

Lernen durch Lehren –
ein methodischer Ansatz für einen handlungs- und
schülerorientierten Fremdsprachenunterricht
an der Realschule

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Realschulen nach der RPO I v. 30.06.1981

Ilona Seifert

Real-Prüfung im Anschluss an das Sommersemester 1999

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Studienfach: Französisch

1. Prüferin: Prof. Dr. R. Overbeck

2. Prüfer: Prof. Dr. phil. J. Firges

Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung	1
II.	Veränderungen in der Gesellschaft – neue Anforderungen an das Individuum	4
	1. Veränderte Bedingungen in der Gesellschaft	4
	1.1 Familie	4
	1.2 Freizeit	5
	1.3 Arbeitswelt	7
	2. Schlüsselqualifikationen	9
	2.1 Fachkompetenz	10
	2.2 Methodenkompetenz	10
	2.3 Sozialkompetenz	11
III.	Zur veränderten Bedeutung und zum Auftrag der Schule und dessen Konsequenzen für den Unterricht	13
	1. Veränderte Bedeutung der Institution Schule und der Schulzeit	13
	2. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Realschule	14
	3. Forderung nach mehr Handlungs- und Schülerorientierung im Unterricht	16
	3.1 Ermöglichung der Identifikation der Schüler mit der Unterrichtsarbeit	16
	3.1.1 Lebenspraktischer Bezug	16
	3.1.2 Berücksichtigung der Schülerinteressen	18
	3.2 Lernpsychologische Aspekte	19
	3.2.1 Ganzheitliches Lernen	19
	3.2.2 Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und individueller Lernbedürfnisse	20
	3.3 Schulung überfachlicher Qualifikationen	22
	3.3.1 Förderung der Methodenkompetenz	22
	3.3.2 Förderung der Sozialkompetenz	23

IV.	Darstellung der Methode „Lernen durch Lehren“	24
1.	Zur Vorgehensweise und Anwendung von LdL	24
2.	Hintergrund und Entstehungsgeschichte von LdL	27
2.1	Lern- und spracherwerbtheoretische Ansätze	27
2.1.1	Der strukturalistisch-behavioristische Ansatz	28
2.1.2	Der kognitionspsychologische Ansatz	28
2.1.3	Der handlungstheoretisch-kommunikative Ansatz	29
2.1.4	Die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung	30
2.2	LdL-verwandte Ansätze und Vorläufermodelle	31
2.3	Weiterentwicklung durch und von LdL	32
3.	Zielsetzung der Methode LdL und deren Umsetzung	34
3.1	Fachspezifische Komponente	35
3.2	Allgemein-didaktische Komponente	39
3.3	Zur Lehrerbefragung von Martin	42
4.	LdL in der Kritik	44
4.1	Zeitliche und organisatorische Probleme	44
4.2	Probleme auf Seiten der Schüler	46
4.3	Fehleranfälligkeit	47
V.	Zur konkreten praktischen Umsetzung der Methode „Lernen durch Lehren“	51
1.	Grundsätzliche Vorüberlegungen in Bezug auf die Unterrichtsplanung	51
2.	Mögliche Anwendungen der Methode LdL im Fremdsprachenunterricht der Realschule	55
2.1	Leseübung	58
2.2	Leitung und Erstellung von Übungen	59
2.3	Wortschatzeinführung	61
2.4	Lektionstexteinführung	61
2.5	Grammatikeinführung	62
2.6	Landeskundliche Referate	62

VI. Eigene Unterrichtsversuche nach der Methode „Lernen durch Lehren“	64
1. Planung der Unterrichtsreihe	64
1.1 Bemerkungen zur Organisation und zum zeitlichen Rahmen des LdL-Projektes	65
1.2 Bedingungsanalyse	67
1.2.1 Anthropogene Bedingungen	67
1.2.1.1 Klasse 6	67
1.2.1.2 Klasse 10	68
1.2.2 Institutionelle Bedingungen	69
1.3 Überlegungen und Entscheidungen zur Thematik	70
1.3.1 Klasse 6 – Englisch	70
1.3.1.1 Sachanalyse	70
1.3.1.2 Begründung der Unterrichtsarbeit	72
1.3.2 Klasse 10 – Französisch	74
1.3.2.1 Sachanalyse	74
1.3.2.2 Begründung der Unterrichtsarbeit	76
2. Durchführung der Unterrichtsreihe	78
2.1 Übersicht über den Verlauf des LdL-Projektes	79
2.2 Einführungsphase	80
2.3 Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit	83
2.4 Klasse 6 – Englisch	86
2.4.1 Leitung von Übungen zur Wiederholung und Festigung des <i>simple present</i>	86
2.4.2 Erarbeitung einer Mind-Map und Leitung einer Übung zur Wiederholung des neuen Vokabulars	87
2.4.3 Lektionstexteinführungen	89
2.5 Klasse 10 – Französisch	91
2.5.1 Lektionstexteinführung	91
2.5.2 Grammatikeinführung und Leitung einer Übung zur Wiederholung und Festigung der neuen Strukturen	93
3. Evaluation der Unterrichtsreihe	96
3.1 Auswertung der Schülerbefragung	97
3.2 Kritische Bewertung der Unterrichtsreihe von Seiten der Lehrperson	99

VII. Schlussbetrachtung	109
Literaturverzeichnis	112
Anhang (Dokumentation)	119

I. Einleitung

Seit einigen Jahren ist eine sich immer rascher wandelnde Gesellschaft zu beobachten, die den Einzelnen zunehmend vor neue Anforderungen stellt. Bei deren Bewältigung, aber auch der Vorbereitung auf diese übernimmt die Bildungs- und Erziehungseinrichtung Schule eine immer wichtigere Aufgabe. Hand in Hand damit geht die Forderung nach einer Reform der Schule und einem Unterricht, in dem – besonders mit Blick auf die Arbeitswelt – die Förderung überfachlicher Qualifikationen stärker berücksichtigt, aber auch der Fachunterricht an sich überdacht und verbessert wird, man denke nur an die Reaktionen auf die TIMSS-Studie (vgl. Baumert u.a., 1997; Stuttgarter Zeitung vom 16.9.1998).

Auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik lassen die in den letzten 20 Jahren zahlreichen aufgetauchten neuen Ansätze auf die Unzufriedenheit mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht schließen.

Einer dieser Ansätze ist die Methode „Lernen durch Lehren“¹ von Jean-Pol Martin, deren Besonderheit in der Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler² zu sehen ist und die dabei Elemente anderer Ansätze und Prinzipien wie der Handlungs- und Schülerorientierung in sich vereint oder aber deren Integration ermöglicht. Mit Hilfe dieser soll nach Martin zum einen der Fremdsprachenunterricht an sich verbessert, als auch die erwähnten überfachlichen Qualifikationen der Schüler gefördert werden.

Es stellt sich die Frage, inwieweit dies tatsächlich gelingt und ob LdL auch auf längere Sicht Bestand hat. Ist eine konsequente Anwendung der Methode im Unterricht überhaupt möglich? Sind die Schüler dieser Aufgabe gewachsen oder sind damit nicht auch Probleme verbunden?

Bei der Beantwortung dieser Fragen möchte ich mich in der vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeit speziell auf den Fremdsprachenunterricht an der Realschule konzentrieren, wohingegen die ersten LdL-Versuche von

¹ Im Folgenden wird die Methode „Lernen durch Lehren“ mit LdL abgekürzt.

² Aus Gründen der Lesbarkeit werden stellvertretend für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer die Bezeichnungen Schüler bzw. Lehrer benutzt, es sei denn es handelt sich um eine spezifische Person.

Martin im Französischunterricht einer 7. Gymnasialklasse stattfanden, die Methode in der Zwischenzeit jedoch in den unterschiedlichsten Schulfächern und Schularten praktiziert wird.

Die wissenschaftliche Hausarbeit gliedert sich demnach in sechs Teile.

So sollen in einem ersten Teil grundlegende, besonders jedoch die jungen Menschen betreffende Veränderungen in der Gesellschaft aufgezeigt und damit die zunehmende Bedeutung sogenannter Schlüsselqualifikationen begründet werden.

Inwieweit bei der Vermittlung jener Schlüsselqualifikationen die Schule eine Rolle spielt und sich durch den Wandel der letzten Jahre auch neue Anforderungen für diese ergeben haben, soll im zweiten Teil dargestellt werden.

Ein Lösungsweg, um den Aufgaben der Schule besser gerecht zu werden, hat sich in der Handlungs- und Schülerorientierung manifestiert, dem auch im derzeitigen Bildungsplan für die Realschule sehr große Bedeutung beigegeben wird. Was unter diesen Unterrichtsprinzipien zu verstehen ist und für deren Einsatz spricht, soll im weiteren kurz erläutert werden, um dann im folgenden Teil u.a. aufzeigen zu können, inwieweit diese bei LdL umgesetzt werden und die Methode den zuvor geschilderten Anforderungen Rechnung tragen kann.

So sollen in einem dritten Teil die Methode LdL, deren Entstehungsgeschichte einschließlich anderer von Martin berücksichtigter Ansätze und deren Zielsetzung ausführlich dargestellt werden. Ebenso werden auf der Grundlage einer Lehrerbefragung die positiven Auswirkungen als auch Problembereiche der Methode aufgezeigt.

Die Beschreibung der möglichen praktischen Umsetzung von LdL und der damit verbundenen notwendigen Vorüberlegungen folgt im vierten Teil. Hierbei sollen zum einen Anregungen und Ratschläge gegeben werden ebenso wie dieses Kapitel für die im fünften Teil beschriebene Unterrichtsreihe die Grundlage darstellt und daher auch einige den Fremdsprachenunterricht an sich betreffende Überlegungen gemacht werden.

Der fünfte Teil beginnt schließlich mit der speziellen Planung der von mir durchgeführten Unterrichtsreihe in einer 6. Klasse in Englisch und einer 10. Klasse in Französisch. Dieser folgt, nach einer Verlaufsübersicht, die Beschreibung der Einführungs- und Vorbereitungsphase sowie der von den Schülern übernommenen Aufgaben. Zuletzt wird die Unterrichtsreihe sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite bewertet.

Am Ende der Arbeit, im sechsten Teil, soll eine Gesamtreflexion stattfinden, die sowohl die Fachliteratur als auch die mein Interesse weckende und mich auf das Thema bringende Fortbildung in Backnang am 21. März 1998, das besuchte LdL-Bundestreffen in München am 10. Oktober 1998 sowie die im Rahmen der Unterrichtsreihe gemachten Erfahrungen berücksichtigt. Abschließend soll ein Ausblick auf die mögliche Zukunft von LdL gegeben werden.

II. Veränderungen in der Gesellschaft – neue Anforderungen an das Individuum

Grundlage des folgenden Kapitels stellt der Aufsatz „Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Realschule – veränderte Bedingungen, neue Herausforderungen“ (Wollenweber, 1992) dar. Des Weiteren werden die Auswertung der 12. Shell Jugendstudie (Jugendwerk der deutschen Shell, 1997) und die Ergebnisse zweier, die derzeitigen Arbeitsanforderungen betreffenden Untersuchungen (vgl. Hächtermann, 1997; Stuttgarter Zeitung vom 2.1.1999) sowie der Aufsatz „Schlüsselqualifikationen“ (Bunk, Kaiser, Zedler, 1992) berücksichtigt.

1. Veränderte Bedingungen in der Gesellschaft

1.1 Familie

Betrachtet man die Entwicklung der Familie über die letzten Jahrzehnte, so kann eine deutliche Abnahme der durchschnittlichen Kinderzahl pro Familie festgestellt werden, ebenso wie nur noch selten mehr als zwei Generationen in einem Haushalt zusammenleben. Vorzufinden sind heutzutage vorwiegend Familien mit ein oder zwei Kindern, für welche die Berufstätigkeit zunehmend seltener ganz aufgegeben bzw. nur kurze Zeit unterbrochen wird, sei dies aus persönlichen, oft auch finanziellen Gründen oder aber aufgrund der angestrebten beruflichen Karriere. Spätestens dann, wenn die Kinder einmal im Kindergarten oder der Schule sind, sind häufig auch wieder beide Elternteile berufstätig. So war in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme an Einzelkindern zu verzeichnen. Hinzu kommt eine steigende Scheidungsrate und somit auch ein Anstieg von Alleinerziehenden.

Welche Auswirkungen diese Entwicklung haben kann, soll im Folgenden aufgezeigt werden:

Zum einen gewinnt die Familie emotional an Bedeutung. Sie wird in einer zunehmend anonymen, oft gefühllosen Gesellschaft zum vertrauten Ort, der

Schutz und Geborgenheit bietet und an dem das Bedürfnis nach Zuwendung befriedigt wird. Allerdings kann sich dies besonders heutzutage, mit Blick auf die Kleinfamilie, bei manchen Kindern und Jugendlichen auch ins Negative umkehren. Viele fühlen sich mit einer verstärkten Zuwendung und zu viel Fürsorge überfordert und eingeengt. Daraus resultiert dann oft, dass sie sich von ihren Eltern distanzieren oder abwenden. Ein weiterer Grund hierfür mögen aber auch die häufig hohen Erwartungen von Seiten der Eltern sein, insbesondere gegenüber Einzelkindern. Fühlt sich ein Kind den Ansprüchen nicht gewachsen und unter Druck gesetzt, kann auch dies dazu führen, dass es sich aus sozialen Beziehungen zurückzieht.

Eine Gesellschaft, in der verstärkt das Individuum und dessen Selbstentfaltung an Bedeutung gewinnt, was sich auch in der Erziehung widerspiegelt, bei der das Kind heutzutage stark im Mittelpunkt steht und ihm sehr viel gewährt wird, birgt jedoch auch die Gefahr zunehmender Ich-Bezogenheit und Gleichgültigkeit. Dem entspricht „eine deutliche Abnahme von Zielen wie Bescheidenheit und Hilfsbereitschaft, die Zurückstellung der eigenen Bedürfnisse zum Wohle anderer“ (Wollenweber, 1992, S. 276).

Kommen Eltern ihrem Erziehungsauftrag überhaupt nicht oder kaum nach bzw. können dies nicht, da sie zum Beispiel beide berufstätig sind, ergeben sich daraus meist weitere soziale Probleme, vor allem auch innerhalb der Familie. Dabei fehlt es besonders Kindern, die keine Geschwister haben, als auch Scheidungskindern mit zudem meist negativen sozialen Erfahrungen, an einem Ausgleich und somit verstärkt an Sozialisationsmöglichkeiten auch außerhalb der Familie.

1.2 Freizeit

Nicht zu unterschätzen ist die Freizeit, die heutzutage einen hohen Stellenwert einnimmt, während die durchschnittliche Arbeitszeit im Verlauf eines Lebens deutlich abgenommen hat.

Für viele Kinder und Jugendliche steht die Freizeit gewissermaßen in Konkurrenz zur Schule. Dies unterstreicht auch die 12. Shell Jugendstudie,

nach der in freizeitlichen Aktivitäten hauptsächlich Spaß und Zerstreuung gesucht wird, ohne dabei Verpflichtungen eingehen zu müssen, sondern vielmehr Verschiedenes ausprobieren zu können. In Kontrast dazu stehen die zunehmenden Anforderungen der Gesellschaft, insbesondere auch der Leistungsdruck in der Schule, verbunden mit dem Gefühl einer unsicheren Zukunft (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, 1997, S. 21).

Wirft man einen Blick auf die Freizeitpräferenzen, so scheint sich hier in den letzten Jahren nicht viel verändert zu haben. An erster Stelle wird das Zusammensein mit Freunden angegeben, an zweiter Musik hören und schließlich Fernsehen (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, 1997, S. 343). Dennoch hat besonders letzteres einen starken Wandel erfahren sowie die Medien allgemein an Bedeutung und damit auch an Einfluss bei den Kindern und Jugendlichen zugenommen haben.

So ist der Fernsehkonsum in den letzten Jahren stark angestiegen, aber auch der Computer hat in den Kinderzimmern Einzug gefunden. Dabei ist gegen die Auseinandersetzung mit elektronischen Medien generell nichts einzuwenden, zumal sie in der Gesellschaft heutzutage unerlässlich scheinen, dennoch stellen sie keinen Ersatz für das Selbsterleben, ein persönliches Gespräch oder das Lesen eines Buches dar. Wichtig ist folglich ein vernünftiger und selbstverantwortlicher Umgang mit diesen, was wiederum die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Medien, aber auch anderer möglicher Freizeitbeschäftigungen voraussetzt, welche viele Kinder und Jugendliche (noch) nicht besitzen.

Ebenso spielen die Medien heutzutage bei der Vermittlung von Werten eine zunehmend wichtigere Rolle, während früher die Eltern oder Lehrer als Vorbilder galten (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, S. 21).

Insgesamt ist folglich ein starker Anstieg an Sekundärerfahrungen festzustellen, die den Kindern und Jugendlichen über die Medien vermittelt werden. Dagegen tendieren Primärerfahrungen, d.h. Erfahrungen, die in direktem, persönlichen Umgang mit anderen gemacht werden, dazu abzunehmen. Natürlich beinhaltet das große Freizeitangebot zum Beispiel auch die Möglichkeit, in einen Verein zu gehen. Während das Interesse

hierfür bei den 12 - 14jährigen noch relativ hoch ist, nimmt dieses jedoch mit zunehmendem Alter stark ab (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, 1997, S. 356f.). An anderer Stelle der 12. Shell Jugendstudie wird dagegen betont, dass besonders die ab 15jährigen bereit sind, sich in einer Organisation zu engagieren, sofern die Aufgabe Spaß macht und sie dabei keine längerfristige enge Bindung eingehen müssen. Wichtig ist ihnen aber auch, ihre Fähigkeiten einbringen und mitentscheiden zu können. Zudem muss das angestrebte Ziel erreichbar sein. (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, 1997, S. 324-327)

Diese Aussagen sind besonders auch mit Blick auf die Methode LdL interessant.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es einerseits wichtig wäre, den Kindern und Jugendlichen bei der Wahl und dem Umgang mit dem großen Freizeitangebot, vor allem auch der verschiedenen Medien, Hilfestellung zu geben und sie zu kritischen und verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen. Ebenso fehlt es aber auch aufgrund der Abnahme von Primärerfahrungen im Freizeitbereich an Sozialisationsmöglichkeiten sowie an Raum für mehr selbstbestimmtes Handeln und der Förderung von Kreativität, da dies bei der heutigen Freizeitgestaltung ebenfalls oft zu kurz kommt.

1.3 Arbeitswelt

Die Mikroelektronik und die darauf gründenden modernen Technologien als auch die Globalisierung verändern zunehmend die verschiedenen Bereiche der Arbeitswelt und damit deren Tätigkeitsfelder und Anforderungen.

Zum einen bringt diese Entwicklung eine Abnahme der Beschäftigten in der industriellen Produktion und einen Anstieg dieser im Dienstleistungssektor mit sich. Während einfache Tätigkeiten zunehmend von Maschinen und Computern übernommen oder durch diese erleichtert werden, nehmen komplexere und anspruchsvollere Aufgaben u.a. in den Bereichen

Betreuung, Beratung, Organisation, Management, Forschung und Entwicklung zu.

Des Weiteren schließt das für den jeweiligen Beruf erforderliche Fachwissen immer häufiger Fremdsprachenkenntnisse mit ein. Gleichzeitig wird angesichts der immer stärker an Bedeutung gewinnenden Teamarbeit, aber auch der zunehmenden Zusammenarbeit über die Grenzen hinaus sowie aufgrund des Kontakts zu Kunden im In- und Ausland, auch sehr viel Wert auf Sozialkompetenz gelegt.

Arbeit findet in der Regel in Organisationen statt. Mit einer zunehmenden Arbeitsteilung innerhalb dieser bzw. einer Zerlegung der Arbeit in unterschiedliche Schritte, was gleichzeitig eine stärkere Spezialisierung der einzelnen Tätigkeiten mit sich bringt, trägt jeder etwas zum angestrebten Ergebnis bzw. Endprodukt bei. Je qualifizierter die Tätigkeit, desto mehr Verantwortung übernimmt dabei der Einzelne und desto mehr Selbständigkeit wird von ihm meist auch verlangt. Letzteres beinhaltet – besonders bei höherqualifizierten Tätigkeiten – jedoch nicht nur die selbständige Ausführung einer Aufgabe, sondern oft auch deren Planung und abschließende Überprüfung und Bewertung. Dies setzt voraus, dass der Beschäftigte die Situation richtig erfasst, angemessen handelt, sich bei auftauchenden Problemen zu helfen weiß und für seine getroffenen Entscheidungen und deren mögliche Folgen die Verantwortung übernimmt. Dabei wird aufgrund des immer rascheren gesellschaftlichen Wandels und einer zunehmend schnelleren Veralterung des Wissens vom Beschäftigten eine hohe Flexibilität und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen erwartet. Anforderungen ändern sich, manche Berufe sterben aus, neue kommen hinzu. Da zukünftige Entwicklungen jedoch nur begrenzt vorhersehbar sind, wird verstärkt Wert auf beständige Schlüsselqualifikationen gelegt, die den Beschäftigten dazu befähigen, sich Veränderungen anpassen zu können bzw. auf diese zum Beispiel durch eigenständige Weiterbildung entsprechend zu reagieren.

Bestätigt werden die erwähnten Anforderungen durch eine aktuelle Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Stuttgarter Zeitung vom 2.1.1999). Allerdings scheinen – nach einer Befragung von ca. 800 Betrieben – viele Schulabgänger, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, die für die Anforderungen der Arbeitswelt notwendigen Qualifikationen nicht bzw. nicht ausreichend mitzubringen (vgl. Hühnermann, 1997). So wurden, was die grundlegenden Kenntnisse betrifft, bei Realschülern an erster Stelle die Rechtschreibung, an zweiter die Allgemeinbildung und an dritter die Leistungen im Rechnen bemängelt, wohingegen die Kenntnisse der Jugendlichen im Umgang mit dem Computer als positiv bewertet wurden. Deutliche Schwächen zeigten sich nach dieser Umfrage jedoch auch bei den überfachlichen Qualifikationen auf. Dabei wurden Aspekte der Methodenkompetenz deutlich häufiger genannt als eine mangelnde Sozialkompetenz. So wurden u.a. Schwächen im Bereich des selbständigen Handelns aufgeführt; zudem fehle es vielen an Kreativität, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit sowie an Ausdauer und Belastbarkeit. Ebenso wünschten sich einige Betriebe eine positivere Einstellung zur Arbeit und mehr Motivation.

Da sich den Betrieben zufolge fachliche Leistungsdefizite eher beheben lassen als mangelnde überfachliche Qualifikationen, besonders „Schwächen im Verhaltensbereich und der Persönlichkeitsentwicklung“, fordern diese neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, „die Erziehungsfunktion der Schule zu stärken und mehr Praxisbezug in der Schule (...) herzustellen“ (Hühnermann, 1997, S. 4).

2. Schlüsselqualifikationen

Wie unter Punkt 1 aufgezeigt wurde, sind eine Reihe von Qualifikationen erforderlich, um auf gegenwärtige und zukünftige Anforderungen angemessen reagieren zu können. Dabei sind besonders die sogenannten Schlüsselqualifikationen von Bedeutung, da es sich hier um beständige, gesellschaftliche Veränderungen überdauernde Qualifikationen handelt. Dies

macht zugleich deutlich, dass es um grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die weniger „Gegenstand“ als vielmehr „Prinzip des Lernens“ sind und eine Hilfe zur Lebensbewältigung darstellen sollen (Wollenweber, 1992, S. 283). So können diese zwar weitervermittelt werden, von Kompetenz kann aber erst dann die Rede sein, wenn die jeweilige Person ihre eigenen positiven als auch negativen Erfahrungen damit gemacht hat und sie von ihr selbst in verschiedenen Situationen immer wieder eingeübt bzw. angewendet werden. Erst dadurch festigen sich diese und können als Gerüst bzw. Hilfe bei neuen Anforderungen dienen.

In der Regel werden Schlüsselqualifikationen unterteilt in Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Verfügt man über alle drei, spricht man von Handlungskompetenz.

Was unter den einzelnen Kompetenzen zu verstehen ist, wird im Folgenden in einem Überblick noch einmal dargestellt, wobei besonders die unter Punkt 1 aufgezeigten, erforderlichen Qualifikationen sowie die Fachliteratur berücksichtigt werden und dabei von mir eine Auswahl getroffen wird (vgl. Wollenweber, 1992, S. 282; Bunk, Kaiser, Zedler, 1992, S. 319).

2.1 Fachkompetenz

Hierunter sind allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten zu verstehen.

Diese umfassen eine grundlegende Allgemeinbildung und die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Des Weiteren werden Fremdsprachen immer wichtiger, aber auch technische und wirtschaftliche Elementarkenntnisse sowie eine informationstechnologische Grundbildung zählen hierzu.

2.2 Methodenkompetenz

Die einzelnen Elemente der Methodenkompetenz können unter selbständigem Lernen, Denken und Handeln zusammengefasst werden.

Diese beinhaltet somit zum einen das Erkennen des eigenen Lerntyps und das Beherrschen von Lerntechniken, was in der Fachliteratur auch oft als „Lernen lernen“ bezeichnet wird sowie das selbständige Beschaffen und Verarbeiten von Informationen, wozu es zum Beispiel auch der Fähigkeit bedarf, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können.

Des Weiteren zählt hierzu das Denken in Zusammenhängen, Transferfähigkeit ebenso wie vorausschauendes Denken. Die Planung einer Aufgabe erfordert folglich die Ausgangslage zunächst zu erfassen, dabei gleichzeitig einen Überblick über die auszuführende Aufgabe zu bekommen und die Ziele dieser zu erkennen, um schließlich angemessen handeln zu können. Hier bedarf es an Kreativität, aber auch Entscheidungsfähigkeit.

Was das selbständige Handeln betrifft, so äußert sich dies im selbständigen Erkennen, Planen, Durchführen, aber auch Kontrollieren und Bewerten. Dabei sollte auf veränderte Situationen angemessen reagiert und Probleme selbständig gelöst werden können, was wiederum ein weites Spektrum an Erfahrungen und Wissen sowie Kreativität voraussetzt.

2.3 Sozialkompetenz

Unter Sozialkompetenz sind Verhaltensweisen zu verstehen, die sowohl das Individuum selbst und dessen Persönlichkeit betreffen als auch Verhaltensweisen im Umgang mit anderen.

Zu ersterem zählt u.a. sich selbst einschätzen zu können, des Weiteren Ausdauer, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Motivation und Leistungsbereitschaft. In diesem Zusammenhang ist auch exploratives Verhalten zu nennen, d.h. die Bereitschaft sich auch in neue, ungewisse Situationen zu begeben. Eine häufige eigenständige Bewältigung solcher Situationen und Aufgaben erweitert zum einen den Erfahrungsschatz des Individuums, verbessert seine Problemlösefähigkeit und gibt ihm damit zunehmend mehr Sicherheit. Zum anderen kann dadurch das Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden und damit auch das Selbstbewusstsein. Sozialkompetenz äußert sich demnach auch in Verantwortungsbewusstsein,

nicht nur seiner Aufgabe, sondern ebenso dem anderen gegenüber, womit der zweite Punkt bereits angesprochen wird. Im Umgang mit anderen spielen besonders Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit eine Rolle. Ebenso sind u.a. Höflichkeit, Toleranz, Einfühlungsvermögen, Integrationsfähigkeit, Teamgeist, Offenheit, bei Konflikten eine sachliche Argumentation und Konsensbereitschaft sowie Kritikfähigkeit gefragt, wobei bei letzterem sowohl die Fähigkeit gemeint ist, Kritik selbst zu ertragen bzw. mit ihr umgehen zu können, als sie auch bedacht und angemessen gegenüber anderen einzusetzen.

III. Zur veränderten Bedeutung und zum Auftrag der Schule und dessen Konsequenzen für den Unterricht

1. Veränderte Bedeutung der Institution Schule und der Schulzeit

Die unter Kapitel II aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen haben auch die Schule nicht unberührt belassen. So hat diese in den letzten Jahrzehnten einen starken Wandel erfahren, der sich besonders in einer längeren Schulzeit äußert. Da diese heutzutage Kindheit und Jugend zunehmend ausfüllt und damit auch stark prägt, hat die Schule als sozialer Ort, an dem Erfahrungen innerhalb der *peergroup* gemacht werden können, an Bedeutung gewonnen. Wie wichtig Freundschaftsbeziehungen und die Orientierung an Gleichaltrigen für Schüler sind, verdeutlicht auch, dass diese bzw. damit zusammenhängende Erfahrungen in der Schule meist als positiv bewertet werden, während der Fachunterricht an sich eher als wertneutral empfunden wird oder gar negative Assoziationen damit in Verbindung gebracht werden (vgl. Wollenweber, 1992, S.277). Letzteres mag jedoch auch mit dem von Schülern oft genannten Leistungsdruck zusammenhängen, dem sich viele ausgesetzt fühlen. Schulerfolg hat bei Schülern und Eltern heutzutage einen hohen Stellenwert und wird oft mit gegenwärtigem und zukünftigem Lebenserfolg in Verbindung gebracht.

Tatsache ist, dass – besonders mit Blick auf die berufliche Zukunft – immer höhere Abschlüsse angestrebt werden und sich somit auch bei den Schularten Verschiebungen ergeben haben. Dennoch ist ein hoher Abschluss heute keine Garantie mehr für einen Arbeitsplatz. So sind für diesen häufig zusätzliche, besonders auch überfachliche Qualifikationen ausschlaggebend.

Auch die 12. Shell Jugendstudie zeigt auf, dass sich die Jugendlichen an erster Stelle Gedanken über ihre berufliche Zukunft und damit verbunden die Probleme der Arbeitswelt machen (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell, 1997, S. 14). Für viele steht fest: Je qualifizierter man ist, desto mehr Chancen und Möglichkeiten eröffnen sich einem im Leben.

Aus den aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen, den damit verbundenen Anforderungen an das Individuum und der heutigen Stellung der Schule ergeben sich zunehmend höhere Erwartungen an letztere. Natürlich kann hier die Schule nicht für alles zuständig sein, was in anderen Bereichen zu kurz kommt bzw. vom Einzelnen gefordert wird. Dennoch sollte sie in dem ihr möglichen Rahmen dafür Raum bieten, wenn sie ihren Beitrag zur Befähigung der Schüler zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbewältigung leisten will (vgl. Wollenweber, 1992, S. 275).

2. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Realschule

Während in vielen Fächern lange Zeit die Wissensvermittlung und die Förderung kognitiver Kompetenzen durch den Lehrer im Mittelpunkt stand, ist nun seit einigen Jahren – besonders in der Fachliteratur – u.a. verstärkt von Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Lernerautonomie und der Förderung von Schlüsselqualifikationen die Rede. Wirft man einen Blick in die derzeitigen Bildungspläne, scheint sich diesbezüglich auch in der Schulpolitik etwas zu bewegen.

Im Folgenden sollen nach einer kurzen, grundlegenden Erläuterung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Realschule einige wesentliche Hinweise darauf im Bildungsplan aufgezeigt werden.

Aufgabe der Realschule ist neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Unterstützung der Schüler in deren Persönlichkeitsentfaltung und die Erziehung dieser zu selbständigen und verantwortungsbewussten Menschen. Sie sollen auf die vielfältigen Lebensaufgaben, insbesondere auch auf die Anforderungen der Arbeitswelt, vorbereitet werden. Dabei ermöglicht die Realschule sowohl den sofortigen Berufseinstieg als auch die Fortsetzung des schulischen Bildungsganges. Charakteristisch für diese ist demnach deren Ziel der Verbindung von Theorie und Praxis. (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 9-11)

Der zuletzt genannte Aspekt ebenso wie der erzieherische Auftrag der Realschule werden im derzeitigen Bildungsplan verstärkt betont. Es soll mehr Raum für „teamorientierte Lehr- und Lernformen“ sein, um mit ihnen „Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Teamfähigkeit und Methodenkompetenz“ zu fördern. Des Weiteren wird auf exemplarisches Lernen Wert gelegt sowie u.a. durch fächerverbindende Themen „ganzheitliche und vernetzte Denk- und Sichtweisen“ gestärkt werden sollen. (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 5)

Ebenso sind – besonders auch mit Blick auf die Methode LdL, die den zu Anfang erwähnten Forderungen in der Fachliteratur versucht gerecht zu werden – weitere, im derzeitigen Bildungsplan angestrebte, allgemeine „Grundsätze der Unterrichtsgestaltung“ interessant:

Der Unterricht „knüpft an Kenntnisse, Fertigkeiten und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler an und führt sie schrittweise von der konkreten und spontanen Denk- und Verhaltensweise des Kindesalters zu einer inhaltlich wie methodisch anspruchsvolleren Auseinandersetzung mit neuen Sachgebieten, Problemstellungen und Sichtweisen. (...) Einen besonderen Schwerpunkt bildet (...) der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken, Darstellungsformen und Problemlöseverfahren. (...) Darbietende und frageentwickelnde Verfahren gehören ebenso (zur methodischen Vielfalt der Realschule) wie handlungsorientierte Lernsituationen. Schülerinnen und Schüler erlernen eine Vielzahl von Arbeitsweisen, die ein hohes Maß an Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein fördern. Dazu eignen sich insbesondere Formen der freien Arbeit, der Gruppenarbeit und der Projektmethode. (...) Die Schülerinnen und Schüler organisieren ihre Lern- und Arbeitsprozesse zunehmend selbst (...). Die angemessene Beteiligung an der Planung und Auswertung der unterrichtlichen Aktivitäten, insbesondere an projektartigen Vorhaben, ist ein wichtiges Element der schulischen Arbeit.“
(Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 11f.)

Entsprechend wird von den Fachlehrplänen in Englisch und Französisch die Berücksichtigung handlungs- und schülerorientierter Elemente im Unterricht, eine mit der Klassenstufe zunehmende Lernerautonomie sowie die

Förderung von Schlüsselqualifikationen gefordert (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 21f., 34f.).

3. Forderung nach mehr Handlungs- und Schülerorientierung im Unterricht

Viele, besonders auch neuere methodische Ansätze sind von Elementen der Handlungs- und Schülerorientierung geprägt. Da sich die Methode LdL an einigen dieser orientiert hat, wie im folgenden Kapitel noch aufgezeigt wird, und für sich selbst beansprucht handlungs- und schülerorientiert zu sein, soll anhand drei wesentlicher Aspekte, die für die Integration dieser zwei Prinzipien sprechen, aufgezeigt werden, was mit Blick auf diese unter Handlungs- und Schülerorientierung zu verstehen ist.

Die erwähnten Prinzipien haben manches gemeinsam bzw. überschneiden sich zum Teil inhaltlich. Wie die Begriffe dies schon deutlich machen, konzentriert sich die handlungsorientierte Sichtweise jedoch stärker auf den Handlungsprozess bzw. das Handlungsprodukt, während die schülerorientierte Sichtweise die Betonung auf die Schüler legt. Letzteres gibt – bei Berücksichtigung beider Prinzipien – dem Ganzen somit noch einmal einen anderen Akzent.

3.1 Ermöglichung der Identifikation der Schüler mit der Unterrichtsarbeit

3.1.1 Lebenspraktischer Bezug

Non scholae, sed vitae discimus. –

Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.

Schon Klafki hat betont, dass Unterrichtsinhalte stets gegenwarts- oder zukunftsbezogen sein oder aber exemplarischen Charakter haben sollten (vgl. Gudjons, 1995, S. 217). Nur wenn diese Sinn machen, kann auch eine

intrinsische Motivation von Seiten der Schüler und damit eine höhere Lern- und Leistungsbereitschaft erwartet werden.

Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht durch den handelnden Umgang mit dem Lerngegenstand einen solchen Bezug zum „wirklichen“ Leben herzustellen. Es muss den Schülern folglich die Möglichkeit gegeben werden, selbst aktiv zu werden und den Unterrichtsgegenstand anzuwenden. Dabei bzw. dadurch lässt sich dessen Sinn und Nützlichkeit aufzeigen und meist auch deutlich die Motivation der Schüler steigern.

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass der Unterrichtsgegenstand „Sprache“ verstärkt als Kommunikationsmedium innerhalb des Klassenzimmers gebraucht und somit situationsbezogen in authentischen Handlungsprozessen angewendet werden sollte. Sprache ist etwas Lebendiges, an welcher der ganze Körper, Gestik, Mimik und Gefühle beteiligt sind. Daran sollte auch beim Erlernen einer Fremdsprache gedacht werden, nicht umsonst wird diese im Französischen als *langue vivante* bezeichnet.

Zugleich wird mit dem Prinzip der Handlungsorientierung eine Öffnung des Unterrichts in dreierlei Hinsicht angestrebt:

- Eine Öffnung innerhalb des Fachunterrichts durch eine stärkere Miteinbeziehung der Schüler bei dessen Planung und Durchführung, im Sinne des Projektunterrichts, in dem den Schülern mehr Gelegenheit zur Selbsttätigkeit gegeben wird.
- Eine Öffnung gegenüber anderen Fächern und Sachgebieten, im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts, in dem Unterrichtsinhalte nicht mehr isoliert betrachtet, sondern in größeren Zusammenhängen gesehen werden.
- Eine Öffnung gegenüber dem „schulischen Umfeld“ sowohl von Seiten der Schüler, indem sie mit anderen, im Bereich des Fremdsprachenunterrichts insbesondere auch mit dem Ausland, Kontakt aufnehmen oder sich direkt vor Ort informieren und eigene Erfahrungen sammeln, als auch durch Personen, die in die Schule kommen (Meyer, 1993, S. 420).

Die aufgezeigten Aspekte lassen erahnen, dass ein solcher Unterricht „die Identifikation der Schüler/innen mit ihrem Handeln und Lernen (tatsächlich fördert“ (Gudjons, 1994, S. 57).

3.1.2 Berücksichtigung der Schülerinteressen

Ein schülerorientierter Unterricht versucht – wie der Begriff schon deutlich macht – sich u.a. an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler zu orientieren und deren Interessen im Unterricht zu berücksichtigen. Dem wird durch den derzeitigen Bildungsplan (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994) und die Schulbücher zu einem großen Teil bereits Rechnung getragen. Ebenso sollen aber auch darüber hinausgehende, individuelle Interessen der Schüler, die schon vorhanden sind oder sich aber im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand herausbilden, nicht außer Acht gelassen werden, wenngleich hier die Schülerorientierung aufgrund des Drucks durch den Lehrplan als auch bei großen Klassen schnell an ihre Grenzen stößt.

Dennoch sollten die Interessen und Bedürfnisse der Schüler ernst genommen und soweit dies möglich ist im Unterricht berücksichtigt werden. Dies kann bereits im Kleinen realisiert werden, indem man als Lehrer auf aktuelle Ereignisse, welche die Schüler gerade beschäftigen, zumindest kurz eingeht (z.B. der erste Schnee, der Unfall eines Mitschülers...) und seinen geplanten Unterricht nicht einfach „durchzieht“. Im Fremdsprachenunterricht spricht hierfür zusätzlich, dass es sich dabei um echte Sprechsituationen handelt.

Ebenso ist es aber auch möglich und gleichzeitig wichtig, die Schüler bei auftretenden Fragen und geweckten Interessen zur Eigeninitiative zu ermuntern und sie aufzufordern selbst aktiv zu werden, sich zu informieren und ihnen – soweit dies der zeitliche Rahmen zulässt und sofern das Thema für die ganze Klasse interessant ist – auch die Möglichkeit zu geben, dieser davon zu berichten.

3.2 Lernpsychologische Aspekte

3.2.1 Ganzheitliches Lernen

Ein weiteres Merkmal handlungsorientierten Unterrichts ist dessen ganzheitliches Verständnis von Lernen.

So ist ein ganzheitlicher Unterricht dadurch gekennzeichnet, dass dieser das oft sehr kopfbetonte Lernen durch die stärkere Einbeziehung des Herzens und der Hände – um im Sinne von Pestalozzi zu sprechen – sowie der sonstigen Sinne versucht in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen (vgl. Gudjons, 1994, S. 21; Meyer, 1993, S. 403).

Erkenntnisse der Hirnphysiologie bilden hierfür u.a. die Grundlage. Danach besteht das Gehirn aus zwei Teilen mit jeweils unterschiedlichen Funktionsweisen:

„Die linke Hemisphäre, eher zuständig für das analytisch-logische Denken, prägt die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten des Menschen; die rechte Hemisphäre ist eher zuständig für die ganzheitliche Geistestätigkeit, die sinnliche Wahrnehmung, für gefühlsmäßiges Erkennen und intuitives Erfassen.“
(Löffler, 1996, S. 52f.).

Mit Blick auf das Lernen und Behalten von Informationen ist dabei bedeutsam, möglichst beide Gehirnhälften zu aktivieren bzw. miteinander zu verbinden und die jeweilige Information damit mehrkanalig aufzunehmen, denn je vielfältiger diese verknüpft werden kann, desto höher ist die Behaltensquote und damit der Lerneffekt.

Auch alternative Fremdsprachenmethoden wie die von Lozanov begründete *Suggestopädie* und Ashers *Total Physical Response* berufen sich auf diese Erkenntnisse (vgl. Bausch, Christ, Krumm, 1995, S. 194-198).

Welche Rolle dabei insbesondere die aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht und die Selbsttätigkeit im Sinne des „learning by doing“ nach Dewey spielt (Timm, 1996, S. 273), unterstreicht die folgende Untersuchung bezüglich der „Behaltwerte“ (vgl. Hermes, 1980, S. 190):

Demnach behalten wir von dem, was wir

lesen	etwa 10%
hören	etwa 20%
sehen	etwa 30%
sehen und hören	etwa 50%
selbst vortragen	etwa 70 %
selbst ausführen	etwa 90 %

3.2.2 Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und individueller Lernbedürfnisse

Die unter 3.2.1 beschriebenen Gehirnfunktionen sind genetisch festgelegt, können jedoch individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, ebenso wie jeder andere Erfahrungen in seinem Leben macht und damit ein individuelles Wissen erwirbt. Daraus ergibt sich u.a., dass wir, je nachdem wie wir mit Informationen konfrontiert werden, diese besser oder schlechter aufnehmen und behalten.

Schräder-Naef nimmt hierzu eine Unterteilung in fünf Lerntypen vor, die in ihrer Reinform sicherlich selten vorkommen, dennoch weist ein jeder diesbezüglich Stärken und Schwächen auf:

- „Wer durch Sehen und Beobachten lernt, gehört zum *visuellen* Lerntyp.
- Wer durch eigenes Tun und nachvollzogene Handlungen lernt, wird als *haptischer* Lerntyp bezeichnet.
- Der *Gesprächstyp* lernt durch die sprachliche Auseinandersetzung und das Verstehen im Dialog.
- Der *verbal-abstrakte* Lerntyp nimmt am besten durch das Lesen und Hören von abstrakt dargebotenem Wissensstoff auf.
- Beim *auditiven* Lerntyp steht das Zuhören im Vordergrund.“

(Schräder-Naef, 1992, S. 28)

Auch ein schülerorientierter Unterricht strebt daher das Prinzip der Ganzheitlichkeit an, um den unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden. Er geht aber noch weiter, indem er die Beteiligung der Schüler an der

Methodenauswahl und -gestaltung fordert, um so noch stärker die Individualität des Einzelnen zu berücksichtigen und ihn sozusagen dort abzuholen, wo er sich auf seinem Lernweg gerade befindet. So sollen die Schüler auf diese Weise einerseits verschiedene Methoden und Lernstrategien kennenlernen, es soll ihnen aber auch die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Ideen einzubringen und dabei den eigenen Lernstil und die für sich effektivsten Lernwege herauszufinden.

„Jedes Wissen um den eigenen *Lerntyp* verbessert neben der schulischen Leistung selbst auch die gesamte emotionale Struktur. Die Tatsache, daß das Lernen auf einmal klappt – ganz gleich, auf welchem Wege –, bedeutet ein *Erfolgserlebnis*, welches das Denken befreit und das Lernen verbessert.“ (Vester, 1975, S. 134f.)

Neuere lerntheoretische Erkenntnisse unterstützen die Forderung nach einer stärkeren Schülerorientierung. So unterstreicht die kognitive Verstehenspsychologie die individuell unterschiedlichen Lernprozesse der Schüler je nach deren Vorkenntnisse und Lernstrategien. Des Weiteren handelt es sich beim Lernen um einen aktiven, individuellen Prozess, den niemand dem anderen abnehmen kann. Für den Unterricht und die Rolle des Lehrers resultiert daraus, dass Wissen nicht nach dem Bild des Nürnberger Trichters einfach weitergegeben und somit vom Lehrer gesteuert werden kann, sondern dass dieses von jedem Schüler individuell in sich konstruiert wird bzw. werden muss, um es (auch längerfristig) verfügbar zu machen. Der Lehrer kann hier lediglich durch einen entsprechenden Unterricht seine Hilfe anbieten, Anregungen geben, dadurch die Lernkompetenz des Schülers aufbauen und damit dessen Konstruktion von Wissen erleichtern. Diesen Überlegungen schließt sich die konstruktivistische Lernpsychologie weitgehend an. Auch sie betont insbesondere die Notwendigkeit der Selbstorganisation. Im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeit soll diesbezüglich jedoch nicht weiter ins Detail gegangen werden, daher wird auf die angegebene Literatur verwiesen. (vgl. Timm, 1996, S. 268-284; Wolff, 1998, S. 197-201)

3.3 Schulung überfachlicher Qualifikationen

3.3.1 Förderung der Methodenkompetenz

Wie in Kapitel II unter Punkt 2.2 bereits aufgezeigt wurde, ist Selbständigkeit ein wesentliches Merkmal von Methodenkompetenz. Auch die Förderung dieser hat ein handlungs- und schülerorientierter Unterricht zum Ziel. Grundvoraussetzung hierfür ist, dem Schüler die Möglichkeit zu geben, selbst tätig zu werden – idealerweise sowohl bei der Planung und Durchführung des Unterrichts als auch bei dessen Bewertung. Des Weiteren legt ein solcher Unterricht Wert auf die Selbststeuerung der Handlungsprozesse und damit auch die Übernahme von Verantwortung durch den Schüler, um so schließlich von der Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit zu gelangen. Natürlich heißt dies nicht, dass der Lehrer damit überflüssig wird und die Schüler völlig sich selbst überlassen werden. So widersprechen die notwendige Vorplanung und Vorbereitung durch den Lehrer und dessen Hilfestellungen und Anregungen dem Schüler gegenüber nicht einem solchen Unterricht, solange der Schüler die Freiheit behält, sich selbst entscheiden zu können. Letzteres beinhaltet natürlich auch die Gefahr, dass etwas mal nicht so gut läuft oder womöglich scheitert. Doch gerade aus solchen Erfahrungen kann man sehr viel lernen, insbesondere wenn man sich im Nachhinein, zum Beispiel im Gespräch mit anderen, noch einmal damit auseinandersetzt. (vgl. Gudjons, 1994, S. 59, 72f.; Meyer, 1993, S. 416-419)

Es wird folglich auf den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten Wert gelegt, die über das jeweilige Fach sowie die Schulzeit hinaus noch von Belang sind und auf die Befähigung der Schüler, das von ihnen erworbene Wissen anwenden und auf andere, auch unvorhersehbare Situationen transferieren zu können, indem sie im Unterricht die Gelegenheit bekommen, selbst tätig zu werden und dieses in die Praxis umzusetzen. So werden zum Beispiel Arbeitstechniken erworben, deren Einübung durch die Verbindung mit der jeweiligen fachbezogenen Aufgabe nicht Selbstzweck

bleibt, sondern sich aus der Situation heraus ergibt, die jedoch ebenso gut auf andere, auch zukünftige, außerschulische Situationen übertragen bzw. angewendet werden können.

3.3.2 Förderung der Sozialkompetenz

Ein handlungsorientierter Unterricht „versteht Handeln immer auch als ein Sich-Erfahren in sozialen Rollen und in der Kommunikation“ (Gudjons, 1994, S. 32). Dessen zahlreich stattfindende Interaktionen fördern somit gleichzeitig auch immer die soziale Handlungsfähigkeit der Schüler. Vor allem bei Sozialformen wie der Gruppen- oder Partnerarbeit ist Sozialkompetenz, so zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, gefragt (vgl. auch Kap. II, Abschnitt 2.3).

Ebenso steht die Einübung sozialer Verhaltensweisen und die Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung in Einklang mit der Schülerorientierung, denn um die Sozialkompetenz zu fördern, bedarf es einer Ausrichtung des Unterrichts auf den Schüler. Gleichzeitig muss die Steuerung durch den Lehrer und dessen Rolle als alleiniger Wissensvermittler in den Hintergrund treten, zugunsten eines stärkeren Miteinanders und einer Lerngemeinschaft.

IV. Darstellung der Methode „Lernen durch Lehren“

Indem man lehrt, lernt man – eine solche Erfahrung haben sicherlich nicht nur Lehrer schon gemacht, die Erfahrung, dass man eine Sache erst so richtig beherrscht, seit man diese an einen anderen weitervermittelt bzw. sie als Lehrer unterrichtet hat.

Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker an der Universität Eichstätt und gleichzeitiger Französischlehrer, hat versucht, dies mit Hilfe der von ihm entwickelten Methode LdL, die auf der schrittweisen Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler beruht, in der Schule umzusetzen.

Was unter LdL genau zu verstehen ist, wie die Methode entstand und welche weiteren positiven „Nebeneffekte“, aber auch Probleme damit verbunden sind, soll im folgenden Kapitel aufgezeigt werden.

1. Zur Vorgehensweise und Anwendung von LdL

„Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbstständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode ‚Lernen durch Lehren‘.“ (Martin, Kelchner, 1998, S. 211)

Bevor es so weit ist, bedarf es jedoch einer anfänglichen Hinführungsphase, in der die Schüler zunächst mit der Methode vertraut gemacht und die *classroom phrases*, d.h. im Unterricht nach LdL häufig benötigte Redewendungen, eingeübt werden (vgl. Anhang, S. 125, 144).

Schrittweise werden diesen dann im Unterricht spontan oder aber mit einer zeitlichen Vorgabe von ein paar Tagen bis zu einer Woche kleinere Aufgaben übertragen, wie zum Beispiel die Leitung der Lektüre des Lektionstextes, der Hausaufgabenkontrolle oder anderer Übungen sowie spielerischer Formen zur Wiederholung bereits behandelter Inhalte.

Des Weiteren übernimmt jeweils ein Schüler die Stundenleitung und kündigt mit Hilfe einer Karteikarte, auf welcher der Stundenverlauf vom Lehrer vorher notiert wurde, die einzelnen Schritte an.

Gleichzeitig soll den Schülern in dieser Phase verstärkt deutlich gemacht werden, dass jeder Einzelne für das Gelingen des Unterrichts mitverantwortlich ist und LdL eine Lerngemeinschaft anstrebt, in der auch die Schüler, die sich gerade nicht in der Lehrerrolle befinden, dazu angehalten sind, in den Unterricht bei Bedarf einzugreifen, insbesondere was die Fehlerkorrektur betrifft.

Sobald es dann daran geht, Lektionstexte von den Schülern einführen zu lassen, d.h. neue Inhalte, die eine längere Vorbereitungszeit erfordern, wird die gesamte Klasse meist in Gruppen von jeweils zwei bis vier Schülern aufgeteilt, wobei jede dieser einen anderen Arbeitsauftrag mit einer zeitlichen Vorgabe von einer oder mehreren Wochen vom Lehrer erhält.

Inhaltlich orientiert sich LdL auch hier am Lehrplan sowie meist an dessen Umsetzung in den jeweiligen Lehrwerken, wobei „das Erreichen aller im Lehrplan angegebenen fachspezifischen Ziele (...) als Projektziel (Handlungsziel) der Lerngruppe vorgegeben (wird). Auf dieser Grundlage werden die Wege gemeinsam festgelegt, die Arbeit wird aufgeteilt und es liegt in der Verantwortung aller, daß der Stoff erlernt wird.“ (Martin, 1994d, S. 69)

Die Vorbereitung der einzelnen Aufgaben findet teils im Unterricht, teils außerhalb dessen statt. Den Schülern werden hierfür notwendige Medien und Materialien sowie vom Lehrer erstellte *Ratschläge* (vgl. Anhang, S. 126-132, 145-153), die insbesondere zur Erstorientierung dienen sollen, zur Verfügung gestellt. Während sich diese zu Anfang noch stark an dem ihnen bekannten, oft frontalen Unterrichtsstil und den *Ratschlägen* orientieren, werden die Schüler jedoch mit zunehmender LdL-Erfahrung und didaktischer Kompetenz zum einen mit anderen Methoden und Sozialformen vertrauter als auch selbst kreativer. Dem Lehrer kommt während der Vorbereitung die wichtige Rolle des Ansprechpartners, Beraters und Helfers

zu sowie er abschließend mit den jeweiligen Schülern insbesondere deren schriftliche Vorlagen auf ihre Richtigkeit hin überprüft, ebenso wie die Aussprache neuer Wörter.

Entsprechend nimmt sich der Lehrer dann auch bei den von den Schülern geleiteten Unterrichtsphasen zurück und greift nur ein, wenn dies wirklich nötig ist, so zum Beispiel bei auftretenden Unsicherheiten, insbesondere schwerwiegenden Fehlern, die von den Schülern selbst nicht erkannt wurden, bei Disziplinproblemen sowie mangelnder Beteiligung der Mitschüler am Unterricht, indem er diese hierzu ermuntert und versucht zu motivieren, sofern dies nicht von den Schülern-in-Lehrerrolle selbst geschieht.

Neben der aktiven Beteiligung der Schüler an der Planung und Durchführung des Unterrichts sollte des Weiteren – nicht immer, zumindest aber in regelmäßigen Abständen, vor allem nach den ersten Versuchen einer neuen Aufgabenübernahme durch die Schüler – auch die Möglichkeit einer kurzen, gemeinsamen Reflexion und Bewertung dieser, zum Beispiel am Ende der Unterrichtsstunde, gegeben werden.

Nach einer schriftlichen Befragung der damals 480 Mitglieder des Kontaktnetzes von Martin von Dezember 1991 bis Januar 1992, bei der 312 Fragebögen zurückgesandt und ausgewertet wurden, wird LdL in folgenden Unterrichtsphasen „immer“ oder „häufig“ eingesetzt:

Wiederholungsphase	56,5% der Befragten
Übungsphase	55,6%
Hausaufgabenbesprechung	38%
Texteinführung	29,1%
Wortschatzeinführung	28,8%
Grammatikeinführung	11,4%

Die Methode kommt folglich deutlich seltener bei Neueinführungen als in Wiederholungs- und Übungsphasen zum Einsatz, was auf die möglichen Probleme mit LdL, auf die unter Punkt 4 dieses Kapitels eingegangen werden soll, zurückzuführen sein könnte.

Angewendet wird die Methode nach der Befragung vorwiegend in der Mittelstufe. (vgl. Martin, 1994d, S. 337-340)

2. Hintergrund und Entstehungsgeschichte von LdL

Obgleich sich LdL zunächst aus der Praxis heraus entwickelt hat und erst im Nachhinein wissenschaftlich untermauert wurde, lassen sich Ansätze sowie Vorläufermodelle, auf welche die Methode aufbaut, in der Fachliteratur finden. Unter der Methode LdL ist folglich nichts völlig Neues zu verstehen, sondern diese strebt vielmehr „eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch die Integration älterer und neuerer Theorieansätze und Verfahren“ an, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll (Martin, 1994b, S. 19).

2.1 Lern- und spracherwerbstheoretische Ansätze

Blickt man ein paar Jahrzehnte zurück, so lassen sich im Bereich der Lernpsychologie zwei Hauptströmungen erkennen, welche die Fremdsprachendidaktik stark geprägt haben: dies sind der strukturalistisch-behavioristische Ansatz und der kognitionspsychologische Ansatz. Diese wurden Mitte der siebziger Jahre durch den handlungstheoretisch-kommunikativen Ansatz um eine weitere bedeutende Strömung erweitert. Schließlich werden von Martin in Zusammenhang mit der Methode LdL noch neuere Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung erwähnt, die ebenfalls kurz erläutert werden sollen.

Grundlage der folgenden Ausführungen sind neben Martin (1994b, S. 19-23) Neuner (1995, S. 182-187) und Ziegésar (1992, S. 16-21). Wird darüber hinaus auf weitere Literatur Bezug genommen, wird diese unter dem jeweiligen Punkt genannt.

2.1.1 Der strukturalistisch-behavioristische Ansatz

Der wohl bekannteste Vertreter des behavioristischen Ansatzes ist B.F. Skinner. Dessen Lerntheorie basiert auf der Annahme, dass die durch einen Reiz (*stimulus*) ausgelöste Reaktion (*response*) sich durch deren Bestärkung (*reinforcement*) festigt. Demnach wurde Spracherwerb als „Verhaltens-konditionierung“ betrachtet (Neuner, 1995, S. 184).

Weitere Grundlage des strukturalistisch-behavioristischen Ansatzes, der vor allem in der audiolingualen Methode seine Anwendung fand, war „die von den Strukturalisten vorgenommene Zentrierung des linguistischen Interesses auf sprachliche Elementareinheiten“ (Martin, 1994b, S. 20).

Methodisch äußerte sich der Ansatz somit in imitativen Verfahren und dem „kontinuierlichen Einüben von Satzmustern“ durch *pattern drills*, Substitutions- und Einsetzübungen sowie die Einsprachigkeit im Unterricht in diesem Zusammenhang verstärkt gefordert wurde (Neuner, 1995, S. 184).

An der mit Hilfe der erwähnten Übungsformen angestrebten „Automatisierung von Sprachgewohnheiten“ wurde insbesondere kritisiert, dass diese auch ohne Verständnis des sprachlich Produzierten möglich war (Mindt, 1995, S. 24). Als positiv betrachtet Martin jedoch die von dem Ansatz betonte Notwendigkeit der Wiederholung und „die Bedeutung der Habitualisierung für den Fremdsprachenerwerb“ (Martin, 1994b, S.20).

2.1.2 Der kognitionspsychologische Ansatz

Kennzeichnend für die in den sechziger Jahren aufkommenden kognitiven Lerntheorien war, dass diese das Erlernen einer Sprache als bewussten Vorgang betrachteten. Dennoch war dieser Ansatz nicht als ein Wiederaufleben der vor allem im altsprachlichen Unterricht praktizierten, reinen „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ zu verstehen, die auf einem „kognitiven Lernkonzept“ beruht und die auch den Unterricht der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eingeführten neueren Sprachen lange Zeit prägte (Neuner, 1995, S. 182f.). Anliegen von Vertretern des

kognitionspsychologischen Ansatzes war vielmehr die strukturalistisch-behavioristischen Ansichten und die daraus resultierten methodischen Prinzipien zu relativieren. Dies wurde auch von Chomsky betont, der in diesem Zusammenhang die Theorie entwickelte, „daß der Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus besitze“, der ihm ermöglicht, „aus einer begrenzten Menge sprachlicher Daten Regeln abzuleiten, die es ihm erlauben, eine unbegrenzte Menge von Sätzen zu erzeugen und zu verstehen, und zwar auch solche, die er nie zuvor gehört oder produziert hat“ (Mindt, 1995, S. 26). Demzufolge müsste auch beim Erwerb einer Fremdsprache das Lernen durch Einsicht und die Bewusstmachung von Spracherscheinungen durch das Aufzeigen von Regeln diesen fördern.

Positiv empfindet Martin den durch diese Strömung wieder möglich gewordenen „Aufbau einer stabilen *epistemischen Kompetenz*“, d.h. der Fähigkeit, vorhandenes Wissen zum Problemlösen einzusetzen, was „durch das bewußte Erlernen von Grammatikregeln und Paradigmen“ ermöglicht wird (Martin, 1994b, S. 21).

2.1.3 Der handlungstheoretisch-kommunikative Ansatz

Umgesetzt wurden beide Komponenten des Ansatzes in der seit Mitte der siebziger Jahre durch Piepho viel diskutierten kommunikativen Didaktik. Wie sehr Interaktion und Kommunikation zusammenhängen, macht auch das von Piepho damit angestrebte Ziel deutlich, die kommunikative Kompetenz der Schüler zu fördern, womit er sowohl die sprachliche als auch die soziale Handlungsfähigkeit in realen Kommunikationssituationen meint. Dabei betont er jedoch, dass diese nicht nur als ein Ziel in weiter Ferne anzustreben ist, sondern „kommunikative sprachliche Tätigkeiten“ von Anfang an als Verständigungsmittel in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollten (Piepho, 1979, S. 120). So ist ein wichtiges Ziel der kommunikativen Didaktik den Sprechanteil der Schüler im Unterricht zu erhöhen und dabei insbesondere die Realisierung echter Sprechabsichten in vorzugsweise authentischen Situationen wie dem Klassenraumdiskurs, aber auch in diesen

nahe kommenden wie dem Rollenspiel oder der Simulation, zu ermöglichen. Damit wird auch der Forderung der handlungstheoretischen Komponente Rechnung getragen, Lerninhalte in Handlungszusammenhänge einzubetten, da sie auf diese Weise im Gehirn vielfältiger vernetzt werden und damit auch die Sprachkompetenz verbessert wird (vgl. Kap. III, Abschnitt 3.2.1).

