

Analyse des „Lernen durch Lehren“-Ansatzes im Rahmen der Förderung von Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht

Tran Thi Xuan Thuy

Hochschule für Sozial- und Geisteswissenschaften – VNU HCMC

1. Einleitung

Seit den 1960er-Jahren befindet sich der Fremdsprachenunterricht in einem stetigen Wandel. Ende der 1960er-Jahre beherrschte die audio-linguale Methode die Szene: Lehrende unterrichteten als Unterrichtstechniker und die Lerner lernten als Lernautomaten (vgl. Neuner 1993: 5). Diese Methode enthält den Lernprozess „Verhaltensmodifikation“ als Unterrichtskonzept, in dem die Lehrenden und die Lernenden Marionetten sind (vgl. Neuner 1993: 5). Die Entstehung der Kommunikativen Methode Anfang der 1970er-Jahre ist eine natürliche Folge und ein Fortschritt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und des Lernens. Bei dieser Methode steht der individuelle Spielraum der Lernenden im Vordergrund.

Schritt für Schritt ist die Rolle der Lernenden immer wichtiger geworden. Die Meinungen, dass der Unterricht dem Lehrer gehört oder dass Lehrkräfte für die Lernprozesse und Lernergebnisse der Lerner total verantwortlich sind, treten tendenziell zurück. Deshalb wird in der Bildungskommission NRW von 1992 bis 1995 zur Weiterentwicklung von Schulen die Notwendigkeit gesehen, Schule und Unterricht zu verändern. Eine der zentralen Forderungen danach ist, dass die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens mit dem Lernfortschritt zusammenwachsen sollen (1995: 137; zit. nach Weskamp 1999: 8).

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Wort Lernerautonomie eines der großen Schlagwörter der letzten Jahre im Bereich der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung ist. Momentan ist autonomes Lernen einer der beliebtesten Begriffe in der Fremdsprachendidaktik und -methodik. Das führt dazu, dass viele unterschiedliche methodisch-didaktische Überlegungen zur Förderung des autonomen Lernens entstehen. Eine davon ist der moderne methodisch-didaktische Ansatz für einen produktions- und handlungsorientierten Unterricht, „Lernen durch Lehren“, der von Jean-Pol Martin begründet und von Joachim Grzega weiterentwickelt wurde. Im Unterricht mit dieser Methode legt man viel Wert auf die Beteiligung der Lernenden in den Bereichen Präsentation, Moderation und Teamarbeit.

Im vorliegenden Beitrag werden anhand der Darstellung der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht und der Präsentation des Ansatzes „Lernen durch Lehren“ die Vorteile und Nachteile des „Lernen durch Lehren“-Ansatzes im Rahmen der Förderung von Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Dabei soll vor allem beleuchtet werden, inwieweit die Methode „Lernen durch Lehren“ autonomes Lernen beim Fremdsprachenlernen fördert.

2. Autonomes Lernen

2.1 Das Konzept der Lernerautonomie

Der Begriff Lernerautonomie wurde im Jahr 1981 von Henrich Holec eingeführt und diskutiert: „Lernerautonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dies erfordert, dass die Lerner in die Lage versetzt werden, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auszuwählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.“ (Holec 1981: 3f).

Die vom Konzept der Lernerautonomie abgeleiteten didaktischen Anwendungen können in drei Hauptkategorien, anhand der Interpretation des Begriffs Autonomie, eingeteilt werden:

- Nach Henri Holec (1988: 7) bedeutet Autonomie, dass im Rahmen der Auswahl der Lernmaterialien der Lerner vom Lehrer unabhängig ist. Das heißt, dass ein Lerner sich selbst entscheiden kann, wann und wo er die vorgegebenen Materialien benutzen möchte.

- Außerdem geht Holec (1988: 8) davon aus, dass Autonomie die Verantwortung eines Lerners für sein aktives Lernen bedeutet. Er soll selbst anhand seiner aktiven Beteiligung am Lernen für seine Lernprozesse und Lernergebnisse verantwortlich sein. Der Lerner soll nicht passiv, sondern aktiv beim Lernen sein. Er hat nicht nur die Rolle eines Konsumenten inne, sondern auch die eines Produzenten, der weiß, wie er die eigenen Produktionen effektiv benutzt.

