

“LERNEN DURCH LEHREN” – EINE HANDLUNGSORIENTIERTE METHODE FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dr. Michael Reichelt (Deutschland), DAAD-Lektor

Die 'Lernen durch Lehren'-Methode (LdL) erlebt gegenwärtig eine positive Aufnahme in der didaktischen Wahrnehmung, weil sie v.a. praxisorientiert ist und durch ihren radikalen Perspektivenwechsel die Lernenden in das Zentrum des (Fachsprachen-)Unterrichtes stellt. Der folgende Aufsatz möchte aufzeigen, dass dieses Modell besonders auch für den Fremdsprachenunterricht an nichtphilologischen Institutionen geeignet ist und seinen praktischen Nutzen dahingehend betonen. Hierzu beleuchtet der Artikel grundlegende theoretische Erkenntnisse, die Methodik, neurobiologische Grundlagen sowie Vor- und Nachteile der LdL-Methode.

LdL, Jean-Pol Martin, Joachim Grzega, Fremdsprachenunterricht, Handlungsorientierung, didaktisches Unterrichtsmodell

Einleitung. Das Konzept 'LdL' beruht heutzutage v.a. durch die Arbeiten des Wissenschaftlers und Sprachlehrers Jean-Pol Martin auf einer grandlegenden wissenschaftlichen Basis. Er selbst definiert das LdL-Konzept wie folgt: „Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode Lernen durch Lehren (LdL).“ [Martin 2002, 71]

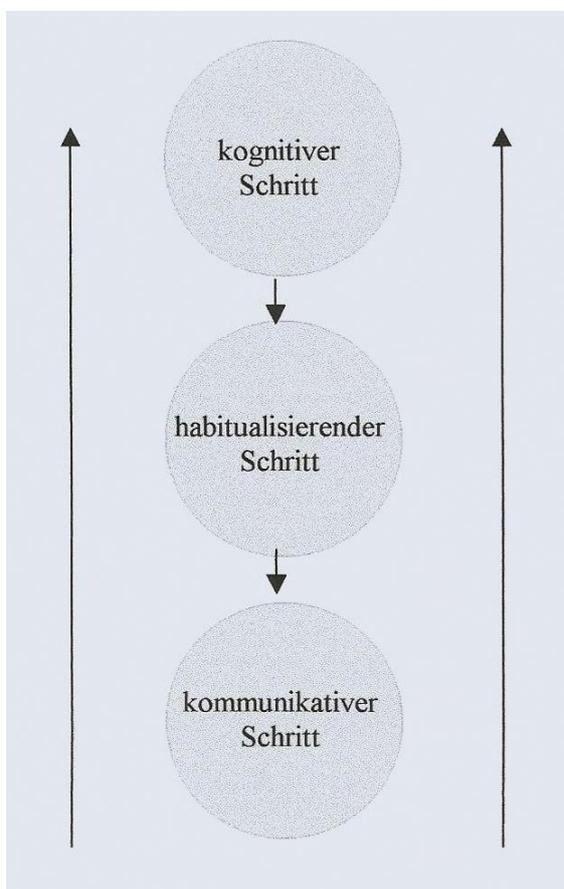
LdL ist entwicklungsstechnisch gesehen ein didaktisches Unterrichtsmodell, welches weitgehend unabhängig voneinander von unterschiedlichen Wissenschaftlern entwickelt wurde. Ihre Wurzeln hat diese Methode in der Reformpädagogik der 20er Jahre und ist mit den Namen Georg Kerschensteiner (Handlungsorientierung), John Dewey (Projektunterricht) und Johann Heinrich