Um hierbei alle Schüler anzusprechen, ist es jedoch wichtig, sich an deren Bedürfnissen und Interessen zu orientieren, ebenso wie die Unterrichtsinhalte diesen sinnvoll und „kommunikativ relevant“ erscheinen müssen (Martin, 1994b, S. 22).

„Sinn jeder Kommunikation ist die Mitteilung von Absichten, Meinungen, Gedanken, Gefühlen, Einstellungen bzw. deren Rezeption und Deutung beim Hören und Lesen.“ Ein weiteres Anliegen der kommunikativen Didaktik ist daher dem Inhalt bzw. der Verständlichkeit einer sprachlichen Äußerung wieder mehr Bedeutung beizumessen, als diese nur nach „der sprachlichen Form, der Wohlgeformtheit von Sätzen und ihrer Grammatizität“ zu bewerten. (Piepho, 1979, S. 120)

2.1.4 Die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung

Die auf neueren Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung gründenden Theorien knüpfen an Piagets Stufenmodell bezüglich der kognitiven Entwicklung an, demzufolge das Durchlaufen der jeweils vorherigen Stufe Voraussetzung für das Erreichen der folgenden ist.

Es wird angenommen, dass es auch beim Spracherwerb entsprechende Entwicklungssequenzen gibt. Demnach scheint es besonders wichtig zu sein, den Lerner zunächst mit einer ausreichenden Menge an verständlichem, d.h. in Situationen eingebettetem Sprachmaterial zu konfrontieren – im Sinne des *comprehensible input* nach Krashen. Nur auf der Grundlage dessen könne das „angeborene mentale Spracherwerbsprogramm“ und damit auch kognitive Prozesse in Gang gesetzt werden (Ziegésar, 1992, S. 19). „Dabei finden sowohl bewußte (intentionale) als auch unbewußte (inzidentelle) mentale Organisations- und Reorganisationsprozesse statt.“

Der mit diesem Ansatz unterstrichenen Rolle „*heuristischer Prozesse*“, d.h. aus unbekanntem Sprachmaterial neue Schemata abzuleiten und neues Wissen aufzubauen, misst Martin sehr viel Bedeutung bei.

(Martin, 1994b, S. 23)

2.2 LdL-verwandte Ansätze und Vorläufermodelle

Das Prinzip der Schüleraktivierung, das der Methode LdL zugrunde liegt, wurde schon in der Reformpädagogik von verschiedenen Vertretern gefordert und auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Als bedeutendstes Beispiel hierfür wird bis heute die Arbeitsschulbewegung um Kerschensteiner genannt. Des Weiteren sind in diesem Zusammenhang die Projektmethode nach Dewey/ Kilpatrick, der Jena-Plan von P. Petersen und die Freinet-Pädagogik zu erwähnen. (vgl. Jank, Meyer, 1993, S. 297f.)

Positive Erfahrungen mit dem Konzept des „Learning by teaching“ wurden u.a. in den sechziger Jahren in verschiedenen Programmen und Projekten in den USA gemacht und von Gartner/ Kohler/ Riessmann propagiert:

"It has long been obvious that children learn from their peers, but a more significant observation is that children learn more from teaching other children. From this major educational strategy follows: namely, that every child must be given the opportunity to play the teaching role, because it is through playing the role that he may really learn how to learn. (...) The experience of the 1960s seems to indicate that the key to learning is individualization, and the use of the student or pupil as a teacher is one way to increase this individualization."

(Gartner, Kohler, Riessmann, 1971, S. 2)

Ein weiteres Beispiel wäre Kaufmann, der 1977 diesbezüglich einen Schulversuch im Fremdsprachenunterricht durchführte.

Angeregt wurde Martin jedoch – neben Piephos (1979) kommunikativem Ansatz – hauptsächlich durch Schifflers 1980 erstmals erschienenen Buch „Interaktiver Fremdsprachenunterricht“. Schiffler misst darin der sozialen Interaktion, d.h. den durch Kommunikation bestimmten wechselseitigen

Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Schülern als auch der Schüler untereinander, große Bedeutung bei und betrachtet diese als „eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts“ (Schiffler, 1985, S. 10f.). In diesem Zusammenhang spricht er sich auch für Partner- und Gruppenarbeit sowie die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler aus und bemängelt, dass es noch nicht einmal bei der Durchnahme von Lehrbuchübungen üblich ist, „daß die Schüler sich gegenseitig aufrufen“ (Schiffler, 1985, S. 98).

Zuletzt sollen noch Steinigs 1985 erschienenes Buch „Schüler machen Fremdsprachenunterricht“ und Legutkes „Lebendiger Englischunterricht“ (1988) genannt werden, die sich ebenfalls mit LdL-Techniken beschäftigten.

Keiner der Erwähnten scheint jedoch – trotz vorweisbarer Erfolge – die Idee des Lernens durch Lehren so konsequent weiterverfolgt, umgesetzt und verbreitet zu haben wie Martin.

(vgl. Martin, 1994e, 1996; Martin, 1998, S. 211)

2.3 Weiterentwicklung durch und von LdL

Auf dem Hintergrund der erwähnten Ansätze und aus der Unzufriedenheit mit der Unterrichtspraxis heraus entwickelte Martin Anfang der achtziger Jahre zunächst für den Fremdsprachenunterricht die Methode LdL.

Da er trotz der 1980 erhaltenen Didaktikstelle an der Universität Eichstätt weiterhin parallel eine Gymnasialklasse unterrichtete „um den Kontakt zur Praxis nicht zu verlieren“ (Martin, 1994e, S. 13), konnte er LdL somit ohne weiteres im Französischunterricht einer 7. Klasse erproben, wobei er dieser schrittweise immer komplexere Aufgaben übertrug, vom „Aufrufen von Mitschülern zum Vorlesen eines Textes“ bis hin zur Einführung eines neuen Grammatikkapitels. Nachdem sich bereits nach einem Jahr deutliche unterrichtsoptimierende Eigenschaften von LdL aufzeigten, wie die Erhöhung des Sprechanteils der Schüler „von traditionell 25% auf 75%“, deren

entsprechend hohe mündliche Kompetenz, während die schriftlichen Leistungen durch LdL im Vergleich zu traditionellen Methoden gleich blieben, sowie die aufrecht erhaltene Motivation und Konzentration im Unterricht, beschloss Martin, den Unterrichtsversuch fortzuführen. (Martin, 1996, S. 73) Er behielt dieselbe Klasse schließlich bis zur 13. Jahrgangsstufe, was ihm ermöglichte, die Methode und deren weitere Auswirkungen in einer Langzeitstudie zu prüfen. Dabei wurden die praktischen Erfahrungen Martins und die Fortschritte seiner Schüler in einer Filmreihe durch das FWU festgehalten (vgl. Martin, 1983, 1984).

Betont wurde hierbei von Martin der bislang noch unerwähnte, jedoch notwendige, systematische Aufbau der didaktischen Kompetenzen der Schüler bei der Umsetzung eines solchen Ansatzes, um dessen Erfolg auch langfristig zu gewährleisten.

LdL wurde schließlich in zwei Monographien (vgl. Martin, 1985, 1994d) und einigen Aufsätzen (vgl. Martin, 1988, 1994b, 1996, 1997) wissenschaftlich untermauert sowie mit Hilfe einer Kerngruppe von damals 12 Lehrern, die sich bereit erklärten, die Methode ebenfalls in der Praxis zu erproben, die Anwendbarkeit von LdL in anderen sowohl sprachlichen als auch nichtsprachlichen Fächern, ebenso wie in unterschiedlichen Schularten nachgewiesen wurde.

Diese seit 1987 von anderen Lehrern begonnene Umsetzung der Methode wird bis heute fortgeführt, wobei das Kontaktnetz, das von Martin damals aufgebaut wurde, um sich über LdL austauschen zu können, mittlerweile eine Mitgliederzahl von über 500 „LdL-Anhängern“ und Interessierten erreicht hat. Über dieses wurden zu Anfang vor allem die didaktischen Briefe versandt, mit denen Lehrern, die bereit waren LdL in ihren Unterricht zu integrieren, der Einstieg erleichtert werden sollte (vgl. Martin, 1994a). In der Zwischenzeit sind jedoch zahlreiche weitere Aufsätze bezüglich der praktischen Umsetzung von LdL erschienen (vgl. Graef, 1990; Leitzgen, 1993; Graef, Preller, 1994; Kelchner, 1994; J.D. Skinner, 1994; Wittwer, 1996; Schelhaas, 1997; Martin, Kelchner, 1998).

Des Weiteren wird nun seit einigen Jahren alle zwei Monate von Eichstätt aus ein Kontaktbrief an die Mitglieder des Kontaktnetzes geschickt, der Erfahrungsberichte, Anregungen und neueste Informationen zu LdL enthält. Zudem findet jedes Jahr ein Bundestreffen statt. Darüber hinaus versucht Martin, die Methode über bundesweite Regionaltreffen und das Internet (<http://www.ku-eichstaett.de/docs/SLF/LdL>) zu verbreiten und durch den Austausch mit Lehrern und Fachdidaktikern weiterzuentwickeln, denn LdL will sich nicht festgelegt wissen, sondern Neuem stets aufgeschlossen gegenüberstehen, um dessen Aktualität und Anwendbarkeit im Unterricht auch weiterhin zu gewährleisten. So wird in Aufsätzen zu LdL auch erst seit kurzem der Aspekt des mit der Methode möglichen Erwerbs von Schlüsselqualifikationen verstärkt betont, die in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft immer notwendiger werden und dem sich daher auch die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit besonders widmet (vgl. Martin, 1998, 1999; Niefnecker, 1998).

3. Zielsetzung der Methode LdL und deren Umsetzung

Martin geht es mit seiner Methode nicht darum, den Lehrer überflüssig zu machen, sondern vielmehr um eine „wechselseitige Beteiligung“ des Lehrers und der Schüler am Lehren und Lernen. So macht die Übertragung von Aufgaben auf Schüler wie es LdL vorsieht nur dann Sinn, wenn sie „eine Funktion für das Lernen“ hat, sowohl für die Schüler-in-Lehrerrolle als auch für die Mitschüler. (Bastian, 1997, S. 7)

Genau dies strebt Martin an, wie der Name der Methode schon deutlich macht. Oberste Ziele sind dabei die Aktivierung und stärkere Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen, um deren Sprachfähigkeit als auch überfachliche Qualifikationen zu fördern.

Welche konkreten Voraussetzungen und Möglichkeiten hierfür nach Martin gegeben sein müssen und wie diese durch LdL umgesetzt werden, wird im Folgenden aufgezeigt.

Dabei wird hauptsächlich auf Martin (1994b, S. 23-28; 1996, S. 72f.), Martin/ Kelchner (1998, S. 211-213) und Niefnecker (1998) Bezug genommen. Weitere Literatur wird unter dem jeweiligen Punkt angegeben.

Abschließend sollen die Ergebnisse einer Lehrerbefragung einen Einblick in die tatsächliche Unterrichtspraxis geben.

3.1 Fachspezifische Komponente

Was die fachspezifische Komponente betrifft, so strebte Martin hier insbesondere an, das im traditionellen Fremdsprachenunterricht oft zu beobachtende „Mißverhältnis zwischen Aufwand (Stundenzahl) und Ertrag (geringe Sprachkompetenz der Schüler) zu lösen“ (Martin, 1996, S. 72).

Nach Auseinandersetzung mit den wichtigsten fremdsprachendidaktischen Ansätzen und den Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung (vgl. Kap. IV, Abschnitt 2.1) ergaben sich für ihn folgende Forderungen an einen „adäquaten Fremdsprachenunterricht“:

„Es muß ein breites Feld zur *Habitualisierung* von Redeketten eröffnet werden. Diese Redeketten müssen an *komplexe Handlungen* geknüpft sein und einem *authentischen Mitteilungsbedürfnis* entsprechen. Das im Unterrichtsdiskurs umgewälzte Sprachmaterial muß den Lerner herausfordern, seine *heuristische Kompetenz* einzusetzen, und es muß gleichzeitig für den systematischen Aufbau einer *epistemischen Kompetenz* gesorgt werden.“
(Martin, 1994b, S. 23)

Martin sah sich dabei Zielen gegenüber, die sich im traditionellen Unterricht auszuschließen schienen, mit LdL jedoch – wie dies im Anschluss aufgezeigt wird – offensichtlich lösbar sind.

So schienen sich auf lerntheoretischer Ebene kognitive Verfahren, durch welche die Fremdsprache als System erfasst wird, und behavioristische sowie kommunikative Verfahren, durch welche die Sprachstrukturen habitualisiert bzw. in authentischen Kommunikationssituationen eingeübt

werden, auszuschließen. Widmet man sich einer Vorgehensweise, leiden die anderen meist darunter.

Auf spracherwerbtheoretischer Ebene standen sich ebenfalls eine kognitivistische und eine behavioristische Position gegenüber. Erstere misst dem intentionellen Lernen, d.h. der „aktiven und bewußten Beteiligung des Lerners am Aufbau seiner Sprachkompetenz“ große Bedeutung bei, letztere betont das inzidentelle Lernen, d.h. das Lernen als unbewussten Prozess (Martin, 1996, S.72).

Ein weiterer scheinbarer Widerspruch ergab sich auf sprachdidaktischer Ebene zwischen der Konzentration auf der Korrektheit der Sprache, vor allem durch Grammatikarbeit und Übersetzungsübungen, und dem Erlernen dieser in authentischen Kommunikationssituationen. Ist der Sprachumsatz hoch, wie dies von der kommunikativen Didaktik gefordert wird, kann die Sprache nach Martin „als korrekt zu erlernendes System aus dem Blick (geraten)“, ebenso wie sich eine umgekehrte Gewichtung im Unterricht negativ auswirken kann (Martin, 1994e, S. 14).

Die Lösung der beschriebenen Zielkonflikte und die Erfüllung der an den Fremdsprachenunterricht aufgestellten Forderungen sieht Martin in der Methode LdL.

So wird auf der einen Seite der von den Schülern vorzustellende Stoff bei dessen Vorbereitung von der jeweiligen Gruppe als auch oft bei dessen Präsentation oder Einübung mit der Klasse kognitiv angegangen. Bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten wie Wortschatz oder Grammatik richtet sich die Aufmerksamkeit dabei besonders auf die Korrektheit der Sprache. Liegt die Konzentration auf der Sprache als System, können die Sprachstrukturen bewusst erworben und somit intentionelles Lernen gefördert werden. Gleichzeitig ermöglicht der in der Fremdsprache geführte „metasprachliche Diskurs“ zum Beispiel bei der Präsentation grammatikalischer Strukturen als auch die stattfindende Kognitivierung bei der gegenseitigen Verbesserung fehlerhafter Schüleräußerungen den

„systematischen Aufbau einer stabilen epistemischen Kompetenz“ (Martin, 1994b, S. 25).

Auf der anderen Seite wird durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler und dem daraus resultierenden, von Martin nachgewiesenen erhöhten Sprechanteil dieser im Unterricht (vgl. Martin, 1985, S. 216-219) für eine Habitualisierung von Redeketten gesorgt, die im Klassenraumdiskurs immer wieder benötigt, auf diese Weise eingeübt und so mit der Zeit verinnerlicht werden. Dabei sind diese nicht nur für den Unterricht bedeutsam, sondern es handelt sich hierbei um durchaus auch für die Kommunikation im Zielland relevante Redeketten (vgl. Anhang, S. 125, 144). Ebenso werden der neue Stoff bzw. die neu hinzugekommenen Sprachstrukturen von den Schülern in Kommunikationssituationen innerhalb des Klassenzimmers verbalisiert und durch deren ständige Umwälzung deren mögliche Anwendungen gefestigt.

Zu betonen ist, dass es sich in beiden Fällen nicht um eine Automatisierung im Sinne des strukturalistisch-behavioristischen Ansatzes handelt, sondern dass Sprache hier als Verständigungsmittel gebraucht wird und somit echte Sprechabsichten sowohl von den Schülern-in-Lehrerrolle bei deren durchzuführender Aufgabe als auch von den Mitschülern bei Eingriffen in den Unterricht, Fragen oder persönlichen Stellungnahmen realisiert werden. Natürlich kann von Authentizität nur bedingt gesprochen werden, denkt man an den schulischen Rahmen, innerhalb dessen die Kommunikation stattfindet. Dennoch handelt es sich insofern um authentische Kommunikationssituationen als hinter jeder Äußerung ein Mitteilungbedürfnis steckt und an dieser in der Regel Kopf, Herz, Hand und alle Sinne beteiligt sind, was sich auch positiv auf das Lernen und Behalten der Unterrichtsinhalte auswirkt (vgl. Kap. III, Abschnitt 3.2).

Da der einzelne Schüler im Unterricht nach LdL mit sehr viel Sprachmaterial, einschließlich neuer Sprachmuster, konfrontiert wird, sowohl bei der Auseinandersetzung mit einer ihm übertragenen Lehraufgabe als auch – wie bereits erwähnt – im Gespräch mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern, insbesondere seinen Mitschülern aber auch dem Lehrer, wird somit

auch inzidentelles Lernen ermöglicht. Gleichzeitig werden die Schüler herausgefordert, neue Wörter oder Regelmäßigkeiten von sich aus zu erschließen, diese in ihrer Anwendung schließlich selbst zu erproben und somit das eigene Sprachwissen zu erweitern. So wird auch die heuristische Kompetenz der Schüler gefördert.

Was die Forderung nach komplexen Handlungen betrifft, so bietet LdL hierfür nach Martin „ein vielfältiges und anspruchsvolles Handlungsfeld“ (Martin, 1994b, S. 27). So sind bei der Übernahme einer Lehraufgabe bereits in der Vorbereitungsphase zahlreiche Denkprozesse und Handlungen notwendig wie die Erfassung und die der Klasse und Stunde entsprechende Aufbereitung der jeweiligen Unterrichtsinhalte und die Entwicklung von Verfahren zu deren Präsentation. Im Unterricht muss dann schließlich der neue Stoff vermittelt, dabei eventuell mit Medien umgegangen sowie auf die Mitschüler und deren Beiträge und Fragen eingegangen werden. Dabei sind von den Schülern-in-Lehrerrolle nicht nur Fachkompetenz, sondern auch Methoden- und Sozialkompetenz gefragt, die in einem solchen Unterricht somit entwickelt werden können. Auf letztere wird unter dem folgenden Punkt noch näher eingegangen. Aus fachlicher Sicht spricht für die Komplexität der Denkprozesse und Handlungen, dass in Verbindung mit diesen die jeweilige Fremdsprache, die sowohl Unterrichtsgegenstand als auch Kommunikationsmittel ist, auf vielfältige Weise erfahren, verarbeitet und verknüpft wird.

Die Schüler durchlaufen durch LdL folglich alle der im Folgenden aufgeführten Stufen des Informationsverarbeitungszyklus:

- „Informationsinteresse
- Informationsaufnahme
- Informationsverarbeitung
- Informationsspeicherung
- Reaktivierung der gespeicherten Information
- Informationsanwendung“

(Martin, 1994b, S. 23)

Dieser stellt nach Martin somit das Fundament der Methode dar, da er – wie dies oben aufgezeigt wurde – die Integration der in diesem Kapitel unter Punkt 2.1 beschriebenen Ansätze ermöglicht.

Was das Informationsinteresse betrifft, so ist der Lehrer bei der Wahl der Inhalte zwar an den Lehrplan gebunden, dieser orientiert sich jedoch an der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler (vgl. Kap. III, Abschnitt 3.1.2). Bei der Verteilung der Lehraufgaben wird allerdings versucht, die Interessen der einzelnen Gruppen soweit dies möglich ist zu berücksichtigen. Einen zusätzlichen, nicht zu unterschätzenden Impuls erhält das Informationsinteresse und damit auch die Motivation durch die von den Schülern übernommene Lehrerrolle, wobei sich letztere nach entsprechenden Erfolgserlebnissen und das dadurch gewonnene Selbstvertrauen in der Regel noch verstärkt und sich die Bereitschaft zu neuen Herausforderungen erhöht. Hier unterscheidet sich LdL wesentlich von anderen Methoden, die in Richtung Schüleraktivierung und Lernerautonomie gehen, da die Schüler nicht nur für sich lernen, sondern gleichzeitig eine Teilverantwortung für das Lernen ihrer Mitschüler übernehmen.

Rekapituliert man alle unter diesem Punkt erwähnten Aspekte, so wird durch LdL kontinuierlich „für Informationsinteresse, Informationsverarbeitung und Informationsanwendung gesorgt“ und der Zyklus damit in Bewegung gehalten (Martin, 1994b, S. 24).

3.2 Allgemein-didaktische Komponente

Ein weiteres Ziel, das Martin anstrebt, ist die Förderung überfachlicher Qualifikationen.

Zum einen begründet er dies auf der Grundlage der Kognitionswissenschaften insbesondere unter Berufung auf Dörner und Flammer, wonach „jedes menschliche Handeln darauf abzielt, *Kontrolle* über Lebenssituationen zu gewinnen“ (Martin, Kelchner, 1998, S. 211). Je explorativer

sich ein Mensch verhält, d.h. je bereiter er ist, sich immer wieder in unbekannte Bereiche zu begeben und dabei Erfahrungen zu sammeln, desto größer die „Problemlösefähigkeit, Lebenskompetenz und (das Gefühl der) Kontrolle“ sowie die Bereitschaft sich von neuem explorativ zu verhalten (Martin, 1998, S. 3). Um auch Schülern die Bewältigung unterschiedlichster, auf sie immer wieder zukommender Situationen zu erleichtern, hat sich Martin den Aufbau einer explorativen Haltung im Unterricht zum Ziel gesetzt. Zum anderen ergab sich für ihn die Notwendigkeit der Förderung überfachlicher Qualifikationen aus den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre und den damit verbundenen, gegenwärtigen und zu erwartenden Anforderungen an das Individuum, welche unter Kapitel II ausführlich dargestellt wurden.

Vergleicht man die in Kapitel II unter Punkt 2.2 und 2.3 gemachten näheren Ausführungen zur Methoden- und Sozialkompetenz mit den Aufgaben und gefragten Qualifikationen der Schüler im Unterricht nach LdL, so schafft die Methode zweifellos Raum für die Förderung überfachlicher Qualifikationen.

Im Folgenden sollen einige konkrete Beispiele hierfür gegeben werden:

Bei der Vorbereitung der von einer Gruppe zu übernehmenden Aufgabe wird von den Schülern verlangt, sich mit dieser zunächst intensiv auseinanderzusetzen, sich bei Bedarf weitere Informationen zu besorgen und selbständig etwas nachzuschlagen, sich dabei einen Überblick zu verschaffen und die für die geplante Unterrichtsstunde und die Erreichung der angestrebten Ziele relevanten Inhalte auszuwählen. Hierbei muss sowohl in Zusammenhängen gedacht werden können, als dies auch vorausschauendes Denken erfordert. Was die praktische Umsetzung der jeweiligen Aufgabe betrifft, so muss sich die Gruppe mit Blick auf ihre Mitschüler mit verschiedenen möglichen methodischen Vorgehensweisen sowie grundsätzlich mit dem Erwerb von Wissen befassen. Auch hier lässt LdL den Schülern freie Hand und ermöglicht somit deren eigene Lernbedürfnisse und durch langjährige Schulerfahrung schon mitgebrachte didaktische Kompetenzen in ihre Präsentation miteinzubringen. Schüler kennen durch das tagtägliche Erleben

und deren persönliche Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsverfahren „die andere Seite des Lehrens; sie wissen, was ihnen beim Lernen hilft, aber auch, was sie behindert“ (Bastian, 1997, S. 8). Der Unterricht ließe sich in manchen Situationen für beide Seiten, sowohl den Lehrer als auch die Schüler, erleichtern und damit optimieren, wenn letztere stärker an der didaktischen Reflexion beteiligt werden würden. Zugleich ermöglicht die Vielfalt der Präsentationen, die Möglichkeit diesbezüglich selbst aktiv zu werden und Erfahrungen zu sammeln sowie der gegenseitige Austausch und das gemeinsame Nachdenken über Unterricht auf den individuellen Lernerfahrungen und didaktischen Kompetenzen des Einzelnen aufzubauen und diese zu erweitern.

Schließlich müssen sich die Schüler bei deren Vorbereitung mit Präsentationstechniken und damit auch dem Einsatz von Medien befassen, wobei es bei der eigenen Herstellung von Materialien an Kreativität bedarf.

Auch bei der Vorstellung des Stoffes steht selbstbestimmtes vor fremdbestimmtem Handeln. Die geforderte Zurücknahme des Lehrers und dessen Übertragung von Verantwortung auf die Schüler, durch die nicht mehr alles von diesem genau vorhersehbar ist, was damit auch die Gefahr eines möglichen Scheiterns beinhaltet, mag manchem Lehrer zu Anfang schwer fallen und diesen verunsichern, sie ist aber notwendig, wenn sich der Unterricht stärker auf die Schüler konzentrieren und deren Selbständigkeit gefördert werden soll. Zudem wird durch die Übernahme immer anderer Aufgaben, durch veränderte Gruppenkonstellationen und ständig wechselnde Unterrichtssituationen exploratives Verhalten gefördert und damit auch die Fähigkeit, auf eventuell auftretende Probleme und Unvorhersehbares angemessen reagieren zu können.

So steht auch bei Martins Ziel der Förderung der Sozialkompetenz der Schüler die Selbsterziehung durch selbstgemachte Erfahrungen sowie die Prägung der eigenen Persönlichkeit und des Verhaltens im Umgang mit anderen bzw. durch deren vorgelebtes Beispiel vor der Fremderziehung, die einem von außen aufoktroiert wird. Dabei misst Martin – wie dies schon öfters deutlich gemacht wurde – vor allem dem miteinander und voneinander

Lernen sehr große Bedeutung bei, wofür auch die starke Prägung des Einzelnen durch die *peers* spricht (vgl. Kap. III, Abschnitt 1; Rigos, 1998). So erfordert die von der jeweiligen Schülergruppe selbständig vorgenommene Verteilung der für die Umsetzung der Lehraufgabe anfallenden Teilaufgaben gegenseitige Rücksichtnahme. Damit diese zum Schluss wiederum zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden können, bedarf es der ständigen Kommunikation, Kooperation sowie bei Problemen der gegenseitigen Hilfe. Da sich die Schüler hierbei immer wieder in den anderen hineinversetzen müssen, wird durch LdL somit auch Empathie eingeübt. Ebenso sind Einfühlungsvermögen und höfliche Umgangsformen gegenüber den anderen Mitschülern gefragt sowie umgekehrt von diesen bei gemeinsamen abschließenden Besprechungen erwartet wird, bedacht und angemessen Kritik zu üben, aber auch Lob und Anerkennung auszusprechen. Schließlich sollte nicht vergessen werden, dass LdL auch ein besseres Verständnis der Schüler für die Rolle des Lehrers ermöglichen kann.

3.3 Zur Lehrerbefragung von Martin

Die folgenden Ergebnisse sollen einen Einblick bezüglich der tatsächlichen Umsetzung der von Martin angestrebten Ziele in der Unterrichtspraxis geben. Bedacht werden muss hierbei jedoch, dass die bereits unter Punkt 1 in diesem Kapitel erwähnte Befragung nun schon einige Jahre zurückliegt, LdL erst seit kurzem größere Aufmerksamkeit auch von Seiten der Fachdidaktik zukommt sowie – blickt man auf die seit damals gestiegene Mitgliederzahl des Kontaktnetzes und die veröffentlichten Erfahrungsberichte in Kontaktbriefen und Fachzeitschriften – das Interesse von Lehrern und die Anwendung der Methode in der Unterrichtspraxis deutlich zugenommen zu haben scheint.

So wurden auf die Befragung hin folgende Vorteile der Methode LdL in freien Formulierungen, die von Martin in Kategorien zusammengefasst wurden, genannt:

An erster Stelle bestätigten 43,7% der Befragten das von LdL angestrebte, oberste Ziel, die Aktivierung der Schüler. Ebenso wurden bei Anwendung der Methode die Motivationssteigerung (22,6%) und die Erhöhung der Selbständigkeit (19,1%) belegt. Als weitere wesentliche Vorteile von LdL sahen die Befragten die Erhöhung des Sprechanteils (15,6%) und die Förderung des Eigenverantwortung der Schüler (11,6%). Es folgen die intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff (10,1%), die Förderung der Sprachfähigkeit (9,5%), der Abbau der Lehrerdominanz (9,0%) und die Förderung des Sozialverhaltens (9,0%). Als weiterer Vorzug wurde die Abwechslung genannt (7,5%), schließlich die Stärkung des Selbstbewusstseins (7,0%), die gesteigerte Aufmerksamkeit (6,5%), der Spaß am Unterricht (5,5%) und die Kommunikationsfähigkeit (4,0%).

Aus der von Martin durchgeführten, weiteren Zusammenfassung der einzelnen Kategorien ergibt sich, dass 72,8% der Befragten die positiven Auswirkungen der Methode auf die Arbeitshaltung betonen, während 50,7% Vorteile nennen, welche die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler betreffen und nur 35,1% Auswirkungen, die sich auf den Lernprozess beziehen.

(vgl. Martin, 1994d, S. 349-352)

Abschließend muss jedoch angemerkt werden, dass LdL zur damaligen Zeit von der Mehrheit der Befragten (44,9%) nicht „immer“ oder „meistens“, sondern nur „gelegentlich“ im Unterricht Anwendung fand (vgl. ebd., S. 330). Zugleich wurde aber bestätigt: „Je häufiger die Methode im Unterricht eingesetzt wird, desto besser sind die Erfahrungen, die damit gemacht werden“ (ebd., S. 345).

4. LdL in der Kritik

Obgleich die Darstellung der Methode LdL, Martins Argumentation und die nachweisbaren Erfolge überzeugen mögen, müssen bei Anwendung der Methode auch deren Grenzen und mögliche auftretende Probleme gesehen werden.

Der empirischen Umfrage von Martin zufolge wird der größte Nachteil von LdL im höheren Zeit- und Vorbereitungsaufwand (44,1%) gesehen. An zweiter Stelle werden von 33,0% der Befragten Probleme bei den Schülern genannt und schließlich von 16,2% der Zeitverlust im Unterricht. Nach Meinung von 12,8% der Befragten kann es auch zu Problemen in großen Gruppen oder Klassen kommen. Des Weiteren werden von 8,9% die Fehleranfälligkeit und von 5,0% der organisatorische Aufwand als Nachteile der Methode genannt. Am bedeutendsten scheint jedoch der Faktor „Zeit“ zu sein. (vgl. Martin, 1994d, S. 211-213, 297-299, 352f.)

