode LdL zur Verfügung. Darüberhinaus können interessierte Videofilme über LdL ausleihen und über das Internet Kontaktbriefe und Materialien erhalten und Veranstaltungshinweise erfahren.<sup>16</sup>

### 1.3. Die Methode LdL im fremdsprachendidaktischen Kontext

LdL ist keine neue Methode, vielmehr spricht Martin selbst von einer „LdL-Wiederneuentdeckung“<sup>17</sup> und sieht sich in der Tradition der Reformpädagogik. Seine besondere Leistung ist die Integration verschiedener jüngerer fremdsprachendidaktischer Entwürfe in einer Methode, ihre theoretische Fundierung und die Dokumentation praktischer Langzeitstudien. So hielten Elemente unterschiedlichster Theorien Einzug in das methodische Konzept von LdL.<sup>18</sup>

Die Rezeption der strukturalistisch-behavioristischen Lernpsychologie hatte mit ihrer Konzentration auf die Reflexbildung beim Fremdsprachenerwerb und dem Reiz-Reaktions-Schema zu einer Dominanz imitativer und repetitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht geführt und die Schüler unterfordert. Von besonderer Bedeutung für Martin ist in diesem

---

<sup>15</sup> Martin, *Aufbau didaktischer Teilkompetenzen*, S. 251f., vgl. Martin, *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums*, 1994, S. 239. Zur Übertragung von LdL auch auf die Mittel- u. Oberstufe s. Martins Didaktische Briefe III u. IV, Martin, *Didaktische Briefe I bis III*, S. 39ff. u. Martin, „Didaktischer Brief IV (1)“, o.A. (1989), S. 1ff.; Preller, „Der sinnvolle Einsatz der Methode LdL im Englischunterricht der Oberstufe“, in: *Lernen durch Lehren*, 1994, S. 99ff. zur theoretischen Fundierung s.a. Martin, „Schüler in komplexen Lernumwelten“, in: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3 (1988), S. 298ff. Zur Ausweitung von LdL auf andere Fächer s. Graef/Preller, *Lernen durch Lehren*, S. 107-171. Zum Lernerkonstrukt als Voraussetzung zur Entwicklung eines didaktischen Gesamtkonzepts s. Martin, *Das Projekt LdL*, S. 74ff. u. Martin, *Vorschlag eines Curriculums*, S. 6ff. u. S. 42ff.

<sup>16</sup> LdL-Homepage im Internet: <http://www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL> - Zum Kontaktnetz als Fortbildungsstruktur s. Martin, „Zum Kontaktnetz“, in: *Lernen durch Lehren*, 1994, S. 226ff.; Martin, *Das Projekt LdL*, S. 1ff. auch zu Veröffentlichungen im Rahmen des LdL-Kontaktnetzes; Gegner/Graef, *Lernen durch Lehren*, S. 63.

<sup>17</sup> Martin, *Zur Geschichte von LdL*, S. 12.

<sup>18</sup> Zu seiner Zielsetzung s. Martin, *Aufbau didaktischer Teilkompetenzen*, S. 1. Zu den verschiedenen Theorien, die in LdL Eingang gefunden haben, s. Martin, „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, in: *Lernen durch Lehren*, 1994, S. 19ff. Zur Kombinierbarkeit von LdL mit anderen Verfahren s. Kelchner, *Lerner übernehmen Lehrfunktionen*, S. 190.

Zusammenhang jedoch die Bewusstmachung der Habitualisierung für den Fremdspracherwerb. Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler kommt es zu einer Ritualisierung des Klassenraumdiskurses und damit zu einer Automatisierung von Redeketten.<sup>19</sup>

Erkenntnisse der Kognitionspsychologie führten hingegen zu einer „aufgeklärten“, d.h. abgemilderten Einsprachigkeit<sup>20</sup> und zu einer Enttabuisierung der Übersetzung und Grammatikarbeit. Die intensive und bewusste kognitive Beschäftigung mit den Strukturen des Sprachsystems, die für den Lerner bei LdL durch die selbstständige Erschließung und spätere Vermittlung unumgänglich ist, ermöglicht den systematischen Aufbau einer stabilen epistemischen Kompetenz.<sup>21</sup>

Die kommunikative Didaktik, für die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts im Zentrum des Interesses steht, fordert, dass sich die Schüler in echten Kommunikationssituationen behaupten können müssen. Damit authentische Sprechabsichten auch im Unterricht realisiert werden können, muss ein echtes Mitteilungsbedürfnis beim Schüler erzeugt werden. Genau dies erfolgt bei LdL durch die gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden stärkere Einbeziehung der Schüler in den Unterricht, da besonders die Lehrfunktionen wahrnehmenden Schüler ein authentisches Mitteilungsbedürfnis haben. Durch die ständige Rotation der Schüler bei der Übernahme von Lehrfunktionen profitieren alle Mitglieder der Lerngruppe von dem kommunikationsbedingt qualitativ und quantitativ gestiegenen Mitteilungsbedürfnis. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass jedem Klassenraumdiskurs etwas Künstliches und damit Nicht-Authentisches anhaftet, allerdings stellt die durch LdL erreichte Kommunikationssituation in jedem Fall eine Verbesserung der Authentizität und vor allem das echten Mitteilungsbedürfnisses der Lerner dar.

Neben all diesen Erkenntnissen integrierte Martin in sein Konzept auch den handlungstheoretischen Ansatz, der auf Steigerung der Sprachkompetenz durch die Vermehrung relevanter Handlungsketten setzt, da sich Schüler in Handlungszusammenhängen erworbenes Wissen besser merken können. So übernimmt er die Forderung nach Komplexität der Handlungen der Lerner im Unterricht. Ein solch vielfältiges und anspruchsvolles Handlungsfeld bietet sich den Schülern, denen Lehraufgaben übertragen werden, denn sie müssen bei der Neudurchnahme, vor allem von Grammatik, zunächst während der Vorbereitung den im Lehrbuch aufbereiteten Stoff erfassen und sinnvoll reduzieren, das Ergebnis speichern und sich eine passende Vermittlungsstrategie zurechtlegen. Während des Vermittlungsvorgangs selbst, muss die Reaktivierung der gelernten Informationen und ihre Anwendung erfolgen. Dabei muss gleichzeitig auf die Mitschüler eingegangen werden.<sup>22</sup>

Solche komplexen und anspruchsvollen Aufgaben können von Schülern erfolgreich wahrgenommen werden, da sie wenn nötig in der Vorbereitungsphase auf Hilfestellungen

---

<sup>19</sup> Zu Bsp. für solche automatisierten Redeketten im Englischunterricht, s. Anlage Nr. 2, wobei sich mit zunehmender Vertrautheit der Schüler mit LdL eine Ausdifferenzierung und größere Vielfalt an automatisierten Redeketten feststellen lässt. Zu entsprechenden Bsp. aus dem Französischunterricht s. Martin, *Aufbau didaktischer Teilkompetenzen*, S. 175ff.

<sup>20</sup> Grundsätzlich gilt, „daß im Fremdsprachenunterricht soviel wie möglich die Fremdsprache benutzt werden soll und daß die Muttersprache, sofern sie überhaupt eingesetzt wird, nur eine untergeordnete Rolle zu spielen hat“, Schaefer, *Englischunterricht*, S. 19. Martin entwickelte die Methode zunächst für den Anfangsunterricht, doch bereits im 2. Lernjahr sind die Schüler in der Lage, ihren zunächst für den Anfangsunterricht, doch bereits im 2. Lernjahr sind die Schüler in der Lage, ihren Lehrabschnitt ausschließlich in der Fremdsprache ohne Rückgriff auf die Muttersprache zu vermitteln, wie sich u.a. auch bei der Durchführung des noch zu beschreibenden Projekts zeigte.

<sup>21</sup> Epistemische Kompetenz ist die Fähigkeit, „vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen“, Martin, *Übernahme von Lehrfunktionen*, S. 21, Anm. 10, u. Martin, *Schüler in komplexen Lernumwelten*, S. 296.

<sup>22</sup> Martin, *Übernahme von Lehrfunktionen*, S. 27; s.a. Martin, *Aufbau didakt. Teilkompetenzen*, S. 125f. u. S. 161ff. zum Nachweis dafür, dass LdL einen wichtigen Beitrag zum „Lernen lernen“ leistet.

vom Lehrer zurückgreifen können. Dem Lehrer, der bereits im Vorfeld eine Strukturierung des Lehrstoffs vorgenommen hat, kommt eine beratende Funktion zu. Er zeigt eventuell verschiedene Möglichkeiten auf, hält sich aber zurück, um den Schülern Gestaltungsfreiräume zu öffnen. Da er bereits im Vorlauf zu den Präsentationen die Schülerbeiträge (z.B. Musterlösungen von Hausaufgaben oder Übungen) auf Richtigkeit überprüft und nötigenfalls auch korrigiert, können die Lehrfunktionen wahrnehmenden Schüler mit dem nötigen Selbstbewusstsein als Experten vor der Klasse agieren.<sup>23</sup>

Schließlich wird auch die neuere Zweitspracherwerbsforschung miteinbezogen mit ihrer Forderung nach einem ausreichenden Angebot an unfiltriertem Sprachmaterial, das heuristische Prozesse beim Lerner auslöst und dadurch bewusste und unbewusste Organisations- und Reorganisationsprozesse einleitet.<sup>24</sup> Die Konfrontation mit solchem Sprachmaterial erfolgt bei LdL sowohl während der Vorbereitung des zu präsentierenden Stoffs als auch während des fremdsprachlichen Unterrichtsdiskurses selbst. Dadurch erhalten die Schüler Gelegenheit, eigenständig Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, Hypothesen aufzustellen und diese zu überprüfen.

Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler bietet die Methode LdL eine Lösung des fremdsprachendidaktischen Dilemmas bezüglich der Lerntheorie und der Spracherwerbtheorie. Lerntheoretisch überbrückt sie die Gegensätze zwischen kognitiven Ansätzen wie der Grammatik-Übersetzungsmethode und behavioristischen wie der audiolingualen und audiovisuellen Methode, da sie Kognitivierung und Habitualisierung miteinander verbindet. Schüler müssen zunächst in der Vorbereitungsphase den Lernstoff (z.B. Grammatik) kognitiv durchdringen, bevor sie ihn präsentieren können. Bei der Vermittlung allerdings wird durch die enorm gesteigerte Schülersprechzeit<sup>25</sup> Habitualisierung und echte Kommunikation erreicht.

Auch spracherwerbtheoretisch gelingt es, traditionell konträre Positionen durch LdL zu integrieren. Die kognitivistische Forderung nach intentionellem Lernen bzw. Aufbau der Sprachkompetenz wird, da der Lernstoff bei LdL aktiv und bewusst vom Schüler erlernt wird, ebenso erfüllt wie die behavioristische Betonung des unbewussten, von außen gesteuerten Lernens, denn durch die Öffnung des Unterrichtsdiskurses wird inzidentelles Lernen ermöglicht.<sup>26</sup>

Neben den bisher dargestellten, den Fremdsprachenunterricht optimierenden Auswirkungen der Methode LdL, lassen sich auch sozialpsychologische Konsequenzen für die Lerngruppe feststellen. Bei der Stoffvermittlung müssen sich die Schüler, die Lehrfunktionen übernommen haben, intensiv mit der mentalen und emotionalen Befindlichkeit ihrer Mitschüler beschäftigen und üben somit Empathie.<sup>27</sup> Dies hat unter anderem einen Solidarisierungsprozess innerhalb der Lerngruppe zur Folge, der wiederum positive

---

<sup>23</sup> Zur Komplexität des Handlungsfeldes, das sich dem Schüler bei LdL bietet, stellt Martin folgendes fest: Unter der Voraussetzung, dass der Lehrer für Strukturierung sorgt, damit Komplexität nicht zur Desorientierung führt, lässt sich beobachten, „daß das Interesse der Schüler am Unterricht mit der Komplexität des Lerngegenstandes und der an ihm zu vollziehenden Lernhandlungen wächst“, Martin, *Übernahme von Lehrfunktionen*, S. 28. Zur Bedeutung der Vermittlung von strukturierenden und problemlösenden Techniken in einer immer komplexer werdenden Welt, s. Martin, *Schüler in komplexen Lernumwelten*, S. 294ff., bes. S. 297.

<sup>24</sup> Heuristische Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Hilfe von Arbeitshypothesen neue Schemata aus einem unbekanntem Material abzuleiten und dadurch neues Wissen zu schaffen. Martin, *Übernahme von Lehrfunktionen*, S. 21, Anm. 10., s.a. S. 27 zur Förderung der heuristischen Kompetenz Martin, *Schüler in komplexen Lernumwelten*, S. 296.

<sup>25</sup> Zur Umkehrung des Verhältnisses von Lehrer- u. Schülersprechzeit durch LdL hin zu 25% zu 75% s. S. 27, bes. Anm. 91.

<sup>26</sup> Martin, *Das Projekt LdL*, S. 72f.