- Holec beschreibt den Begriff Autonomie zudem als Lernfähigkeit. Er behauptet, dass ein Lerner, der in der Lage sei zu lernen, autonomer sei. Das bedeutet, dass ein Lerner wissen soll, was er aufgrund erworbener Kenntnisse und seiner Wünsche lernen wird und möchte. Auch lernt er, welche Lernmethode er für sein Lernen am besten und am effektivsten anwendet und wie er seine Lernprozesse und Lernergebnisse mithilfe gemeinsamer Diskussionen mit den Lehrkräften und den anderen Lernern korrekt bewerten kann.

Nach Little ist Lernerautonomie die Fähigkeit, kritische Reflexionen durchzuführen, eigene Entscheidungen zu treffen und unabhängig zu handeln. Die Lernerautonomie erfordert und bedingt, dass die Lerner ein bestimmtes psychologisches Verhältnis zu dem Prozess und Inhalt ihres Lernens entwickeln (vgl. Little 1991: 4).

Das Konzept der Lernerautonomie nach Ralf Weskamp (1999:15) lautet: „Autonomes Fremdsprachenlernen begreift hingegen auch Schüler als Ressourcen in einem Prozess der Veränderung des Unterrichts. Nicht nur Lehrer haben Ideen und Lernerfahrungen, sondern auch Schüler. Diese Erfahrungen und ihre kontinuierliche Evaluation und Reflexion lassen eine Weiterentwicklung zu. Das Ziel dabei ist, dass möglichst alle Entscheidungen (also Festlegung der Ziele, Wahl der Materialien, Methoden und Techniken, Evaluation und Management des Lernprozesses) von den Schülern ausgehen.“

2.2 Die Charakteristika des „autonomen Lerners“

Wird das Wort Lernerautonomie erwähnt, taucht immer eine wichtige Frage auf: „Was sind die Unterschiede zwischen einem autonomen Lerner und einem nicht autonomen Lerner?“ Bisher wurden viele Untersuchungen durchgeführt, mit deren Ergebnissen man die wesentlichen Faktoren zum Unterscheiden eines autonomen Lerners von einem nicht autonomen

Lerner umreißen kann.

Im Großen und Ganzen wird ein autonomer Lerner als ein aktiver Lerner verstanden, der Selbsttätigkeit beim Lernen und Selbstverantwortung für seinen Erwerb von Wissen und Können zeigen kann. Ein guter oder autonomer Lerner soll auch in der Lage sein, seine eigenen Lernziele zu definieren und festzustellen, damit er dann seine Lernaktivitäten logisch und effektiv planen kann. Auch dass ein Lerner passende Lernstrategien für sich selbst herausfindet und sie effektiv in seinem Lernprozess anwendet, ist eine Voraussetzung für den Lernerfolg.

Naimann (1996: 225) steht auf dem Standpunkt, dass ein erfolgreicher Lerner über die folgenden fünf Eigenschaften verfügen sollte:

- Der Lerner muss über ein aktives Lernverhalten im Laufe des Lernprozesses verfügen. Die aktive Haltung entsteht von Anfang an, bei der Bestimmung der Lernziele, und setzt sich fort bei der Planung des Lernprozesses, der Auswahl der Lernmaterialien und der Art und Weise, wie der Lerner eine Fremdsprache am besten lernt.
- Der Lerner muss eine Sprache als ein System verstehen und lernen. Er ist fähig, zum Beispiel die zweite Fremdsprache mit der ersten Fremdsprache zu vergleichen, sowohl die Gemeinsamkeiten, als auch die Unterschiede zwischen den erworbenen Sprachen zu bestimmen und zu analysieren. Dadurch kann er eine Sprache schneller und systematischer lernen.
- Der Lerner muss eine Sprache zur Kommunikation anwenden. Beim Sprachenlernen versucht er immer, diese Sprache in konkreten Kontexten, in authentischen und alltäglichen Situationen zu lernen und anzuwenden. Er weiß bestimmt, welche sprachlichen Strukturen in welchem Kontext am geeignetsten sind und welche entsprechenden Strategien, wie Gestik, Mimik und Körperhaltung, als Hilfsmittel zur klaren Äußerung seiner Meinungen dienen.
- Außerdem muss der Lerner seine „Interlanguage“ beobachten und kontrollieren. Er soll beim Erlernen einer Sprache ein spezifisches Sprachsystem ausbilden und auf den Gebrauch bestimmter Strukturmuster und Satzmuster achten. Er beherrscht auch eigenständige Strategien zur Selbstkorrektur erworbener Regeln und zur Selbstevaluation seiner Lernergebnisse.
- Letztlich muss der Lerner beim Lernen einer Sprache die sogenannte affektive Forderung an sich selbst herstellen. Das heißt, er ist bereit und offen, die Zielsprache im Zielsprachenland in der Kommunikation mit Muttersprachlern anzuwenden. Anders gesagt ist der Lerner willens, sich mit der zielsprachigen Kultur zu identifizieren. Er hat auch keine Angst, sprachliche Fehler bei der Äußerung seiner Meinungen in der Zielsprache zu produzieren, und weiß, wie er mit der Unsicherheit, Zweifeln und Verwirrung ohne große Probleme leben und umgehen kann.