Im Folgenden wurden die Kategorien zu drei übergeordneten Punkten zusammengefasst und nach deren häufigsten Nennungen angeordnet. Diese sollen nun noch einmal näher ausgeführt sowie Gegenpositionen bzw. ein möglicher Umgang mit diesen aufgezeigt werden.

4.1 Zeitliche und organisatorische Probleme

An erster Stelle wurde hier der höhere Vorbereitungsaufwand des Lehrers genannt. Dabei muss jedoch zwischen der anfänglichen Mehrarbeit bei Neueinführung der Methode und den immer anfallenden Vorbereitungen im Unterricht nach LdL unterschieden werden. Will man die Methode konsequent in seinen Unterricht integrieren und sollen die ersten Stunden erfolgreich verlaufen, bedarf es zu Anfang der intensiven Auseinandersetzung mit LdL und dessen möglichen Umsetzungen im Unterricht entsprechend der jeweiligen Klasse, des Faches und der Schulart. Schließlich müssen Materialien wie eine Liste mit *classroom phrases* oder ein Blatt mit Ratschlägen zur ersten von den Schülern zu übernehmenden

Aufgabe erstellt werden, die diesen zur Hilfe an die Hand gegeben werden. Zudem bedarf es an Selbstdisziplin und Ausdauer, bis sowohl Lehrer als auch Schüler sich in die Methode hineingefunden haben. Es muss folglich trotz guter erster Vorbereitung in den ersten Wochen weiterhin mit einem höheren Zeitaufwand gerechnet werden. Auch Martin bejaht, dass die Einführung von LdL zu Anfang etwas mehr Zeit erfordert, behauptet jedoch, dass man diese später wieder zurückgewinnen würde, da die Schüler-in-Lehrerrolle bei der Stoffvermittlung oft ökonomischer arbeiten und die Unterrichtsinhalte durch die intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff, das oft bessere Verständnis dieser, da sie von Mitschülern, also ihresgleichen, vermittelt werden sowie deren ständige Verbalisierung im Klassenraumdiskurs weniger geübt werden müssen. Dennoch ist zu bezweifeln, dass „man mit der Methode LdL schneller mit dem Buch fertig (wird) als mit traditionellen Methoden“ (Martin, Kelchner, 1998, S. 218). Zum einen müssen Unterrichtsinhalte hin und wieder aufgrund deren mangelnder Vermittlung durch die Schüler nachgearbeitet werden. Im Rahmen der Lehrerbefragung wurde zudem ein mit der Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler verbundener, immer wieder zu beobachtender Leerlauf im Unterricht genannt. Ebenso wurde eine Verlangsamung des Unterrichtstempos bemängelt, die allerdings von einigen Lehrern nicht als Nachteil gesehen wird, da dieses dem Verarbeitungstempo der Schüler entsprechen mag und sich somit auf die Qualität der Lernprozesse positiv auswirken und zu einem vertieften Lernen führen kann.

Nicht zu unterschätzen ist – auch bei längerer LdL-Erfahrung – die vom Lehrer stets zu investierende Zeit, die für Planung, Organisation und damit die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts nach LdL notwendig ist. So müssen die Stunden schon längere Zeit im Voraus geplant werden, um den Schülern genügend Zeit zu deren Vorbereitung zu geben. Schließlich müssen die erstellten Materialien vom Lehrer vorher korrigiert und die zu übernehmende Lehraufgabe mit der jeweiligen Gruppe vor deren Präsentation eventuell noch einmal kurz besprochen werden. Dies alles erfordert eine genaue zeitliche Abstimmung sowie großes Engagement und

die Opferung zusätzlicher Zeit von Seiten des Lehrers. Dafür wird dieser während des Unterrichts entlastet, kann so aus der eingenommenen neuen Perspektive Verständnislücken oft schneller erkennen und hat die Möglichkeit, sich gezielt um einzelne Schüler zu kümmern.

Aber auch die Vorbereitungen der Schüler nehmen sehr viel Zeit in Anspruch. Daher ist zu empfehlen, diese zum Teil auf außerhalb des Unterrichts zu verlegen. Diese müssen für die Schüler jedoch mit den Anforderungen anderer Schulfächer vereinbar sein.

Betrachtet man all diese Punkte, so scheint es – trotz der sich auf längere Sicht sicherlich auszahlenden Mehrarbeit – nur schwer realisierbar zu sein, „daß Lehrkräfte mit *vollem* Unterrichtsdeputat in *allen ihren Klassen* diese Methode *auf Dauer* oder als *einzigste Unterrichtsmethode* anwenden können“ (Schelhaas, 1997, S. 80). Zudem muss der Lehrplan mit dessen Stofffülle eingehalten werden.

4.2 Probleme auf Seiten der Schüler

Auch auf Seiten der Schüler können nach Erfahrung der befragten Lehrer Probleme auftauchen, die den Unterricht negativ beeinflussen. Hier wurden auf der einen Seite Akzeptanz- und Disziplinprobleme genannt, auf der anderen Seite methodisch-didaktische Probleme. Erstere können sich insbesondere in großen Klassen zwischen Mädchen und Jungen, Leistungsstarken und Leistungsschwachen sowie Außenseitern gegenüber ergeben, was sich schließlich in Disziplinproblemen ausdrücken kann. Ebenso mag aber auch allein die freiere Arbeitsweise durch LdL, die den Schülern sehr viel Selbstdisziplin abverlangt, gelegentlich zu disziplinarischen Schwierigkeiten führen. Martin betont jedoch, dass gerade die Selbstdisziplin als auch andere erwähnte Probleme wie die „rezeptiven Schüलगewohnheiten“ und die mangelnde Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten durch LdL gelöst werden können und sollen (Martin, 1994d, S. 298). Was die methodisch-didaktischen Probleme betrifft, so wurden hier manchmal schlechte Vorbereitungen als auch bei einigen Schülern eine

fehlende Ernsthaftigkeit, oft auch Unzuverlässigkeit und daraus resultierend meist eine mangelhafte Durchführung der zu übernehmenden Lehraufgabe genannt. Natürlich handelt es sich hierbei häufig nur um Einzelne. Die auftauchenden Schwierigkeiten bei der Vorbereitung und Präsentation können aber auch auf eine Über- oder Unterforderung der Schüler zurückzuführen sein. So wurde von einem Teil der Lehrer angegeben, dass die Übernahme einer Lehraufgabe von leistungsschwachen Schülern bzw. Gruppen schwierig sein könne. Ebenso scheinen jüngere Schüler mit komplexeren Aufgaben überfordert zu sein, da sie diese zum einen oft noch nicht richtig einschätzen bzw. Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können, ihnen das zur Vorbereitung und Präsentation nötige Wissen und der Erfahrungsschatz noch fehlen und es ihnen im Unterricht somit auch schwer fällt, auf über die Lehraufgabe hinausgehende Beiträge und Fragen der Mitschüler spontan angemessen zu reagieren. Betont wird daher immer wieder die notwendige *schrittweise* Übertragung der Lehrfunktionen.

4.3 Fehleranfälligkeit

Was mögliche fachspezifische Probleme betrifft, so wurde hier am häufigsten die Fehleranfälligkeit genannt, die besonders zu Anfang des Unterrichts nach LdL sehr hoch zu sein scheint.

Die meisten Fehler, besonders grammatikalische aber auch lexikalische, treten dabei innerhalb des Klassenraumdiskurses auf. Dies ist durch den mit LdL erhöhten Schülersprechanteil nicht verwunderlich. Je höher der Sprachumsatz, desto zahlreicher sind in der Regel auch die Fehler, vor allem wenn es sich um freie Äußerungen in authentischen Kommunikationssituationen handelt.

Aussprachefehler tauchen dagegen eher bei Neueinführungen auf. Werden diese von den Schülern übernommen, besteht die Gefahr, dass sich die Mitschüler aufgrund schlechter Vorbereitung der Schüler-in-Lehrerrolle manches falsch einprägen. An dieser Stelle sind auch die Aussagen einiger befragter Lehrer zu nennen, nach denen die Kompetenzen des Lehrers

durch LdL zum Teil ungenutzt bleiben und besonders im Bereich der Aussprache dessen Vorbild fehle.

Schließlich sind auch orthographische Fehler trotz Besprechung und Korrektur des von den Schülern Vorbereiteten nie ganz auszuschließen.

Mit den auftretenden Fehlern stellt sich die Frage der Fehlerkorrektur. Die zum Teil kontroversen empirischen Untersuchungen und Diskussionen um diese sind zahlreich (vgl. Kleppin, 1998). Auf die Frage, welche Fehler wie und wann korrigiert werden sollten, gibt es sicherlich keine allgemeingültige Antwort. Dennoch sollen im Folgenden kurz einige wichtige Standpunkte in Bezug auf LdL aufgezeigt und ein paar Empfehlungen gegeben werden, da mir das Ansprechen dieses Punktes nach der eigenen Unterrichtserfahrung mit LdL wichtig erscheint (vgl. Kap. VI).

Zunächst muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass bei LdL grundsätzlich alle, also auch die Schüler, zur Fehlerkorrektur aufgefordert sind. Hierzu sind jedoch nach Schelhaas besonders jüngere Schüler aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse und des oft noch fehlenden Sprachgefühls nur bedingt in der Lage (vgl. Schelhaas, 1997, S. 81). Somit bleibt diese Aufgabe, zumindest am Anfang, größtenteils dem Lehrer überlassen.

Was die bei Präsentationen auftretenden Fehler betrifft, so sollten die Schüler nicht zu früh mit zu schwierigen Aufgaben betraut und damit überfordert werden. Wichtig ist auf jeden Fall die vorherige Besprechung und Kontrolle dieser mit dem Lehrer. Ferner sollte man den Schülern die möglichen Konsequenzen einer schlechten Vorbereitung nicht nur auf die bevorstehende Unterrichtsübernahme, sondern auch auf Folgestunden deutlich machen. Schließlich kann und sollte bei Lektionstexteinführungen von der dazugehörigen Kassette Gebrauch gemacht werden. Auf diese Weise findet die Erstbegegnung mit dem Text durch *native speakers* statt.

Nun zur Korrektur von freien Äußerungen in Kommunikationssituationen. Martin, der mit seiner Methode eine Erhöhung des Schülersprechanteils anstrebt, ist der Meinung „qu'il faut craindre moins les fautes que le mutisme“

(Martin, 1989, S. 54). Hierunter ist nicht zu verstehen, dass Fehler gar nicht korrigiert werden sollen. Jedoch sollte bei freier Rede in kommunikativen Unterrichtsphasen das Ziel der „fluency“ vor dem der „accuracy“ stehen (Schelhaas, 1997, S. 82). Diese sollten also produktionsorientiert sein und die Äußerungen stärker nach deren Inhalt als den gemachten Fehlern bewertet werden. Alles zu korrigieren wäre in solchen Phasen zudem gar nicht möglich und auch nicht sinnvoll, will man die mündliche Beteiligung der Schüler am Unterricht fördern und diese nicht demotivieren – die Fehlerkorrektur ist bei gehemmten Schülern ohnehin ein heikles Thema.

Auf der anderen Seite merkt Kleppin an, dass die Schüler manche, bei freier Rede auftretende, „interessante und wichtige Fehler (...) gelenkt durch eine Übungsanweisung nicht machen würden, die aber in einer authentischen Situation im Gespräch mit einem native speaker auftreten würden, die dann wahrscheinlich nicht mehr korrigiert werden und sich so festsetzen können“ (Kleppin, 1998, S. 271). Ebenso können sich nicht korrigierte Fehler nicht nur bei dem jeweiligen Schüler, sondern auch bei Mitschülern durch dessen schlechtes Vorbild festsetzen. Zudem soll schließlich die Sprachfähigkeit der Schüler verbessert werden, was durch eine entsprechende Rückmeldung auf deren Äußerungen hin erreicht werden kann – die Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft der Schüler vorausgesetzt.

Es wurden einige Positionen aufgezeigt. Letztendlich kann und sollte sich das Korrekturverhalten des Lehrers jedoch erst in der jeweiligen Situation entscheiden.

Auch auf die Frage, wann korrigiert werden sollte, gibt es mehrere Möglichkeiten: So kann direkt interveniert werden. Will man den Schüler nicht unterbrechen, kann dies auch nach dessen Beitrag oder am Ende der Stunde geschehen. Schwerwiegende Fehler können aber auch vom Lehrer notiert und in einer eigens dafür vorgesehenen Stunde oder Unterrichtsphase angesprochen werden.

Zur Frage, wie korrigiert werden kann, bietet Kleppin eine gute Übersicht mit Beispielen (vgl. Kleppin, 1998, S. 267-270). Zu nennen sind vor allem die indirekte Korrektur, bei der fehlerhafte Äußerungen im Gespräch korrigiert

zurückgegeben werden sowie verbale und nonverbale Hinweise, die zur Selbstkorrektur führen sollen. Kann der jeweilige Schüler letzteres nicht leisten, so können zunächst die Mitschüler nach der Verbesserung gefragt werden. Herrscht in der Klasse ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern sowie den Schülern untereinander, dürften sich hier keine Probleme ergeben. Ebenso sollte versucht werden, den Schülern eine andere Einstellung ihren Fehlern und der Fehlerkorrektur gegenüber zu vermitteln. Letztere sollte nicht als etwas Negatives betrachtet, sondern als Chance zur Verbesserung der eigenen Sprachfähigkeit gesehen werden. Sowohl ein gutes Unterrichtsklima als auch eine andere Einstellung zur Fehlerkorrektur kann mit LdL durch die stärkere Beteiligung der Schüler am Unterrichtsgeschehen realisiert werden.

V. Zur konkreten praktischen Umsetzung der Methode „Lernen durch Lehren“

1. Grundsätzliche Vorüberlegungen in Bezug auf die Unterrichtsplanung

Auch ein Unterricht nach LdL erfordert – obgleich die Schüler diesen teilweise übernehmen – die genaue Vorausplanung durch den Lehrer. Bedingungs- und Sachanalyse sind stets notwendig, um mögliche auftretende Schwierigkeiten und Probleme schon vorab erkennen, entsprechend handeln und damit diese vermeiden zu können (vgl. Kap. VI, Abschnitt 1). Die didaktische Analyse bleibt dagegen größtenteils den Schülern überlassen. Dennoch sollte sich der Lehrer auch hierüber Gedanken machen, um den Schülern bei Bedarf Tips, Anregungen sowie eventuell Materialien geben zu können.

Ferner muss dafür gesorgt werden, dass den Schülern die für die Umsetzung ihrer Aufgabe benötigten Materialien wie Folien oder die Kassette zum Schulbuch zur Verfügung gestellt werden. Ebenso sollten sie die Gelegenheit bekommen, sich vorher schon einmal mit den Medien auseinanderzusetzen.

Was die Sitzordnung im Klassenzimmer betrifft, so ist zur Gruppenarbeit das Umstellen dieser zu Gruppentischen zu empfehlen. Dies kann bei einer darauf eingespielten Klasse in der Regel ohne großen Zeitverlust erfolgen. Ansonsten ist, besonders zur gelegentlichen Bildung eines Sitzkreises, eine U-förmige Anordnung der Tische geeignet. Gleichzeitig kann auf diese Weise jeder den anderen sehen. Beides ist für einen Unterricht nach LdL jedoch nicht unbedingt notwendig.

Die Zusammensetzung der Gruppen kann sich zu Anfang an den Freundschaften der Schüler orientieren, so dass jeder Schüler mindestens ein anderes Gruppenmitglied gut kennt und mit diesem auskommt.

Will man das soziale Klima der Klasse jedoch verbessern, ist – nachdem die Schüler in ihnen vertrauten Gruppen erste LdL-Erfahrungen sammeln konnten – die Bildung gemischter Gruppen zum Beispiel per Losverfahren oder Durchzählen (in der Fremdsprache!) zu empfehlen, um auf diese Weise Mädchen und Jungen, Leistungsstarke und Leistungsschwache einander näherzubringen sowie Außenseiter zu integrieren und damit die Bildung neuer Kontakte zu fördern. Schließlich ermöglicht die notwendige Zusammenarbeit, die positiven Seiten und Stärken von Mitschülern, mit denen man bisher nur wenig oder gar keinen Kontakt hatte, kennen und schätzen zu lernen. (vgl. Schiffler, 1999, S. 6-8)

Da es sich hierbei um einen begrenzten Zeitraum handelt und für die Übernahme einer anderen Lehraufgabe wieder neue Gruppen gebildet werden, dürften die Schüler mit dieser Vorgehensweise einverstanden sein. Die Schüleranzahl pro Gruppe sollte sich nach der jeweiligen Aufgabe richten, so dass jeder Schüler nicht nur bei der Vorbereitung, sondern auch vor der Klasse aktiv tätig werden kann. In der Regel setzt sich eine Gruppe jedoch aus zwei bis vier Schülern zusammen.

Für die Verteilung der einzelnen Aufgaben empfiehlt es sich, vor allem bei Neueinführungen, diese am Schuljahresanfang festzulegen. Nachdem also zum Beispiel für die Wortschatzeinführungen Dreiergruppen gebildet wurden, können diese sich die Themen im Schulbuch anschauen und sich nach ihrem Interesse für eines entscheiden. Auf diese Weise werden alle Aufgaben verteilt, wobei die Gruppen und deren gewählte Lektion auf einer Liste festgehalten werden, die im Klassenzimmer aufgehängt oder vom Lehrer in einem für alle zugänglichen Ordner aufbewahrt wird.

Rechtzeitig vorher erhält die jeweilige Gruppe dann schriftlich vom Lehrer deren konkrete Aufgabe. Während diese zu Anfang noch sehr ausführlich und in der Regel auf Deutsch ist, kann diese schließlich in der Fremdsprache geschrieben sein sowie später nur noch Stichworte ausreichen oder aber die schriftliche Aufgabenstellung ganz überflüssig wird (vgl. Graef, 1990, S. 13; Anhang, S. 122-124, 143).

Während bis zur Wortschatzeinführung die Vorbereitungen in der Regel zu Hause stattfinden, da diese pro Lektion immer nur einzelne Gruppen betreffen, wird vorgeschlagen, den Schülern ab den Lektionstexteinführungen auch im Unterricht die Möglichkeit zu deren erster Vorbereitung zu geben, da es sich von nun an um zunehmend komplexere Aufgaben handelt. Zudem können der ganzen Klasse nun gleichzeitig verschiedene Aufgaben übertragen werden, so dass alle Schüler während der unterrichtlichen Vorbereitungszeit beschäftigt sind und schließlich eine ganze Lektion „auf Vorrat“ vorliegt.

Wie eine solche Aufteilung der Klasse aussehen kann, soll im Folgenden aufgezeigt werden:

Gruppe 1: Wortschatzeinführung

Gruppe 2: Lektionstext 1A

Gruppe 3: Lektionstext 1B

Gruppe 4: Lektionstext 1C

Gruppe 5: Grammatikeinführung

Die restlichen Schüler können auf die zwei folgenden Gruppen verteilt werden:

Gruppe 6: zuständig für die Leitung der Übungen einschließlich der Hausaufgabenbesprechungen

Gruppe 7: zuständig für die Erstellung weiteren Übungsmaterials (Arbeitsblätter, Lernkartei, Spiele...) zur allgemeinen Wiederholung und/ oder zur Vorbereitung auf die nach der Behandlung der Lektion anstehenden Klassenarbeit, das zum Beispiel in einer Freiarbeitsstunde kurz vor dieser den Schülern zur Verfügung gestellt wird

Während für die unterrichtliche Vorbereitung zu Anfang etwas mehr Zeit einberechnet werden muss, da hier noch stark die Beratung und Hilfe des Lehrers gefragt ist, wird mit zunehmender LdL-Erfahrung eine Viertelstunde im Unterricht genügen, um sich mit dem Stoff vertraut zu machen,

auftretende Fragen und Probleme innerhalb der Gruppe oder mit dem Lehrer zu klären und die einzelnen Aufgaben untereinander aufzuteilen. Auch hier erfolgt jedoch die eigentliche Planung zu Hause bzw. außerhalb des Unterrichts, dennoch sollte der Lehrer stets als Ansprechpartner zur Verfügung stehen sowie er abschließend die schriftlichen Vorlagen der Schüler korrigieren sollte.

Zwei bis drei Tage bevor die jeweilige Gruppe dann an der Reihe ist, wird der Ablauf mit dieser eventuell noch einmal kurz durchgesprochen. Auf jeden Fall sollte vom Lehrer aber die richtige Aussprache neuer Vokabeln vor deren Präsentation überprüft werden. Des Weiteren sollten noch notwendige Kopien gemacht werden. Ebenso ist zu empfehlen, auch die anderen, für die jeweilige Präsentation wichtigen Unterlagen und Materialien an sich zu nehmen, um der Gefahr zu entgehen, dass diese von den Schülern vergessen werden.

Für die bereits mehrfach erwähnten, vom Lehrer zu erstellenden Materialien sind Beispiele im Anhang zu finden.

Die Liste mit häufig benötigten *classroom phrases* wurde in Anlehnung an Martins Zusammenstellung verfasst und schließlich ins Englische übertragen (vgl. Martin, 1994c, S. 55; Anhang, S. 125, 144). Diese soll jedoch nicht auswendig gelernt werden, sondern während des Unterrichts als Hilfe auf dem Tisch liegen.

Die *Ratschläge* für Neueinführungen (vgl. Anhang, S. 126-132, 145-153) wurden unter Berücksichtigung der in der vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeit erwähnten Erkenntnisse und methodischen Ansätze erstellt. Des Weiteren habe ich mich insbesondere an Timm (1998), Bleyhl (1996) und Ziegésars *erwerbsorientierter Methode* (1992) orientiert sowie an Mindt (1995) und Heuer/ Klippel (1993).

Als Lehrer sollte man selbst nach seinen erstellten *Ratschlägen* immer wieder unterrichten, um die Schüler mit der Vorgehensweise vertraut zu machen. Kurz bevor man die Schüler dann zum ersten Mal mit einer solchen Aufgabe betraut, könnten die *Ratschläge* schon einmal an diese zum Lesen

verteilt werden, um die vom Lehrer vorerst zum letzten Mal übernommene Aufgabe auf diesem Hintergrund zu verfolgen, bevor sie selbst an der Reihe sind. Nachdem die *Ratschläge* auf diese Weise veranschaulicht wurden, bietet es sich zum Abschluss an, auf eventuelle Fragen der Schüler einzugehen und die einzelnen Vorgehensweisen kurz zu kommentieren bzw. zu begründen und dabei die damit angestrebten Ziele aufzuzeigen, die jedem Schüler bei der Übernahme einer Lehraufgabe klar sein sollten, um angemessen handeln zu können.

Zuletzt ist noch die Karte für den Leiter der Stunde zu nennen (Graef, 1990, S. 12). Auf diese notiert der Lehrer die einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde – zu Anfang in ganzen Sätzen in der jeweiligen Fremdsprache, später können auch nur noch Stichworte geschrieben werden, die selbständig zu Sätzen ausformuliert werden müssen (vgl. Anhang, S. 141). Zu Beginn des Unterrichts bestimmt der Lehrer dann spontan einen Schüler zum Leiter der Stunde, dessen Aufgabe darin besteht, die einzelnen Phasen mit Hilfe der Karte anzukündigen. Auf diese Weise wird insbesondere bei mehreren Gruppen innerhalb derselben Stunde ein flüssiger Unterrichtsablauf gewährleistet, während eine einzige Gruppe die Ankündigung ihrer Schritte selbst übernehmen kann.

2. Mögliche Anwendungen der Methode LdL im Fremdsprachenunterricht der Realschule

Um die Schüler nicht zu überfordern und sie damit von LdL abzuschrecken, statt sie für die Methode und der mit ihr möglich werdenden stärkeren Beteiligung und Selbsttätigkeit der Schüler zu begeistern, ist es ratsam, sie langsam mit der Methode LdL vertraut zu machen. So sollten ihnen zunächst kleinere, schließlich immer umfangreicher werdende Aufgaben und damit auch mehr Verantwortung übertragen werden. Auf diese Weise werden die sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Schüler schrittweise und systematisch aufgebaut. Gleichzeitig kann durch die Steigerung der

Komplexität der Aufgaben die Motivation der Schüler auch auf längere Sicht aufrecht erhalten werden.

Im Folgenden soll Lehrern, die sich entschieden haben, LdL in ihren Unterricht zu integrieren, eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie eine solche schrittweise Vorgehensweise aussehen kann.

Die unter den Punkten 2.1 bis 2.6 beschriebenen Lehraufgaben stellen jedoch nur eine Auswahl dar (vgl. auch Martin, 1994a, S. 29-43; Schelhaas, 1997, S. 33-67; Martin, Kelchner, 1998, S. 214-217).

Grundsätzlich ist zu empfehlen, den Schülern die Einführung neuer Inhalte frühestens ab dem zweiten Jahr zu übertragen.

Im ersten Jahr sollten sie anhand der Wiederholung und Einübung bereits eingeführter Inhalte zunächst mit der Methode und den damit verbundenen neuen Aufgaben vertraut gemacht sowie Grundlagen für die Weiterarbeit nach LdL geschaffen werden. Hierzu gehört die Einübung der *classroom phrases*, das Erlernen des Alphabets, Aufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit zu erledigen und sich daran zu gewöhnen, auch mal vorne an der Tafel zu stehen und vor der Klasse eine Aufgabe auszuführen. Gleichzeitig haben die Schüler dabei die Möglichkeit, verschiedene Unterrichtsmethoden – insbesondere bezüglich der Einführung neuer Inhalte – in ihrer Anwendung durch den Lehrer kennenzulernen. Auf diese Weise kann ihnen auch bereits eine mögliche Vorgehensweise für die ihnen nach dem ersten Jahr anvertrauten neuen Aufgabe nähergebracht werden.

Ab dem zweiten Jahr können die Schüler dann in der Regel die Wortschatzeinführungen ohne größere Probleme übernehmen. Wer jeder einmal an der Reihe, kann nach einem halben oder ganzen Jahr schließlich eine weitere Aufgabe hinzukommen, je nach Bereitschaft der Schüler und des Lehrers sowie nach der Schüleranzahl.

Da im Wahlfach Französisch die Klassen meist etwas kleiner sind, die Schüler mit diesem erst in der 7. Klasse beginnen, folglich also auch älter sind sowie bereits mit der ersten Fremdsprache Englisch Erfahrungen

sammeln konnten, ist es auch in der zweiten Fremdsprache möglich, den Schülern bis zur 10. Klasse alle im Folgenden erwähnten Aufgaben zu übertragen.

Zuvor soll jedoch noch kurz auf die mögliche Anwendung von LdL im ersten Lernjahr einer Fremdsprache eingegangen werden.

Besonders in diesem Stadium sollten die Schüler – vor allem aufgrund der Aussprache – nicht zu früh zur Produktion dieser gezwungen, sondern ihnen eine von Billows so genannte *incubation period* gewährt werden (vgl. Bleyhl, 1998b, S. 63). Auch nach Winitz (1981), einem Vertreter des *Comprehension Approach*, der sich stark am Erstspracherwerb bzw. am natürlichen Zweitspracherwerb orientiert, muss Sprache zunächst in möglichst vielfältigen, durch entsprechende Handlungen oder Bilder verständlichen Situationen erfahren und der Lerner mit einer ausreichenden Menge an Sprachmaterial konfrontiert werden, bevor dieser selbst sprachlich produktiv wird.

Auch wenn das Erlernen einer Fremdsprache mit fünf bzw. vier Unterrichtsstunden pro Woche in Englisch und drei in Französisch mit den Bedingungen des Erstspracherwerbs nicht zu vergleichen ist, sollte den Schülern dennoch möglichst viel Sprache über das Hören und später auch das Lesen angeboten werden, um ein Sprachgefühl entwickeln zu können.

Um auf den Anfangsunterricht zurückzukommen, so zeigten empirische Untersuchungen, dass sich diese Vorgehensweise auf jeden Fall positiv auf die Aussprache auswirkt und daher besonders die erste Zeit im Anfangsunterricht Beachtung finden sollte (vgl. Bleyhl, 1998a, S. 137).

Eine Möglichkeit, die diesen Ansatz weiterhin berücksichtigt, die Schüler gleichzeitig aber langsam an die eigene Produktion in der Fremdsprache, zunächst vor allem über Lieder und Reime, heranführt und dabei erste Schritte in Richtung LdL geht, ist der *Total Involvement Approach*, der Elemente von Ashers *Total Physical Response*, Gattegnos *Silent Way* und Martins *Lernen durch Lehren* in sich vereint, sich jedoch auch ohne weiteres verändern oder erweitern sowie auf den Französischunterricht übertragen lässt (vgl. Walter, 1996).

Erst nachdem auf diese oder ähnliche Weise die ersten Monate wichtige Grundlagen gelegt worden sind, ist zu empfehlen, schrittweise, wie im Folgenden beschrieben, mit LdL fortzufahren und den Schülern frühestens ab dem zweiten Jahr die Einführung neuer Inhalte zu übertragen.

2.1 Leseübung

Der wohl einfachste und beste Einstieg in LdL ist das Lesen eines bereits eingeführten Lektionstextes. Hierzu eignet sich auch ein Sitzkreis, dieser ist jedoch nicht unbedingt erforderlich.

Was die Vorgehensweise betrifft, so wird den Schülern zu Anfang eine Liste mit häufig benötigten Redewendungen ausgeteilt, die sie zunächst durchlesen (vgl. Anhang, S. 125, 144). Schließlich wird unter den Schülern ein Leiter bestimmt, der die Rollen verteilt und für die folgende Lektüre verantwortlich ist. Ziel dieser ist das flüssige Lesen sowie die richtige Aussprache der Wörter. Für die Fehlerkorrektur ist jedoch nicht nur der Leiter zuständig, sondern auch die anderen Mitschüler sind bei auftretenden Fehlern dazu angehalten, auf diese hinzuweisen bzw. diese zu verbessern. Erst wenn von keinem der Schüler eine Reaktion kommt, greift der Lehrer ein.

Gleichzeitig können hierbei gewisse Umgangsformen und Grundregeln eingeübt werden. So weist der Lehrer darauf hin, sich im Gespräch anzuschauen, höflich und bedacht miteinander umzugehen, deutlich und laut zu sprechen, dem gerade redenden Schüler seine Aufmerksamkeit zu schenken und nicht zu stören sowie den lesenden Schüler im Nachhinein angemessen zu loben.