<sup>27</sup> Empathie ist die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung bzw. Gefühle anderer Menschen einzufühlen. Vgl. Martin, Aufbau didaktischer Teilkompetenzen, S. 149 u. Martin, *Schüler in komplexen Lernumwelten*, S. 296.

Auswirkungen auf das Arbeitsklima hat. Die Erfahrung selbst komplexe Aufgaben bewältigen zu können, bewirkt eine Steigerung des Kompetenzgefühls bei den Schülern, was neben einer Stärkung der Motivation für das betreffende Fach zu einem gestärkten Selbstkonzept führt. Dies alles führt zusammen mit dem Umstand, dass die manche Schüler blockierende Lehrer-Schüler-Konfrontation weitestgehend aufgehoben ist, zu einer entspannten aber arbeitsintensiven Atmosphäre, da die Schüler gerne bereit sind interaktive Freiräume zu nutzen und somit in einen viel stärkeren Maße in den Unterricht eingebunden sind, als beim herkömmlichen Unterricht.<sup>28</sup>

## **2. DIDAKTISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN**

### **2.1. Lehrplanbezug**

#### **2.1.1. Lehrplankonformität der Methode LdL**

In der ersten Ebene des Lehrplans, der den Bildungs- und Erziehungsauftrag des bayerischen Gymnasiums behandelt, wird für erfolgreiche Arbeit im Unterricht „ein offenes und vertrauensvolles Klima“ u.a. zwischen Lehrer und Schülern sowie auch „ein Unterrichtsstil, der die Zusammenarbeit der Schüler untereinander und ihre Selbständigkeit, Entscheidungsfreude und Kreativität nachdrücklich fördert“ vorausgesetzt. Ausdrücklich wird hier die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler empfohlen und begründet: „Schüler lernen besser und lieber, wenn sie an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken können. (...) Schülerbeteiligung fördert das Interesse am Unterricht, aber auch den Gemeinschaftsgeist und die gegenseitige Rücksichtnahme“.<sup>29</sup>

In den Vorbemerkungen zum Fachlehrplan Englisch, der vierten Ebene des Lehrplans, werden für den Bereich der Ziele des Englischunterrichts die vier didaktischen Schwerpunkte genannt.<sup>30</sup> Können und Anwenden sowie produktives Denken und Gestalten werden in besonderem Maße durch den Einsatz der Methode LdL gefördert. Als allgemeine Grundsätze des Englischunterrichts werden „umfassende Kommunikationsfähigkeit“, „Freude am Umgang mit der (englischen) Sprache“, die „Verbindung von imitativem und kognitivem Lernen“ und abwechslungsreicher und motiverender Unterricht postuliert, der „neben“ den kognitiven auch die affektiven, intuitiven und musischen Kräfte der Schüler“ miteinbezieht sowie „Eigentätigkeit und Kreativität“ fördert.<sup>31</sup> Im fachlichen Bereich des Lehrplans wird die Einsprachigkeit verlangt, die bei LdL durch die Konzentration auf den Klassenraumdiskurs besonders gepflegt wird. Durch den systematischen Aufbau der kommunikativen Kompetenz werden die Schüler befähigt, „am Leben im anderen Land teilzunehmen“. Die vom Lehrplan empfohlene „Vielfalt der Aufgabenformen“, v.a. solcher, „die eine komplexe Anwendung und eine Integration unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten fordern“, wird durch den Einsatz von LdL gewährleistet, besonders durch die Komplexität der von den Schülern wahrzunehmenden Lehrfunktionen.<sup>32</sup>

Für die 8. Jahrgangsstufe (E 2) schreibt der Fachlehrplan vor, die Schüler zu aktivieren und ihnen einen „selbstständigen Umgang mit der Sprache“ zu ermöglichen und das

---

<sup>28</sup> Zu den sozialpsychologischen Konsequenzen s. Martin, *Übernahme von Lehrfunktionen*, S. 27. u. Martin, „Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht*, (1982), S. 61ff.

<sup>29</sup> Lehrplan für das bayer. Gymnasium, KWMBI I 1990 So.-Nr. 3, S. 135.

<sup>30</sup> Fachlehrplan Englisch, KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 66.

<sup>31</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 67f.; s.a. Preller, LdL - natürliches Lernen, S. 84.

<sup>32</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 69f., s.a. S. 128

„selbstständige Arbeiten“ zu fördern.<sup>33</sup> Somit lässt sich festhalten, dass die Methode LdL nicht nur mit dem Lehrplan in besonderer Weise übereinstimmt, sondern dass der Lehrplan LdL regelrecht beschreibt und ihren Einsatz nahelegt.

### **2.1.2. Einbettung der Einheit in den Fachlehrplan der 8. Jahrgangsstufe**

Da das Ziel der Unterrichtseinheit die Erarbeitung einer Lehrbuchlektion ist und das Lehrwerk selbstverständlich den Forderungen des Lehrplans entspricht, lässt sich die Einbettung der Unterrichtseinheit in den Fachlehrplan Englisch für die 8. Jahrgangsstufe (2. Fremdsprache) leicht nachweisen.

Im Bereich „Sprache“ wird die bezüglich der Lautlehre geforderte „Annäherung an eine flüssige Sprechweise, insbesondere bei längeren und komplexeren Äußerungen“ ebenso erfüllt wie die Anwendung verschiedener Techniken der Hör- und Ausspracheschulung.<sup>34</sup> Der Wortschatz wird weiter ausgebaut und gefestigt, und an grammatischen Strukturen werden lehrplangemäß reziproke und Reflexivpronomen sowie adverbiale Bestimmungen mit ihren wichtigsten Besonderheiten durchgenommen. Der im Rahmen der Sprachbetrachtung geforderte Umgang mit unbekanntem Wörtern wird durch die Wortschatzeinführung geleistet, bei der Schüler die neuen Wörter sehr abwechslungsreich umschreiben müssen.

Die Schüler müssen sich in der Lehrbuchlektion „mit unterschiedlichen Beispielen von Sachtexten und fiktionalen Texten auseinandersetzen und ihre Erkenntnisse und Eindrücke angemessen äußern“.<sup>35</sup> Schließlich wird auch den Forderungen des Bereichs „Landeskunde“ Rechnung getragen, da die Schüler auch kulturelles Wissen erwerben und durch „Einblicke in die Geschichte“ Großbritanniens und der USA Zusammenhänge erfassen und somit „zu einem differenzierten Bild und einer ausgewogeneren eigenen Meinung gelangen“.<sup>36</sup>

## **2.2. Sachanalyse mit Zielsetzung**

In der Klasse 8 B ist als Lehrwerk *Learning English: Compact Course 2 / Neu* eingeführt. Außerdem wird das lehrwerksbegleitende *workbook* verwendet. Die von den Schülern zu erarbeitende Lehrbuchlektion ist die Unit 8, die zwei Themenkomplexe vereinigt. Den Rahmen bildet ein Projekt in einer Schulklasse, wodurch das Thema „Bristol“ in seinem historischen und landeskundlichen Zusammenhang aus dem Vorjahr (*Compact Course 1*) wieder aufgenommen wird. Ausgehend von verschiedenen Projektarbeiten in und um Bristol spielt vor allem der Themenbereich des Sklavenhandels und der Sklaverei als Folge der *voyages of discovery* eine große Rolle, da alle englischen Entdeckungsreisen im 15. Jahrhundert von Bristol ausgingen. Dabei wird der Wortschatz themenbezogen erweitert. Die vielfältigen und zum Teil fächerübertreifenden Lernziele sind u.a. die Vermittlung geschichtlicher Ereignisse. Vertiefung geschichtlicher und landeskundlicher Kenntnisse Großbritanniens und der USA sowie Sprechen über eine Kurzgeschichte.<sup>37</sup> Im Bereich der Grammatik wiederholt die Unit 8 zunächst die regelmäßige Bildung des Adverbs, macht den unterschiedlichen Gebrauch von Adjektiv und Adverb bewusst und führt die wichtigsten unregelmäßigen Adverbformen ein sowie den Gebrauch des Adjektivs nach bestimmten

<sup>33</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 128.

<sup>34</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 129.

<sup>35</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 131.

<sup>36</sup> KWMBI I 1992 So.-Nr. 2, S. 133.

<sup>37</sup> Zu den Lernzielen s.a. *Learning English: Compact Course 2 / Neu*, Lehrerbuch, 1992, S. 141ff.

Verben. Ferner erfolgt die Einführung der Reflexivpronomen auf -self/-selves bzw. der reziproken Pronomen each other/one another und einiger unregelmäßiger Pluralformen wie wives, oxen, geese, feet. Die Unit 8 besteht aus sechs steps (A-F), von denen drei (B,D,E) in zwei Abschnitte unterteilt sind und steps F, eine Kurzgeschichte, sogar in drei. Ziel in die Erarbeitung dieser Lehrbuchlektion durch Schüler nach der Methode LdL. Dabei übernehmen die Schüler nach entsprechender Vorbereitung durchgängig die Lehrfunktionen im Unterricht und führen den Wortschatz, die Grammatik und die Texte ein, leiten die Übungen an und überprüfen die Hausaufgaben.

### **2.3. Beschreibung der Lerngruppe**

Die Klasse 8 B des Augustinus-Gymnasiums-Weiden wird von 16 Schülerinnen und 6 Schülern besucht und wird von mir seit Beginn des Schuljahrs im Fach Englisch, unterrichtet. Für die Klasse ist dies, da sie Englisch als zweite Fremdsprache hat, das zweite Lernjahr. Seit dem Skikurs im Februar hat sich in der Klasse das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander bemerkenswert verändert. Die frühere selbstgewählte strikte Trennung zwischen Mädchen und Jungen in der Sitzordnung ist inzwischen etwas gelockert, neue Freundschaften haben zu einigen Umsetzungen geführt und frühere Grüppchen sind aufgebrochen, so dass sich insgesamt ein gestärktes Klassenbewusstsein eingestellt hat.

Die Klasse 8 B zeigt eine eher überdurchschnittliche Motivation und Interesse für die englische Sprache sowie eine hohe Leistungsbereitschaft. Sie zeigte sich von Anfang an aufgeschlossen für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden und nutzte gerne kreative Freiräume. Die schrittweise Anwendung von LdL in begrenztem Umfang wurde sehr begrüßt, so dass diese Klasse prädestiniert erscheinen musste für den längerfristigen Einsatz dieser Methode. Dennoch ist die Klasse keineswegs als homogen zu bezeichnen. Vielmehr lässt sich ein für diese Altersgruppe typischer physischer und psychischer Entwicklungsunterschied feststellen, sowohl unter den Mädchen als auch den Jungen.

Gemäß ihrer Zusammensetzung wird die Klasse von vier Mädchen dominiert, lediglich ein Junge, dessen Vater Amerikaner ist, kann mit der Spitzengruppe mithalten. Neben einem breiten Mittelfeld gibt es auch eine Gruppe von schwächeren Schülerinnen und Schülern. Um ihre Hemmungen, sich in der Fremdsprache zu äußern, abzubauen und ihnen mögliche Ängste zu nehmen, wird bei der Fehlerkorrektur bewusst behutsam vorgegangen, um diese Schüler nicht zu demotivieren. Dies trifft auch auf einen im Allgemeinen sehr engagierten Schüler zu, der sich mit der englischen Aussprache etwas schwer tut.

## **3. VORBEREITUNG DER LdL-UNTERRICHTSEINHEIT**

### **3.1. Vorüberlegungen des Lehrers**

Bevor mit den Vorbereitungen zu einer Unterrichtseinheit begonnen werden kann, in der eine Lehrbuchlektion ausschließlich durch Schüler nach der Methode LdL erarbeitet wird, müssen einige Vorüberlegungen angestellt werden. Zuerst ist zu überprüfen, inwieweit die Klasse für Unterricht nach der Methode LdL geeignet ist. Um das herauszufinden, testete ich während des ganzen Schuljahres immer wieder LdL im begrenzten Umfang in der Klasse 8 B. Da die Schüler darauf sehr positiv reagierten und die ihnen gebotenen Freiräume gerne sinnvoll nutzten, wurden den Schülern schon bald Lehrfunktionen für überschaubare Aufgaben übertragen. Zunächst geschah dies im Rahmen der hausaufgabenkontrolle und der Wortschatzeinführung, dann aber auch bei Texteingführungen und Übungen. Dabei wurde

jedoch pro Stunde nur eine bis maximal zwei Unterrichtsphasen nach der Methode LdL unterrichtet, doch kamen auch sonst schüleraktivierende Arbeitsformen zum Einsatz. Schließlich lag es nahe, den Unterricht für eine längere Zeit, am besten für eine Lehrbuchlektion, ganz auf LdL umzustellen. Nun stellte sich die Frage, welche Lektion sich dafür am besten eignen würde, da sich nicht jeder Stoff in gleicher Weise zur Erarbeitung mit LdL anbietet. So erwies sich die Unit 8 als äußerst günstig, da die neue Grammatik nicht so komplex ist, wie dies sicher bei der Einführung neuer Zeiten (z.B. Unit 5 oder 7) der Fall gewesen wäre.