Pestalozzi (Ganzheitlichkeit) verbunden. Die Einführung in die moderne Unterrichtsdidaktik und die damit verbundene Weiterentwicklung zum Unterrichtsmodell erfolgte unter behavioristischen Gesichtspunkten im angelsächsischen Sprachraum u.a. durch Alan Gartner bereits 1971 mit seinem Beitrag „Children teach children. Learning by teaching.“. Hierin zeigte sich eine Stärkung der Position des lernenden Individuums im Behaviorismus gegenüber den rein wissensverarbeitenden Prozessen des Kognitivismus, in dessen Zentrum nicht der Lernende, sondern immer nur primär der Lernstoff stand. Die ersten deutschsprachigen Veröffentlichungen, die sich dem Unterrichtsansatz LdL widmeten, waren die Arbeiten von Rudolf Krüger (1975), Jean-Pol Martin (1985), Wolfgang Steinig (1985), Udo Kettwig (1986) und Theodor F. Klaasen (1988). Martin leistete dabei als Erster einen Beitrag diesen Unterrichtsansatz nicht nur praktisch sondern auch theoretisch aus lernpsychologischer und neuropsychologischer Sicht in den Diskurs einzuführen und zu beschreiben. V.a. unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten ist sein Beitrag für das LdL-Prinzip als immens hoch zu bewerten.

LdL ist als handlungsorientiertes Modell aufgrund seines Perspektivenwechsels sehr gut geeignet in vielen verschiedenen Unterrichtssituationen und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen verwendet zu werden. Dabei müssen jedoch sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden zu Veränderungen im Unterrichtsablauf bereit sein.

Zur Methodik des LdL. Der Perspektivenwechsel innerhalb des LdL-Prinzips vollzieht sich durch eine partielle Übertragung der Rolle des Lehrenden auf die Lerner, die so im didaktischen Modellbereich von LdL zu „Teilzeit-Experten“ [Grzega/Waldherr 2007, 2] werden und Teile des Unterrichts selbst vor- und durchführen. Es geht dabei also um eine verstärkte Interaktion innerhalb der bestehenden klassischen Klassenverbände. Die Lernenden agieren bei dieser erhöhten Interaktionsform jedoch nicht autark oder orientierungslos, sondern sie werden durch die Lehrperson angeleitet, kontrolliert, verbessert und unterstützt. Im Sinne des in der Didaktik weit verbreiteten Prinzips der Handlungsorientierung

sollen die Studierenden möglichst dazu animiert und aktiviert werden einzelne Unterrichtsthemen selbständig zu erfassen, aufzubereiten und curricular umzusetzen. Grzega/Waldherr [ebd.] gehen für das LdL-Modell bezeichnenderweise davon aus, „dass Begreifen am besten gelingt, wenn man selbst `begreifen` muss“. Um einem Vorurteil gegenüber der LdL vorzubeugen, muss erwähnt werden, dass es sich bei dieser lernerzentrierten Lehrposition nicht um die bloße Wiedergabe von Unterrichtsstoff in Form von Vorträgen bzw. Referaten handelt sondern es sich vielmehr um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Form von soft skills (z.B. Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung, Kompromissfähigkeit, Sprachkompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Teamfähigkeit, Kooperation, Motivation, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Konsequenz, Engagement etc.) und hard skills (Fach- und Sachkompetenz, d.h. die Fähigkeit, fachtypische Anforderungen den theoretischen Prämissen folgend selbständig und eigenverantwortlich zu lösen) dreht, welche sowohl die unterrichtenden Lerner als auch die unterrichteten Lernenden im Laufe dieses Unterrichtsprozesses erwerben.



Die LdL-Methode möchte in der praktischen Unterrichtsumsetzung dabei drei Bereiche miteinander verbinden:

- a) die intensive kognitive Durchdringung der stofflichen Inhalte
- b) die intensive Kommunikation der Lernenden untereinander, um den anderen den Stoff zu vermitteln
- c) die durch den Kommunikationstransfer notwendigen Sprachstrukturen immer wieder anwenden.

Abb. 1 Schematische Darstellung des Interaktionsprozesses bei der LdL-Methode.

Diese drei Schritte greifen dabei immer wieder ineinander, da sie im Rahmen der LdL-Methode habituell bzw. iterativ und über Rückkopplungen gelenkt sowie in ständigen Wiederholungen durchgeführt werden müssen. Der Einsatz der LdL eignet sich v.a. für solche Unterrichtsphasen, in denen keine komplexen Unterrichtsinhalte vermittelt werden müssen, sondern eher neues Wissen auf bewährte Grundlagen aufbauen kann.