2.2 Leitung und Erstellung von Übungen

Der Übungskomplex ist groß. Im Folgenden sollen daher drei grundsätzliche Möglichkeiten aufgezeigt werden:

- die Leitung von Übungen im Schulbuch und die Hausaufgabenbesprechung
- die Selbsterstellung von Übungsmaterial
- das Schreiben eines Übungsdiktates

Auch die Durchführung von Übungen kann sehr bald von Schülern geleitet werden. Leistungsstarken Schülern kann diese Aufgabe in der Regel spontan im Unterricht übertragen werden, leistungsschwächere Schüler bevorzugen oft eine häusliche Vorbereitung sowie die Lösungen von diesen vom Lehrer zuvor korrigiert werden sollten. Ein Vorschlag wäre Zweiergruppen zu bilden, da sich die Schüler auf diese Weise mit einem anderen absprechen bzw. die Lösungen zunächst untereinander vergleichen können, bevor sie sich mit Fragen an den Lehrer wenden. Dabei könnte jeweils eine Gruppe für sämtliche Übungen während der Behandlung eines Lektionstextes zuständig sein. Wird dies – wie in Kapitel V unter Punkt 1 – auf einer Liste festgehalten, weiß jeder, wann er an der Reihe ist.

Bei der Durchführung werden schließlich weitere, auf der ausgeteilten Liste stehende *classroom phrases* eingeübt. Dabei sollte der Lehrer die Schüler darauf hinweisen, bei Fehlern nicht sofort die richtige Lösung zu sagen, sondern mit einer Frage oder einem Tip (in der Fremdsprache!) den Mitschüler zur Selbstkorrektur aufzufordern.

Bei der Leitung schriftlicher Übungen sollten die Lösungen entweder von der zuständigen Gruppe selbst oder den Mitschülern zur Kontrolle an die Tafel oder auf Folie geschrieben werden, zumindest sollten aber Stichproben zur Überprüfung der richtigen Schreibweise erfolgen, indem die Mitschüler zum Beispiel gebeten werden, das Lösungswort zu buchstabieren. Spätestens hierzu ist folglich auch die Kenntnis des Alphabets notwendig.

Was die Selbsterstellung von Übungsmaterial betrifft, so gibt es hier zahlreiche Möglichkeiten, vom Arbeitsblatt (u.a. Erstellung eines Kreuzworträtsels, Wortgitters...) bis hin zu aufwendigeren Materialien wie einem Spiel. Diese können sowohl im herkömmlichen Unterricht eingesetzt und die Unterrichtsphase von denjenigen Schülern geleitet werden, die diese erstellt haben oder aber als Freiarbeitsmaterial in einer eigens dafür vorgesehenen Stunde zur Verfügung gestellt werden.

Zuletzt soll das Diktat als Übungsform angesprochen werden. Martin schlägt hier vor, einen Schüler dieses seinen Mitschülern diktieren zu lassen (vgl. Martin, 1994a, S. 32). Dies bedarf jedoch einer guten Vorbereitung des Schülers. Zum einen benötigt er zum Diktieren einige weitere Redewendungen und Ausdrücke (vgl. Martin, 1994c, S. 55), schließlich muss dessen Aussprache vom Lehrer vorher überprüft werden sowie der jeweilige Schüler üben muss, langsam und in Sinneinheiten zu lesen.

Bei einer leistungsschwachen Klasse kann die Aufgabe des Diktierens jedoch auch vom Lehrer übernommen werden.

Um das Diktat später gemeinsam anhand einer Vorlage korrigieren zu können, wird dieses auf der Rückseite der Tafel oder auf Folie mitgeschrieben. Um dabei nicht einen einzigen, womöglich empfindlichen Schüler bloßzustellen, geht die Folie in der Klasse reihum bzw. jeder Schüler schreibt einen Satz des Diktates an die Tafel.

Die Leitung der Korrektur übernimmt der Schüler, der diktiert hat. Dieser geht mit seinen Mitschülern das Diktat Satz für Satz durch. Dabei vergleichen diese ihr Diktat mit dem Folien- bzw. Tafelaufschrieb, weisen in der jeweiligen Fremdsprache auf Fehler hin und verbessern diese, indem sie das Wort zum Beispiel richtig buchstabieren und der Leiter es auf der Folie bzw. an der Tafel schließlich korrigiert.

2.3 Wortschatzeinführung

Da in der Regel jeder Lektion im Schulbuch ein bestimmtes Thema zugrunde liegt, bietet es sich an, die mit dem Thema verbundenen neuen Vokabeln mit Hilfe einer Mind-Map oder einer Handlungskette einzuführen und damit die Lektionstexte vorzuentlasten. Sollte es nicht zu viel werden, können auch noch weitere, zum Thema passende, neue Vokabeln hinzugefügt werden. Jedoch sollte die jeweilige Schülergruppe die neuen Vokabeln nicht nur vorstellen, sondern diese durch entsprechende Fragen an deren Mitschüler auch mit bereits bekanntem Vokabular verknüpfen. So kann das eine auf dem anderen aufgebaut, dabei vielfältig vernetzt und somit umso besser von den Schülern behalten werden.

Die Gruppengröße sollte sich nach der Anzahl der Vokabeln richten, so dass jeder Schüler – besonders zu Anfang – nur zwei oder drei bis höchstens fünf neue Vokabeln einführen muss. Wie diese hierbei im Einzelnen vorgehen können, steht in den *Ratschlägen* (vgl. Anhang, S. 126-129, 145-148).

2.4 Lektionstexteinführung

Auch hier ist die Gruppengröße abhängig von der Länge des Textes und der Anzahl der restlichen, noch nicht eingeführten neuen Vokabeln. Handelt es sich um einen Dialog und ist dieser nicht auf Kassette verfügbar, sondern muss vorgetragen werden, so sollte sich die Gruppengröße zudem nach der Anzahl der im Dialog vorkommenden Personen richten, so dass dieser in verteilten Rollen vorgetragen werden kann. Dennoch sollte diese fünf bis sechs Schüler nicht übersteigen. Ist ein Text sehr lang, kann dieser auch in Abschnitte unterteilt und auf mehrere Gruppen verteilt werden.

Neben der Vorstellung des Textes fallen zwei weitere Teilaufgaben an:

- evtl. die Erklärung von Vokabeln sowie Kontrollfragen zum Vokabular
- die Überprüfung des Textverständnisses

Eine mögliche detaillierte Vorgehensweise ist auch hier bei den *Ratschlägen* im Anhang zu finden (vgl. Anhang, S. 130-132, 149-151).

2.5 Grammatikeinführung

Nach zwei bis drei Jahren LdL-Erfahrung dürfte auch die Einführung von Grammatik in den meisten Klassen möglich sein, sofern es sich nicht um zu komplexe Aufgaben handelt. Letztere sollte weiterhin der Lehrer übernehmen.

Zwei bis drei Schüler pro Gruppe sind für das Überlegen von Beispielsätzen, Übungen, das Erstellen einer Übersicht und die Erarbeitung der Regel zu empfehlen. Zur möglichen Vorgehensweise wird wieder auf die *Ratschläge* verwiesen (vgl. Anhang, S. 152f.).

2.6 Landeskundliche Referate

Die landeskundlichen Referate sind für das vorletzte oder letzte Schuljahr gedacht, da eine möglichst freie Präsentation eines bestimmten Themas auch entsprechende fremdsprachliche Kompetenzen erfordert.

Hierbei bietet sich zum einen die Möglichkeit, die Interessen der Schüler sowie deren individuelle, persönliche Lebens- und Erfahrungswelt einmal stärker zu berücksichtigen und damit den Unterricht zu bereichern. Zudem stellen die Referate eine gute Übung für die bevorstehenden mündlichen Prüfungen dar. Dennoch sollte beim ersten Mal auch zu zweit ein Referat übernommen werden können, da dies manchen zu Anfang leichter fallen mag.

Was die Themenwahl betrifft, so können den Schülern die landeskundlichen Themen im Schulbuch angeboten werden. Sie sollten aber auch die Möglichkeit haben ein anderes, sie interessierendes oder bereits begeistern- des Thema zu wählen, sofern es sich mit dem Lehrplan deckt. Die Referate zu Themen im Schulbuch können vor den jeweiligen Lektionen eingebaut werden, die anderen Themen an geeigneter Stelle.

Dauern sollten diese ca. 5 bis höchstens 15 Minuten, die Referate werden jedoch – wie alle anderen LdL-Aufgaben – nicht benotet. Als Hilfe sollten nur Stichworte und keine Ausformulierungen erlaubt sein, um einen freien

Vortrag zu gewährleisten und ein Ablesen zu vermeiden. Bei dessen weiterer Gestaltung haben die Schüler freie Hand. Es können folglich auch Medien, authentische Materialien sowie die Mitschüler in irgendeiner Form miteinbezogen werden. Je anschaulicher und lebendiger, desto besser.

Ob die wichtigsten Informationen bei den Mitschülern angekommen sind, kann durch ein vom Vortragenden Schüler erstelltes Arbeitsblatt zum Beispiel in Form eines Lückentextes oder eines Quiz überprüft werden, das den Mitschülern im Anschluss an das Referat ausgeteilt wird. Auf diese Weise entsteht gleichzeitig eine Sammlung wichtiger landeskundlicher Fakten.

VI. Eigene Unterrichtsversuche nach der Methode „Lernen durch Lehren“

Auch wenn im vorherigen Kapitel für eine schrittweise Einführung der Methode LdL plädiert wurde, so habe ich mich dennoch dazu entschlossen, diese selbst in einem Unterrichtsversuch umzusetzen und zu erproben, wenn dies in meinem Fall als Studentin auch nur in einem engen zeitlichen Rahmen möglich war. Ich bin jedoch der Ansicht, dass man sich mit einer Sache erst so richtig auseinandersetzt und weiß, worüber man spricht bzw. schreibt, wenn man seine eigenen Erfahrungen damit gemacht hat. Dabei bestätigt sich manches, das zuvor gehört oder gelesen wurde. Gewisse Dinge sieht man aber vielleicht auch auf einmal mit anderen Augen.

Ich möchte mich daher an dieser Stelle ganz herzlich bei der Rumold-Realschule in Kernen bedanken, vor allem aber bei Frau Meiser, meiner Mentorin während meines II. Blockpraktikums, mit der ich auf der zu Anfang erwähnten Fortbildung zu dieser Methode in Backnang war und die mir spontan angeboten hat, diese in ihren Klassen zu erproben.

So sollen in einem ersten Teil zunächst die äußeren Umstände und notwendigen Vorüberlegungen in Bezug auf den geplanten Unterricht nach der Methode LdL dargestellt werden, bevor der eigentliche Unterrichtsversuch beschrieben und in einem letzten Teil sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite bewertet wird.

1. Planung der Unterrichtsreihe

Nach einigen Bemerkungen zur Organisation und zum zeitlichen Rahmen des LdL-Projektes, konzentriere ich mich im Folgenden auf die spezifischen Klassen und Unterrichtsinhalte, da die allgemeineren Überlegungen zu Methodik und Zielen bereits unter Kapitel IV und V sowie bei der Erstellung der *Ratschläge* gemacht wurden. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass letztere den Schülern als Hilfe dienen sollen, ebenso wie der Lehrer ihnen während der Vorbereitungsphase mit Rat und Tat zur Seite

steht. Dennoch bleibt es den einzelnen Gruppen letztendlich selbst überlassen, für welchen Weg sie sich entscheiden.

Des Weiteren möchte ich nicht noch einmal auf die allgemeinen unterrichtsoptimierenden Faktoren von LdL sowie die Legitimation dieser Methode in Bezug auf den Lehrplan eingehen (vgl. Kap. III, Abschnitt 2; Kap. IV, Abschnitt 3), sondern auch hier nur noch jene Punkte ansprechen, die speziell diese Unterrichtsreihe betreffen.

Außerdem möchte ich noch darauf hinweisen, dass bei der Beschreibung der institutionellen Bedingungen unter 1.2.2 beide Klassen zusammengefasst wurden, um mich bei einigen Punkten nicht wiederholen zu müssen. Aus diesem Grund wird erst unter 1.3.1.2 bzw. 1.3.2.2 auf den Lehrplan Bezug genommen.

1.1 Bemerkungen zur Organisation und zum zeitlichen Rahmen des LdL-Projektes

In Absprache mit Frau Meiser wurde festgelegt, dass das LdL-Projekt gleich zu Anfang des neuen Schuljahres 1998/99 stattfinden sollte. Sie schlug hierfür die Woche vom 28. September bis zum 2. Oktober vor, die sich anbot, da Frau Meiser die Woche zuvor als Begleitperson auf eine Klassenfahrt nach England mitgehen würde. Dabei musste für die geplante Unterrichtsreihe jedoch berücksichtigt werden, dass die Schüler eine Woche lang keinen Englisch- bzw. Französischunterricht hatten. Obwohl dann bereits Mitte Oktober der Schüleraustausch mit Frankreich geplant werden musste, war Frau Meiser bereit, mir bei Bedarf auch noch ein paar weitere Stunden zur Verfügung zu stellen.

Des Weiteren überließ sie mir die Wahl der Klassen, wobei ich mich für die 6. Klasse in Englisch und die 10. Klasse in Französisch entschied, da ich diese zum einen von meinem II. Blockpraktikum im Schuljahr zuvor schon kannte und ich die Methode so in beiden Fremdsprachen sowie zwei unterschiedlichen Klassenstufen erproben konnte.

Was den Unterrichtsstoff betraf, so machte sie mir einige Vorschläge aus den alten Schulbüchern, zu denen sie im letzten Schuljahr nicht mehr gekommen war, die sie aber noch behandeln wollte, und für die ich mich für meinen Unterrichtsversuch dann auch entschied. So konnte Frau Meiser im Anschluss an diesen mit den neuen Schulbüchern fortfahren.

Die Unterrichtsreihe selbst sollte die folgenden vier Phasen beinhalten:

1. Einführungsphase

Diese sollte zum einen dazu dienen, mit den Schülern „warm zu werden“ und den Unterrichtsversuch kurz zu erläutern. Des Weiteren sollte an die letzten Stunden Englisch bzw. Französisch angeknüpft werden, vor allem da der Unterricht für eine Woche ausgefallen war. Und zuletzt sollten die Schüler natürlich an die Methode LdL hingeführt werden, indem sie ihre ersten Erfahrungen mit dieser machen und die *classroom phrases* einüben konnten, ohne dass sie schon selbst vorne an der Tafel stehen mussten.

2. Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit

3. Unterrichtsphase/ Präsentationen der einzelnen Gruppen

4. Abschlussphase

Da es aufgrund des engen zeitlichen Rahmens nicht möglich war, jede der Präsentationen im Anschluss mit den Schülern zu besprechen, war geplant, diese am Schluss einen Fragebogen zur durchgeführten Unterrichtsreihe ausfüllen zu lassen.

Aufgrund der anderen Umstände konnte natürlich nicht immer alles in dem Maße berücksichtigt werden, wie es in den Kapiteln IV und V vorgeschlagen wurde und wünschenswert gewesen wäre. Einige dieser Punkte werden im Verlauf der Beschreibung der Unterrichtsreihe noch angesprochen.

Dennoch empfand ich den Versuch als sehr gewinnbringend, sowohl für mich als auch für die Schüler, wie dies auch später aus den Fragebögen und persönlichen Gesprächen hervorging.

1.2 Bedingungsanalyse

1.2.1 Anthropogene Bedingungen

1.2.1.1 Klasse 6

Die Klasse 6a setzt sich aus 12 Mädchen und 15 Jungen zusammen, wobei Englisch die erste Fremdsprache für diese ist und folglich im zweiten Jahr gelernt wird.

Da ich in dieser Klasse während meines Blockpraktikums oft hospitiert, aber auch selbst unterrichtet habe, kenne ich die Schüler und deren Namen noch ganz gut, was sicher von Vorteil ist.

Trotz der Klassenstärke von 27 Schülern ist das Unterrichten sehr angenehm, und es gibt keine auffallenden, wirklich störenden Schüler. Diese scheinen sich untereinander gut zu verstehen und gegenseitig zu akzeptieren, ohne dass dabei jemand aus der Klasse ausgeschlossen wird.

Zu den Familienverhältnissen und dem sozialen Umfeld kann ich leider nicht allzu viel sagen, doch soweit ich das beurteilen kann, sind diese bei den meisten Schülern gut und es stellen sich keine Probleme in Bezug auf die geplante Unterrichtsreihe. Bei einzelnen manchmal abwesenden, verträumten oder aber sehr lebhaften Schülern sollte jedoch deren zusätzliche Belastung außerhalb der Schule bzw. deren schwierige Familienverhältnisse berücksichtigt werden.

Was die Mitarbeit der Klasse im Unterricht betrifft, so ist diese sehr zufriedenstellend. Die meisten Schüler sind aufgeweckt, mitteilsam und zeigen großes Interesse am Fach. Gerade in diesem Alter sind sie noch sehr motiviert, lassen sich für anschauliche und spielerische Unterrichtsformen begeistern und übernehmen dabei auch selbst gern einzelne Aufgaben. Zudem stehen sie jeder Abwechslung und Neuem im Unterricht offen gegenüber.

Dennoch sollte vor allem bei solch großen Klassen immer daran gedacht werden, in kleinen Schritten vorzugehen, um nicht einzelne Schüler zu

übergehen, die etwas mehr Zeit brauchen, bis sie etwas verstanden haben bzw. bis sie sich sicher genug fühlen, sich zu melden. Leistungsunterschiede einzelner Schüler sollten also unbedingt berücksichtigt werden, und man sollte versuchen, einen Mittelweg zu finden, so dass sich alle Schüler, vor allem auch die schwächeren, im Unterricht wohl fühlen. Hierfür müssen im Hinblick auf den Unterrichtsversuch mit LdL vor allem auch die einzelnen Gruppen sensibilisiert werden.

1.2.1.2 Klasse 10

Für das Fach Französisch wurden die Schüler der Klassen 10a und 10b zusammengeschlossen. Die daraus entstandene Klasse setzt sich aus 11 Mädchen und 5 Jungen zusammen, wobei Französisch nach Englisch die zweite Fremdsprache ist und folglich im vierten Jahr gelernt wird.

Auch in dieser Klasse habe ich bereits sowohl hospitiert als auch unterrichtet. Sie ist ebenso Neuem gegenüber aufgeschlossen, auch wenn die Schüler im Vergleich zu Klasse 6 eher ruhig und zurückhaltend sind, was wohl auch mit dem Alter zusammenhängt. Einige der Schüler scheinen es zu bevorzugen, im Klassenverband „unterzutauchen“, und sich nicht als Einzelperson vor allen anderen zu sehr „offenbaren“ zu müssen. Auffallend in diesem Zusammenhang ist auch, dass die Klasse sich im Wesentlichen in zwei geschlechtshomogene Gruppen aufteilt, was sich vor allem in der Sitzordnung widerspiegelt, aber auch in deren sozialen Verhaltensweisen, die sich meist nur innerhalb dieser Gruppen äußern. Auch dies hat sicherlich zum einen mit dem Alter, aber auch mit dem Umstand zu tun, dass der Anteil der Jungen in dieser Klasse sehr gering ist. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass sich die Schüler gegenseitig akzeptieren und es keine Außen-seiter gibt.

Ebenso gibt es mit Ausnahme eines Schülers, der hin und wieder den Unterricht stört, keinerlei Disziplinschwierigkeiten. Nach meinen bisherigen Beobachtungen und Erfahrungen in dieser Klasse passen meist alle auf und bemühen sich, zum Unterricht etwas beizutragen. Dennoch ist die Klasse im

Allgemeinen eher zurückhaltend und muss daher immer wieder motiviert und zu mehr Aktivität ermuntert werden.

1.2.2 Institutionelle Bedingungen

Die Rumold-Realschule, an der ich bereits mein II. Blockpraktikum absolvierte, und an der ich nun beabsichtige, die Unterrichtsreihe zu LdL durchzuführen, liegt in Kernen im Remstal, wobei zum Einzugsgebiet der Schule sowohl der Teilort Rommelshausen als auch Stetten zählt. Da an dieser jedoch nur eine Schulart untergebracht ist, ist die Gesamtschülerzahl (307 Schüler) sowie das Lehrerkollegium (ca. 30 Lehrer) relativ klein und somit überschaubar.

Was das Klassenzimmer der Klasse 6 betrifft, so sind hier die Tische in Reihen angeordnet. Diese zur Gruppenarbeit umzustellen oder gar einen Sitzkreis machen zu wollen, erweist sich aufgrund der Klassenstärke als schwierig. In Klasse 10 dagegen sind die Tische bereits in U-Form aufgestellt, womit sich gleichzeitig in der Mitte ein kleiner Freiraum bietet, der bei Bedarf (z.B. für einen Sitzkreis) genutzt werden kann.

In beiden Klassenzimmern haben alle Schüler einen freien Blick auf die Tafel, die Projektionsfläche des Overheadprojektors, der ebenfalls in beiden Klassen vorhanden ist, befindet sich jedoch links bzw. rechts dieser. Beim Einsatz des Overheadprojektors sollte folglich überprüft werden, ob auch die Schüler auf den äußeren Plätzen die aufgelegte Folie gut sehen können. Kassettenrekorder sind ebenso vorhanden; dieser muss jedoch aus dem Medienraum mitgebracht werden.

An den Gebrauch der aufgezählten Medien sind die Schüler gewöhnt, diese werden häufig eingesetzt. Dennoch sollte man den einzelnen Gruppen im Hinblick auf deren Präsentation während der Vorbereitungsphase die Gelegenheit geben, sich mit diesen noch einmal selbst auseinanderzusetzen und sie „auszuprobieren“.

Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass in Klasse 6 nur noch ein Teil der Schüler das alte Schulbuch besitzt. Die Seiten, die zur Vorbereitung bzw.

zur Präsentation gebraucht werden, müssen folglich ausreichend kopiert werden.

1.3 Überlegungen und Entscheidungen zur Thematik

1.3.1 Klasse 6 – Englisch

Für die Unterrichtsreihe wurden folgende Inhalte ausgewählt:

- Die Wiederholung der bisher bekannten Formen und des Gebrauchs der Zeit *simple present* und die Neueinführung der Verneinung, der Frage und der Kurzantwort mit dem Hilfsverb *does*, wobei ich letzteres selbst übernehmen werde, da die Schüler hiermit eindeutig überfordert sein würden.
- Die Einführung der vier Texte der Unit 9A und 9B, die das Thema „Sommerferien“ gemeinsam haben, und dem dazugehörigen neuen Vokabular.

1.3.1.1 Sachanalyse

Was den ersten Punkt betrifft, so wurden sowohl der bejahte Aussagesatz, als auch die Verneinung, die Frage und die Kurzantwort mit dem Hilfsverb *do* bereits Ende des letzten Schuljahres eingeführt und seither immer wieder geübt und wiederholt, so dass diese Formen als bekannt vorausgesetzt werden können und auf diese zurückgegriffen werden kann, was sich bei der Einführung des Hilfsverbs *does* anbietet. So werden die bekannten Formen bereits in der ersten Stunde reaktiviert und auch im Verlauf der Unterrichtsreihe immer wieder gehört und von den Schülern auch selbst angewendet, so dass ich hier keine Probleme sehe.

Das Hilfsverb *does* wird, was die Wortstellung und den Gebrauch betrifft, ebenso verwendet wie das Hilfsverb *do*, während *does* jedoch nur in Verbindung mit der dritten Person Singular steht, also bei *he*, *she* und *it*, *do* dagegen mit den Personalpronomen *I*, *you*, *we* und *they*. Da die Schüler

jedoch bereits wissen, dass bei *he*, *she* und *it* im bejahten Aussagesatz ein ‚s‘ an das Verb gehängt werden muss, dürfte die Verwendung des Hilfsverbs *does* schnell verstanden werden. Deutlich gemacht werden muss jedoch, dass die Hilfsverben *do* und *does* nur in Verbindung mit einem Vollverb gebraucht werden, das im Infinitiv steht, was wiederum bedeutet, dass das ‚s‘, das bei *he*, *she* und *it* im bejahten Aussagesatz an das Verb gehängt wird, bei der Frage oder Verneinung mit *does* wegfällt.

Des Weiteren sind eventuell Schwierigkeiten bei der Aussprache zu erwarten, wobei hier vor allem auf das stimmhafte ‚s‘ in *does* als auch auf die Schwachformen geachtet werden sollte, sowie bei der Schreibung, da hier am Anfang womöglich das ‚e‘ vergessen wird.

Allgemein ist zum *simple present* noch zu sagen, dass dieses nach dem *present progressive* eingeführt wurde, wobei die Schüler das *present progressive* bisher nur als Zeit kennengelernt haben, die momentane Handlungen ausdrückt, also in Verbindung mit Signalwörtern wie *now* oder *at the moment*, das *simple present* dagegen als Zeit, die regelmäßig wiederholte oder gewohnheitsmäßige Handlungen ausdrückt, also in Verbindung mit Signalwörtern wie *every day*, *always* oder *often*. Des Weiteren wurde diese in Verbindung mit einigen *stative verbs*, wie zum Beispiel *to like*, kennengelernt, die keine Verlaufsform bilden.

Beide Zeiten werden jedoch auch noch in anderen Zusammenhängen bzw. nicht nur als Ausdruck des Präsens verwendet, auf das ich hier allerdings nicht näher eingehen möchte, da dies für die Unterrichtsreihe und die Klasse im Moment nicht relevant ist.

Was den zweiten Punkt betrifft, so bietet es sich aufgrund des gemeinsamen Themas der vier Texte an, diese vorzuentlasten und einen Großteil des neuen Vokabulars bereits mit Hilfe einer Mind-Map einzuführen. Schon durch die Anordnung der einzelnen Vokabeln in der Mind-Map wird das Verständnis dieser erleichtert, zumal diese auch oft mit bereits bekanntem Vokabular verknüpft werden können, ebenso lassen sie sich aber auch gut mit Hilfe eines Bildes oder einer Geste semantisieren. Ferner kann bei vielen

der neuen Vokabeln aufgrund deren Aussprache oder Schreibung auf deren Bedeutung geschlossen werden, da sie dem Deutschen sehr ähnlich sind. Ich sehe also keine Probleme, was das Verständnis betrifft.

Wichtig scheint mir zunächst auf die Aussprache und später auf die richtige Schreibung zu achten, vor allem bei den Vokabeln, die dem Deutschen zwar sehr ähnlich, aber doch nicht gleich sind. Zudem könnte die Präposition bei *on the beach* am Anfang zu Unsicherheiten führen.

Durch die Vorentlastung der meisten neuen Vokabeln sowie die Dialogform der Texte glaube ich, dass es bei den Textpräsentationen dann keine größeren Schwierigkeiten mehr gibt. Außerdem wird keine weitere neue grammatische Struktur eingeführt, über welche die Schüler stolpern könnten, so dass sie sich voll auf den Inhalt konzentrieren können.

Neu sind letztendlich nur noch die folgenden Vokabeln:

Never mind, dog-free zone, to meet, hour, really, to cost, to live.

Auch hier sollte am Anfang verstärkt auf die Aussprache geachtet werden, damit diese vor der Präsentation des Schriftbildes und dem Lesen des Textes gefestigt ist.

1.3.1.2 Begründung der Unterrichtsarbeit

Ich denke, einer der positivsten Aspekte dieses Themas ist, dass es sehr anschaulich und lebensnah ist. Becky, David, Simon und Mark sind den Schülern schon von vorherigen Lektionen bekannt. Da sie etwa dasselbe Alter und zum Teil auch dieselben Interessen wie diese haben, können sie sich mit ihnen identifizieren. So geht es in den Dialogen um Situationen, die bei den Schülern in den Sommerferien ähnlich abgelaufen sein könnten. Es handelt sich also nicht nur um eine Geschichte, mit deren Hilfe neue Vokabeln und Strukturen eingeführt werden, sondern es geht vor allem auch um ein Thema, das die Schüler interessiert und womit sie etwas anfangen können. Natürlich soll dabei auch deren Wortschatz erweitert und das Verstehen und selbständige Anwenden des *simple present* gefördert werden, wobei ich hier auch auf den Lehrplan verweisen möchte. Ich denke jedoch,

dass darin vorgeschriebene bzw. vorgeschlagene Inhalte und deren Progression so konzipiert sind, dass sie für den Schüler in der jeweiligen Klassenstufe am sinnvollsten und gewinnbringendsten sind. Dabei sollten diese dennoch nicht isoliert betrachtet, sondern immer in Zusammenhang mit bzw. in Kontrastivität zu anderem erfahren und in einen entsprechenden Kontext bzw. eine Situation eingebettet werden. Je häufiger dabei die Begegnung mit den neuen Elementen und je vielfältiger der Umgang mit der Sprache ist, desto besser und ebenso vielfältig lassen sich diese für den Schüler in sein bereits vorhandenes Sprachsystem einordnen bzw. verknüpfen. Auch dem soll diese Unterrichtsreihe gerecht werden, indem versucht werden soll, sowohl Grammatik als auch Wortschatz vielfältig zu präsentieren, wobei beides in den Lektionstexten schließlich zusammengefügt wird und damit noch einmal in einem anderen situativen Zusammenhang auftritt sowie das *simple present* u.a. mit dem *present progressive* kontrastiert wird.

All dies entspricht dem Lehrplan, demzufolge sich der Englischunterricht in den ersten zwei Jahren hauptsächlich an Alltagssituationen orientieren und damit verbunden wichtige Grundlagen, vor allem auch den Wortschatz und die Grammatik betreffend, legen soll, die somit nicht nur für die jeweils weiterführenden Stunden und deren Inhalte und Lernziele grundlegend sind, sondern auf die dann vor allem auch in den kommenden Jahren aufgebaut werden kann (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 113-115). Dabei sollten die Schüler jedoch immer wieder daran erinnert werden, dass es bei einer Sprache nicht um das bloße Beherrschen von Vokabeln und grammatischen Strukturen geht, sondern vor allem um die Fähigkeit zur Kommunikation und das Sich-Verständigen-Können mit anderen – auch noch später nach ihrer Schulzeit, zum Beispiel auf einer Reise in ein englischsprachiges Land. Daher ist es wichtig, ihnen im Unterricht bewusst zu machen, wofür sie eigentlich Englisch lernen und in welchen Situationen sie dieses anwenden können. So bieten unterschiedliche Texte und Textsorten die Möglichkeit, verschiedene Sprechabsichten und Situationen kennenzulernen und dabei gleichzeitig Sprech-

anlässe für die Schüler zu schaffen, wobei sich besonders in Dialogform geschriebene Texte für die Schüler als „Muster für den eigenen sprachlichen Ausdruck“ eignen (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 67).