### 3.2. Organisation der Unterrichtseinheit

Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Organisation einer LdL-Einheit ist der frühzeitige Beginn. Sobald festgelegt ist, welche Lektion mit Hilfe von LdL erarbeitet werden soll, muss der Stoff gegliedert werden. Dazu empfiehlt es sich, einen Stoffverteilungsplan für die einzelnen Stunden der Unterrichtseinheit zu erstellen. In dem hier zu beschreibenden Beispiel wurde die Unit 8 auf zehn Einzelstunden verteilt. Als nächstes wurde der Stoff jeder Stunde in Einzelschritte zerlegt, damit Pensen entstehen, die den Schüler-Gruppen zugeordnet werden können. Damit die Arbeitsaufträge nicht zu umfangreich werden, wurde jede Stunde in Wortschatzeinführung, Texteneinführung mit Kontrollfragen, Grammatikeinführung, Durchführung einer Übung und Hausaufgabenstellung bzw. -korrektur aufgeteilt. Im Stoffverteilungsplan wurde schließlich für jede Stunde der Lernstoff vermerkt sowie die Abkürzung für die zu seiner Vermittlung benötigten Einzelschritte. Neben diesen Abkürzungen blieb Platz für die Namen der diese Lehrfunktionen ausübenden Schüler. Abschließend wurde noch das Datum für jede Stunde vermerkt.<sup>38</sup>

Wenn zu viele LdL-Stunden aufeinanderfolgen, kann dies zu Problemen bei der Vorbereitung durch die Schüler und ihrer Kontrolle durch den Lehrer führen. U.a. deshalb umfasste der erste LdL-Block nur vier Stunden, die zuvor bereits vorbereitet und überprüft worden waren. Dann waren zwei Stunden ganz der Vorbereitung der weiteren LdL-Stunden vorbehalten, bevor in den nächsten drei Stunden für die Schulaufgabe wiederholt wurde.<sup>39</sup> Nach den sich anschließenden Pfingstferien folgten die restlichen sechs LdL-Stunden am Stück, da die noch benötigte Vorbereitungszeit durch eine Vertretungsstunde in der Klasse bereitgestellt werden konnte.<sup>40</sup> Eine weitere organisatorische Aufgabe des Lehrers ist die Erstellung von „Leitfäden“ für die Schüler. Dazu müssen zu allen fünf verschiedenen Präsentationstypen Handreichungen erstellt werden, die den Schülern während der Vorbereitung helfen und ihnen Tipps für die Präsentation im Unterricht geben.<sup>41</sup>

Auch wenn in diesem Fall die meisten Schüler gegen Ende des zweiten Lernjahres über eine ausreichende Anzahl von *classroom phrases* verfügten, hat es sich doch als sinnvoll erwiesen, den Schülern ein Arbeitsblatt mit *useful expressions* an die Hand zu geben, das v.a. Ausdrücke enthält, die ihrer Lehrfunktion entsprechen.<sup>42</sup> Desweiteren muss sich der Lehrer eine ausreichende Anzahl von lehrbuchbegleitenden Kassetten beschaffen, damit er diese bereits in der Vorbereitungsphase den Schülern zur Verfügung stellen kann. Nur so kann

---

<sup>38</sup> S. dazu den Stoffverteilungsplan der als Poster (DIN A 3) im Klassenzimmer hing, Anlage Nr. 1.

<sup>39</sup> Da die Schulaufgabe aus organisatorischen Gründen nur zu einem geringen Teil Stoff der LdL-Einheit zum Gegenstand hatte (Adjektiv-Adverb) und dieser kaum mit den anderen Inhalten vergleichbar ist, kann keine Aussage darüber gemacht werden, ob die Schüler den nach der Methode LdL erlernten Stoff besser verstanden und gelernt haben, als den des herkömmlichen Unterrichts.

<sup>40</sup> S. Stoffverteilungsplan, Anlage Nr. 1.

<sup>41</sup> Zu den „Leitfäden“ für die Präsentationen dieser LdL-Einheit s. Anlagen Nr. 3-7.

<sup>42</sup> Zum Arbeitsblatt „useful expressions“ s. Anlage Nr. 2.

sichergestellt werden, dass bei der Wortschatzeinführung die neuen Wörter richtig ausgesprochen werden. Auch für die Texteingabe benötigen die Schüler die Kassette. Wenn die Klasse entsprechend viele Walkman-Geräte bereitstellt, steht einer erfolgreichen Vorbereitung nichts im Wege.

### 3.3. Vorbereitung der Klasse

Da der Unterricht nach der Methode LdL für die meisten Klassen noch eine ganz neue Erfahrung darstellt und der Lehrer erst die Voraussetzungen dafür schaffen muss, dass die Schüler auch tatsächlich Lehrfunktionen übernehmen können, muss die Klasse auf diesen veränderten Unterricht schrittweise vorbereitet werden. Langfristig kann die Klasse durch den zunächst begrenzten Einsatz von LdL in nicht zu komplexen Bereichen auf diese Methode vorbereitet werden. Darüberhinaus hat es sich als günstig erwiesen, den Schülern zunächst LdL nicht als neue Methode theoretisch vorzustellen, da dies sicher bei manchen Schülern Hemmungen, bei anderen Ablehnung hervorrufen würde, sondern über einen sanften Einstieg diese Methode gleich praktisch vorzustellen. Dabei wurden die Gestaltungsmöglichkeiten und -freiheiten betont und auch tatsächlich eingeräumt, was in dieser kreativen Klasse sehr zur Begeisterung für ihren „Selbstunterricht“ beitrug. Da die Schüler parallel dazu im Fach Deutsch gerade Referate halten mussten und sich mit Referatetechniken befassten, überzeugte sie auch der Hinweis, dass sie auf diese Weise „Referats-Training“ erhalten. Schon das Versprechen, einen ganz anderen Unterricht zu machen, kommt ihrem Wunsch nach Abwechslung entgegen und führt zu einer gesteigerten Motivation. So sammelte die Klasse bereits LdL-Erfahrungen, lange bevor sie diese Bezeichnung überhaupt kennenlernte.

Nach den Osterferien und etwa zwei Wochen vor Beginn der LdL-Einheit wurden dann die „Leitfäden“ als Hilfe für die Schüler zur Vorbereitung und Durchführung der verschiedenen Unterrichtsabschnitte verteilt und besprochen.<sup>43</sup> Dann wurde der Stoffverteilungsplan vorgestellt und anschließend meldete sich die Klasse in Arbeitsgruppen zu je zwei Schülern für die verschiedenen Präsentationen, so dass jeder Schüler zu insgesamt drei „Auftritten“ kam. Bedingung war hierbei, dass alle Schüler an je einer Texteingabe, Hausaufgabenverbesserung oder Wortschatzeinführung sowie an einer Grammatikeinführung oder Übung mitwirkten und somit eine vergleichbare Leistung zu erbringen hatten. Außerdem wurde aus Gründen der Vorbereitung darauf geachtet, dass die Schüler ihre Präsentationen möglichst gleichmäßig über den gesamten Zeitraum hinweg verteilten.<sup>44</sup>

Die intensive Vorbereitung erfolgte zunächst in etwa eineinhalb Unterrichtsstunden, in denen jeweils die beiden Schüler, die ein Lehrer-Team bildeten, in Partnerarbeit ihre Präsentation erarbeiteten. Auf Wunsch stand ihnen dabei der Lehrer jederzeit hilfreich zur Seite. Alle Lehrer-Teams einer Stunde waren dazu angehalten, sich miteinander bezüglich der aus dem Lehrbuch bzw. *workbook* verwendeten Übungen abzusprechen, um Doppelungen zu verhindern und eine sinnvolle Koordinierung zu erreichen. Darum bemühte sich auch der Lehrer, wobei festzuhalten ist, dass die Schüler in diesem Bereich rasch Fortschritte machten.

Die zweite Vorbereitungsphase umfasste zwei Unterrichtsstunden im Anschluss an die vierte LdL-Stunde. Zu diesem Zeitpunkt hatten alle Schüler bereits ihren ersten Auftritt erfolgreich hinter sich gebracht. Auch wenn es nicht gelang, das restliche Pensum in dieser Zeitspanne komplett vorzubereiten, dazu wurde noch eine spätere Vertretungsstunde benötigt, so ließ sich doch eine gesteigerte Effektivität bei den Schülern feststellen. Nun wurde nicht mehr gefragt,

---

<sup>43</sup> Zu den „Leitfäden“ s. Anlagen Nr. 3-7.

<sup>44</sup> Für diese unerlässliche organisatorische Vorbereitung der LdL-Einheit (Besprechung der „Leitfäden“ und Einteilung der Lehrer-Teams), wurden eineinhalb Unterrichtsstunden benötigt. Dieser Zeitaufwand zahlte sich jedoch später durch einen reibungslosen Ablauf aus.

wie etwas zu machen sei, sondern ob dies oder jenes so in Ordnung sei, d.h. die Schüler sind sich ihres eigenen Kompetenzanstiegs bewusst geworden. Abgesehen von der Beratungsfunktion ist die Hausaufgabe des Lehrers während dieser Vorbereitungszeit immer, die Überprüfung und gegebenenfalls Verbesserung der Schülerentwürfe v.a. der Sprachrichtigkeit und ausgewogenen Darstellung des zu vermittelnden Stoffs. Außerdem muss der Lehrer für die Bereitstellung notwendiger Arbeitsmaterialien wie Overhead-Folien und Folienstifte sorgen. Durch ständigen Kontakt zu den Schülern muss sichergestellt werden, dass alle Lehrer-Teams rechtzeitig ihre Vorbereitungen abgeschlossen haben, d.h. dass der Lehrer in jedem Fall vor der Präsentation die Schülerunterlagen<sup>45</sup> vorgelegt bekommt. Dass dies während der ganzen LdL-Einheit problemlos der Fall war, spricht für die Disziplin der Klasse und ihre Einsicht, dass dadurch die Qualität des Unterrichts gesteigert und das Einmischen des Lehrers in den Unterricht vermieden wird.

#### **4. DURCHFÜHRUNG: Beschreibung der Stunden**

##### **4.1. Texteingführung „The end of term“ (Unit 8 A)**

In der ersten Stunde der Unterrichtseinheit steht die Texteingführung von Step A „The end of term“ im Mittelpunkt. Der motivierende Einstieg wird vom ersten Lehrer-Team mittels einiger Kurzinterviews von Mitschülern geleistet, die dazu befragt werden, welche Projekte sie gerne im Unterricht durchführen würden. Damit wird gleichzeitig zum Thema „Projektunterricht“ des ersten Lektionstextes hingeführt. Anschließend werden zur Erweiterung und Festigung des Wortschatzes die neuen Wörter vom Lehrer-Team abwechselnd vorgestellt. Die Lernzielkontrolle und der Gebrauch des neuen Wortschatzes erfolgt zum Teil mit Hilfe einer vorbereiteten Folie<sup>46</sup> bzw. durch Fragen.

Das nächste Lehrer-Team schult das Hör- und Leseverständnis der Mitschüler durch die zunächst rein auditive Präsentation des neuen Textes mittels Kassette bei geschlossenen Büchern und nach dem Stellen von Hörverständnisfragen durch das abschnittsweise Vorlesenlassen des Textes. Dabei üben die Schüler ihre Lesefertigkeit, Sprechfähigkeit, Aussprache und die Fähigkeit der Inhaltswiedergabe. Das Leseverständnis wird durch erneute, speziellere Fragen überprüft.<sup>47</sup>

Auf Grund der noch verbleibenden Zeit kann auch noch die fakultativ vorgesehene Übung im Buch (S. 113, Ex. 3) schriftlich in Stillarbeit bearbeitet und im Unterrichtsgespräch ausgewertet werden. Hiermit werden die Schüler zum freien Schreiben angeregt. Abschließend erfolgt eine kurze Besprechung der Präsentationen, damit alle Schüler von den bereits gemachten Erfahrungen für die folgenden Stunden profitieren.

##### **4.2. Grammatikeinführung „Adjektive und Adverbien“ (Unit 8 B A)**

Der spielerisch-motivierende Einstieg in die zweite Stunde, eine Grammatikeinführungsstunde, wird durch ein „Word-Bingo“ geleistet, das u.a. die neuen Wörter der vorangegangenen Stunde wiederholt und somit zur Festigung und zum Gebrauch des neuen Wortschatzes beiträgt. Im Anschluss erfolgt gleich die Texteingführung, da sich

---

<sup>45</sup> Auch wenn in den „Leitfäden“ von Karteikarten die Rede ist, hat es sich in der Praxis bewährt, darauf zu verzichten, denn viele Schüler schreiben ihren Entwurf lieber am Computer, da sie ihn dann leichter korrigieren können. Dazu kommt, dass viele Schüler Hefteinträge bevorzugt auf Folien vorbereitet haben und diese dann Schritt für Schritt aufdeckten, statt in der Stunde allzu viel an die Tafel zu schreiben.