2.3 Aktuelle Rolle der Lernerautonomie und ihr Einfluss auf die neuen Rollen der Lehrenden und Lernenden im Fremdsprachenunterricht

In der Zeit der Globalisierung wird eine Reihe von Schlüsselkompetenzen wie Sprachlernkompetenz, Kommunikationskompetenz usw. verstärkt gefördert, damit die neuen Schüler ihre Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des lebenslangen Lernens weiterentwickeln können. Neues Wissen wird kontinuierlich und schnell entdeckt, welches die Menschen selbstständig zur aktiven Teilnahme an unserer sich weiterentwickelnden Gesellschaft er-

werben müssen. Seit Ende des 20. Jahrhunderts wurde und wird an der Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten zur Förderung und Realisierung der Lernerautonomie im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts gearbeitet. Die Fremdsprachendidaktik kann auch zur Weiterentwicklung und zum Aufbau der Lernerautonomie beitragen, indem sich die Lehrkräfte nicht mehr auf das Wissen, das sie den Lernern beibringen möchten oder sollen, sondern auf die Lerner, auf deren Bedürfnisse beim Lernen und auf die Besonderheiten jedes Lerners konzentrieren (vgl. Neuner-Anfinsen 2005: 20). Anders gesagt soll das klassische unterrichtliche Modell, in dem die Lehrperson im Zentrum des Klassenzimmers und des Lernprozesses jedes Lerners steht, verändert werden.

Tendenziell treten der Lehrer und seine Rolle beim Lernprozess eines Lerners zurück. Der Lehrer übernimmt die Rolle und Aufgaben eines Moderators, eines Beraters und Helfers. Das Lehrer-Lernerverhältnis soll unter dem Aspekt Führen und Selbsttätigkeit betrachtet werden. Der Lerner wird als aktiver Partner im Lernprozess angesehen. Im heutigen Fremdsprachenunterricht, in dem Lernerautonomie beachtet wird, sollen die Lerner positiv die Verantwortung für ihr eigenes Lernen und für das Management ihrer sozialen Interaktion innerhalb des Klassenzimmers akzeptieren (vgl. Dam/Gabrielsen 1988: 28). Man legt auch viel Wert darauf, dass die Lehrperson dem ausgehandelten Entscheidungsrecht der Lerner und ihren Argumenten mit Respekt begegnet. Dass der Lehrer entschlossen ist, seine eigene Stellung zu einem Problem zu erklären; dass er bereit ist, klar zu machen, was er von jedem Lerner erwartet und warum er meint, dass es für ihn wichtig ist, sind wesentliche Faktoren, welche die neue Rolle der Lehrer und Lerner im fremdsprachlichen Unterricht beeinflussen. Ein weiterer Faktor ist, dass der Lehrer sein persönliches Interesse daran, was die Lerner gerade machen, auch zeigt (vgl. Dam/Gabrielsen 1988: 29). Der neue Lehrer muss strukturierte Gelegenheiten für eine systematische Bewertung des Geschehenen und Gelernten, für die Diskussion und Kommentierung von Entscheidungen und neuen Erfahrungen und für die Planung und Organisation weiterer Aufgaben und Aktivitäten anbieten. Außerdem sollen die Lehrer darauf vorbereitet sein, ihren Lernern bei der Evaluation und Planung zu helfen, die Learning-Outcomes zu bewerten, und sie sollen auch zu konkreten Vorschlägen für Aktivitäten, die den Plänen der Lerner entgegenkommen, bereit sein (vgl. Dam/Gabrielsen, 1988: 29).