Doch obgleich „die Ausbildung und Förderung der mündlichen Fertigkeiten“ in Klassenstufe 6 weiterhin im Vordergrund stehen sollte (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 113), denen ich auch persönlich – in allen Klassenstufen – sehr viel Bedeutung beimesse, so müssen dennoch auch die anderen sprachlichen Fertigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt werden, nicht nur um Schülern, deren Stärken in unterschiedlichen Bereichen liegen, gerecht zu werden oder aber im Hinblick auf die Prüfung, sondern auch für eine spätere Anwendung der englischen Sprache, sei es nun im beruflichen oder privaten Bereich, ist es von Bedeutung, vielseitig von dieser Gebrauch machen zu können. So sollte neben dem Hörverstehen und Sprechen auch das Lesen und Schreiben immer wieder geübt werden.

1.3.2 Klasse 10 – Französisch

Für die Unterrichtsreihe wurden folgende Inhalte ausgewählt:

- Die Wiederholung des bereits eingeführten und behandelten Textes «Le volant à 16 ans».
- Die Einführung des Lektionstextes 7B: «Une lettre, c'est déjà une porte ouverte!»
- Die Einführung von *venir de faire qc* und *être en train de faire qc*.

1.3.2.1 Sachanalyse

Der Text «Le volant à 16 ans», in dem es um die Möglichkeit geht, in Frankreich bereits im Alter von 16 Jahren einen provisorischen Führerschein zu erwerben, wurde von Frau Meiser zuletzt behandelt und kann somit als bekannt vorausgesetzt werden. Dennoch muss mit Unsicherheiten beim

Lesen gerechnet werden, da die Schüler zum einen keinen Französischunterricht für eine Woche hatten, zum anderen enthält der Text einige Zahlenangaben und neue Wörter, deren Versprachlichung manchen Schülern noch Schwierigkeiten bereiten könnten.

Was den zweiten Punkt betrifft, den Lektionstext 7B, so geht es hier um Alexandre, einem Drogenabhängigen, der aus der Jugendstrafanstalt einen Brief an seinen Bruder Florent schreibt. Die näheren Umstände, wie es dazu kam, werden im Text 7A erläutert, der zwar nicht behandelt wurde, zum Verständnis des Briefes aber auch nicht unbedingt notwendig ist. Allerdings muss die jeweilige Gruppe darauf hingewiesen werden, dass die Wörter *se droguer* und *un centre de détention pour mineurs* nicht in der Vokabelliste zu diesem Text stehen, da diese mit dem Text 7A eingeführt wurden. Was das Verständnis der neuen Vokabeln betrifft, so lassen sich einige dieser von bereits Bekanntem ableiten oder durch das Gegenteil oder ein Synonym erklären, andere können aber auch aus dem Zusammenhang heraus erschlossen werden. Größere Schwierigkeiten sowohl beim Verständnis als auch bei der Semantisierung dürften daher nur noch bei folgenden Vokabeln auftreten: *la DDASS*, *la générosité*, *sortir de cette galère*.

Des Weiteren sollten mit dem Lektionstext 7A die Adverben eingeführt werden, von denen auch im Text 7B einige zu finden sind. Zum einen können diese jedoch von den bereits bekannten Adjektiven abgeleitet oder aber auch aus dem Zusammenhang heraus erschlossen werden. Da sich somit keine Verständnisprobleme ergeben dürften, sollen sie an anderer Stelle näher erläutert werden.

Wichtig erschien Frau Meiser und auch mir noch der dritte Punkt, die Einführung der Wendungen *venir de faire qc* und *être en train de faire qc*, bevor mit dem neuen Schulbuch fortgefahren werden sollte.

In diesem Zusammenhang bietet es sich an, das bereits bekannte *futur composé* (*aller faire qc*) zum Ausdruck der unmittelbaren Zukunft zu wiederholen und dabei mit den beiden anderen Wendungen zu kontrastieren,

wobei auch die unregelmäßigen Verben *venir* und *être* den Schülern bereits bekannt sind und somit die Bildung der drei Wendungen je nach Person keine großen Schwierigkeiten bereiten dürfte. Wichtig ist jedoch, deren Gebrauch in der jeweiligen Zusammensetzung aus *venir de* bzw. *être en train de* und dem Infinitiv deutlich zu machen.

Das *passé récent* (*venir de faire qc*), im Deutschen auch als unmittelbare Vergangenheit bezeichnet, drückt aus, dass ein Vorgang gerade stattgefunden hat. Die deutsche Entsprechung wäre „gerade etwas getan haben“, da es eine eigenständige Zeit, wie im Französischen, hierfür nicht gibt.

Die Wendung *être en train de faire qc* dagegen betont, dass ein Vorgang gerade in diesem Moment stattfindet. Im Englischen entspricht dies der Verlaufsform, im Deutschen wird dies mit der Wendung „gerade dabei sein, etwas zu tun“ ausgedrückt.

1.3.2.2 Begründung der Unterrichtsarbeit

Die Texte «Le volant à 16 ans» und «Une lettre, c'est déjà une porte ouverte!» haben gemeinsam, dass es sich um Themen aus der Lebens- und Erfahrungswelt von Schülern einer 9. bzw. 10. Klasse handelt, die sie in diesem Alter somit ansprechen müssten. Ebenso wird die Behandlung der Texte dem Lehrplan gerecht, der im Bereich Landeskunde u.a. die Themen Jugend, Familie und aktuelle Probleme (in diesem Fall Jugendkriminalität und Drogen) vorsieht (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 415). Des Weiteren ermöglichen diese den Schülern einen Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland und dabei auch mit ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt und bieten somit Sprechansätze, bei denen die Schüler ihre „eigene Meinung“ sowie „Empfindungen äußern“ können (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 412). Zwar wurde der erste Text von Frau Meiser bereits behandelt, dieser bot sich jedoch an, um zum einen noch einmal kurz an die letzte Französischstunde anzuknüpfen und dabei gleichzeitig die Schüler mit einem Grundelement der

Methode LdL, der Lektüre eines Textes, sowie den *classroom phrases* vertraut zu machen.

Der zweite Text eignet sich besonders zur Wortschatzarbeit, da viele der neuen Vokabeln selbständig erschlossen oder aber mit Hilfe bereits bekannten Vokabulars umschrieben bzw. erklärt werden können, andererseits muss nicht jedes einzelne Wort bekannt sein, um den Inhalt des Textes zu erfassen. Auch dies wird vom Lehrplan in der 10. Klasse zunehmend gefordert, stellt vor allem aber auch eine gute Übung für später dar, sollte man mal – beruflich oder privat – in ein französischsprachiges Land reisen oder sich mit einem fremden französischsprachigen Text auseinandersetzen müssen. Ebenso stellt der Brief eine wichtige Textart dar, um dem Schüler Muster an die Hand zu geben, an denen er sich bei eigenen Versuchen orientieren kann. (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 412-414)

Was die Grammatikeinführung betrifft, so dient diese zum einen als Grundlage für die weiterführenden Stunden, wobei durch die Gegenüberstellung verschiedener Zeitformen auch der Forderung nach Vertiefung und Erweiterung bereits erworbener Kenntnisse Rechnung getragen wird (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1994, S. 345). Des Weiteren handelt es sich bei *venir de faire qc* und *être en train de faire qc* aber auch um zwei Wendungen, die im französischen Alltag immer wieder benutzt werden und die daher meiner Meinung nach auch den Schülern zugänglich gemacht werden sollten, um sich in den entsprechenden Situationen richtig ausdrücken zu können. Zudem eignet sich dieses Grammatikkapitel besonders gut für eine erste Einführung nach LdL, da es zum einen nicht zu komplex ist und sich zum anderen, vor allem durch die Gegenüberstellung der drei Wendungen in entsprechenden Kontexten bzw. Situationen, anschaulich darstellen lässt.

Insgesamt sollen während der Unterrichtsreihe auch in dieser Klasse alle vier sprachlichen Fertigkeiten aus den unter 1.3.1.2 genannten Gründen berücksichtigt werden. Um mich nicht wiederholen zu müssen, gelten

natürlich ebenso alle weiteren allgemeineren Anmerkungen gleichermaßen für beide Klassen und Fächer.

2. Durchführung der Unterrichtsreihe

Im Folgenden soll nun nach einer kurzen Übersicht der Ablauf der Unterrichtsreihe näher beschrieben werden, wobei ich mich hier auf die nach LdL durchgeführten Unterrichtssequenzen konzentrieren möchte.

Des Weiteren werden die Leitung der Übungen sowie die Textpräsentationen innerhalb einer Klasse nicht einzeln, sondern zusammenfassend dargestellt, da diese sehr ähnlich verlaufen sind. Dabei werden jedoch Varianten und Besonderheiten der Schüler bzw. der einzelnen Gruppen berücksichtigt.

2.1 Übersicht über den Verlauf des LdL-Projektes

Klasse 6 – Englisch

Montag 28.9.1998 11.00 – 11.45 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Vorstellung und kurze Erläuterung der geplanten Unterrichtsreihe nach der Methode LdL- Wiederholung der bisher bekannten Formen des <i>simple present</i> sowie Neueinführung des Hilfsverbs <i>does</i>- Hausaufgabe: Workbook S. 62 Nr. 2
Dienstag 29.9.1998 11.00 – 11.45 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Aufgabenverteilung und Vorbereitung dieser in Gruppenarbeit
Mittwoch 30.9.1998 10.10 – 10.55 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Fortsetzung der Vorbereitung in Gruppenarbeit
Donnerstag 1.10.1998 8.20 - 9.05 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Gruppe 1:<ul style="list-style-type: none">- Besprechung der Hausaufgabe- Austeilen der selbsterstellten Arbeitsblätter mit Übungen zum <i>simple present</i> (→ Hausaufgabe)- Gruppe 2:<ul style="list-style-type: none">- Gemeinsame Erarbeitung der Mind-Map- Übung zur Wiederholung des neuen Vokabulars
Freitag 2.10.1998 7.30 - 8.15 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Gruppe 1:<ul style="list-style-type: none">- Besprechung der Hausaufgabe- Gruppe 3 – 5:<ul style="list-style-type: none">- Lektionstexteinführungen
Montag 5.10.1998 11.00 – 11.45 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Gruppe 6:<ul style="list-style-type: none">- Lektionstexteinführung- Kurzttest- Fragebogen zur Methode „Lernen durch Lehren“

Klasse 10 – Französisch

Montag 28.9.1998 10.10 – 10.55 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Vorstellung und kurze Erläuterung der geplanten Unterrichtsreihe nach der Methode LdL- Hinführung an die Methode LdL und Einübung der <i>classroom phrases</i> durch die Lektüre des Textes «Le volant à 16 ans»- Gruppeneinteilung und Verteilen der Aufgaben
Mittwoch 30.9.1998 7.30 - 8.15 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Vorbereitung in Gruppenarbeit
Donnerstag 1.10.1998 7.30 - 8.15 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Fortsetzung der Vorbereitung in Gruppenarbeit
Montag 5.10.1998 10.10 – 10.55 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Gruppe 1 und 2:<ul style="list-style-type: none">- Lektionstexteinführung
Mittwoch 7.10.1998 7.30 - 8.15 Uhr	<ul style="list-style-type: none">- Gruppe 3:<ul style="list-style-type: none">- Grammatikeinführung- Übung zur Wiederholung und Festigung- Fragebogen zur Methode „Lernen durch Lehren“

2.2 Einführungsphase

Da in Klasse 6 das *simple present* zuletzt behandelt wurde, sollte – nach einer kurzen Erläuterung der geplanten Unterrichtsreihe – zunächst noch einmal darauf eingegangen und dessen mögliche Formen mit der Einführung des Hilfsverbs *does* vervollständigt werden, bevor der Unterricht schließlich in die Hände der Schüler gegeben werden sollte. Es wurde jedoch bereits hier versucht, offenere Unterrichtsformen miteinzubauen, um schon in dieser Stunde grundlegende Elemente der Methode LdL, wie das freie Sprechen und die Kommunikation der Schüler untereinander, verstärkt zu berücksichtigen.

sichtigen. So bekamen die Schüler möglichst häufig die Gelegenheit zum Sprechen, wobei dies vor allem in Partnerarbeit und im Schülergespräch umgesetzt wurde. Schließlich hatten in einer abschließenden spielerischen Unterrichtsform einige sogar bereits die Möglichkeit, einmal vor der Klasse zu stehen und durch das Aufrufen von Mitschülern und das Beantworten deren Fragen für eine kurze Zeit den Unterricht zu leiten. Insgesamt gesehen überwog also ein schülerzentrierter Unterricht. Des Weiteren versuchte ich als Lehrerin immer wieder typische *classroom phrases* zu benutzen, um die Schüler auch damit schrittweise vertraut zu machen. Der eigenständige Gebrauch dieser und somit die weitere Hinführung an die Methode LdL sollte in einer der folgenden Stunden, bei der Besprechung der Übungen zum *simple present*, fortgesetzt werden. Auch aus diesem Grund bot sich also die Behandlung des *simple present* an, da die Schüler so zunächst anhand bereits Bekanntem ihre ersten Erfahrungen mit LdL machen konnten und nicht gleich etwas Neues vorne an der Tafel präsentieren mussten (vgl. Kap. VI, Abschnitt 2.4.1).

In Klasse 10 sollte die erste Hinführung an LdL mit Hilfe des zuletzt behandelten Textes «Le volant à 16 ans» geschehen. Hierzu wurde zunächst ein Stuhlkreis in der Mitte des Klassenzimmers gebildet, anschließend bekamen die Schüler das Blatt *Expressions Utiles En Classe*, das sich erst einmal jeder in Ruhe durchlesen konnte.

Da sich – wie erwartet – für die Leitung der Lektüre niemand freiwillig meldete, bestimmte ich eine Schülerin, die, vor allem was die mündlichen Fertigkeiten betraf, in Französisch sehr gut war, und die ihre Aufgabe schließlich auch souverän meisterte. So versuchte sie nicht nur die Sätze auf dem Blatt, sondern auch ihre darüber hinaus bereits erworbenen Französischkenntnisse immer wieder anzuwenden und auf ihre Mitschüler einzugehen, indem sie zum Beispiel den Lesenden besonders lobte («*Merci. Tu as très bien lu.*»). Schwieriger dagegen war es, den anderen Schülern ihre gleichermaßen wichtige Aufgabe, nämlich die des Unterbrechens des Lesenden bei Problemen oder Fehlern, bewusst zu machen. Diese hielten

sich am Anfang sehr zurück. Zum einen war dies natürlich eine neue und ungewohnte Situation für sie, vor allem bei einigen Mädchen hatte ich aber auch das Gefühl, dass sie sich nicht so recht trauten bzw. sie sich nicht sicher genug fühlten, etwas zu sagen. Um jedoch vor allem Aussprachefehler nicht so stehenzulassen, griff ich als Lehrerin ein, fragte aber die Schüler, was hier falsch gewesen sei und versuchte sie zu ermutigen, doch das nächste Mal von sich aus einzugreifen. Tatsächlich verbesserte sich dies im Laufe des Lesens des Textes zunehmend, vor allem auch durch die vorbildhafte Leitung der Lektüre.

Da die Jungen zwar mitgelesen, sich jedoch bisher nicht besonders eingebracht hatten, bestimmte ich unter diesen einen Leiter für den zweiten Durchgang. Auch wenn zwar weiterhin immer wieder Aussprachefehler von den Schülern übersehen wurden oder einfach nicht von diesen darauf hingewiesen wurde, so zeigte sich dennoch eine deutliche Besserung. Die Hilfen und Hinweise des Lehrers wurden zunehmend geringer und die Lesenden waren zum Schluss sogar so weit, dass sie ihre Mitschüler auf Französisch um Hilfe baten, wenn sie bei der Aussprache eines Wortes nicht weiterkamen (*«Est-ce que qn peut m'aider? Comment est-ce qu'on prononce ce mot?»*).

Im Anschluss daran wurden die Gruppen eingeteilt, wobei ich dies den Schülern überließ mit der Auflage, dass sich die Jungen auf die drei Gruppen verteilen sollten, da vor allem drei der Jungen dazu neigten, sich gegenseitig vom Unterricht abzulenken, sobald sie zusammen waren. Davon waren zwar vor allem die zwei Jungen, die jeweils alleine in eine Mädchengruppe gehen sollten, zu Anfang nicht sehr begeistert. Es zeigte sich jedoch, dass gerade in einer dieser Gruppen die Zusammenarbeit sehr gut lief.

Ebenso wurden die einzelnen Aufgaben bereits verteilt, auch wenn in dieser Stunde hierfür nicht mehr viel Zeit blieb. Es konnten jedoch noch aufgetretene Fragen geklärt werden und die Schüler hatten so die Möglichkeit, sich bis zur nächsten Stunde schon einmal Gedanken über die Umsetzung ihrer Aufgabe zu machen.

2.3 Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit

In Klasse 6 fand die Gruppeneinteilung und das Verteilen der Aufgaben erst in der zweiten Stunde statt, da in der letzten Stunde nicht mehr ausreichend Zeit war, um den Schülern im Anschluss noch die Gelegenheit geben zu können, sich in ihrer Gruppe zumindest kurz zu besprechen. So wurden in dieser Stunde zunächst für die Aufgaben 1 und 2 Gruppen gebildet mit Schülern, die gern zeichneten. Des Weiteren erfolgte die Gruppeneinteilung nach der Anordnung der Tische, da deren Umstellung aufgrund der Klassengröße nicht möglich war, was jedoch meist den Gruppenwünschen der Schüler entsprach. Die Schüleranzahl der Gruppen richtete sich nach den jeweiligen Aufgaben und damit bei den Textpräsentationen nach der Anzahl der in den Dialogen vorkommenden Personen, da drei dieser nicht auf Kasette verfügbar waren und somit von den Schülern vorgetragen werden mussten.

Für die Vorbereitung der einzelnen Aufgaben wurden den Schülern Folien, Folienstifte und weiße Blätter sowie Gruppe 3 ein Walkman und die Schülerkassette zum Schulbuch zur Verfügung gestellt.

Was die Gruppenarbeit an sich betraf, so lief diese gut. Allerdings hatten einige Schüler immer wieder Fragen und es war sehr viel Hilfestellung von Seiten der Lehrerin notwendig, während andere sofort selbständig mit ihrer Aufgabe anfangen und daran sogar zu Hause weiterarbeiteten, wobei dies nicht nur zwischen den einzelnen Gruppen mit deren unterschiedlichen Aufgaben zu beobachten war, sondern auch innerhalb dieser. Daraus resultierte u.a. auch, dass die einen Schüler bzw. Gruppen früher fertig waren als andere. Aufgabe der Lehrerin während der Vorbereitungsphase war somit das Beantworten von Fragen und das Geben von Hilfestellungen und Ratschlägen, vor allem aber auch die Kontrolle und eventuelle Korrektur des von den Schülern Vorbereiteten, was sich bei einer Klassenstärke von 27 Schülern manchmal als schwierig erwies, und aufgrund dessen sich hin und wieder auch eine gewisse Unruhe einstellte, bis ich als Lehrerin zur

Stelle war und Zeit für die jeweiligen Schüler hatte. Hierbei half jedoch auch Frau Meiser als Ansprechpartnerin für die Schüler von Zeit zu Zeit aus.

Aufgrund des engen zeitlichen Rahmens der Unterrichtsreihe war eine andere Vorgehensweise nicht möglich. Wie schon in Kapitel V plädiere ich sonst jedoch, u.a. auch aufgrund dieser Erfahrungen, für eine Vorbereitung der Aufgaben außerhalb des Unterrichts, eventuell mit der vorherigen Zurverfügungstellung einer Viertelstunde im Unterricht, um zum einen Fragen zu klären und sich zum anderen innerhalb der Gruppe über Grundlegendes, wie das Aufteilen der einzelnen Aufgaben, einig zu werden.

Während der Vorbereitungsphase in Klasse 10 merkte man sogleich, dass man es hier zum einen mit weniger, aber auch mit älteren, und damit reiferen und selbständigeren Schülern zu tun hatte. Zwar war auch in dieser Klasse die Methode und die damit verbundene Freiheit der Schüler etwas Neues für diese, zumal sonst eher das gelenkte Unterrichtsgespräch dominiert, die Vorbereitung in Gruppenarbeit und vor allem auch die Zusammenarbeit der einzelnen Schüler lief jedoch erstaunlich gut. So wurden die Aufgaben von den jeweiligen Gruppen zunächst gemeinsam besprochen und innerhalb dieser dann nochmal eigenverantwortlich untereinander aufgeteilt. Bei Problemen half man sich immer erst gegenseitig, statt gleich die Lehrerin zu fragen. Ebenso half man sich gegen Ende der Vorbereitungsphase, als manche früher fertig waren als andere, gegenseitig aus. Dennoch zeigte sich auch hier, obgleich es sich um eine 10. Klasse handelte, die ja eigentlich schon sehr viel Schul- und Unterrichtserfahrung hat und täglich unterschiedlichen Vorgehensweisen und Methoden ihrer Lehrer begegnet, die Notwendigkeit, den Schülern Hilfen und Ratschläge an die Hand zu geben sowie ihnen bei Fragen und Unsicherheiten, was die Umsetzung ihrer Aufgabe betraf, mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Andererseits sollte man den Schülern aber auch nichts aufzwingen wollen, ist man als Lehrerin von seiner sich überlegten Vorgehensweise auch noch so überzeugt. Können die Schüler sich damit nicht anfreunden oder sind sie damit noch nicht so vertraut, kann dies schnell zu einer Überforderung und Demotivation führen.

Man muss ihnen also gleichzeitig auch die Freiheit geben, sich letztendlich selbst entscheiden und dabei ihre eigenen Erfahrungen machen zu können, aus denen man schließlich am besten lernt. In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass die hier vor allem am Anfang angebrachten Nachbesprechungen der einzelnen Schülerpräsentationen, also die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs untereinander und damit verbunden auch ein schrittweiser Aufbau der didaktischen Kompetenz der Schüler im Rahmen dieser Unterrichtsreihe nur teilweise berücksichtigt werden konnten. So bekamen die Schüler zum einen – wie in Klasse 6 – die entsprechenden *Ratschläge* zu ihrer Aufgabe sowie von ihnen benötigte Materialien und Medien wie Folien, Folienstifte, Walkman und die Schülerkassette mit dem vorzustellenden Lektionstext. Des Weiteren gab ich als Lehrerin bei Bedarf weitere Tips und machte Vorschläge zur möglichen Umsetzung der einzelnen Aufgaben, an denen sich die jeweiligen Schüler allerdings nur orientierten, diese jedoch nie direkt übernahmen, was wiederum deutlich zeigte, dass sie ihre Sache gut machen und ihrer Präsentation eine persönliche Note geben wollten, und damit trotz einiger Hilfen und Ratschläge letztendlich ihren eigenen Weg gingen. Dabei setzten sie sich intensiv mit dem neuen Unterrichtsstoff und ihrer Aufgabe auseinander und investierten sehr viel Arbeit und Zeit, nicht nur innerhalb der Unterrichtsstunden, sondern sogar (freiwillig!) zu Hause. Dies zeigte sich bereits in der zweiten Vorbereitungsstunde, in der zum Beispiel Gruppe 3 mit den konjugierten Verben *aller*, *être* und *venir* beschriftete Kärtchen mitbrachte. Es ging jedoch auch aus den Fragebögen und einzelnen Gesprächen mit Schülern hervor.

2.4 Klasse 6 – Englisch

2.4.1 Leitung von Übungen zur Wiederholung und Festigung des *simple present*

Die erste von Schülern übernommene Aufgabe sollte die Leitung von Übungen sein, da anhand dieser noch einmal das *simple present* wiederholt und gefestigt werden konnte und die Schüler dabei gleichzeitig mit den *classroom phrases* und der Methode LdL an sich vertraut gemacht werden konnten, wobei somit nur letzteres etwas gänzlich Neues für die Schüler darstellte, um diese am Anfang nicht zu überfordern. So wurde auch mit der Besprechung der Hausaufgabe im Workbook begonnen, bevor die selbst-erstellten Übungen an der Reihe sein sollten.

Beide Schülerinnen-in-Lehrerrolle hatten sich hierfür gut vorbereitet und sich schon vorher, mit Hilfe des Blattes *Useful Phrases In Class*, Gedanken darüber gemacht, was sie auf Englisch sagen wollten. So standen sie souverän vor der Klasse, riefen stolz ihre Mitschüler auf, bestätigten deren richtige Antworten auf Englisch, bei Fehlern dagegen fragten sie zunächst einen anderen Schüler, statt den Satz selbst gleich zu verbessern. Sie schienen sich jedenfalls sichtlich wohl zu fühlen in ihrer Lehrerrolle. Trotzdem war eine gewisse Aufregung zu spüren, waren sie doch die Ersten, die diese Rolle übernahmen und dabei sogar jeweils alleine vorne an der Tafel standen. Auch für deren Mitschüler war dies eine neue und ungewohnte Situation, diese arbeiteten jedoch gut mit.

Während bei der ersten Übung von mir als Lehrerin noch öfters eingegriffen wurde, um die Schüler auf mögliche Redewendungen hinzuweisen und damit deren sprachliche Kompetenz schrittweise aufzubauen, so war bereits bei der Besprechung der zweiten Übung eine deutliche Besserung und Automatisierung dieser erkennbar.

Was die Übungen an sich betraf, so gab es hier inhaltlich keine größeren Probleme, daher war es auch bei der Besprechung der Hausaufgabe im Workbook nicht allzu schlimm, dass die Schülerin-in-Lehrerrolle wohl vor

Aufregung, aber auch aufgrund der von ihr allein gemeisterten, für eine Sechstklässlerin nicht zu unterschätzenden Aufgabe, vergessen hatte, die Sätze selbst oder von ihren Mitschülern an die Tafel anschreiben zu lassen. Die folgenden, selbsterstellten Übungen wurden jedoch auf Folie kopiert und während deren Besprechung von der jeweiligen Schülerin-in-Lehrerrolle ausgefüllt (vgl. Anhang, S. 133f.). Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass vor allem auch die schriftlich schwächeren Schüler nochmal eine Möglichkeit der Kontrolle hatten. Darüber hinaus hatte aber auch ich nun als Lehrerin mehr Zeit, mich um einzelne Schüler zu kümmern.

2.4.2 Erarbeitung einer Mind-Map und Leitung einer Übung zur Wiederholung des neuen Vokabulars

Wie dies in Gruppe 2 bestätigt wurde, empfiehlt es sich am Ende der Vorbereitungsphase die von den Schülern erstellten Folien und sonstigen Materialien einzusammeln bzw. bei dem Wunsch der Schüler, diese bis zu deren Präsentation mit nach Hause nehmen zu dürfen, von diesen eine doppelte Ausfertigung zu verlangen oder sie dazu anzuhalten, sich selbst das ihnen Wichtige nochmal zusätzlich aufzuschreiben. So kamen die Schülerinnen der Gruppe 2 zu Anfang der Stunde aufgeregt auf mich zu, um mir zu sagen, dass sie die Skizze ihrer Mind-Map zu Hause vergessen hatten. Da ich diese jedoch für mich noch einmal aufgeschrieben hatte, stellte dies kein Problem dar und der Unterricht konnte wie geplant ablaufen. Die Umsetzung der Aufgabe im Unterricht lief recht gut. Die Gruppe hatte sich bereits während der Vorbereitungsphase nochmal untereinander aufgeteilt, wobei drei Schülerinnen die Präsentation des neuen Vokabulars übernahmen und zwei dieser die Wiederholungsübung.

Was die Erarbeitung der Mind-Map betrifft, so schien diese gut koordiniert und durchdacht zu sein. Jede der drei Schülerinnen übernahm hierbei eine Aufgabe: Demnach stellte eine Schülerin zunächst immer eine allgemeinere Frage um ein bestimmtes Wortfeld zu arbeiten, wobei sich die Gruppe hier an meinen Vorschlägen orientiert hat, wie "*How can you go on holiday?*"

(*"Where can you go?"/ "What can you do?"*). Dabei wurde von der zweiten Schülerin die entsprechende Folie aufgelegt (vgl. Anhang, S. 136-138) und auf Antworten der Mitschüler gewartet. Bereits bekanntes Vokabular wurde dann – sofern dies noch nicht geschehen war – auf der Folie im Einzelnen noch einmal gezeigt und anschließend von der dritten Schülerin in Form einer Mind-Map an die Tafel geschrieben (vgl. Anhang, S. 135). Ebenso wurden die neuen Vokabeln anhand der Folien sowie in Zusammenhang mit den bereits erarbeiteten Vokabeln der Mind-Map semantisiert, anschließend in der Regel von Mitschülern mündlich wiederholt und dann angeschrieben. Diese drei Schritte folgten meiner Ansicht nach jedoch manchmal zu schnell aufeinander, wobei vor allem die Wiederholung und Anwendung der neuen Vokabeln durch die Mitschüler und damit die Überprüfung der Aussprache und des richtigen Verständnisses zu kurz kamen. Die Wichtigkeit und Bedeutung gerade dieser Phase müsste den Schülern also noch deutlicher gemacht und am besten anhand von Beispielen aufgezeigt werden (vgl. Kap. VI, Abschnitt 2.4.3). Andererseits schienen mir die Schüler hier auch manchmal aufgrund mangelnder Erfahrung und Routine als auch relativ kurzer Vorbereitungszeit für eine erste Präsentation nach LdL einfach überfordert. Dies unterstreicht wiederum die Notwendigkeit der schrittweisen Hinführung an die Methode, die im Rahmen dieser Unterrichtsreihe allerdings nur bedingt möglich war. Man hätte jedoch, und das wäre vielleicht für den Anfang sinnvoller gewesen, die Vokabeln von vornherein auf die in der Aufgabe genannten begrenzen können oder aber die Mind-Map in mehrere „kleine“ Mind-Maps unterteilen und deren Erarbeitung dann von verschiedenen Gruppen übernehmen lassen können, obgleich auch in dieser Stunde nicht alle Vokabeln der vorbereiteten Mind-Map genannt und an die Tafel geschrieben wurden. Dennoch oder gerade aufgrund all dessen muss betont werden, dass die Schülerinnen hier bereits Erstaunliches geleistet haben.