<sup>46</sup> Zur Folie zur Überprüfung des Wortschatzes s. Anlage Nr. 8.

<sup>47</sup> S. Anlage Nr. 9.

mangels neuer Wörter eine Wortschatzeinführung erübrigt. Der erste Teil des Textes von Step B a) „Be careful in traffic!“ wird als Hörverständnisübung bei geschlossenen Büchern von Kassette vorgespielt, dagegen dient die zweite Texthälfte nur dem Training des Leseverständnisses. Das Globalverständnis wird in beiden Fällen überprüft und die Lesefertigkeit sowie die Aussprache der Mitschüler beim folgenden Lesen geschult.<sup>48</sup>

Ein anderes Lehrer-Team übernimmt die Grammatikeinführung zum Thema „Adverbien“. Ausgehend von einer Gegenüberstellung von Adjektiv und Adverb wird die Bildung der Adverbien durch Hinzufügen der Endung „-ly“ an die Adjektive verdeutlicht, dabei werden Sonderfälle wie die Adjektivendung auf „y“ oder „le“ miteinbezogen. Die unterschiedliche Funktion von Adjektiven und Adverbien wird dagegen von den Mitschülern auch an Hand der Beispiele im soeben durchgenommenen Text selbst erarbeitet. Erst danach wird die prägnante Zusammenfassung auf der Folie aufgedeckt und als Hefteintrag übernommen. In einem dritten Schritt werden weitere Funktionen von Adverbien vorgestellt und mit Hilfe des Buches auf vier Sonderformen hingewiesen, bei denen Adjektiv und Adverb die gleiche Form haben.<sup>49</sup>

Ein weiteres Lehrer-Team übernimmt nun die Übungsphase, in der die eben eingeführte Grammatik angewendet wird. Dazu wird die Übung 2 im Lehrbuch (S. 115) zuerst mündlich und nach den ersten Beispielen in Stillarbeit bearbeitet. Abschließend werden die richtigen Lösungen im Unterrichtsgespräch verglichen, begründet und an die Tafel geschrieben. Am Schluss der Stunde schreibt das zuständige Team die Hausaufgaben an die Tafel, die aus dem Lernen der neuen Grammatik (§35) und eine weiteren Übung (*Workbook*, S. 66, Ex. 1) dazu besteht.

### 4.3. Übungsstunde „Adjektive und Adverbien“ (Unit 8 B b)

Die dritte Stunde der Unterrichtseinheit dient der Übung der in der Vorstunde neu eingeführten Grammatik, welche die schwierigste der Lehrbuchlektion darstellt. Dies erfolgt sowohl im Rahmen der Rechenschaftsablage als auch in einem ausführlichen Übungsstil. Daher wird in dieser Stunde neben den bereits im Abschnitt 2.1.1. dargelegten allgemeinen didaktischen Zielen, die durch die Methode LdL erreicht werden, v.a. die Festigung der regelmäßigen und unregelmäßigen Bildung des Adverbs und der Gebrauch von Adjektiven und Adverbien beabsichtigt. Dabei sollen die Schüler auch den Gebrauch des Adjektivs nach bestimmten Verben kennenlernen und üben. Im Zug der kurzen Texteingführung wird das Hör- und Leseverständnis der Schüler ebenso wie ihre Lesefertigkeit und Aussprache geschult. Ferner sollen die Schüler ihre Sprechfähigkeit und die der Inhaltsangabe üben sowie ihren Wortschatz festigen.<sup>50</sup>

Da die Klasse spielerische Elemente sehr schätzt und diese das Arbeitsklima positiv beeinflussen, wird als Einstieg in die Stunde vom ersten Lehrer-Team „hangman“ gewählt, womit gleichzeitig die für die Lektion zentrale Vokabel „voyage“ gefestigt wird. Nach dieser Motivationsphase fährt das Team mit seiner eigentlichen Aufgabe, der Verbesserung der Hausaufgabe, fort. Dabei ruft es Schüler auf, die satzweise ihre Hausaufgabe vorlesen. Bei Fehlern geben die beiden Experten den Satz an andere Mitschüler weiter, sagen die Lösung jedoch nach wiederholt falschen Schülerbeiträgen selbst, damit keine Verwirrung aufkommt. Die folgende Unterrichtsphase, beginnt das neue Lehrer-Team damit, dass es seine Mitschüler die wichtigsten Grammatikregeln vom Vortag mit Beispielen wiederholen lässt. Dann wird

---

<sup>48</sup> Zu den Unterlagen dieses Teams s. Anlage Nr. 10. Dieses Schülermaterial wird als Beispiel dafür beigefügt, dass selbst schwächere Schüler, trotz sprachlicher Schwierigkeiten, schnell den Ablauf einer Texteingführung umsetzen können.

<sup>49</sup> Zur Grammatik-Folie, die nach und nach aufgedeckt wurde, s. Anlage Nr. 11.

<sup>50</sup> Zur Stundenskizze s. Anlage Nr. 12.

von den beiden Experten ein bisher zurückgestellter Aspekt nachgetragen. Dazu schlagen alle im Grammatikteil des Lehrbuchs (S. 176, §35, 3) nach und finden dort eine Liste von Verben vor, die eine Eigenschaft oder einen Zustand beschreiben und nach denen kein Adverb, sondern immer ein Adjektiv steht. Diese neuen Sonderfälle wie auch die schon bekannten Regeln sollen nun intensiv geübt und gefestigt werden. Deshalb werden von der Übung 4 aus dem Lehrbuch (S. 115) zunächst nur die ersten Sätze mündlich im Unterrichtsgespräch erarbeitet. Anschließend wird der verbleibende Hauptteil von der Klasse schriftlich bearbeitet. Dies geschieht in Stillarbeit zur Beruhigung der Klasse und zur Abwechslung von dem zuvor vorherrschenden Unterrichtsgespräch. Die Überprüfung der Ergebnisse wird vom Lehrer-Team geleitet, jeder aufgerufene Schüler schreibt dabei seine korrekte Adjektiv- oder Adverbformen an die Tafel, um eine Kontrolle der richtigen Schreibung zu gewährleisten. Nachdem nun der Grammatikstoff in diesem Übungsteil und der vorangegangenen Rechenschaftsablage gründlich umgewälzt wurde, bietet der folgende Unterrichtsabschnitt der Textneudurchnahme eine willkommene Abwechslung, die für die letzten zwölf Minuten für die nötige Motivation bei den Schülern sorgt. So übernimmt das Texteingführungsteam die Leitung. Es stellt nach einer kurzen Einleitung, in der die Mitschüler an den Inhalt des vorausgegangenen Textabschnittes erinnert und zum neuen Text hingeführt werden, den Teil b) von Step B „Be careful in traffic!“ zunächst als Hörverständnisübung bei geschlossenen Büchern von Kasette vor.<sup>51</sup> Dabei wird der Textabschnitt in zwei kleinere Sinnzusammenhänge aufgeteilt. Die Lernzielkontrolle erfolgt jeweils direkt im Anschluss an das Vorspielen der Kasette. Das Globalverständnis wird erst durch *multiple choice*-Fragen mündlich überprüft, bei denen die Schüler die richtige Antwort finden und wiederholen müssen, dann durch den Vergleich von Bildern, die Situationen im Text illustrieren. Die Schüler müssen hierbei erkennen und begründen, welches Bild die geschilderte Situation richtig wiedergibt. Das Lehrer-Team vermerkt als Ergebnis auf den Bildern, ob diese zutreffen oder falsch sind.<sup>52</sup> Daraufhin lesen die Schüler den Text abschnittsweise, das Team verbessert soweit nötig die Aussprache. Zum Abschluss stellen sie Detailverständnisfragen und fordern ihre Mitschüler auf, selbst weitere Fragen zu stellen und sich gegenseitig aufzurufen. Wer eine Frage richtig beantwortet hat, darf die nächste stellen. Kurz vor Ende der Stunde schreibt das nächste Team, die von ihnen ausgewählte Hausaufgabe an die Tafel. Zum einen sind dies die wenigen neuen Wörter aus dem Übungsteil, die zu lernen und ins Vokabelheft einzutragen sind, des weiteren ist in der Grammatik § 35 zu wiederholen und schließlich ist im Workbook (S. 66, Ex. 2) eine Einsetzübung zum unterschiedlichen Gebrauch von Adjektiv und Adverb zu bearbeiten.

#### **4.4. Texteingührung „Voyages of Discovery“ (Unit 8 C)**

Im Zentrum der vierten Stunde dieser Lehrbuchlektion steht die Einführung des Textes „Voyages of Discovery“. Die Stunde wird vom ersten Lehrer-Team zur Motivierung der Mitschüler und zur Wortschatzfestigung mit einem „Word-Puzzle“ begonen, bevor die Hausaufgaben (Workbook, S. 66, Ex. 2) verglichen werden. Dabei müssen die einzusetzenden Adjektiv- bzw. Adverbformen von den Mitschülern an die Tafel geschrieben und begündet werden.<sup>53</sup>

Bei der folgenden, der Wortschatzerweiterung dienenden Einführung der neuen Wörter erklärt immer ein Mitglied des zweiten Teams das neue Wrot, während der andere es an die Tafel

---

<sup>51</sup> Zu den entsprechenden Schülerunterlagen s. Anlagen Nr. 13-15.

<sup>52</sup> Zur Bildervergleichsfolie s. Anlage 14.

<sup>53</sup> Zur „Word-Puzzle“-Folie sowie zu den Hausaufgaben s. Anlage Nr. 16.

schreibt. Jeweils im Anschluss daran werden als Lernzielkontrolle und zur Festigung bzw. zum Gebrauch des neuen Wortschatzes von der Klasse Beispielsätze damit gebildet.

Mit der Texteingührung über die Entdeckungsreisen von England in die Neue Welt sind fächerübergreifende geschichtliche sowie landeskundliche Lernziele verbunden. Da dieser Text nicht auf der lehrbuchbegleitenden Lehrer- bzw. Schülerkassette enthalten ist, wird der Text bei offenen Büchern abschnittsweise zunächst vom Text-Team vorgelesen. Das Leseverständnis wird durch Kontrollfragen überprüft. Die Lesefertigkeit und die Aussprache der Schüler wird danach beim erneuten Lesen des Textes, diesmal durch die Schüler, geschult. Ihre Sprechfähigkeit und die der Inhaltswiedergabe wird durch Detailfragen gefestigt. Mit der abschließenden Übung aus dem Lehrbuch ( S. 117, Ex. 3) wird das Verfassen eines historischen Berichts geübt. Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden danach der Klasse im Unterrichtsgespräch vorgestellt.

#### **4.5. Grammatikeinführung „Reflexivpronomen“ (Unit 8 D a)**

Die fünfte Stunde dient vorrangig der Einführung neuer Grammatik, auch wenn sie eine kurze Teteinführung beinhaltet, in der die Schüler jedoch bereits unbewusst mit dieser konfrontiert werden. Somit ist das Hauptlernziel der Stunde das Kennenlernen der Pronomen auf -self/-selves, ihrer Bildung und ihres verstärkenden sowie reflexiven Gebrauchs. Anschließend soll das erworbene grammatische Wissen geübt und dadurch gefestigt werden. Zuvor werden bereits einige der innerhalb des Wortschatzes besonders wichtigen unregelmäßigen Verben spielerisch wiederholt und gefestigt. Bei der Neudurchnahme eines kurzen Lehrbuchtextes (12 Zeilen) wird die Lesefertigkeit, die Aussprache sowie das Hör- und Leseverständnis der Schüler geschult. Durch spielerische Momente wird die Fähigkeit der Inhaltswiedergabe, die Freude an der englischen Sprache und die Bereitschaft zum Sprechen gefördert. Darüberhinaus werden die durch den Einsatz der Methode LdL ermöglichten allgemeinen didaktischen Ziele erreicht.<sup>54</sup>

Jede Form von „Bingo“ erfreut sich in dieser Klasse großer Beliebtheit und schafft eine entspannte, aber aufmerksame Arbeitsatmosphäre. Daher wählt das Text-Team zur Einstimmung ein „Bingo“ zur Wiederholung der unregelmäßigen Verben. Dabei müssen die Schüler jeden Infinitiv nach den Vorgaben des Lehrer-Teams erst umformen, bevor sie ihn in das Kästchen ihrer Wahl schreiben. Beim Kontrolldurchgang wird in schwierigen Fällen von den Schülern das Buchstabieren des Wortes gefordert, um die richtige Schreibung zu gewährleisten.<sup>55</sup>

Nach der Motivationsphase beginnt dasselbe Team mit der Texteingührung, da sich eine Wortschatzeinführung erübrigt. Die beiden einzigen neuen Wörter sind bereits früher eingeführt worden. Die Textpräsentation erfolgt als Hörverständnisübung von Kassette bei geschlossenen Büchern in zwei Abschnitten. Jeweils im Anschluss daran werden vom Team Fragen zum Globalverständnis gestellt. Danach lesen drei Schüler abschnittsweise den Text noch einmal laut vor. Das Text-Team verbessert soweit nötig die Aussprache. Das Detailverständnis wird durch ein vom Team vorbereitetes „Sentence-Memory“ überprüft. Nach einer kurzen Erklärung suchen die Schüler die beiden zusammengehörenden Satzteile, die auf der Folie in falscher Reihenfolge stehen und lesen den richtigen Satz laut vor. Da der kurze Textabschnitt nicht allzu viel für sinnvolle Fragen hergibt, ist dies eine gute Möglichkeit, den Inhalt noch einmal zeitökonomisch umzuwälzen.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> S. dazu Abschnitt 2.1.1., S. 7f.; zur Stundenskizze s. Anlage Nr. 17.