Der Lernerfolg hängt dabei noch stärker als in klassischen Unterrichtsformen von der intrinsischen Motivation der Lernenden, als der Identifikation mit den Lerninhalten und Unterrichtszielen ab. Gelingt diese Motivation kann dies auch leicht zu einem Flow-Erlebnis bei den Lernenden führen. Jedoch wird nicht jeder LdL-Versuch gleich gut gelingen, schon gar nicht am Anfang. Denn auch mit LdL ist es wie mit vielen anderen Methoden – sie muss erst einmal eingeübt und von den Lernenden akzeptiert und adaptiert werden.

Neurobiologische Grundlagen. Die didaktischen Prinzipien von LdL können sich auf Erkenntnisse der Neurobiologie und Kognitionspsychologie stützen. Diese Erkenntnisse bestätigen, dass die Lernresultate wesentlich ergiebiger und nachhaltiger sind, wenn die Lernenden den Stoff nicht nur von einer Lehrperson und aus Lehrersicht präsentiert bekommen, sondern wenn die Studenten sich selbst intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen, um ihn dann anschließend selbst wieder an ihre Kommilitonen als Lehrende bzw. Experten weiterzugeben. Nur so wird beobachtbar, ob die Studierenden den Lernstoff wirklich begriffen und verarbeitet haben. Motivation zur Durchführung dieses didaktischen Unterrichtsmodells erhalten die Lernenden dabei aus unterschiedlichen Bedürfnissen. Hierin kann man auch der Bedürfnispyramide Abraham Maslows (1954) folgen. Indem die Lerner anderen Lernenden den Wissensstoff zu vermitteln versuchen und somit neue Wege der Wissensvermittlung konstruieren, werden bei den Studenten neben Lernerfolgen v.a. auch bestimmte Bedürfnisse (soziales Prestige, Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls etc.) befriedigt, was diese wiederum zum Erwerb unterschiedlicher soft skills befähigt. Dies dient auch der intrinsischen Motivation.

Bei der Wissenstransformation müssen die Studierenden in ihren Expertengruppen oder auch als individueller Experte hohe neuronale Leistungen erbringen. Solche neuronalen Strukturen müssen in der Folge jedoch auch immer wieder neu mit Reizen versehen und aktiviert werden. Bleiben Impulse aus, dann zerfallen die bestehenden Neuronenverbindungen wieder. Es zeigt sich also auch hierbei, dass LdL durchaus auch zur Wiederholung von Wissen genutzt werden kann, um dieses zu reaktivieren bzw. neuronale Verbindungen auszubauen. Bei richtiger Durchführung und entsprechender Anleitung durch die Lehrperson kann LdL folglich die Verankerung des Lernstoffes im Gehirn zu erhöhen helfen. Studierende erleben durch LdL eine affektivere Bindung zum Stoff, da sie sich selbst mit diesem auseinandersetzen müssen – was dem „learning by doing“-Prinzip sehr nahe kommt.

Sinn und Nutzen der LdL. Nichtphilologische Fachhochschulen und Universitäten sollen Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage anwendungsorientiert ausbilden. Dies gilt auch für den fremdsprachenbezogenen Unterricht in nichtphilologischen Studiengängen. Die Fremdsprachenvermittlung steht also weniger im Zeichen einer umfassenden Grundlagenforschung, als vielmehr vor dem Problem fachsprachliche und berufs-angewandte Kenntnisse und Erkenntnisse zu vermitteln. Gerade in einer modernen Informationsgesellschaft wie der unsrigen ist es heutzutage eines der dringlichsten curricularen Anliegen, die permanenten Informationsströme zu kanalisieren sowie das für eine konkrete Einsatzbereiche und Anwendungen wichtige Wissen zu filtern und geeignete Erkenntnisse sinnvoll anzuwenden.

Die Studenten können durch LdL ihre generelle Befähigung erhöhen, situationsangemessene und adäquate Wissenstransferprozesse zu leisten. Essentiell für diese Befähigung sind kommunikative und handlungstheoretische Kenntnisse, die bei Bedarf zu praktischen und in der jeweiligen Situation erwünschten Resultaten führen.

Darüber hinaus lernen Studenten die Rolle des Lehrenden mit all seinen Rechten und Möglichkeiten aber auch Pflichten und Nachteilen kennen. Sie

schulen ihre eigene Persönlichkeit, soziale Kompetenzen und lernen sich kritisch zu hinterfragen und nach besseren Lösungsmöglichkeiten (Unterrichtsformen, Lehrstoffvermittlungsangeboten) zu suchen, wenn die gewünschten Lernerfolge bzw. das Verständnis bei ihren Kommilitonen ausbleibt.