Nachdem die Mind-Map von den Schülern in ihr Heft abgeschrieben war, teilten zwei Schülerinnen das von ihnen erstellte Kreuzworträtsel zur Wiederholung des neuen Vokabulars aus (vgl. Anhang, S. 139). Dies wurde

dann in Einzel- oder Partnerarbeit gemacht, während die Schülerinnen-in-Lehrerrolle nicht vorne an der Tafel stehenblieben und warteten, sondern von Tisch zu Tisch gingen und bei Bedarf ihren Mitschülern weiterhalfen. Besprochen wurde die Übung anschließend mit Hilfe einer Folie, wobei auch hier bemerkenswert war, dass die Schülerinnen-in-Lehrerrolle nicht immer gleich die Lösungen in die entsprechenden Felder schrieben, sondern zum Beispiel das Wort von einem Mitschüler buchstabieren ließen (*"Please spell the word ...!"*).

2.4.3 Lektionstexteinführungen

Mit Ausnahme von Gruppe 3, deren Lektionstext auf der Kassette zum Schulbuch war, wurden alle anderen Dialoge von den einzelnen Gruppen in verteilten Rollen vorgetragen. Dies verlief bei den meisten recht gut, bei einigen brachte es jedoch eine gewisse Unruhe mit sich, da manchen, auch sonst eher lebhafteren Schülern, ihre Aufgabe nicht bewusst zu sein schien und diese meinten, vorne an der Tafel die Aufmerksamkeit auf sich ziehen zu müssen. Des Weiteren zeigte sich gerade bei denjenigen Schülern, die während der Vorbereitungsphase besonders schnell fertig waren, dass diese sich noch besser hätten vorbereiten und üben können, um u.a. ein flüssiges Lesen und eine korrekte Aussprache zu gewährleisten, wobei es hier meiner Beobachtung nach die einen gab, die sich ihrer Aufgabe nicht bewusst zu sein schienen und die schon während der Vorbereitungsphase immer wieder darauf hingewiesen werden mussten, was noch vorbereitet und geübt werden sollte, die anderen dagegen schienen ihre Aufgabe einfach nicht ernst genug zu nehmen und entsprechend „locker“ nahmen sie auch deren Vorbereitung. So musste ich, vor allem was die Aussprache betraf, immer mal wieder eingreifen. Weiterhin wäre es sinnvoll gewesen, wenn sich die einzelnen Schüler zuvor kurz in ihrer Rolle vorgestellt und so das Verständnis des Dialogs für die Mitschüler erleichtert hätten.

Das neue Vokabular stellte keine größeren Schwierigkeiten mehr dar. Zum einen wurden die Lektionstexte bereits durch die Mind-Map vorentlastet und

die restlichen noch unbekanntem Vokabeln auf ganz unterschiedliche Weise semantisiert, so zum Beispiel durch eine Zeichnung auf Folie wie bei *dog-free zone*, durch einen gleichbedeutenden Ausdruck (*60 minutes = 1 hour*; *I'm from Stetten./ I come from Stetten. = I live in Stetten.*) oder einen in eine Situation eingebetteten und mit Gestik und Mimik verbundenen Beispielsatz (z.B. *How much does this book cost? It costs 20,- DM.*). In einigen wenigen Fällen wurde die Vokabel aber auch ins Deutsche übersetzt (z.B. *Never mind.* = Mach dir nichts daraus.). Auch hier kam jedoch die Wiederholung und eigenständige Anwendung einiger Vokabeln zu kurz bzw. die Vokabel wurde zu schnell angeschrieben, wie dies bei *to live* [lɪv] der Fall war und so am Anfang Unsicherheiten bei der Aussprache auftraten, da sich hier einige Schüler an der Aussprache des bereits bekannten Substantivs *life* [laɪf] orientierten.

Die Beantwortung der im Anschluss gestellten Kontrollfragen zum Text (vgl. Anhang, S. 140) lief weitgehend problemlos. Als Hilfe für die Mitschüler wurden dabei die Fragen auf Folie geschrieben.

Erst danach wurden die Schulbücher aufgeschlagen und ein Schüler der jeweiligen Gruppe übernahm die Leitung der Lektüre des Textes, wobei dieser sich meist sehr gut mit Hilfe des Blattes *Useful Phrases In Class* darauf vorbereitet hatte. Beim Verteilen der Rollen, das der jeweilige Leiter übernahm, war es kein Problem, „Freiwillige“ zu finden. Während bislang viele Schüler jedoch versuchten, gerade auch ruhigere oder leistungsschwächere Mitschüler dran zu nehmen, fiel hierbei auf, dass meist immer die gleichen aufgerufen wurden. Da zudem die meisten Leiter Jungen waren, welche die Rollen hauptsächlich an ihre Freunde verteilten, war dies besonders für einige Mädchen enttäuschend, die auch gerne gelesen hätten. Auch dies ist ein Punkt, der auf jeden Fall in einer Nachbesprechung angesprochen und diskutiert werden sollte.

Die Leitung der Lektüre an sich lief jedoch recht gut. Allerdings musste auch hier – wie in Klasse 10 – den Mitschülern deutlich gemacht werden, dass diese neben dem Mitlesen bei Bedarf auch die Aufgabe des Eingreifens, Verbesserns und Weiterhelfens hatten.

Insgesamt zeigte sich jedoch von Textpräsentation zu Textpräsentation eine deutliche Besserung: der Ablauf wurde flüssiger, die Koordinierung der einzelnen Aufgaben und die Zusammenarbeit der Schüler wurde besser, Eingriffe, Hilfen und Ratschläge der Lehrerin bei vorherigen Präsentationen wurden bei der eigenen berücksichtigt und die Redeketten automatisierten sich zunehmend.

2.5 Klasse 10 - Französisch

2.5.1 Lektionstexteinführung

Die Lektionstexteinführungen beider Gruppen begannen mit der Vorstellung des jeweiligen Textabschnittes mittels Kassette, wobei dieser bei Gruppe 1 noch eine kurze Erläuterung zur Textart und Vorgeschichte vorausging, um die Textpräsentation, die zunächst als Hörverstehensübung gedacht war, und somit das Textverständnis für die Mitschüler zu erleichtern, zumal die Lektion 7A nicht behandelt wurde. Dabei wurden auch gleich die neuen Vokabeln *se droguer* (→ *substantif: la drogue; anglais: the drug*), *un toxico* (→ *C'est qn qui se drogue.*) und *un centre de détention pour mineurs* (→ *C'est une prison spéciale pour les jeunes.*) eingeführt. Alternativ wäre hier auch eine Handlungskette möglich gewesen, anhand derer die Vorgeschichte noch stärker miteinbezogen hätte werden können und allgemein über die Ursachen und Auslöser, das Problem der Drogen und Kriminalität an sich und deren mögliche Konsequenzen gesprochen und diskutiert hätte werden können und dabei altes Vokabular wiederholt sowie neues dazugelernt worden wäre. Was das restliche neue Vokabular betraf, entschieden sich beide Gruppen jedoch für deren Erläuterung erst nach Vorstellung des jeweiligen Textabschnittes. Im Anschluss wurden von jeder Gruppe Fragen zur Überprüfung des Textverständnisses gestellt, die auch in dieser Klasse zusätzlich auf Folie gezeigt wurden (vgl. Anhang, S. 154). Des Weiteren entschlossen sich die Schüler hier, die Antworten an die Tafel zu schreiben. Die für diese Aufgabe innerhalb der Gruppe bestimmten Schüler

hatten sich hierauf gut vorbereitet und untereinander abgesprochen, wer die Leitung der Übung und wer den Tafelanschrieb übernehmen würde. Ebenso viel Mühe haben sich die Schüler gegeben, die, wie schon zuvor, diesmal jedoch bei geöffnetem Buch, zunächst noch ein paar Vokabelfragen ihrer Mitschüler beantwortet sowie im Anschluss einige Kontrollfragen an diese gestellt haben (z.B. «*A la ligne 4, il y a le mot ,compréhensible‘. Quel est le verbe de ,compréhensible‘?*» oder «*Quel est le contraire de la phrase ,Je dors mal et je mange peu.‘?*»). Dennoch schienen sich diese vorher nicht genau abgesprochen zu haben, wer was übernehmen würde, wodurch es hin und wieder zu kurzen Pausen kam, da sich zum Beispiel bei einer schwierigen Frage keiner der zwei bzw. drei dafür zuständig fühlte, obgleich sie die Vokabeln zusammen vorbereitet und jeweils eine mögliche französische Erklärung zu diesen aufgeschrieben hatten. Dabei hatten sie sich zum einen an den Erklärungen der Vokabelliste im Schulbuch orientiert, zum anderen sich aber auch selbst Beispielsätze einfallen lassen (z.B. *Une personne qui n'est pas dans une prison est libre.; Je suis drôlement heureux. = Je suis très heureux.*). Einige wenige Vokabeln wie die Redewendung *sortir de cette galère* wurden jedoch zusätzlich noch kurz auf Deutsch erklärt. Zuletzt wurde der Text dann schließlich noch gelesen, wobei der Schüler, der diesen am Anfang mittels Kassette vorgestellt hat, die Leitung der Lektüre übernahm.

Insgesamt lobenswert war die positive Haltung der Schüler dem Französischen gegenüber. So beschränkten sich diese sprachlich nicht nur auf das Notwendigste, sondern bemühten sich – auch wenn dies einigen am Anfang sicher schwer fiel – so oft wie möglich *classroom phrases* zu verwenden (z.B. «*Répète, s.t.p.!*»; «*Parle plus fort, s.t.p.!*»).

Darüber hinaus verzichtete ich hier – im Vergleich zu Klasse 6 – auf einen Stundenleiter. Die meisten Schüler kündigten von sich aus ihre Aufgabe auf Französisch an (z.B. «*Maintenant, nous avons trois questions sur le texte.*»), bei anderen geschah dies auf meine Frage «*Qu'est-ce que vous faites?*» hin. Natürlich tauchten bei dem Bemühen, sich auf Französisch verständlich zu machen und dem Versuch, Schwieriges zu umschreiben statt gleich in die

Muttersprache auszuweichen, auch immer wieder Fehler auf. Da es sich hierbei jedoch meist um eine falsche Verwendung oder aber das Vergessen oder Hinzufügen einer Präposition wie *à* oder *de* oder eines Objektpronomens handelte, wurde das Gesagte trotzdem verstanden. Dies war mir zunächst einmal wichtig. Gleichzeitig zeigte sich aber auch der Sinn der Rückmeldung an den Schüler. So tauchten die Fehler, die von mir oder einem Mitschüler verbessert wurden, meist nicht mehr auf.

Demnach war mir auf der einen Seite wichtig, die Schüler zum freien Sprechen in der Fremdsprache zu ermuntern und ihnen die damit oft im Fremdsprachenunterricht verbundene Unsicherheit und Angst zu nehmen sowie ihnen aufzuzeigen, dass man trotz dieser Unsicherheiten und kleinen Fehler verstanden wird und kommunizieren kann und sollte, denn dazu ist eine Sprache schließlich da. Zugleich halte ich jedoch die Rückmeldung und Verbesserung von Fehlern durch den Lehrer oder Mitschüler als unabdingbar für den Aufbau der sprachlichen Kompetenz des jeweiligen Schülers, aber auch um anderen kein schlechtes Vorbild zu sein. Grundvoraussetzung ist jedoch – wie bereits erwähnt – eine positive Haltung und Offenheit der Fremdsprache gegenüber. So habe ich auch aus diesem Grund versucht, immer beides zu berücksichtigen.

2.5.2 Grammatikeinführung und Leitung einer Übung zur Wiederholung und Festigung der neuen Strukturen

Bei der Einführung von Grammatik, die von Gruppe 3 übernommen wurde, überraschte zunächst einmal deren sicheres Auftreten vor der Klasse und deren gute Zusammenarbeit untereinander, wobei ich hier nicht nur die Beziehungen zwischen dem einzigen Jungen in dieser Gruppe und den vier Mädchen meine, sondern auch die Integration zweier, sonst sehr zurückhaltender Schülerinnen, die sich schon während der Vorbereitungsphase auf erstaunliche Weise eingebracht hatten. Von Vorteil war dabei sicherlich, dass deren Freundinnen in derselben Gruppe waren, weshalb ich auch der Ansicht bin, dass man vor allem schüchternen und zurückhaltenden Schülern

zu Anfang die Wahl lassen sollte, in welche Gruppe sie gehen möchten, da schon die Methode an sich etwas Neues darstellt. Haben sich die Schüler einmal in „vertrauter Umgebung“ daran gewöhnt, halte ich nach dem Zufallsprinzip zusammengesetzte und gemischte Gruppen (Jungen und Mädchen, leistungsschwache und -starke, ruhige und lebhaftere Schüler) für sehr sinnvoll, um den Schülern zu ermöglichen, sich so näher kennenzulernen und das gegenseitige Verständnis und die Anerkennung des anderen mit seinen Schwächen und Stärken zu fördern.

Dies zeigte sich auch in Gruppe 3, in der die einzelnen Aufgaben nach den Stärken und Wünschen der Schüler aufgeteilt worden schienen. So übernahm eine in Französisch sehr gute Schülerin, die sonst jedoch oft von einigen Jungen – u.a. wegen ihrer (sehr guten!) Aussprache und Begeisterung für die Sprache Französisch – belächelt wird, die Erklärung der Grammatik auf Französisch, was in dieser Stunde nicht nur von ihrer Gruppe, sondern, so schien es mir, auch von den anderen Schülern anerkannt und positiv bewertet wurde. Eine andere Schülerin dagegen übernahm die Erstellung und Leitung zweier Übungen, was ihr zu liegen schien, und so hatte jeder seine Aufgabe, wobei diese wiederum sehr gut aufeinander abgestimmt waren. Zudem wurden die einzelnen Phasen immer angekündigt und klare Arbeitsanweisungen gegeben, so dass alle dem Unterricht folgen konnten. Das Ergebnis war schließlich eine außerordentlich gut gelungene Präsentation, deren einzelne Schritte im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

Die Stunde begann mit den schon erwähnten, von einer Schülerin erstellten Kärtchen, auf denen die bereits bekannten, im Präsens konjugierten Formen der Verben *aller*, *être* und *venir* geschrieben waren. Während eine Schülerin die Infinitive und Personalpronomen an die Tafel schrieb (vgl. Anhang, S. 155), verteilte eine zweite die Kärtchen an ihre Mitschüler. Diese sollten nun nach vorne an die Tafel kommen und ihr Kärtchen mit Tesafilm an die richtige Stelle kleben. Auf diese Weise wurde die Grundlage für die folgende Grammatikeinführung sowohl an der Tafel als auch in den Köpfen der Schüler geschaffen, indem zunächst die Verbformen wiederholt wurden,

wobei zum einen alle Schüler daran beteiligt waren und ihnen zum anderen die Möglichkeit gegeben wurde, sich kurz zu bewegen und körperlich aktiv zu sein, was im Unterricht sehr selten der Fall ist.

Im Anschluss daran wurde von der Gruppe ein Rollenspiel angekündigt, das zu meinem Erstaunen von dem in dieser Gruppe einzigen Schüler und einer sonst eher ruhigeren Schülerin vorgespielt wurde, die hierzu von zu Hause sogar ein Handy mitgebracht hatte (vgl. Anhang, S. 154). Auch wenn das Rollenspiel leider etwas schnell vorgetragen wurde bzw. die drei Wendungen nur jeweils einmal in diesem vorkamen und somit zu selten, um sich deren Bedeutung und Gebrauch wirklich klar zu werden, war dies dennoch für eine erste Grammatikeinführung nach LdL eine enorme Leistung und löste auch bei deren Mitschülern spontanen Beifall aus. Auch solche für den einzelnen Schüler, aber auch die Gesamtgruppe wichtigen Erfolgserlebnisse sprechen für LdL, ebenso wie dieses Beispiel aufzeigen soll, dass der Unterricht oft durch Lebendigkeit und eine persönliche Atmosphäre gekennzeichnet war.

Auf das Rollenspiel folgte die Erweiterung des Tafelanschriebs sowie eine kurze Erklärung auf Französisch, wobei die Klasse zum Schluss nach möglichen deutschen Übersetzungen der drei Wendungen *aller faire qc*, *être en train de faire qc* und *venir de faire qc* gefragt wurde. Von Seiten der Lehrperson wurde dann noch auf die englische Sprache hingewiesen und nach einer der Wendung *être en train de faire qc* entsprechenden Zeit gefragt, bevor die Mitschüler schließlich dazu aufgefordert wurden, den Tafelanschrieb in ihr Heft zu schreiben. Dieser war meiner Meinung nach sehr gut und logisch aufgebaut. Zur Erinnerung an das Rollenspiel und damit zur Verdeutlichung des Gebrauchs der drei Wendungen, hätten jedoch zusätzlich noch drei verschiedene Uhrzeiten angeschrieben oder jeweils ein entsprechendes Bild gezeigt werden können.

Die Übungsphase wurde von einer Schülerin mit dem Satz «*Maintenant, nous allons faire des exercices.*» eingeleitet, woraufhin sie die Arbeitsblätter austeilte, mit der Anweisung «*Regardez les exemples et complétez les exercices.*» (vgl. Anhang, S. 156). Während der Einzel- bzw. Partnerarbeit bereitete sie dann zunächst den Overheadprojektor für die Besprechung der

Übungen vor und half anschließend – wie dies die anderen Gruppenmitglieder bereits bei Bedarf taten – ihren Mitschülern bei Fragen weiter. Die Grammatik wurde jedoch sehr schnell verstanden, so dass auch die Gruppe selbst das Arbeitsblatt in Ruhe ausfüllen konnte. Besprochen werden konnte jedoch nur die erste Übung, da diese Stunde die letzte meiner Unterrichtsreihe sein sollte und ich noch einen Fragebogen für die Schüler vorbereitet hatte. Die Besprechung wurde jedoch in der folgenden Stunde unter Aufsicht der Fachlehrerin weitergeführt.

3. Evaluation der Unterrichtsreihe

Im Folgenden wird die durchgeführte Unterrichtsreihe sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite bewertet und daraus resultierend die Methode LdL beurteilt.

Was den ersten Teil betrifft, so erstellte ich auf der Grundlage von Martin (1994d, S. 350, 352) und Schelhaas (1997, S. 98-103) einen zweiseitigen Fragebogen (vgl. Anhang, S. 157f.), den jeder Schüler zum Abschluss der Unterrichtsreihe ausfüllte. Dabei wurden in Auswertung I und II alle freien Schülerantworten wörtlich übernommen, es sei denn sie waren im Wortlaut identisch. Unterschiedliche Antworten, die jedoch das Gleiche oder Ähnliches meinten, wurden gruppiert. (vgl. Anhang, S. 159-167)

Da die vollständige Auswertung der Fragebögen somit im Anhang einsehbar und dort ausführlich dokumentiert ist, soll im Folgenden nur noch einmal auf die wichtigsten Ergebnisse der Auswertungen III und IV eingegangen werden (vgl. Anhang, S. 168-172).

Im zweiten Teil, der Beurteilung aus Sicht der Lehrperson, beziehe ich mich sowohl auf die Schülerbefragung als auch auf die Ergebnisse der von Martin durchgeführten Lehrerbefragung, deren erstellte Rangfolgen einige Parallelen, aber auch Unterschiede aufweisen.

3.1 Auswertung der Schülerbefragung

Zunächst soll auf Auswertung III eingegangen werden, die eine Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Auswertungen I und II darstellt.

Hierbei zeigte sich bei der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben, dass ein Großteil der Schüler der Klasse 6 (77,8%) diese als „leicht“ einstufen, während sich bei Klasse 10 die meisten für „schwierig“ oder „mittelmäßig“ entschieden, was hauptsächlich mit mangelnder Erfahrung und Übung der mit der Aufgabe zusammenhängenden Anforderungen an den Schüler begründet wurde. In Klasse 6 dagegen wurde zum einen mit der Aussage, dass es Spaß gemacht hat, argumentiert. Zudem wurde zwar versucht, jedem Schüler eine Aufgabe zu geben, dabei fiel aufgrund der Klassengröße von 27 Schülern und aufgrund des engen zeitlichen Rahmens der Unterrichtsreihe manchen Schülern jedoch nur eine sehr „kleine“ Aufgabe zu.

Die Vorbereitungsphase in Gruppenarbeit wurde von beiden Klassen außerordentlich positiv bewertet, wobei hier bei Klasse 6 wieder der Faktor „Spaß“ von großer Bedeutung war (92,6%), während von 75% der Schüler in Klasse 10 auch der mögliche Austausch untereinander betont wurde.

Ebenso gab es den eigentlichen Unterricht nach LdL betreffend größtenteils positive Reaktionen. Sowohl für die eigene Präsentation vor der Klasse als auch für das Unterrichtetwerden von den Mitschülern sprachen sich jeweils 96,3% der Sechstklässler und 87,5% der Zehntklässler aus. Während erstere jedoch – wie schon bei Ankündigung der Unterrichtsreihe – auch im Nachhinein noch begeistert waren, dass sie einmal in die Rolle des Lehrers schlüpfen durften, sahen 62,5% der Schüler der Klasse 10 es vor allem auch im Hinblick auf die bevorstehenden Prüfungen als eine gute Übung an, vor einer Gruppe zu stehen und etwas vorzutragen. Des Weiteren hat beiden Klassen der Unterricht nach LdL gefallen, weil dieser eine Abwechslung zum „normalen“ Unterricht darstellte. Als negative Punkte wurden dagegen Unsicherheit vor der Klasse, eine manchmal fehlende klare Ausdrucksweise

der Schüler-in-Lehrerrolle und von einigen Sechstklässlern ein langsames Vorgehen als im herkömmlichen Unterricht genannt.

Was die Rolle des Lehrers betraf, so stimmten die meisten Schüler darin überein, dass dieser bei einem Fehler eingreifen und diesen verbessern sollte. Nur wenige fühlten sich dadurch verunsichert.

Ebenso war sich die Mehrheit beider Klassen einig, dass sie während der Unterrichtsreihe mehr Gelegenheit zum Sprechen hatten als sonst. Allerdings gingen die Meinungen auseinander, was die Motivation und Mitarbeit sowie die Frage, ob sie in diesen Stunden mehr gelernt haben, betraf (vgl. Anhang, S. 169).

Zur Gesamteinschätzung der Unterrichtsreihe in Frage 8 und 9 muss zunächst bemerkt werden, dass hier die positiven Rückmeldungen deutlich überwogen. Dabei tauchten bereits zuvor genannte Aspekte wieder auf. So stand bei Klasse 6 auch hier der Neuigkeitseffekt im Vordergrund, während bei Klasse 10 vor allem die Nützlichkeit der Methode im Hinblick auf die mündliche Prüfung betont wurde. Als Kritikpunkt wurde vor allem in Klasse 6 die bei manchen Schülern fehlende Ernsthaftigkeit und Akzeptanz der Methode, aber auch ihren Mitschülern gegenüber genannt. Des Weiteren wurde hauptsächlich in Klasse 10 bemängelt, dass man manchmal nicht alles verstanden hat. Diesem entsprach der aus den Aussagen der Schüler zusammengefasste Verbesserungsvorschlag, dass die Schüler überzeugter an die Sache herangehen und einige ihre Aufgabe besser vorbereiten sollten.

Insgesamt lässt sich jedoch eine positive Bewertung der Methode LdL von Seiten der Schüler feststellen, was auch nochmal die Beantwortung der letzten Frage bestätigte, bei der sich 66,7% der Schüler in Klasse 6 und 43,8% der Schüler in Klasse 10 für eine Fortführung der Unterrichtsmethode aussprachen. Weitere 29,6% der Sechstklässler und 50% der Zehntklässler hätten diese gern ab und zu als Abwechslung zum „normalen“ Unterricht fortgesetzt.

Aus den Schülerantworten ergaben sich die in Auswertung IV genannten Rangfolgen. Hierbei standen, was die unterrichtsoptimierenden Faktoren und positiven Auswirkungen der Methode LdL betrifft, die Aktivierung, Motivierung und gesteigerte Aufmerksamkeit in beiden Klassen an erster Stelle, während die Förderung der Methodenkompetenz verständlicherweise an letzter stand, da diese zum einen nicht von heute auf morgen aufgebaut werden kann und deren Förderung im Rahmen dieser Unterrichtsreihe somit nur begrenzt Rechnung getragen werden konnte. Die größte Differenz gab es bei dem Punkt der Förderung der Sozialkompetenz. Hierauf trafen bei Klasse 6 erstaunlicherweise nur 33,3% der Schülerantworten zu, während es 75% bei Klasse 10 waren.

Ebenso zeigten sich unterschiedliche Gewichtungen bei den Problem-bereichen der Methode LdL auf (vgl. Anhang, S. 171). In beiden Klassen standen jedoch die Probleme, welche die Schüler betrafen, im Vordergrund, während zeitliche Probleme an letzter Stelle auftraten.

3.2 Kritische Bewertung der Unterrichtsreihe von Seiten der Lehrperson

Eine der deutlichsten Parallelen zwischen der von mir durchgeführten Schülerbefragung und der Lehrerbefragung nach Martin, die auch ich als eine der positivsten und stärksten Auswirkungen der Methode LdL ansehe, ist die der Aktivierung, Motivierung und gesteigerten Aufmerksamkeit. Die Schüler schienen, soweit ich das aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen in diesen Klassen beurteilen kann, stärker motiviert als sonst. So war schon während der Vorbereitungsphase ein großes Engagement von Seiten der Schüler zu beobachten, was sich u.a. später in den vielfältigen, umgesetzten Ideen und den erstellten Medien äußerte, aber auch in dem Bemühen, sich durchgehend in der Zielsprache zu verständigen. Hierbei ist natürlich nicht der Neuigkeitseffekt zu unterschätzen, der sich auch in den Aussagen der Schüler widerspiegelt, denen zufolge der Methode als eine Abwechslung zum gewohnten Unterricht sehr viel Gewicht beigemessen wird. Dies

begründet mitunter auch den von den Schülern häufig genannten Spaß am Unterricht nach LdL. Andererseits bin ich der Meinung, dass zum einen durch die direkte Anwendung des Gelernten in echten Sprechabsichten innerhalb des Klassenzimmers, zum anderen durch einen schrittweisen, über Jahre aufgebauten LdL-Unterricht, bei dem immer wieder etwas Neues hinzukommt und den Schülern immer mehr zugetraut und in deren Hände übergeben wird, aber auch durch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, die LdL bietet, der Spaß am Unterricht und die Freude am Lernen nicht verloren gehen werden. Es sollte Sinn, gleichzeitig aber auch Spaß machen – beides sehe ich persönlich als Grundvoraussetzungen für eine anhaltende Bereitschaft zum (lebenslangen) Lernen an. Auf die Unterrichtsreihe zurückblickend kann LdL hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Was den Aspekt der gesteigerten Aufmerksamkeit betrifft, so muss hier jedoch einschränkend gesagt werden, dass für die an der jeweiligen Präsentation nicht beteiligten Schüler diese sehr stark von den jeweiligen Schülern-in-Lehrerrolle und deren Auftreten abhing. So war besonders in Klasse 6 die gegenseitige Akzeptanz der Schüler und deren Präsentationen sehr unterschiedlich. Nahmen die Schüler-in-Lehrerrolle ihre Sache ernst und traten zudem souverän vor die Klasse, übertrug sich dies entsprechend auf deren Mitschüler. Sie waren ruhig und hörten aufmerksam zu, während sich bei Schülern-in-Lehrerrolle, die entweder ihre Sache sehr locker nahmen und sich vorne an der Tafel entsprechend verhielten, aber auch bei zurückhaltenderen Schülern, die zudem nur wenig Kontakt zu anderen Mitschülern zu haben schienen, sich schnell eine gewisse Unruhe einstellte. Erstaunlicherweise wurden gerade diese manchmal aufgetretenen Akzeptanz- und Disziplinprobleme dem Fragebogen nach von einem Großteil der Schüler in Klasse 6 selbst gesehen und als negativ bewertet. Eine solche Einsicht ist eine gute Voraussetzung und meiner Meinung nach der erste Schritt, um diesen entgegenwirken zu können. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch erwähnt werden, dass sich diese Probleme in Klasse 10 nur sehr selten stellten. Ich stimme somit dem Ergebnis der Lehrerbefragung nach Martin zu, dass in großen Klassen, dabei besonders in unteren

Klassenstufen, zu Anfang Schwierigkeiten wie die oben genannten auftreten können, diese einen Unterricht nach LdL jedoch nicht gänzlich unmöglich machen. Es überwogen für mich eindeutig die positiven Auswirkungen der Methode, so dass es schade wäre, LdL bei einer großen Klasse von vornherein unversucht zu lassen. Des Weiteren bin ich überzeugt, dass wenn man die Schüler – wie unter Kapitel V vorgeschlagen – schrittweise mit der Methode vertraut macht und sie erst später, je älter und reifer sie werden, umfangreichere und schwierigere Aufgaben übernehmen lässt, der Einsatz von LdL auch schon in unteren Klassenstufen möglich ist. So ist der Unterricht in Klasse 6 trotz einiger Schwierigkeiten, die sich zum einen aufgrund des Alters und der Klassengröße, aber auch aufgrund des von heute auf morgen stattfindenden Unterrichtsversuches ohne vorherige Kenntnisse der Methode stellten, meiner Ansicht nach bereits überraschend gut gelaufen.

Eng verbunden mit der Aktivierung der Schüler ist auch die Förderung der Selbständigkeit und die Übernahme von Verantwortung. Beides wurde von Schüler- als auch von Lehrerseite sehr positiv bewertet. So gibt LdL den Schülern die Freiheit, selbständig und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen. Dies beginnt bei der Vorbereitung der jeweiligen Aufgabe und der damit verbundenen notwendigen Organisation innerhalb der Gruppe und setzt sich fort bei deren Präsentation. Dabei zeigte sich deutlich, dass je vertrauter die Schüler mit der Methode und den damit verbundenen Anforderungen wurden und je mehr Erfahrung sie mit dieser auch durch das „Miterleben“ und Lernen von anderen Präsentationen hatten, ich als Lehrerin umso weniger Hilfen geben oder eingreifen musste. So wird jedoch auch einigen Schülern – wie dies u.a. aus der Auswertung der Fragebögen hervorgeht – erst im Verlauf der Unterrichtsreihe bewusst, welche Auswirkungen eine schlechte Vorbereitung und Durchführung einer Aufgabe nicht nur für die jeweilige Gruppe, sondern auch für folgende Stunden haben kann, wie wichtig daher eine gute Planung der jeweiligen

Aufgabe ist und welche Verantwortung sie bei der Umsetzung dieser im Unterricht übernehmen.