<sup>55</sup> Zum „Irregular Verb-Bingo“ s. Anlage Nr. 18.

<sup>56</sup> Zum Schülermaterial (Texteingührung und „Sentence-Memory“-Folie) s. Anlagen Nr. 19-20.

Den Stundenschwerpunkt bildet der zweite Teil der Neudurchnahme, die Grammatikeinführung. Das dafür zuständige Team beginnt damit, die Bildung der einzuführenden Pronomen auf -self/-selves vorzustellen. Dies geschieht aus Gründen der Zeitersparnis und der besseren Vorbereitungsmöglichkeiten mit Hilfe einer vorher erstellten Folie. Dabei wird besonders auf die vom Singular abweichende Pluralendung -selves hingewiesen. Die Schüler übertragen den aufgedeckten Teil der Folie in ihr Schulheft. Dann lernen die Schüler nacheinander die beiden unterschiedlichen Arten des Gebrauchs dieser Pronomen kennen, wobei das Lehrer-Team zunächst nur jeweils ein Beispiel dazu vorstellt. Weitere Beispiele müssen von den Schülern selbst gebildet werden und jeweils zwei davon werden noch auf der Folie als Beispielsätze vermerkt und ebenfalls von den Schülern ins Heft übernommen. Während die eine Schülerin des Grammatik-Teams die ganze Zeit über am Overhead-Projektor steht und die Folie sukzessive der Erarbeitung gemäß aufdeckt bzw. ergänzt, schreibt die andere jeweils nach den Beispielen die Merksätze an die Tafel, die den Hefteintrag ergänzen. Zum Abschluss dieser Phase weist das Team noch auf einige nicht-reflexive englische Verben hin. Nachdem die Klasse anhand von selbstgebildeten Beispielsätzen überprüft hat, dass kein Reflexivpronomen zusammen mit diesen Verben verwendet werden kann, werden auch diese von der Folie ins Heft übertragen.<sup>57</sup>

Die Abrundung der Stunde erfolgt durch eine Übungsphase, in der ein weiteres Lehrer-Team zuerst eine von ihnen selbst erstellte Übung bearbeiten lässt. Dabei tragen Schüler ihre richtige Lösung auf der Folie mit den Übungssätzen ein. Danach wird der Gebrauch der Reflexivpronomen auch durch eine Übung im Buch (S. 119, Ex. 2) gefestigt. Nachdem auch hier die beiden ersten Beispiele mündlich erfolgen, ist für den Rest Stillarbeit vorgesehen. Damit wird jedem Schüler die Chance gegeben, für sich selbst zu überprüfen, ob er die neue Grammatik verstanden hat und anwenden kann. Die Auswertung der Übung erfolgt im Unterrichtsgespräch, wobei das Team durch Nachfragen die Mitschüler die Wahl ihres Pronomens begründen lässt.<sup>58</sup>

Kurz vor Stundenende werden die Hausaufgabe bekanntgegeben, indem sie vom entsprechenden Team an die Tafel und von den Schülern in ihr Hausaufgabenheft geschrieben werden. Dies sind neben dem Lernen der zwei neuen Wörter und ihrem Eintrag ins Vokabelheft v.a. das Lernen der neuen Grammatik (§36) und eine Übung zum Gebrauch der Reflexivpronomen im Workbook (S. 68, Ex. 2).

#### **4.6. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 D b)**

In dieser Stunde wird der Hauptteil des Textes „A trip to Bristol“ (Step D) eingeführt und an Hand dessen auch das reziproke Pronomen. Zur Motivierung der Klasse wählt das erste Team „hangman“ zum Einstieg, bevor es die Hausaufgaben (Workbook, S. 68, Ex. 2) im Unterrichtsgespräch vergleicht und verbessert. Dies geschieht zur besseren Überprüfbarkeit mittels einer Folie, auf welche die Workbook-Übung kopiert wurde, und auf die von den jeweiligen Schülern die richtige Lösung eingetragen wird.<sup>59</sup>

Die Textneudurchnahme beinhaltet eine Hörverständnisübung und zur Schulung der Aussprache und Lesefertigkeit das abschnittsweise Lesen des Textes durch Schüler. Global- und Detailfragen überprüfen das Hör- und Leseverständnis ebenso, wie sie die Sprechfähigkeit und die Fähigkeit der Inhaltswiedergabe festigen.

---

<sup>57</sup> Zu den Schülermaterialien s. Anlagen Nr. 21-22.

<sup>58</sup> Zu dem Schülermaterial s. Anlagen Nr. 23-24. Anhand von Anlage Nr. 23 lässt sich erkennen, dass die Schüler sehr wohl die Notwendigkeit verstanden haben, durch Nachfragen ihre Mitschüler zum Begründen ihrer Lösung anzuhalten, da dies für alle die Anwendung der neuen Grammatik transparent und bewusst machen hilft.

<sup>59</sup> S. dazu Anlage Nr. 25.

Das Grammatik-Team führt die reziproken Pronomen ein und macht den Unterschied zu den Reflexivpronomen deutlich. Dann stellt es Beispielsätze gegenüber, wobei gleichzeitig einer die Beispiele für den Gebrauch von *each other*, der andere für *one another* an die Tafel schreibt. So wird den Schülern ermöglicht, den Unterschied zwischen den beiden Pronomen herauszuarbeiten und ihre Verwendung. Die Tafelanschrift wird von der Klasse als Hefteintrag übernommen.<sup>60</sup>

In der nun folgenden Übungsphase gibt das neue Team seinen Mitschülern einige Minuten zur Vorbereitung einer Übung im Buch (S. 120, Ex. 4), bevor diese im Unterrichtsgespräch besprochen wird. Die Hausaufgabe umfasst neben der Wiederholung der Grammatik (§36 und §37) eine weitere Übung zum differenzierenden Gebrauch von reziproken und Reflexivpronomen.

#### **4.7. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 E a)**

Diese Stunde ist ein Beispiel für das organische Ineinandergreifen einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsschritte, die durch die Koordination der sechs beteiligten Lehrerteams zu einem kohärenten Ganzen wird.<sup>61</sup> Im Zentrum der Stunde steht eine dreischrittige Neudurchnahme, deren erster Teil der Wortschatzerweiterung und -festigung dient. Der nächste zielt auf die Schulung des Hör- und Leseverständnisses, der Festigung der Lesefertigkeit und Aussprache sowie der Übung von Inhaltswiedergabe und Sprechfertigkeit. Dabei werden auch fächerübergreifend geschichtliche und landeskundliche Lernziele erreicht, wie das Begreifen des Zusammenhangs von Entdeckung der Neuen Welt und Sklaverei oder der Rolle Englands im internationalen Sklavenhandel. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Kennenlernen unregelmäßiger Pluralformen und ihre Sicherung. Ferner wird die Bildung und der Gebrauch von reziproken, Personal- und Reflexivpronomen gefestigt. Dabei wird die Bereitschaft zum freien Sprechen nicht zuletzt durch den Einsatz der Methode LdL gefördert, der außerdem die bereits dargelegten allgemeinen didaktischen Ziele einschließt.

Zur Wortschatzfestigung wird in der Motivationsphase mit dem Wortspiel „Lingo“<sup>62</sup> die Stunde begonnen. Danach leitet das Team zur Verbesserung der Hausaufgabe über, die aus einer Übung im Buch (S. 120, Ex. 6) zur Wiederholung von reziproken, Personal- und Reflexivpronomen besteht. Das Hausaufgaben-Team leitet im Unterrichtsgespräch die Verbesserung an, die von ihm aufgerufenen Mitschüler tragen das richtige Pronomen in eine vorbereitete Folie ein und erklären ihre Wahl des Pronomens.<sup>63</sup> Dieser sehr effiziente Form der Rechenschaftsablage folgt die Neudurchnahme.

Zur Vorentlastung der Textpräsentation wird die Semantisierung des neuen Wortschatzes vorgezogen. Dabei erklärt das Wörter-Team abwechselnd auch durch den Einsatz von Mimik, Gestik und Geräuschen sehr anschaulich die neuen Vokabeln, während der jeweils andere das Wort an die Tafel schreibt. Die Wortschatzsicherung erfolgt durch ein vom Team selbsterstelltes „Wörter-Puzzle“. Dazu wurden die neuen Wörter und ihre deutsche Entsprechung auf einzelne kleine Folienschnipsel geschrieben, die durcheinander auf den Overhead-Projektor gelegt werden. Während zuvor die Semantisierung selbstverständlich einsprachig stattfindet, wird durch die nun folgende Zuordnung sichergestellt, dass alle die Bedeutung des neuen Wortes richtig erfassen.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> Zum Schülermaterial bzw. dem Tafelbild s. Anlage Nr. 26.

<sup>61</sup> Zur Stundenskizze s. Anlage Nr. 27.

<sup>62</sup> Zu den Regeln, die der Klasse bereits bekannt waren und die Parallelen zu „Master Mind“ aufweisen, s. Kurtz, „Let’s play Lingo!“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3 (1995), S. 60.

<sup>63</sup> Zur Hausaufgaben-Folie s. Anlage Nr. 28.

<sup>64</sup> Zum „Wörter-Puzzle“ s. Anlage Nr. 29.

Die anschließende Textpräsentation erfolgt zunächst als Hörverständnisübung und wird etwa bis zur Hälfte bei geschlossenen Büchern von Kassette vorgespielt. Als Lernzielkontrolle stellt das TExt-Team allgemeine Fragen, die auch auf die Verwendung des neuen Wortschatzes abzielen. Daraufhin wird dieser Textteil von Schülern abschnittsweise laut gelesen, dabei achtet das Team auf die korrekte Aussprache insbesondere der neuen Wörter. Der zweite Teil des Textes wird dagegen mit offenen Büchern vorgestellt, die Klasse liest während des Vorspielens der Kassette mit. Nach nochmaligem Lesen, diesmal jedoch laut, stellt das Text-Team wieder Fragen zum Leseverständnis und zur Inhaltswiedergabe. Danach wird eine vom Team vorbereitete Bilderfolie präsentiert. Die Mitschüler müssen jeweils das Bild herausfinden, das zur im Text beschriebenen Situation passt und ihre Wahl begründen. Dadurch wird ebenso wie durch die abschließende Frage auf der Folie das freie Sprechen in der Fremdsprache gefördert.<sup>65</sup>

Ausgehend vom bereits Bekannten, wiederholt das Grammatik-Team zunächst die regelmäßige Pluralbildung. Dazu schreibt eine Schülerin des Teams Substantive im singular an die Tafel, während die Mitschüler die Pluralform bilden müssen. Schließlich wird aus den Beispielen die Regel nochmals abgeleitet und im Tafelbild festgehalten. Die Beispiele erhalten ihre Teilüberschrift (Regular Plurals) und nachdem auch die Hauptüberschrift (Irregular Plurals) an der Tafel steht, übernimmt die Klasse den bisherigen Tafelanschrieb als Hefteintrag. Dann wird auf die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Arbeitsphasen zurückgegriffen und die neu eingeführten Wörter mit unregelmäßiger Pluralform werden reaktiviert. Dazu liefert die Klasse andere bereits bekannte Wörter mit unregelmäßigem Plural, z.B. man-men. Diese werden an der Tafel gesammelt. Singular und Plural gegenübergestellt und ins Schulheft übertragen. Schließlich schreibt das Team Beispielsätze zu Sonderfällen, wie Pluralwörtern (people, police) an und diktiert dazu einen Merksatz, der zur besseren Einprägsamkeit auf deutsch formuliert ist.<sup>66</sup>

Die in der vorangegangenen Phase bewusstgemachten Plural-Sonderformen werden in einer lustigen Übung aus dem Buch (S. 123, Ex. 8) gefestigt. Dazu wird als Arbeitsform die Stillarbeit gewählt, damit jeder Schüler die Übung in Ruhe für sich bearbeiten kann. Die Überprüfung erfolgt zügig, indem die Schüler der Reihe nach Zeile für Zeile das kleine Gedicht vortragen. Der heitere Charakter der Aufgabe bewirkt Freude an der Grammatikarbeit und an der englischen Sprache allgemein.<sup>67</sup>

Die Stellung der Hausaufgabe wird durch das nächste Team erledigt. Sie besteht aus dem Lernen der neuen Wörter und ihrem Eintrag ins Vokabelheft, dem Wiederholen der unregelmäßigen Pluralformen (§38) sowie einer Übung im Buch (S. 122, Ex. 5), die einerseits den Inhalt des neuen Textes aufgreift und umwälzt und andererseits zur Veranschaulichung der eigenen Meinung anregt.