Einsatz im Fremdsprachenunterricht. In den einschlägigen fremdsprachlichen Didaktikwerken hat die LdL-Methode bisher kaum Eingang gefunden. Weder das 'Handbuch Fremdsprachenunterricht' (2007) noch das „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (2010) erwähnen die LdL in ihren letzten Ausgaben. Es war auch eher die Schul- als die Hochschuldidaktik, welche die LdL – wenn auch dort mit zeitlicher Verzögerung – aufgenommen hat. So begründet Eynar Leupold [2002, 139] in einem Didaktik-Handbuch für den Französischunterricht den Erfolg des LdL-Konzeptes folgendermaßen: „(...) die Lehrerinnen und Lehrer merken, dass ihre traditionelle Weise des Unterrichtens zu Monotonie, Unruhe und nicht immer befriedigendem Lernerfolg führt. Bei der Suche nach einem alternativen schlüssigen Methodenkonzept sind sie auf Martin gestoßen, dessen Konzept den Vorteil hat, nicht zu ‚alternativ‘ zu sein und ohne besondere Ausbildung umzusetzen ist“.

Jean-Pol Martin [2002, 72ff.] nennt als wesentliche Merkmale der LdL-Methode drei Verfahrensschritte:

1. Die Lernenden übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers.
2. Der Lehrer verteilt die Arbeitsaufträge, er unterstützt die Studierenden bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen.
3. Zwei Studenten übernehmen zu Beginn jeder Stunde die Leitung des Stundenablaufs. Sie leiten die Korrektur der Hausaufgaben, rufen die Arbeitsgruppen zur Darbietung des neuen Stoffes auf und lenken die Übungsphase.

Nach Pohl lassen sich dabei folgende Veränderungen und Auffälligkeiten im Handlungsablauf des Unterrichtes beobachten:

1. Der Lehrer redet weniger. So kommen im Fremdsprachenunterricht mit dieser Methode bis zu 80% der Äußerungen von den Lernenden selbst.

2. Schwierige Stoffsequenzen werden aus Lernerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Studierende einen seiner Art zu lernen entsprechenden Zugang.
3. Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Lernenden intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander.
4. Die Hemmschwelle von Student zu Student ist geringer. Es fällt den Lernenden leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärungen zu bitten.
5. Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Lerngruppen/ einzelner Lernender schneller und hat Zeit und Gelegenheit gezielt und individuell darauf zu reagieren.
6. Das soziale Lernen wird gefördert, da die Studierenden neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.

Die Einführung der LdL-Methode sollte hierbei auch einigen Prämissen folgen. So erscheint es am Anfang eher sinnvoll, wenn die Lehrkraft v.a. einfache Aufgaben üben lässt. Die Lehrperson muss in diesem Zusammenhang v.a. gruppensdynamische Prozesse einüben (angemessene Form von Kritik und die Reaktion darauf einüben, sich zuzuhören können, deutlich sprechen, die Qualität der Beiträge zu beachten usw.). Nach einer Einübungsphase sollten die Lernenden dann an höhere und anspruchsvollere Aufgaben herangeführt werden. Hierfür geeignet sind dann auch neue Kapitel des Lehrbuches, ein unbekannter Text, grammatische Übungen oder praxisbezogene Texte (z.B. ein juristischer Text, eine Bauanleitung in technischen Berufszweigen etc.). Die Vorbereitung auf die Präsentationen soll dann in Teamarbeit im Unterricht und in einer dafür zeitlich klar terminierten Arbeitsphase erfolgen. Während der anschließenden Präsentation der Ergebnisse bzw. der Wissensvermittlung durch die Studierenden bleibt die Lehrperson im Hintergrund und interveniert nur, wenn die Kommunikation zwischen den Studierenden nicht zufriedenstellend verläuft, wenn Fehler auftreten oder wenn Ergänzungen notwendig sind. Schrittweise werden dann in der Folge immer umfangreichere Stoffmengen zur Präsentation und Einübung an die Lehrenden ausgegeben.