Als weiteren, mit dem vorigen zusammenhängenden Punkt möchte ich die Stärkung des Selbstbewusstseins ansprechen, die von den Schülern ebenfalls sehr hoch eingestuft, bei der Lehrerbefragung nach Martin jedoch nur selten genannt wurde. Meiner Meinung nach sollte dieser Punkt jedoch nicht unterschätzt werden. Gerade dadurch, dass ein Schüler selbständig und eigenverantwortlich eine Aufgabe vorbereitet und diese schließlich vor der Klasse präsentiert, dabei jedoch nicht allein, sondern Teil einer Gruppe ist, in der jeder Einzelne etwas zur Umsetzung der jeweiligen Aufgabe beiträgt, sich jedoch gleichzeitig von seiner Gruppe unterstützt weiß, kann das Selbstbewusstsein, vor allem schüchterner und leistungsschwächerer Schüler, obgleich ihnen ihre Aufgabe zunächst Überwindung kosten mag, aufgebaut werden. Erfahren sie dabei zudem die Anerkennung und das Lob ihrer Gruppe, der anderen Mitschüler oder des Lehrers, wird dieses noch bestärkt. Des Weiteren schien nach den Ergebnissen der Schülerbefragung für manche, bei einem von Schülern geleiteten Unterricht, die Hemmschwelle, etwas zu sagen, niedriger zu sein, was somit auch diesen zu mehr Selbst-vertrauen verhelfen kann.

Ein ebenfalls sehr wichtiges, speziell den Fremdsprachenunterricht betreffendes Kriterium war die Frage, ob sich der Sprechanteil der Schüler durch LdL tatsächlich um ein Vielfaches erhöht und die Kommunikationsfähigkeit gefördert wird. Auch wenn letzteres, wie viele der bereits genannten Punkte, eigentlich erst nach einer längeren Anwendung der Methode LdL im Unterricht beantwortet werden kann, zeigten sich im Rahmen der Unterrichtsreihe doch auch erste Ansätze hierzu. So war zunächst einmal generell zu beobachten, dass sich die Schüler sehr viel Mühe gaben, sich in der Fremdsprache zu verständigen und deren Sprechanteil dadurch, dass sie den Unterricht größtenteils übernahmen, stark anstieg. Sie hatten also meiner Ansicht nach deutlich mehr Gelegenheiten zum Sprechen, was auch

die Mehrheit der Schüler bejahte und für mich die Grundlage darstellt, um deren Kommunikationsfähigkeit überhaupt fördern zu können. Dabei war von Stunde zu Stunde eine zunehmende Routinisierung und Automatisierung häufig verwendeter *classroom phrases* erkennbar, ebenso wie die manche Schüler hemmende Angst vor dem freien Sprechen abzunehmen und diese mit zunehmender Sicherheit offener zu werden schienen und sich der Sprechanteil der Schüler damit noch erhöhte. Gleichzeitig nahm aber auch die Fehleranzahl in den fremdsprachlichen Äußerungen zu und es bestätigte sich die im Fremdsprachenunterricht oft gemachte Beobachtung, dass selbst Schüler, welche die jeweilige Fremdsprache schon seit Jahren lernen und in schriftlichen Arbeiten durchschnittlich bis gut sein mögen, mündlich große Schwierigkeiten haben, vor allem beim freien und spontanen Sprechen. Umso mehr sah ich jedoch die Notwendigkeit und die Möglichkeit durch LdL dieses Defizit zu beheben, wenngleich man hier als Lehrer zunächst in eine Zwickmühle geraten mag und sich die Frage stellt, wann und wie man bei Fehlern eingreifen sollte. Um den hohen sprachlichen Anteil der Schüler am Unterricht aufrecht zu erhalten und auf längere Sicht deren Kommunikationsfähigkeit zu fördern, entschloss ich mich, vor allem gravierende Fehler sofort zu verbessern oder aber kleinere Fehler in einer Antwort oder Gegenfrage richtiggestellt an den jeweiligen Schüler zurückzugeben, ohne auf diese jedoch näher einzugehen. Meist wurde derselbe Fehler nicht mehr gemacht. Ansonsten blieb noch die Möglichkeit, häufiger aufgetretene Fehler am Ende der Stunde noch einmal anzusprechen. Dies zeigt jedoch auch, dass hier in der Regel dem Lehrer die Fehlerkorrektur überlassen wurde, obgleich dies nach LdL auch Aufgabe der Mitschüler sein sollte. Da die Fehlerkorrektur bei der Lektüre des Textes dagegen schon recht gut klappte, allerdings auch noch nicht zufriedenstellend war, erklärt sich mir dies damit, dass es sich hierbei um eine für die Schüler neue und ungewohnte Aufgabe handelte und die Schüler im Rahmen der Unterrichtsreihe damit wohl noch überfordert waren. Des Weiteren schienen die Schüler für manche Fehler aber auch noch kein Gespür zu haben oder sie nicht gleich bzw. so schnell wie der Lehrer zu erkennen. Um sie dafür zu sensibilisieren, zog ich es daher oft vor,

zunächst die Schüler zu fragen, statt den Fehler selbst gleich zu verbessern, sofern dies den betroffenen Schüler nicht zu sehr unterbrach oder aus dem Konzept brachte.

Ein weiteres die Fehleranfälligkeit betreffendes Problem zeigte sich darin, dass selbst manche Schüler-in-Lehrerrolle bei deren Wortschatz- oder Textpräsentation noch Aussprachefehler machten, obwohl die Aussprache der neuen Vokabeln bzw. des Textes während der Vorbereitungsphase geübt wurde. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung der guten Vorbereitung, aber auch deren vorherige Kontrolle durch den Lehrer. Da zudem im ersten Lernjahr Grundlagen in der Aussprache gelegt und die Laute gefestigt werden, sind von Schülern übernommene Neueinführungen frühestens ab dem zweiten Lernjahr zu empfehlen.

Insgesamt wurden jedoch die Möglichkeiten zur Kommunikation, ebenso wie die Bereitschaft der Schüler zu dieser, deutlich erhöht. Ferner war – zumindest innerhalb der Gruppen – eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff zu beobachten. Von einigen Schülern wurde aber auch angegeben, dass sie dem von Mitschülern geleiteten Unterricht besser folgen konnten und den präsentierten Stoff besser verstanden.

Nimmt man dies alles zusammen, so lässt sich meiner Meinung nach auf längere Sicht eine bessere Kommunikations- und allgemeine Sprachfähigkeit durch LdL erreichen.

Die Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse und – allerdings in einem begrenzten Rahmen – auch der Schülerinteressen ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Lehrerbefragung nach Martin erstaunlicherweise nicht aufgeführt wird. Dieser kam im Rahmen der Unterrichtsreihe vor allem während der Vorbereitungsphase zu tragen. So wurden bereits bei der Aufgabenverteilung die Wünsche der Schüler bzw. Gruppen soweit es möglich war berücksichtigt. Innerhalb dieser einigten sich dann wiederum die Schüler – meist ihren Interessen, Neigungen und Stärken entsprechend – darauf, wer welche Teilaufgabe übernahm. Zu deren Vorbereitung wurden ihnen dann zwar Ratschläge an die Hand gegeben, dennoch konnten sie

sich letztendlich selbst für einen Weg entscheiden und dabei ihre eigenen bisherigen Lernerfahrungen miteinbringen. Während sich hier einige Schüler dennoch stark an dem ihnen bekannten Unterricht orientierten, so kann davon ausgegangen werden, dass sich dies mit zunehmender Vertrautheit der Methode ändert und die Schüler von der ihnen zugestandenen Freiheit stärker Gebrauch machen werden. So kommt zur Unterstützung der Individualität des Einzelnen hinzu, dass aufgrund der unterschiedlichen Schüler und deren Ideen eine Vielfalt von Unterrichts- und Lernformen dargeboten wird, was wiederum dem Einzelnen gerecht wird, vor allem aber auch demjenigen, der noch nicht herausgefunden hat, was er für ein Lerntyp ist und wie er am besten lernt. Auch dies sollte besonders mit Blick auf das selbständige und außerunterrichtliche Lernen unterstützt werden.

LdL trägt damit also auch zur Schulung überfachlicher Qualifikationen bei, so zum Beispiel der Methodenkompetenz, indem der Schüler durch seinen Lehrer, seine Mitschüler, aber auch die zu Anfang stattfindenden kurzen Nachbesprechungen verschiedene Methoden des Lernens und Unterrichtens sowie unterschiedliche Medien und Hilfsmittel kennen und zu beurteilen lernt. Allerdings war dies im Rahmen der zeitlich sehr begrenzten Unterrichtsreihe nur bedingt möglich, was auch die Stellung dieses Aspektes in Auswertung IV der Schülerbefragung begründet. Das im Unterrichtsversuch stärker zum Ausdruck gekommene, durch LdL geförderte selbständige Denken und Handeln, das bei Problemen auch das eigenständige Finden von Lösungen und die Möglichkeit zur Kreativität beinhaltet, fördert zwar ebenso die Methodenkompetenz, dies wurde jedoch bereits unter anderen Aspekten, vor allem dem der Förderung der Selbständigkeit näher ausgeführt und daher unter diesem Punkt nicht mehr berücksichtigt.

Eine weitere Rolle spielt auch die soziale Komponente bei LdL. Dabei kam das soziale Verhalten der Schüler vor allem in den einzelnen Gruppen zum Ausdruck. Hier war Teamarbeit gefragt; es musste folglich kommuniziert und kooperiert werden. So sprach man in der Regel die Aufgabe zunächst gemeinsam durch, nahm bei der Verteilung der einzelnen Aufgaben

Rücksicht auf die Wünsche und das Können des anderen, half sich bei deren Vorbereitung gegenseitig und stimmte diese zum Schluss aufeinander ab. Dabei war in fast allen gemischten Gruppen eine sehr gute Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen zu beobachten, ebenso wie besonders lebhaft, leistungsschwächere sowie schüchterne Schüler durch die notwendige Zusammenarbeit sehr gut in deren jeweilige Gruppe integriert waren und aufgrund dessen keine Probleme innerhalb dieser auftraten, was für die Bildung solch gemischter Gruppen spricht.

Allerdings übertrug sich dieses Sozialverhalten nur teilweise auf den folgenden Unterricht. So waren besonders bei einigen Schülern in Klasse 6 Akzeptanz- und Disziplinprobleme zu beobachten, was sich u.a. in deren Unaufmerksamkeit und mangelnder Mitarbeit äußerte. Die Übernahme der Lehrerrolle ermöglichte hier jedoch, den Unterricht einmal aus anderer Perspektive zu sehen, sich in die Situation des Lehrers hineinzusetzen und – dem Fragebogen und persönlichen Gesprächen nach zu urteilen – bei manchem auch eine veränderte Sichtweise oder sogar eine Verhaltensänderung zu bewirken. Ebenso bietet LdL aber auch die Möglichkeit, den Umgang mit solchen Problemen zu lernen, bei Kritik dennoch taktvoll mit dem anderen umzugehen sowie – sollte man selbst einmal derjenige sein – auch angebrachte Kritik annehmen zu können.

Im Rahmen der Unterrichtsreihe wurde ansatzweise offenbar, dass und wie die Sozialkompetenz der Schüler durch LdL gefördert wird. Das Ziel eines besseren Sozialverhaltens der gesamten Klasse ist jedoch auch hier nur auf längere Sicht zu erreichen.

Zum Schluss möchte ich noch auf die zeitlichen Probleme eingehen, die auch im Rahmen des Unterrichtsversuches deutlich wurden. So war die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe zunächst einmal mit einem enormen Zeit- und Vorbereitungsaufwand für mich als Lehrerin verbunden. Dieser mag für einen erfahrenen Lehrer nicht ganz so groß sein, ebenso müssen bestimmte Hilfsmittel und Materialien wie zum Beispiel die von mir erstellten *Ratschläge* nur einmal vorbereitet werden. Die einzelnen

Aufgaben, deren Vorbereitung durch die Schüler und deren zeitliche Koordinierung im Unterricht sollten jedoch sorgfältigst vom Lehrer durchdacht sein, besonders wenn die Vorbereitungsphase zumindest teilweise auf zu Hause verlegt wird, um damit im Unterricht nicht zu viel Zeit zu verlieren. So wurden im Rahmen meines Unterrichtsversuches aus einer für die Vorbereitungsphase vorgesehenen Stunde zwei, wobei hier jedoch auch berücksichtigt werden muss, dass die Schüler keinerlei Erfahrung mit der Methode LdL hatten. Von Vorteil an der Vorbereitungsphase war dagegen, dass hier die Kontrolle und nochmalige Besprechung des Vorbereiteten der jeweiligen Gruppe innerhalb dieser stattfinden konnte, während bei einer häuslichen Vorbereitung hierfür vom Lehrer als auch vom Schüler noch zusätzlich Zeit aufgebracht werden muss. Insgesamt scheint mir die größtenteils auf zu Hause verlegte Vorbereitung, wofür auch unter Kapitel V plädiert wird, jedoch weniger Zeit in Anspruch zu nehmen und daher sinnvoller zu sein.

Auch während des Unterrichts wurde vor allem bei den von Schülern übernommenen Neueinführungen mehr Zeit beansprucht als wenn diese von einem Lehrer übernommen worden wären, wohingegen die Lektüre eines Textes oder die Leitung einer Übung von Mal zu Mal besser und zügiger lief, so dass hier zuletzt kaum mehr Zeit benötigt wurde und auch ich als Lehrerin deutlich weniger eingreifen musste als noch zu Anfang. Ob sich dies mit zunehmender LdL-Erfahrung auch auf die anderen Aufgaben überträgt und ob die Behauptung Martins sich bestätigt, dass der am Anfang eventuell größere Zeitbedarf durch einen geringeren Wiederholungsbedarf wieder gut gemacht wird, kann ich durch die zeitlich begrenzte Unterrichtsreihe nicht beurteilen. Tatsache ist jedoch, dass auch in der Lehrerbefragung von Martin die zeitlichen Probleme an erster Stelle stehen und somit fraglich ist, ob ein rein nach LdL durchgeführter Unterricht die Lehrplaninhalte der jeweiligen Klassenstufe zeitlich erfüllen kann.

Den Verlauf der Unterrichtsreihe an sich bewerte ich dennoch als sehr positiv und erfolgreich, insbesondere da sowohl ich als Lehrerin als auch die

Schüler bis dahin noch keine eigenen, praktischen Erfahrungen mit dieser Methode hatten und diese im Nachhinein auf beiden Seiten als sehr bereichernd angesehen wurden.

VII. Schlussbetrachtung

Wie bereits erwähnt, überwogen für mich deutlich die positiven Auswirkungen der Methode LdL, die sich während der Unterrichtsreihe bestätigten, wenn auch manche zunächst nur ansatzweise. So bin ich von deren Eignung im Fremdsprachenunterricht an der Realschule überzeugt. Dennoch müssen auch die Probleme, die sich mit LdL ergeben können, gesehen werden.

Nach Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, der besuchten Fortbildung in Backnang, dem Bundestreffen in München und den damit verbundenen, mit Lehrern und Referendaren geführten Gesprächen sowie aufgrund der eigenen, im Rahmen der Unterrichtsreihe gemachten Erfahrungen mit LdL plädiere ich daher dafür, diese gezielt und bedacht, jedoch nicht als alleinige Methode einzusetzen.

Eine zu starke Ausrichtung des Unterrichts auf eine einzige Unterrichtsmethode birgt – insbesondere mit Blick auf das Lernen - stets die Gefahr der Vereinseitigung, ebenso wie sie bei Schülern früher oder später zu Langeweile und Demotivation führen wird. Es gilt folglich die bisherigen, besonders in den letzten Jahren gewonnenen Erkenntnisse sowie die innovativen Ansätze im Bereich der Fachdidaktik zu überdenken und die sich als positiv erwiesenen Elemente in einem ausgewogenen Verhältnis, so dass sie sich sinnvoll ergänzen, in seinem Unterricht zu berücksichtigen. Gleichzeitig sollte man sich Neuem nicht verschließen und auch zunächst ungewohnt erscheinende Methoden in seinem Unterricht auf ihre Nützlichkeit hin überprüfen.

Den großen Vorteil von LdL sehe ich persönlich darin, dass die Methode sowohl mit dem Lehrplan als auch mit alten und neuen Ansätzen und Unterrichtsideen vereinbar ist bzw. diesbezüglich sehr viel Freiraum lässt, was durch die „ledigliche“ Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler ermöglicht wird. Dadurch kann sich auch der Lehrer langsam mit der Methode vertraut machen, ohne gleich seinen eigenen Unterrichtsstil und den gewohnten Stundenaufbau ändern zu müssen. Hierzu besteht – mit

zunehmender Sicherheit auf Seiten des Lehrers als auch der Schüler und deren Bereitschaft und Offenheit Neuem gegenüber – auch später noch die Möglichkeit.

Von LdL als einer handlungs- und schülerorientierten Methode kann meiner Ansicht nach insofern gesprochen werden, als es sich hierbei – wie die Begriffe schon deutlich machen – nur stets um eine „Orientierung“ handeln kann und LdL tatsächlich einige Elemente dieser beiden Prinzipien beinhaltet – wie dies in Kapitel III aufgezeigt wurde – und dabei gleichzeitig die Integration weiterer ermöglicht.

Auch Martin hat folglich versucht, sich als positiv erwiesene Elemente verschiedener Ansätze und Erkenntnisse im Bereich der Fremdsprachen- aber auch der allgemeinen Unterrichtsdidaktik in der Methode LdL zu vereinen. Dementsprechend wäre es wünschenswert, obgleich LdL auch Probleme mit sich bringen kann und sicherlich kein Allheilmittel auf sämtliche Fragen und Forderungen an den Fremdsprachenunterricht darstellt, wenn die Methode aufgrund ihrer vorweisbaren Erfolge und sich bestätigten positiven Auswirkungen nicht unbeachtet bliebe und zum Beispiel nach dem Vorschlag in Kapitel V, zumindest aber einzelne Elemente dieser in den Unterricht integriert werden würden.

Fest steht, dass unsere heutige, immer komplexer werdende Gesellschaft vielfältigere Kompetenzen erfordert als bloßes Wissen. Meiner Ansicht nach kann LdL hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Grundvoraussetzung für den Erwerb sogenannter Schlüsselqualifikationen und oberstes Ziel von LdL ist die Selbsttätigkeit. Die Schüler sollen aus ihrer Passivität und zunehmenden Konsumhaltung, wie sie auch in vielen anderen Bereichen zu beobachten ist (vgl. Kap. II, Abschnitt 1), herausgeholt und damit jene Kompetenzen und die Leistungsfähigkeit der Schüler gefördert werden. Es ist paradox, wenn wir von Schülern an der mündlichen Prüfung verlangen, für längere Zeit vor einem Publikum – womöglich noch in einer Fremdsprache – frei zu sprechen, obgleich viele während ihrer Schulzeit nur selten die Möglichkeit hierzu hatten. Dies lässt sich ebenso auf andere Bereiche, wie zum Beispiel die erwünschten Kompetenzen in der Arbeitswelt, übertragen.

Worte und Erklärungen genügen nicht. Es bedarf vielmehr der vorherigen Möglichkeit, selbst aktiv zu werden und diese einzuüben bzw. sich selbständig mit der jeweiligen Sache auseinanderzusetzen, gleich ob es um den Erwerb fachspezifischer oder überfachlicher Qualifikationen geht. In diesem Sinne möchte ich mit den Worten von Benjamin Franklin schließen:

"Tell me and I forget,
teach me and I remember,
involve me and I learn."

(Richards, Rodgers, 1986, S. 100)

Literaturverzeichnis

- Aston, Paul u.a.: Learning English – Red Line New 1. Schülerbuch. Stuttgart: Klett, 1995a.
- Aston, Paul u.a.: Learning English – Red Line New 1. Workbook. Stuttgart: Klett, 1995b.
- Bastian, Johannes: Schülerinnen und Schüler als Lehrende. Oder: Lernen durch Lehren. In: Pädagogik, 11/1997, S. 6-10.
- Baumert, Jürgen u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 1997.
- Bayer, Peter u.a.: Etudes Françaises – Ensemble 3. Cahier d'activités. Stuttgart: Klett, 1996.
- Bleyhl, Werner: Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4/1996, S. 339-347.
- Bleyhl, Werner: Knackpunkte des Fremdsprachenunterrichts. Zehn intuitive Annahmen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2/1998a, S. 126-138.
- Bleyhl, Werner: Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lehrens. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1998b, S. 60-69.
- Blum-Syring, Angela/ Jannusch, Herbert: Behaltenseffektive Vokabelvermittlung im Französischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht, 102/1990, S. 20-24.
- Bunk, Gerhard P./ Kaiser, Manfred/ Zedler, Reinhard: Schlüsselqualifikationen. In: Bundesanstalt für Arbeit: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Mannheim: MEDIALOG, 1992, S. 315-323.
- Calenge, Brigitte: Grammatik und Wortschatz über den Körper lernen... pourquoi pas? In: Zielsprache Französisch, 1/1997, S. 10-12.

- Finkbeiner, Claudia: Englischunterricht in europäischer Dimension. Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2/1998, S. 305-313.
- Freese, Hans-Ludwig: Lust am Denken gewinnen. Erziehung zum Denken: Komplexität und rascher Wandel unserer Welt stellen uns vor neue Aufgaben. In: Wirtschaftsspiegel - Wissen und Didaktik für Bildung und Beruf, 3/1997, S. 8-12.
- Freinet, Célestin: Pädagogische Werke. Teil 1. Dt. Ausg. und Übers. von Hans Jörg unter Mitw. von Herwig Zillgen. Paderborn: Schöningh, 1998.
- Gartner, Alan/ Kohler, Mary Conway/ Riessmann, Frank: Children teach children – Learning by teaching. New York: Harper & Row, 1971.
- Gegner, Renate/ Graef, Roland: Lernen durch Lehren. In: Pädagogik, 3/1998, S. 63.
- Graef, Roland: Lernen durch Lehren – Anfangsunterricht im Fach Französisch. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 100/1990, S. 10-13.
- Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald, 1994.
- Grinner, Karin: Exhibitions in English. Neue Ideen für handlungsorientierten Unterricht. Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode. Linz: Veritas, 1997.
- Grunwald, Bernd u.a.: Etudes Françaises – Ensemble 3. Schülerbuch. Stuttgart: Klett, 1996.
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung– Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1994.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995.
- Hermes, Eberhard: Basiswissen Schulpädagogik. Stuttgart: Klett, 1980.

- Heuer, Helmut/ Klippel, Friederike: Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und Handlungsempfehlungen. Berlin: Cornelsen, 1993.
- Hüchtermann, Marion: Fit für die Berufsausbildung? In: Hauptabteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln, in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband der Deutschen Industrie, Köln, und dem Ausschuß für Berufsbildung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln (Hrsg.): Informationen zur beruflichen Bildung. Allgemeinbildendes Schulwesen. Köln: Deutsches Institut, 1997, S. 1-4.
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1993.
- Jong, Klaus de: Lernen mit Methode. Gesichtspunkte zum Aufbau eines Vorhabens in „Lernmethodik“. In: Planung Materialien Praxis - Klasse 5 bis 10, I/1996, S. 1-30.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske und Budrich, 1997.
- Kelchner, Rudolf: Lerner übernehmen Lehrfunktionen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2/1994, S. 187-191.
- Kleppin, Karin: Mündliche Korrekturen im Französischunterricht. In: Französisch heute, 3/1998, S. 264-273.
- Legutke, Michael: Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum: Kamp, 1988.
- Leitzgen, Günter: Lernen durch Lehren. Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in einer 11. Gymnasialklasse. In: Französisch heute, 3/1993, S. 258-267.
- Leupold, Eynar: Individualisierung im Französischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 28/1997, S. 4-9.

- Löffler, Renate: Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen. In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 2. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 1996, S. 42-68.
- Martin, Jean-Pol: Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht, 61/1982, S. 61-64.
- Martin, Jean-Pol: Aktive Schüler lernen besser – Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald: FWU, 1983. (Film)
- Martin, Jean-Pol: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst – Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald: FWU, 1984. (Film)
- Martin, Jean-Pol: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen: Narr, 1985.
- 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: Quand les élèves font la classe... In: Le Français dans le Monde, 224/1989, S. 51-55.
- Martin, Jean-Pol: Didaktische Briefe Französisch (1985-1988). In: Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald, 1994a, S. 29-48.
- Martin, Jean-Pol: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986). In: Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald, 1994b, S. 19-28.
- Martin, Jean-Pol: *Ratschläge für die Vorstellung eines neuen Stoffes und Expressions utiles en classe* (Kopiervorlagen). In: Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald, 1994c, S. 54f.
- Martin, Jean-Pol: Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1994d.
- Martin, Jean-Pol: Zur Geschichte von *Lernen durch Lehren* (LdL) (1993). In: Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.): Lernen durch Lehren. Rimbach: Verlag im Wald, 1994e, S. 12-18.

- Martin, Jean-Pol: Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. In: Henrici, Gert/ Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Bd. 25: Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. Tübingen: Gunter Narr, 1996, S. 70-86.
- Martin, Jean-Pol: Prozeßinduzierende Inhalte. In: Wendt, Michael/ Zydatiñ, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Halle, 4.-6. Oktober 1995, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 4. Bochum: Brockmeyer, 1997, S. 82-89.
- Martin, Jean-Pol/ Kelchner, Rudolf: Lernen durch Lehren. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1998, S. 211-219.
- Martin, Jean-Pol: „Lernen durch Lehren“ – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt. 1998. (Veröffentlicht in einem der LdL-Kontaktbriefe, die alle zwei Monate durch PD Dr. Jean-Pol Martin von der Universität Eichstätt versandt werden.)
- Martin, Jean-Pol: Schulklasse als Betrieb: zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der gymnasialen Oberstufe. In: Hemmer, I./ Selzer, H.M. (Hrsg.): Schule der Zukunft – Über Fachdidaktiken an der KUE. Dettelbach: Röhl, 1999.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1993.
- Mindt, Dieter: Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett, 1995.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Realschule. Villingen-Schwenningen: Neckar, 1994.
- Neuner, Gerhard: Methodik und Methoden: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 1995, S. 180-188.

- Niefnecker, Andrea: Förderung kreativer Lernprozesse am Beispiel von „Lernen durch Lehren“. 1998. (Veröffentlicht in einem der LdL-Kontaktbriefe.)
- Raasch, Albert: Das Interview – Grundsatzüberlegungen zum Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 4/1997, S. 339-345.
- Rampillon, Ute: Fremdsprachen lernen – gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 2/ 1991, S. 2-9.
- Rampillon, Ute/ Reisener, Helmut: Orientierungen für den Englischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 28/1997, S. 4-9.
- Richards, Jack C./ Rodgers, Theodore S.: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: University Press, 1986.
- Rigos, Alexandra: „Eltern sind austauschbar“. In: Der Spiegel, 47/1998, S. 110-135.
- Schelhaas, Christine: „Lernen durch Lehren“ – für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl. Marburg: Tectum, 1997.
- Schiffler, Ludger: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Klett, 1985.
- Schiffler, Ludger: Die soziale Interaktion in der Klasse und der Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1/1999, S. 3-10.
- Schräder-Naef, Regula: Verschiedene Sinne – verschiedene Lernertypen. In: Pädagogik, 12/1992, S. 27-30.
- Skinner, Jody Daniel: Learning by Teaching. In: Zielsprache Englisch, 2/1994, S. 38f.
- Spengler, Wolfgang: Etudes Françaises – Echanges. Face à face. Materialien zur Partnerarbeit. Stuttgart: Klett, 1991.
- Stuttgarter Zeitung vom 16.9.1998: Defizite im Klassenzimmer. Schulen in der Kritik.

- Stuttgarter Zeitung vom 21.10.1998: Die Realschule kann im Windschatten prosperieren. „Eigenes Profil gefunden“ – Im ländlichen Raum als echte Alternative zum Gymnasium etabliert – Didaktik an der Praxis orientiert.
- Stuttgarter Zeitung vom 2.1.1999: Persönlichkeit. Fachkenntnis genügt nicht.
- Timm, Johannes-Peter: Neue Perspektiven: Konsequente Schülerorientierung. In: Bach, Gerhard/ Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 2. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 1996, S. 268-284.
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1998.
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1975.
- Walter, Manfred: Total Involvement Approach (TInA). A fresh look at beginners' English. In: Planung Materialien Praxis – Klasse 5 bis 10, 1/1996, S. 1-28.
- Winitz, Harris (Hrsg.): The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1981.
- Wittwer, Angelika: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht (Französisch) mit der Methode ‚Lernen durch Lehren‘. In: Pädagogik und Schulalltag, 3/1996, S. 317-324.
- Wolff, Dieter: Neue Lerntheorien – Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 4/1998, S. 197-201.
- Wollenweber, Horst: Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Realschule – veränderte Bedingungen, neue Herausforderungen. In: Die Realschule, 7/1992, S. 275-286.
- Ziegésar, Detlef & Margaret von: Einführung von Grammatik im Englischunterricht. Materialien und Modelle. München: Ehrenwirth, 1992.

Anhang (Dokumentation)

Fotos von Unterrichtsszenen	121
-----------------------------	-----

Klasse 6 – Englisch

Aufgabenverteilung	122
--------------------	-----

<i>Useful Phrases In Class</i>	125
--------------------------------	-----

Ratschläge

- zur Einführung neuen Wortschatzes	126
-------------------------------------	-----

- zur Einführung eines neuen Lektionstextes	130
---	-----

Vorbereitungen und erstelltes Material der Schüler:

- Übungen zum <i>simple present</i>	133
-------------------------------------	-----

- Mind-Map zum Thema "Summer holidays"	135
--	-----

- Bilder zur Mind-Map	136
-----------------------	-----

- Kreuzworträtsel	139
-------------------	-----

- Kontrollfragen zur Überprüfung des Textverständnisses	140
---	-----

Übersicht für den Leiter der Stunde	141
-------------------------------------	-----

Kurztest	142
----------	-----

Klasse 10 – Französisch

Aufgabenverteilung	143
--------------------	-----

<i>Expressions Utiles En Classe</i>	144
-------------------------------------	-----

Ratschläge

- zur Einführung neuen Wortschatzes	145
-------------------------------------	-----

- zur Einführung eines neuen Lektionstextes	149
---	-----

- zur Einführung eines neuen Grammatikkapitels	152
--	-----

Vorbereitungen und erstelltes Material der Schüler:

- Kontrollfragen zur Überprüfung des Textverständnisses	154
---	-----

- Grammatikpräsentation

- Rollenspiel	154
---------------	-----

- Tafelanschrieb	155
------------------	-----

- Übungen	156
-----------	-----

Fragebogen zur Methode Lernen durch Lehren	157
- Auswertung I	159
- Auswertung II	164
- Auswertung III	168
- Auswertung IV	171
Versicherung	173
Erklärung	173