#### **4.8. Text- und Grammatikeinführung (Unit 8 b)**

In dieser Stunde wird der zweite Teil des Textes „Bristol and the Slave Trade“ und im Zusammenhang damit die Bildung des s-Genitivs bei unregelmäßigen Pluralformen eingeführt. Die Einstimmung in die Stunde erfolgt über eine Art „Stafellauf“ zur Wiederholung der unregelmäßigen Plurale.<sup>68</sup> Nach dieser Motivationsphase werden

<sup>65</sup> Zu den Materialien des Text-Teams (incl. der Bilder-Fragen-Folie) s. Anlagen Nr. 30-31.

<sup>66</sup> Zum Tafelbild bzw. Hefteintrag s. Anlage Nr. 32.

<sup>67</sup> Zum Schülermaterial s. Anlage Nr. 33.

<sup>68</sup> Dabei sind an den Außentafeln jeweils die Singularformen angeschrieben und die Schüler müssen in zwei Gruppen einer nach dem anderen jeweils einen Plural danebenscriben, bevor sie die Kreide weiterreichen. Die Gruppe mit den meisten richtigen Pluralen hat gewonnen, nur bei Gleichstand gibt die Geschwindigkeit den Ausschlag.

verschiedene im Rahmen der Hausaufgabe erstellte Stellungnahme zum Thema „Sklaverei“ vorgelesen, wobei das Lehrer-Team sich bemüht mit Hilfe der Klasse sprachliche Fehler zu verbessern.

Im Zuge der Neudurchnahme wird der neue Wortschatz vorentlastet und vom entsprechenden Team semantisiert und an der Tafel visualisiert. Die Wortschatzerweiterung wird gefestigt, indem die Klasse dazu aufgefordert wird, die neuen Wörter in einem situativen Kontext zu verwenden. Die Texteingführung mit Kassette dient der Schulung des Hörverständnisses, das ebenso wie anschließend das Leseverständnis durch Fragen überprüft wird, die auf einer Folie für alle sichtbar sind und auf die richtige Wiedergabe des Inhalts abzielen. Das laute Lesen des Textes fördert die Lesefertigkeit und die richtige Aussprache, die vom Text-Team taktvoll verbessert wird.<sup>69</sup>

Bei der Neudurchnahme der Grammatik wiederholt das zuständige Team zunächst den s-Genitiv bei regelmäßigen Singular- und Pluralformen. Dann sammelt die Klasse Beispiele für die s-Genitiv-Bildung von unregelmäßigen Pluralen aus dem Text und stellt die Regel auf, dass der s-Genitiv beim unregelmäßigen Plural genau wie beim Singular durch „s“ erfolgt, eben weil das Substantiv nicht wie normalerweise auf „s“ endet. Nach dieser induktiven Herleitung wird

nun die erstellte Grammatik-Folie ganz aufgedeckt und als Hefteintrag von den Schülern abgeschrieben.<sup>70</sup> In der abschließenden Übungsphase wird der neue Grammatikstoff gefestigt. Die Bildung des s-Genitivs bei regelmäßigen und unregelmäßigen Pluralformen wird mittels einer Übung im Workbook (S. 70, Ex. 2) still erarbeitet. Bei der anschließenden Verbesserung werden die Plurale von den Schülern jeweils an die Tafel geschrieben, da es bei dieser Übung v.a. auf die richtige Schreibweise ankommt. Neben dem Lernen des neuen Wortschatzes bildet die Wiederholung der neuen Grammatik (§39) die Hausaufgabe.

#### **4.9. Texteingführung „From slavery to freedom“ (Unit 8 F a)**

In der neunten Stunde der Unterrichtseinheit wird der Einstieg in die Kurzgeschichte „From slavery to freedom“ geleistet und dabei werden *characters*, *setting* und *plot* analysiert.<sup>71</sup> Zur Einstimmung wird vom ersten Lehrer-Team der Weg der afrikanischen Sklaven aus der Freiheit in die Sklaverei pantomimisch anschaulich dargestellt, bevor die Klasse das Gesehene versprachlicht. Somit wird neben einer Wiederholung des Inhalts der vorangegangenen Stunde eine Hinführung zum Thema dieser Stunde geleistet und die Schüler werden für dieses Thema motiviert und sensibilisiert.

Zur Erweiterung des Wortschatzes werden vom selben Team die neuen Wörter des einzuführenden Textes vorgestellt. Zur Semantisierung setzen sie dazu auch zwei selbst angefertigte Folien-Bilder ein und halten die neuen Vokabeln an der Tafel fest. Die Wortschatzsicherung erfolgt durch eine weitere Folie, die diesmal für alle fünf neu einzuführende Wörter einen bildlichen Zusammenhang bietet. Die Mitschüler müssen jedes Bild erklären und dabei das Wort im Kontext verwenden, das vom Wörter-Team in die dafür vorgesehene Lücke geschrieben wird.<sup>72</sup>

Die Textpräsentation des ganzen Abschnitts erfolgt zunächst als Hörverständnisübung von Kassette bei geschlossenen Büchern. Die Fähigkeit auch einen komplexen Inhalt in der Fremdsprache wiedergeben zu können, wird durch Globalverständnisfragen geschult. Dabei

---

<sup>69</sup> Zu den Schülermaterialien zur Texteingführung s. Anlage Nr. 34.

<sup>70</sup> Zur Grammatik-Folie s. Anlage Nr. 35.

<sup>71</sup> Zur Stundenskizze und zu den Lernzielen s. Anlage Nr. 36; zu den allgemein didaktischen Zielen, die durch den Einsatz von LdL verwirklicht werden, s. Abschnitt 2.1.1., S. 7f.

<sup>72</sup> Zu den Schülermaterialien s. Anlagen Nr. 37-39.

werden auch fächerübergreifend geschichtliche und landeskundliche Kenntnisse gesichert. Nach dieser Lernzielkontrolle achtet das Text-Team beim abschnittswisen lauten Lesen auf die richtige Aussprache der Mitschüler, deren Lesefertigkeit dadurch geübt wird. Anschließend wird das Detailverständnis mit Hilfe einer Folie überprüft, auf der verschiedene im Text angesprochene Themenbereiche aufgeführt sind und zu denen die Schüler sich gegenseitig Fragen stellen und beantworten sollen. Dadurch wird der Inhalt und der Wortschatz noch einmal gründlich umgewälzt und die Bereitschaft und die Fähigkeit zu komplexen Aussagen in der Fremdsprache ebenso geschult wie die Technik der korrekten Fragestellung. Außerdem dient dies der Auflockerung und Abwechslung im Unterricht, da die Lehrer- bzw. Lehrer-Team-Zentrierung aufgebrochen wird.<sup>73</sup> In der anschließenden Übungsphase wird die Funktion der Exposition anhand einer Übung im Buch (S. 125, Ex. 2) wiederholt und dann auf den soeben eingeführten Text übertragen, der den Anfang einer Kurzgeschichte darstellt. Dabei erarbeiten die Schüler in Stillarbeit, was sie bereits über *people, place, plot, problem* wissen. Zur Festigung des schriftlichen Ausdrucksvermögens geschieht dies in schriftlicher Form. Abschließend werden die Ergebnisse von den Schülern im Unterrichtsgespräch vorgetragen, wobei sich das Übungs-Team um Korrektur von sprachlichen und inhaltlichen Fehlern bemüht und darin von der Klasse unterstützt wird. Zum Ende der Stunde wird die Hausaufgabe vom zuständigen Team durch Tafelanschrift bekanntgeben. Es sind die neuen Wörter zu lernen und ins Vokabelheft einzutragen sowie die Grammatik der Lektion (§35-39) zu wiederholen.

#### **4.10. Texteingührung „From slavery to freedom“ (Unit 8 F b/c)**

In dieser Stunde wird die Einführung der Kurzgeschichte „From slavery to freedom“ abgeschlossen und damit die Lektion mit dem thematischen Schwerpunkt „Entdeckungsreisen und Sklaverei“ abgerundet. Als motivierenden Einstieg wählt das erste Wörter-Team „Montagsmaler“ und fördert damit die Bereitschaft zum Sprechen in der Fremdsprache. Aus Gründen der Abwechslung und damit die Schüler im Umgang mit unbekanntem Sprachmaterial geschult werden, erfolgt keine Vorentlastung des neuen Wortschatzes. Vielmehr wird die Textpräsentation des Abschnitts b) gleich als Hörverständnisübung von Kassette bei geschlossenen Büchern durchgeführt. Nun beantwortet das erste Wörter-Team Fragen zu unbekanntem Vokabeln, semantisiert und visualisiert sie, bevor das erste Text-Team das Globalverständnis unter Verwendung der neuen Wörter überprüft. Das anschließende laute Lesen dieses Textabschnitts dient der Übung der Lesefertigkeit und der Aussprache, die vom Team verbessert wird. Detailverständnisfragen (S. 125, Ex. 3) schulen die Fähigkeit der Inhaltswiedergabe.

Der neue Wortschatz des letzten Textabschnitts c) wird durch das zweite Wörter-Team vorentlastet. Nach der Semantisierung und dem Tafelanschrieb erfolgt die Sicherung über eine Folie mit einem Lückentext, in welche die neuen Wörter von den Schülern bei geschlossener Tafel eingesetzt werden müssen. Zur Festigung der restlichen Wörter sollen von den Schülern selbst Beispielsätze gebildet werden.<sup>74</sup> Zur Einführung des Textes liest das zweite Text-Team den Abschnitt c) bei offenen Büchern einmal vor, bevor nach entsprechenden Kontrollfragen (S. 120, Ex. 5) die Schüler selbst den Text abschnittsweise laut lesen. Unterstützt durch die Spannungsmomente der fiktionalen Geschichte wird Freude am Lesen und an der englischen Sprache vermittelt. Als Hausaufgabe sind die neuen Wörter zu lernen und ins Vokabelheft zu übertragen.

---

<sup>73</sup> Zu den Schülermaterialien s. Anlagen Nr. 40-41.

<sup>74</sup> Zu den Schülermaterialien s. Anlagen Nr. 42-43.

## 5. BEWERTUNG

### 5.1. Das Dilemma der Notengebung bei LdL

Die Bedeutung der Leistungserhebung und -bewertung sollte zwar nicht überschätzt werden, da sie kein Primärziel des Unterrichts ist, doch erfüllt sie unter anderem pädagogische und gesellschaftliche Funktionen.<sup>75</sup> Ein Unterrichtskonzept kann nur dann in der schulischen Realität erfolgreich sein und sich in der Unterrichtspraxis wirklich bewähren, wenn es dem Rechnung trägt und den Bereich der Notengebung nicht ausklammert. Deshalb sollen hier die Probleme, aber auch die Chancen, die die Methode LdL in Bezug auf die unerlässliche Notengebung bietet, untersucht werden, bevor im nächsten Abschnitt dann die Möglichkeiten und Grenzen der Methode LdL im Allgemeinen behandelt werden.

Der Rahmen für die Notengebung wird durch die bayerische Schulordnung<sup>76</sup> verbindlich gesteckt, doch gilt es vor allem in der Anfangsphase dabei behutsam vorzugehen. Da die Schüler durch die Übernahme von Lehrfunktionen sehr vielseitig gefordert sind und zusätzliche Leistungsbereitschaft zeigen müssen, dürfen sie nicht mit zu hohen Anforderungen demotiviert werden. Dies würde sich zwangsläufig negativ auf ihre Motivation und Leistungsbereitschaft auswirken, ohne die LdL nicht zu praktizieren ist.<sup>77</sup>

Martin propagiert daher, „bis auf wenige, klar definierte Notengebunginseln, den gesamten Unterricht frei von Noten“ zu halten.<sup>78</sup> Deshalb empfiehlt er seinem Beispiel zu folgen und zu Beginn jeder Stunde einen kurzen Test als unbenotete(!) Leistungskontrolle schreiben zu lassen. Die korrigierten, aber nicht benoteten Tests geben dem Schüler Rückmeldung über seinen individuellen Lernfortschritt, ohne zu demotivieren. Denselben Zweck dienen ferner die fast täglich aufgegebenen schriftlichen Hausaufgaben, die er einsammelt und verbessert. Während Martin diese Hausaufgaben sonst nicht benotet, tut er dies bei seiner Arbeit im Leistungskurs, um auch hier den Unterricht möglichst frei von Notengebung zu halten. Ob sich diese etwa 20 Hausaufgabennoten pro Halbjahr allerdings mit der Schulordnung vereinbaren lassen, muss als sehr zweifelhaft erscheinen.<sup>79</sup> Zudem führt eine solch starke Hausaufgabenbelastung verbunden mit dem Notendruck leicht zu einer Überbelastung der Schüler, die bereits für ihre Präsentationen Mehrarbeit leisten müssen. Schon aus diesem Grund erscheint dies keine Lösung des Problems zu sein. Hinzu kommt, dass sich diese Form der Leistungskontrolle bei vollem Lehrdeputat keinesfalls mit mehr als einer Klasse anwenden lässt, wie Martin selbst einräumt.<sup>80</sup>

Um den Vorschriften der bayerischen Schulordnung zu genügen, muss selbstverständlich auch im LdL-Unterricht die vorgeschriebene Anzahl von Schulaufgaben geschrieben werden. Zur Bildung der mündlichen Note sieht die GSO für die Fremdsprachen mindestens drei mündliche Leistungsnachweise vor, wobei mindestens einer eine echte mündliche Note in Form einer Rechenschaftsablage oder eines Unterrichtsbeitrags sein muss. Um nun den LdL-

---

<sup>75</sup> Zur Leistungserhebung und ihren verschiedenen Funktionen s. Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.), Pädagogik, Materialien für das Studienseminar, <sup>2</sup>1996, S. 170f.