3. Der Ansatz „Lernen durch Lehren“ (LdL)

Wie im ersten Kapitel bereits erwähnt, werden in unserer heutigen multimedialen Welt große Anforderungen an den Einzelnen gestellt. Um diese sozialen und schulischen Anforderungen zu erfüllen, wurden und werden viele neue Ansätze erforscht und erfunden. Einer davon ist der Ansatz „Lernen durch Lehren“ (LdL), „ein moderner methodisch-didaktischer Ansatz für einen produktions- und handlungsorientierten Unterricht.“ (Martin, 2003; zit. nach Schelhaas 2003: 7). Jean-Pol Martin (2003) stellt fest, „diese Unterrichtsmethode fördert u.a. das soziale Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes, motiviert und aktiviert zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln, unterstützt systematisch den Aufbau von metasprachlicher Kompetenz und den didaktischer Fähigkeiten.“ Um diesen Ansatz besser zu verstehen und um ihn unter dem Aspekt der Lernerautonomie genauer betrachten zu können, wird im Folgenden zunächst die Entwicklung des „LdL“-Ansatzes dargestellt.

3.1 Entwicklung des „LdL“-Ansatzes

Die Wurzel dieser Methode ist die Reformpädagogik, die Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Arbeitsschulbewegung von Kerschensteiner und dem Projektunterricht von Dewey verknüpft ist. In der Reformpädagogik, die ab den 1920er-Jahren entsteht, wird die Selbstbestimmung und Freiheit berücksichtigt, wobei die Lerner selbst Lerngruppen bilden und sich ihr Unterrichtsmaterial aussuchen können. Im Jahr 1971 erschien ein Buch mit dem Titel *Children teach Children*, welches von den Sozialwissenschaftlern und pädagogischen Praktikern Gartner, Kohler und Riesman verfasst wurde. In diesem Buch geht es um wissenschaftliche Versuche in den USA, in denen die Tutortätigkeit der Schüler im Vordergrund steht. Diese Versuche wurden Anfang der 1960er-Jahre durchgeführt, um neue Wege im Unterricht zu finden und dadurch die Leistungen der Lerner zu verbessern. Damals war das wichtige Stichwort Individualisierung des Unterrichts, was eine innovative Welle in der Pädagogik auslöste.

Seit den 80er Jahren setzten sich einige Lehrende an Gymnasien mit reformpädagogischen Gedanken auseinander und führten manche Erprobungen in der schulischen Praxis durch. Aber diese innovativen Projekte bekamen keine Unterstützung oder Beachtung. Jean-Pol Martin meint, dass diese Lehrer, die über innovative Ideen verfügten, Einzelkämpfer waren. Anschließend haben sie nach großen Bemühungen ihre Versuche aufgegeben. „Das war auch die Situation Anfang der 80er Jahre, als die Methode LdL entwickelt wurde.“ (Martin 2000:2).

Es gab aber damals auch einen erfolgreichen Schulversuch von Schiffler, in dem die Schüler der 8. Klasse eines Mädchengymnasiums innerhalb eines Schuljahres die Lehrbuchtexte präsentierten. Bei dieser Präsentation wurde ihnen auch die Semantisierung des neuen Wortschatzes übertragen (vgl. Schelhaas 2003: 13). In diesem Versuch bekamen die Schüler Hilfestellungen vom Lehrer, die ihnen methodisch und didaktisch bei der Vorbereitung, Aufbereitung und Präsentation helfen sollten. Der Lehrer hatte die Rolle des Ansprechpartners für die Fragen der Lerner. Viele der methodischen Ansätze von Schiffler hat Jean-Pol Martin zunächst übernommen und hat diese Schritt für Schritt durch seine Unterrichtspraxis zu seinem eigenen LdL-Ansatz entwickelt (vgl. Schelhaas 2003: 14).