Mit zunehmender Kompetenz bekommen die Lerner immer komplexere Aufgaben (z.B. Erörterungen, Diskussionsleitungen, Textinterpretationen usw.) oder erstellen eigene Unterrichtssequenzen. Parallel zum stoffbezogenen Unterricht findet lt. Martin [2002, 74] auch „eine kontinuierliche Prozessevaluation und Methodenreflexion statt“. Lehrer und Lernende stehen folglich in einem ständigen Informationsaustausch, auch um unkritische und eingefahrene Prozesse zu vermeiden.

Kritik an der LdL. Oftmals wird der LdL-Methode vorgeworfen, dass sie auf bewährte Unterrichtsformen wie Referate oder Frage-Antwort-Spiele setzen würde. Diese Zuordnungen sind jedoch verkürzt und würden ihr nicht gerecht werden, denn es geht der LdL um die größtmögliche Aktivierung aller Lernenden. Dies ist (v.a. am Anfang der Einführung von LdL) sicherlich tatsächlich ein zeitintensiveres Unterfangen als dies normalerweise im Regelunterricht (mit hohen Frontalunterrichtsphasen) der Fall ist, aber mit der Zeit kommt man in routinierten Klassen bzw. Kursen oft schneller voran als mit den traditionellen Verfahren. Das liegt daran, dass die Lernenden bei der Stoffvermittlung oft effektiver sind als die Lehrer. Sie sind weniger redundant und vermeiden oftmals unnötige Wiederholungen. Trotzdem kann sich bei den Lernenden natürlich nach einiger Zeit Langeweile einstellen, weil die Methode den Reiz des Neuen verloren oder die Lernenden ihr Reservoir an sicherlich begrenzten Präsentationstechniken ausgeschöpft haben. Hier bieten sich Methodenwechsel bzw. die Einübung neuer Unterrichtsformen durch die Studierenden an. Im Sinne der Spontanität sollte auch auf eine Benotung verzichtet werden.

Fazit. Die LdL-Methode erlebt gegenwärtig eine positive Aufnahme, weil es v.a. praxisorientiert ist und durch seinen radikalen Perspektivenwechsel die Lernenden in das Zentrum des Fachsprachenunterrichtes bzw. der Lehreinheiten im Allgemeinen stellt. Das Konzept beruht v.a. durch die Arbeit von Jean-Pol Martin auf einer grandlegenden wissenschaftlichen Basis. Dabei müssen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden zu Veränderungen im Unterrichtsablauf bereit sein. Ist dies der Fall, kann die LdL-Methode als durchaus positive

Alternative zu traditionellen Unterrichtsmodellen verstanden werden, zumal auch vertraute Strukturen ihre Anwendung finden. Radikal ist eben besonders der Perspektivenwechsel und die Abgabe von Autonomie und Macht durch die Lehrperson an die Lernenden. Dies hat etwas mit Vertrauen zu tun und wird sicherlich nicht jeder Lehrperson gleich leicht fallen. Insofern ist die LdL-Methode sicherlich kein Allheilmittel für den universitären (Sprach-)Unterricht, aber sie bietet sicherlich für offene Lehrerpersönlichkeiten eine Unterrichtsalternative, die von den Studierenden dankbar aufgenommen werden wird.

Literatur:

1. Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB-Verlag. Tübingen/Basel.
Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. UTB-Verlag. Tübingen / Basel 2007.
2. Grzega, Joachim / Waldherr, Franz: Lernen durch Lehren (LdL) in technischen und anderen Fächern an Fachhochschulen. S. 1-17. In: DiNa (= Didaktiknachrichten des DIZ, Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen), Band 11, 2007.
3. Leupold, Eynar: Französisch Unterrichten. Grundlagen. Methoden. Anregungen. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. Seelze-Velber 2002.
4. Martin, Jean-Pol (2000): Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. In: Schulverwaltung Bayern, Carl Link / Deutscher Kommunal-Verlag, 23. Jahrgang, März 2000, Nr. 3, S. 105-110. (<http://www.ldl.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf>) [30.01.2014]
5. Martin, Jean-Pol (2002): Weltverbesserungskompetenz als Lernziel? S. 71-76. In: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang, 2002, Heft 1.
6. Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit. (Original 1954). Reinbek bei Hamburg 1981.