<sup>76</sup> Schulordnung für die Gymnasien in Bayern: Gymnasialschulordnung (GSO) u. Bayerisches Erziehungs- u. Unterrichtsgesetz (BayEUG), <sup>38</sup>1997.

<sup>77</sup> Preller, *LdL - natürliches Lernen*, S. 88.

<sup>78</sup> Martin, „Zur Leistungskontrolle“, o.A. (1993), S. 1ff.

<sup>79</sup> Auf den Sinn von benoteten Hausaufgaben, unabhängig davon ob dies zuverlässig ist, kann hier nicht eingegangen werden, doch muss es sehr fraglich erscheinen, dass bei der zu erwartenden häuslichen Hilfe dadurch eine echte Leistungskontrolle erreicht werden kann.

<sup>80</sup> Martin, *Leistungskontrolle*, S. 2.

Unterricht möglichst notenfrei zu halten, empfiehlt Martin drei Extemporalien pro Halbjahr zu schreiben sowie einen mündlichen Beitrag pro Schüler zu bewerten.<sup>81</sup>

Da dieses Konzept der Leistungserhebung und Leistungsbewertung mich nicht voll überzeugen konnte, habe ich versucht, es zu variieren, so dass es sich nicht nur auf die Durchführung einer Lehrbuchlektion nach der Methode LdL anwenden lässt, sondern theoretisch auch auf einen durchgängigen LdL-Unterricht bei vollem Lehrdeputat.<sup>82</sup> Während die von Martin praktizierte Form der unbenoteten Leistungskontrolle mit der intensiven Rückmeldung für den Schüler über seinen individuellen Lernfortschritt sicher einen Idealtyp darstellt, muss für die real bestehende Situation eine praktikable Version gefunden werden. LdL ermöglicht dem Lehrer z.B. während der allgemeinen Hausaufgabenkorrektur auf Schüler mit Problemen individuell einzugehen, da er durch die Experten entlastet wird, die sich wiederum auf die von ihm zuvor überprüften Unterlagen stützen können. Außerdem korrigiert der Lehrer (ohne Benotung!) sehr viel mehr Schülermaterial als im herkömmlichen Unterricht, da er alle Präsentationen im Vorfeld durchsieht. Wenn auch sicher nicht der von Martin erreichte Grad an unbenoteter Leistungskontrolle erreicht wird, so lässt sich doch gegenüber dem traditionellen Unterricht mit Hilfe von LdL eine erhebliche Steigerung erzielen.

LdL muss bei der praktischen Umsetzung im Alltag an die vorgegebenen Grenzen der Institution Schule stoßen. Doch sollte man das Problem der Notengebung für LdL auch nicht überbewerten. Die Schüler im Gymnasium sind an die Notengebung gewöhnt und wenn sie auch sicher darüber nicht immer glücklich sind, stelle sie dieses notwendige Instrumentarium nicht in Frage. Vielmehr musste ich folgende interessante Beobachtung machen. Während meiner „sanften“ Hinführung zu LdL stellten schon bald einige Schüler die Frage, ob sie denn auch Noten auf ihre bei den Präsentationen zu erbringenden Leistungen erhalten würden. Es stellte sich heraus, dass sie nicht nur keine Scheu davor hatten, sondern diese Benotung erwarteten und forderten. Schließlich müssten sie ja sowieso benotet werden, warum nicht auch bei etwas, das sie gerne und mit großem Einsatz tun? Die Voraussetzung dafür ist eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Schülerleistungen. Da während der Lehrbuchlektion jeder Schüler innerhalb einer Zweiergruppe eine Texteführung sowie wahlweise eine Hausaufgabe oder Wortschatzeinführung bzw. Grammatikvorstellung oder Übung zu erarbeiten hatte, erbrachte jeder Schüler insgesamt eine vergleichbare Leistung, auf die er schließlich eine mündliche Note erhielt. Bedenkt man, dass im Vergleich zu Referaten die Erarbeitung und Vorbereitung des Lernstoffs überwiegend während der Unterrichtszeit erfolgt und eine Präsentation aufgrund der notwendigen Interaktion eine eher noch größere Leistung darstellt, lässt sich die Vergabe von mündlichen Noten für Schülerleistungen im LdL-Unterricht unbedingt rechtfertigen. Dabei ist allerdings die Komplexität der Aufgabe und das altersgemäße Leistungsvermögen der Schüler zu berücksichtigen. So braucht auch die Notengebung kein Problem für den Unterricht nach der Methode LdL darzustellen.

## **5.2. Möglichkeiten und Grenzen der Methode LdL**

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, ermöglicht die Methode LdL die Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts umzusetzen, u.a. Handlungs- und Schülerorientierung, echte sprachliche Interaktion, Förderung der Autonomie des Lernens, der Fantasie und Kreativität sowie von (Klein-) Gruppenaktivitäten bzw. allgemein ganzheitlichen

---

<sup>81</sup> Zu den Bestimmungen zu Schulaufgaben s. GSO §44.1 u. Anlage 8 (S.20), zu den mündlichen Noten s. GSO §46.1 (S. 22); s.a. Martin, Leistungskontrolle, S. 3.

<sup>82</sup> Dabei spielt für mich auch die Überzeugung eine Rolle, dass eine größere Anzahl von mündlichen Noten der tatsächlichen Schülerleistung im Halbjahr gerechter wird und die Notenfindung für den Lehrer erleichtern.

Lernens.<sup>83</sup> Doch sollen hier auch die Grenzen dieser Methode aufgezeigt werden, so wie sie sich bei der praktischen Anwendung von LdL während des hier beschriebenen Projekts offenbart haben. Dabei sollen jedoch auch als Ergebnis Wege aufgezeigt werden, die diese Grenzen auszuweiten oder sogar zu überwinden helfen.<sup>84</sup>

Eine Grundvoraussetzung, die Martin für die erfolgreiche Anwendung von LdL nennt ist, dass die Schüler in der Lage sein müssen, selbstdiszipliniert und kooperativ zu arbeiten. Selbstverständlich hängt das Gelingen des LdL-Unterrichts davon ab, ob die Schüler ihre Aufgaben termingerecht erledigen und ihre Entwürfe bzw. Materialien dem Lehrer rechtzeitig vorlegen. Entgegen früheren Annahmen hat die Praxis gezeigt, dass LdL selbst in großen Klassen erfolgreich angewendet werden kann.<sup>85</sup>

Theoretisch lässt sich jeder Stoff mit Hilfe von LdL vermitteln, in der Praxis allerdings zeigt sich „je einfacher der Stoff ist, desto geeigneter ist er für den Einsatz von LdL“.<sup>86</sup> Es hat sich als sehr vorteilhaft erwiesen, dass vor allem der Grammatikstoff in der hier vorgestellten Lehrbuchlektion nicht besonders komplex war. Das soll jedoch nicht heißen, dass komplexe Lerninhalte nicht durch LdL vermittelt werden sollten, doch muss der Lehrer hier unbedingt für die notwendige Vorstrukturierung sorgen und eventuell stärkere Hilfestellung leisten.<sup>87</sup>

Die Entlastung des Lehrers während des Unterrichts kann nur durch eine auch zeitlich intensive Vorbereitung ermöglicht werden. So ist eine weit vorausplanende, umfassende Organisation für das Gelingen von LdL erforderlich. Der Lehrer muss bereits vor der Präsentation alle Schülervorbereitungen auf Sprachrichtigkeit, Ausgewogenheit des zu vermittelnden Stoffes und Angemessenheit der Methodenwahl überprüfen. So kann der Gefahr begegnet werden, dass schwierige Lernstoffabschnitte manchmal von Schülern nicht erkannt werden, und es wird eine schwierige nachträgliche Korrektur falsch erarbeiteter Inhalte überflüssig gemacht. Dennoch bleibt die von den Schülern selbst vorzunehmende Verbesserung sprachlicher Fehler ihrer Mitschüler problematisch und erfordert die Aufmerksamkeit des Lehrers.

Ein weiterer Bereich ist der Zeitaufwand, der bei LdL auf den ersten Blick deutlich größer erscheint als beim herkömmlichen Unterricht. Ohne Frage bedingt die Notwendigkeit der selbständigen Erarbeitung des neuen Lernstoffs für die Schüler eine erhebliche zeitliche Mehrbelastung mit sich. Diese darf nicht als Hausaufgabe auf den häuslichen Bereich verlagert werden, sondern muss zum größten Teil im Unterricht selbst erfolgen, da nur hier der Lehrer nötigenfalls beratend und helfend zur Verfügung steht. Bei der Durchführung dieser Lehrbuchlektion hat es sich als äußerst günstig erwiesen, dazu auch zusätzliche Vertretungsstunden zu verwenden. Die Schüler haben lieber in der Schule ihre Präsentationen vorbereitet als zu Hause, wo eine Absprache mit Mitschülern viel schwieriger ist. Ein Verlagern der Mehrarbeit außerhalb des Unterrichts würde sicherlich zu einem starken Motivationsverlust bei den Schülern führen und das Interesse und die Freude an dem nach der Methode LdL geführten Unterricht nachhaltig beeinträchtigen. Nicht zu unterschätzen ist jedoch die Tatsache, dass die Schüler mit Hilfe von LdL sowohl im Unterricht als auch in der

---

<sup>83</sup> Legutke sieht die Chance, mit Hilfe der Methode LdL den in der Theorie modernisierten Fremdsprachenunterricht endlich auch in der Praxis des Klassenzimmers zu verwirklichen. Legutke, „Room to talk“, in: *Die Neueren Sprachen* 4 (1993), S. 320ff.

<sup>84</sup> Die eigenen Erfahrungen werden zur Bestätigung soweit möglich durch Fachliteratur belegt.

<sup>85</sup> Ursprünglich hatte Martin für das Gelingen von LdL vorausgesetzt, dass die Gruppe 20 Lerner nicht übersteigen dürfe, Martin, *Didaktische Briefe I bis III*, S. 35, s.a. Anm. 7. Da die hier beschriebene Klasse mit nur 22 Schülern eine kleine Lerngruppe darstellt, waren die Voraussetzungen günstig.

<sup>86</sup> Kelchner/Martin, *Lernen durch Lehren*, S. 218.

<sup>87</sup> Zur Bedeutung gerade komplexer Aufgaben vgl. S. 6.

häuslichen Vorbereitung intensiver und effektiver lernen, so dass viel von der zunächst bereitgestellten Unterrichtszeit wieder hereingeholt werden kann.<sup>88</sup>

Erfahrungsgemäß imitieren die Schüler zunächst die ihnen vertrauten Unterrichtsverfahren und Methoden. So kommt es, dass gerade zu Beginn viele Schüler überwiegend auf den Frontalunterricht<sup>89</sup> zurückgreifen, was zur Folge hat, dass lediglich in der Rolle des lehrenden Schülers die Lernerrolle verändert wird. Doch mit zunehmender Erfahrung setzen immer mehr Schüler schülerzentrierte Verfahren auch in ihrem Lehrabschnitt ein, weil sie so nach ihren eigenen Angaben den Unterricht als Lerner und Lehrender als interessanter und besser empfinden.