Dann gab es viele Fortbildungsveranstaltungen, in denen Martin Kollegen ansprach, die bereit waren, diese Methode in ihrem Unterricht zu erproben. 1987 entstand die sogenannte Kerngruppe aus 12 Kollegen, welche die Methode aufgrund des anfänglichen Erfolgs weiter aufarbeiten und verbreiten wollten. Jetzt hat das Kontaktnetz 500 Teilnehmer, die Fortbildungsreferenten, Verfasser von Zeitschriftenartikeln und Lehrwerkautoren geworden sind (Martin 2000: 3).

3.2 Ziele und konkrete Funktionen des Ansatzes LdL

Bei der LdL-Methode lernen die Lerner neue Stoffe, indem sie sich gegenseitig unterrichten.

Hier werden die folgenden durchzuführenden Schritte dieser Methode konkret skizziert:

- Die Lehrkräfte verteilen die Lernstoffe sowie Arbeitsaufträge an die Lernenden. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Lerner selbst beliebige Stoffe mit bestimmten sprachlichen Fertigkeiten auswählen können, die ihre Stärke sind.
- Die Lerner übernehmen Schritt für Schritt die Rolle der Lehrkräfte, indem sie zunächst die

erhaltenen Arbeitsaufträge mit Hilfe der Lehrperson methodisch und didaktisch für die Vermittlung des Stoffes im Unterricht vorbereiten.

- Die Lehrkräfte unterstützen und betreuen die Lerner bei der Planung, der Vermittlung und bei der Korrektur ihrer Entwürfe.

- Letztlich übernehmen die Lerner zu zweit als Lehrpersonen die Präsentation neuer Stoffe vor der Klasse. Das heißt, sie vermitteln gemeinsam und aktivierend den Mitlernern neue Kenntnisse.

Zu oben dargestellten Funktionen der LdL-Methode sagt Schelhaas, dass die „LdL-Methode alle Teilkomponenten des klassischen Drei-Phasen-Modells „Sprachaufnahme – Sprachverarbeitung – Sprachanwendung“ auf die Schüler überträgt (Schelhaas, 2003: 19). Martin selbst stellt die detaillierten Wirkungen dieser Methode wie folgt dar:

- Der Sprechanteil der Lehrperson wird reduziert. Ca. 80% des Unterrichts werden durch die Beiträge der Schülerseite geschaffen.

- Neue schwierige Lernstoffe werden aus der Perspektive der Lerner beleuchtet. Dadurch können die Lernenden für sich selbst einen Zugang gewinnen, der ihrer Lernweise entsprechen soll.

- Die Hemmschwelle zwischen den Lernern sei geringer. Es fällt den Lernern leichter, um Erklärung zu bitten, falls Unverständnis auftaucht.

- Das soziale Lernen werde gefördert, weil die Lerner einerseits neue Rollen übernehmen und andererseits intensiv mit den anderen Schülern den Stoff bearbeiten (vgl. Martin 2000: 4).

Nach Schelhaas soll mit der LdL-Methode erreicht werden, „dass nicht mehr der Lehrer im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht. Der lehrerzentrierte Unterricht soll zugunsten aktiver Einbeziehung der Schüler aufgesprengt werden.“ (Schelhaas 2003: 14). Dies ist auch ein wichtiges Merkmal eines Unterrichts, in dem die Lernerautonomie beachtet und gefördert wird.

4. Vorteile und Nachteile des LdL- Ansatzes im Rahmen der Förderung von Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht

4.1 Förderung oder Beeinträchtigung des kognitiven Lernens?

Um einen Lernstoff vermitteln und erklären zu können, muss zuerst der jeweilige Lernstoff gut verstanden werden. Das heißt, die Lerner, die mit dem LdL-Ansatz lernen, müssen intensiv mit dem Stoff arbeiten. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff fördert das kognitive Lernen bei den Lernern. Nach Krüger „scheinen die Tutoren den Stoff besser zu lernen, um ihn unterrichten zu können.“ Krüger meint auch, dass ein Lerner, wenn er durch die LdL-Methode Hilfe, Beratung und Unterstützung vom Lehrpersonal zur Verbesserung seines Lernens bekommt, in seinem Lernprozess Fortschritte machen kann (vgl. Krüger 1975: 23).