Martin selbst sieht die Chancen seines Modells „auf der Ebene der Sozialformen, der Art und Weise wie der Klassenraumdiskurs abläuft, der inhaltlichen Sprachsystemzentriertheit und der Betonung von sprachproduktivem Schülerverhalten“.<sup>90</sup> Zweifellos ist es eine besondere Leistung der Methode LdL, die Schüler dauerhaft zu aktivieren und ihre Sprechfertigkeit durch einen enormen Anstieg des Schülersprechanteils im Fremdsprachenunterricht erheblich zu verbessern. Während im herkömmlichen lehrerzentrierten Unterricht nur etwa 25 Prozent der Äußerungen von Schülern stammen, steigt dieser Anteil im LdL-Unterricht auf durchgehend 75 Prozent. Die dabei feststellbare Ausdifferenzierung und Zunahme an Komplexität der Schüleräußerungen führt zu einer Steigerung der mündlichen Kompetenz.<sup>91</sup>

Die optimierende Wirkung von LdL zeigt sich auch in der Realisierung allgemeindidaktischer Ziele.<sup>92</sup> So lernen die Schüler in der Vorbereitungsphase auf den Unterrichtsstoff bezogen Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Da sie nie alleine eine Präsentation vorbereiten, lernen sie arbeitsteiliges und kooperatives Arbeiten, dabei ist ihre Auseinandersetzung mit dem Lernstoff von großer Intensität geprägt. Dennoch ist das Arbeitsklima jederzeit entspannt gewesen, gleichzeitig durch die auffallend starke Lernmotivation der Schüler geprägt, so dass der LdL-Unterricht als sehr dynamisch bezeichnet werden kann. Eine echte Chance bietet sich durch die schülerorientierte Stoffvermittlung, da schwierige Lerninhalte aus der Schülerperspektive vermittelt werden.<sup>93</sup> Außerdem werden Hemmschwellen abgebaut und eine echte Schüler-Schüler-Interaktion erleichtert. LdL ermöglicht den Schülern, Freiräume kreativ zu gestalten und autonom die Didaktisierung der Inhalte vorzunehmen.<sup>94</sup> Dies führt zu einem gestärkten Selbstkonzept der Lerner, die dadurch auch Lernen lernen. Nur wo nötig bzw. vom Lerner gewünscht, steht der Lehrer beratend zur Seite. Er erkennt Verständnisschwierigkeiten der Klasse oder einzelner Schüler und hat mehr Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren, als im traditionellen Unterricht. Vor allem während der Präsentationen wird in besonderem Maße kommunikative Kompetenz erworben und trainiert. Die sich ständig verändernden

---

<sup>88</sup> Martin erhebt sogar den Anspruch mit LdL schneller voranzukommen als mit traditionellen Verfahren, Kelchner/Martin, *Lernen durch Lehren*, S. 218.

<sup>89</sup> Dies bestätigt auch Martin, *Grundgedanke zur Methode*, S. 1

<sup>90</sup> Martin, *Didaktische Briefe I bis III*, S. 30.

<sup>91</sup> Zur quantitativen Analyse des Schülersprechanteils im lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht s. Lörcher, *Linguistische Beschreibung und Analyse im Fremdsprachenunterricht*, 1983, S. 283ff., bes. S. 287. Danach stehen 25% Schüleräußerungen, 75% Lehreräußerungen gegenüber, wobei letztere informierenden, initierenden Charakter haben, während die der Schüler v.a. erwidender, reagierender Art sind. Zum Nachweis für das umgekehrt Verhältnis der Sprechanteile durch LdL s. Martin, *Aufbau didakt. Teilkompetenzen*, S. 216ff., bes. S. 219, wobei die gleichmäßige Verteilung der Redeakte zwischen den Schülern hervorzuheben ist Dies kann aufgrund der selbst gemachten Erfahrungen voll bestätigt werden.

<sup>92</sup> Dass dies auch die Schüler selbst erkennen, lässt sich durch die Ergebnisse der Evaluation belegen, s. Anlagen Nr. 44-47.

<sup>93</sup> Dies zeigte sich z.B. im Grammatikbereich, wo Schüler erfolgreich Parallelen zu ihnen bekannten Mustern der deutschen bzw. lateinischen Grammatik zogen. Vgl. a. Rampillon, „Grammatiklernen durch weniger Unterrichten“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3 (1995), S. 53ff.

<sup>94</sup> Zu den kreativen Einfällen der Schüler s. Anlagen, bes. Nr. 14, 20, 29, 31, 38, 39.

Unterrichtsbedingungen fördern bei den Schülern die Bereitschaft, Neuland zu betreten und sich neuen Situationen zu stellen, so dass sie ein exploratives Verhalten zeigen. Unterricht nach der Methode LdL trägt demnach zur Erziehung der Schüler zu selbsttätigen, selbständigen, verantwortungsbewussten und mündigen Menschen bei.<sup>95</sup>

Auch wenn sicher vor einer Überschätzung der Methode LdL gewarnt werden muss, bietet sie enorme Möglichkeiten und lässt sich unabhängig vom Schulsystem, Fach, Lehrwerk und Stundenplan anwenden.

### **5.3. Schlussbemerkung**

Abschließend muss festgestellt werden, dass der Unterricht nach der Methode LdL von den Schülern, wie auch von ihren Eltern, sehr begrüßt wurde. Dies zeigte sich auch im Rahmen der durchgeführten Evaluation bzw. in Gesprächen mit Eltern.<sup>96</sup>

Dabei erkennen sie erstaunlich gut Vorzüge, aber auch kleinere Schwächen der Methode. So wünschten sich alle, öfter nach dieser Methode den Unterricht zu gestalten. Doch stellten viele auch klar, dass sie nicht durchgängig so arbeiten möchten, da die Arbeitsbelastung für sie sonst auf Dauer doch zu groß sei. Auch an den Lehrer stellt der ausschließliche LdL-Unterricht hohe Anforderungen, v.a. organisatorischer Art.

Zusammenfassend möchte ich daher festhalten, dass die Methode LdL auf jeden Fall für Schüler und Lehrer gewinnbringend im Unterricht angewendet werden kann und werden sollte. In der alltäglichen Unterrichtspraxis bietet sich jedoch im Gegensatz zur hier vorgestellten Unterrichtseinheit eher der begrenzte Einsatz als eine von mehreren Methoden an. So lassen sich die unterrichtsoptimierenden Möglichkeiten von LdL nutzen, ohne an ihre Grenzen zu stoßen.

---

<sup>95</sup> Vgl. dazu auch Kelchner/Martin, *LdL*, S. 212. Martin, *Vorschlag eines Curriculums*, S. 235.

<sup>96</sup> Zu den Evaluationsfragebögen und ihrer Auswertung s. Anlage Nr. 44-47. Eine ausführliche Auswertung der Schülerbefragung würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen.

## 6. LITERATURVERZEICHNIS

### 1. Lehrwerke:

ASTON, Paul /Lutz BREDE et al.: *Learning English - Compact Course 2* - Neu. Stuttgart: Klett 1992.

ASTON, Paul / Lutz BREDE et al.: *Learning English - Compact Course 2* - Neu. Lehrerbuch. Stuttgart: Klett 1992.

ASTON Paul /Lutz BREDE et al.: *Learning English - Compact Course 2* - Neu. Workbook. Stuttgart: Klett 1992.

### 2. Lehrpläne und Schulordnung:

FACHLEHRPLAN ENGLISCH : Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. Sonder-Nr. 2 vom 27.1.1992.

LEHRPLAN FÜR DAS BAYERISCHE GYMNASIUM: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. Sonder-Nr. 3 vom 5.9.1990.

SCHULORDNUNG FÜR DIE GYMNASIEN IN BAYERN: Gymnasialschulordnung (GSO) und Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG). Kronach/Frankenwald u.a.: Link <sup>38</sup>1997.

### 3. Fachliteratur:

AKADEMIE für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.): Pädagogik: Materialien für das Studienseminar. Akademiebericht Nr. 221. Dillingen <sup>2</sup>1996.

GAST, Martina: „Wann ist ein Lehrer erfolgreich?“. In: *Profil 4* (1999). S. 14-17.

GEGNER, Renate / Roland GRAEF: „Lernen durch Lehren“. In: *Rädagogik 3* (1998). S. 63

GRAEF, Roland / Rolf-Dieter PRELLER: *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994.

HAIMERL; Johann: „Lernen durch Lehren findet Anklang“. In: *Das Gymnasium in Bayern 12* (1994). S. 28.

HERTEL-SCHÖNBERG, Ulli: „Lernen durch Lehren - Englisch im Anfangsunterricht (1992)“. In: Graef, Roland / Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 94-97.

KELCHNER, Rudolf /Jean-Pol MARTIN: „Lernen durch Lehren“. In: Timm, Johannes P (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen 1998. S. 211-219.

- KELCHNER, Rudolf: „Lerner übernehmen Lehrfunktionen. Zur Methode „Lernen durch Lehren“ . In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2 (1994). S. 187-191.
- KIEWEG, Werner: „Project work - Projektarbeit - Projektunterricht“. In: *Fremdsprachenunterricht - Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. 6 (1998). S. 405-410.
- KLEIN-LANDECK, Michael: „Freiarbeit und Lernerautonomie im Englischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen in allgemeindidaktischer Sicht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4 (1998). S. 220-227.
- KURTZ, Jürgen: „Let's play Lingo!“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3 (1995). S. 60.
- LEGUTKE, Michael: „Room to Talk: Experiential Learning in the Foreign Language Classroom“. In: *Die Neueren Sprachen* 92:4 (1993). S. 206-331.
- LÖRSCHER, Wolfgang: *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr 1983.
- MARTIN, Jean-Pol: „Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* Jg. 16 (1992). S. 61-64.
- MARTIN, Jean-Pol: *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungs-ansatzes*. Tübingen: Narr 1985.
- MARTIN, Jean-Pol: „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986)“, In: Graef, Roland / Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 19-28.
- MARTIN, Jean-Pol: „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 3 (1988). S. 294-302.
- MARTIN, Jean-Pol: „Didaktische Briefe I bis III“ (1985-1988). In: Graef, Roland / Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 29-48.
- MARTIN, Jean-Pol: „Didaktischer Brief IV (1)“. o.A. (1989).
- MARTIN, Jean-Pol: „Einige Grundgedanken zur Methode und zum Kontaktnetz“. o.A. (1989).
- MARTIN, Jean-Pol: „Zum Kontaktnetz - ein Fortbildungskonzept (1989)“. In: Graef, Roland / Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 226-237.
- MARTIN, Jean-Pol: „Zur Geschichte von 'LdL' (1993)“. In: Graef, Roland / Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 12-18.

- MARTIN, Jean-Pol: „Zur Leistungskontrolle in meinem Unterricht“. o.A. (1993).
- MARTIN, Jean-Pol: *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1994.
- MARTIN, Jean-Pol: „Das Projekt ‘Lernen durch Lehren’ - eine vorläufige Bilanz“. In: Henrici, Gert /Ekkehard Zöfgen (Hg.): *Fremdsprache Lernen und Lehren*. Tübingen: Narr 1996. S. 70-86.
- MEYER, Michael: „Praxisorientierter Seminarunterricht mit der Methode ‘Lernen durch Lehren’“. In: Häberle, D. /G. Schmirber (Hg.): *Zur Zukunft der Hochschullehre*. München: Hanns Seidel Stiftung 1994.
- OERTER, Rolf /Konrad SCHRÖDER: „Motivation“. In: Schröder, Konrad/Thomas Finkenstaedt (Hg.): *Reallexikon der Englischen Fachdidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1977. S. 163-166.
- PFEIFFER, Joachim /Anne Rusam: „Der Student als Dozent. Die Methode ‘Lernen durch Lehren’ an der Universität“. In: Jung, Udo (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Lang 1992. S. 425-433.
- PRELLER, Rolf- Dieter: „Der sinnvolle Einsatz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) im Englischunterricht der Oberstufe (1993)“. In: Graef, Roland /Rolf-Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 99-106.
- PRELLER, Rolf-Dieter: „Lernen durch Lehren (LdL) - natürliches Lernen im Englischunterricht (1993)“. In: Graef, Roland / Rolf -Dieter Preller (Hg.): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald 1994. S. 82-93.
- R., H.: „Anregungen für neue Lernverfahren“. In: *Das Gymnasium in Bayern* 4 (1999). S. 24.
- RAMPILLON, U.: „Grammatiklernen durch weniger Unterrichten: selbstverantwortliches Lernen (Sekundarstufen I und II)“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3 (1995). S. 53-58.
- SCHAEFER, Klaus: *So schaffen sie den Englischunterricht. Menüs für Fremdsprachenlehrer*. Münster: Aschendorff <sup>2</sup>1997.
- SCHELHAAS, Christine: *Auszüge aus : ‘Lernen durch Lehren’ im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe. Unterrichtsideen und Projekte nach ‘LdL’ für Unterstufenklassen in den Fächern Englisch und Französisch*. Marburg: Tectum 1996. o.A.
- SCHIFFLER, Ludger: *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett 1980.
- WOLFF, Dieter: „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?“. In: *Die Neueren Sprachen* 93:5 (1994). S. 407-429.

## **7. ANLAGEN**

Die Anlagen der vorliegenden Arbeit sind zum Teil in der LdL-Homepage downloadbar ([www.LdL.de](http://www.LdL.de)), können aber auch bei PD Jean-Pol Martin, Katholische Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071 Eichstätt angefordert werden.

## **8. ERKLÄRUNG**