Auf der anderen Seite wird die Befürchtung geäußert, dass der Lernstoff von den Lernern unerwartet verfälscht oder falsch vermittelt werden könnte, besonders wenn sie solchen Lernstoff didaktisch-methodisch laienhaft vorbereiten (vgl. Krüger 1975: 29). Sollten die Fehler, die von den lehrenden Lernern gemacht werden, gleich im Unterricht korrigiert werden? Das

ist eine häufig gestellte Frage. Da im Unterricht nur richtige Informationen und Kenntnisse vermittelt werden sollten, ist eine Fehlerkorrektur nötig. Aber wie soll man mit Fehlern umgehen? Nach Steinig müsste eine Fehlerkorrektur mitten in einem inhaltlich wichtigen Gespräch als Kränkung empfunden werden (Steinig 1993: 45). Wenn die Lehrperson die Fehler sofort im Unterricht korrigiert, wird das Selbstwertgefühl der Lerner, die den anderen gerade die Lerngegenstände vermitteln, geschwächt. „Ein intaktes Selbstwertgefühl aber ist Voraussetzung für autonomes Handeln. [...] Die Reaktionen des Lehrers auf Fehler verhindern einen autonomen Umgang beim Erwerb einer Fremdsprache. Das Selbstvertrauen des Schüler wird ständig schwer geschädigt.“ (Steinig 1993: 45).

Das hat zur Folge, dass die Lerner mit dieser Methode auch lernen sollten, wie sie zuerst die Fehler selbst aufspüren und korrigieren können. Außerdem ist es auch wichtig, dass sie beim Unterrichten nicht immer auf mögliche sprachliche Fehler oder fehlende Sprachmittel reagieren sollen. Und der Lehrer sollte in den Unterricht von den Lernern nur dann eingreifen, wenn die sie etwas inhaltlich falsch vermitteln. Aber diesen Fall sollte man mithilfe großer Unterstützung des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung möglichst vermeiden. Es ist daher festzuhalten, dass die Betreuung der Lehrperson in der Vorbereitungsphase einen großen Beitrag zu einem erfolgreichen Unterricht leistet.

4.2 Förderung oder Beeinträchtigung des emotionalen/sozialen Lernens?

Die Methode „Lernen durch Lehren“ kann den Lernern eine Gelegenheit zur Mitverantwortung geben. Es ist merkwürdig, dass die Jugendlichen heutzutage immer mehr an sich selbst denken und dass sie, wenn sie irgendetwas tun, immer zuerst ichbezogen und materialistisch denken und handeln. Dieser Trend bringt die jungen Lerner dazu, im Ausbildungsprozess, der eigentlich für sie und von ihnen ist, eher Zuschauer als Teilhaber zu sein. Deshalb ist es wichtig, sowohl die Einstellungen der Lerner zum Lernen und zur Institution Schule zu verändern als auch die enttäuschten, passiven, missmutigen und gleichgültigen Lerner zum richtigen Lernverhältnis und zu verbesserten Erfolgen zu bringen (vgl. Krüger 1975: 24). Zudem ist es von entscheidender Bedeutung, dem erworbenen Wissen einen neuen Stellenwert zu geben: „Es soll nicht angehäuft und in einer Prüfung zurückgegeben“, (sondern) menschlich gebraucht werden als „Antrieb für gegenseitige Einflussnahme, als Befähigung zu führen, Föhlung mit anderen Menschen aufzunehmen, indem man etwas spricht“, als „Währung der Interaktionen“ (Krüger 1975: 24). Mit solchen Stellungen und Intentionen entwickeln sich die Methode des „Lernen durch Lehren“ und Tutoren-Programme schrittweise.

Die Lerner gestalten selbstständig ihren Unterricht mit. Das heißt, dass sie die Mitverantwortung für einen planmäßigen und erfolgreichen Unterrichtsablauf zusammen tragen. In der Gruppe sind sie gleichermaßen verantwortlich bei der Materialauswahl, verarbeitung und -erstellung, der Unterrichtsplanung und -durchführung. Dadurch wissen die Lerner ganz genau, dass der Erfolg ihrer Unterrichtsstunde absolut von diesen Schritten und auch von ihrer Verantwortung bei der Vorbereitung abhängt. Dass die Mithilfe, Mitbestimmung und Mitarbeit in der Gruppe zu ihrem erfolgreichen Unterricht beitragen, ist den Lernern bewusst. „Bei der Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe und in der Teamarbeit lernen die Lerner ebenfalls gegenseitig auf ihre Bedürfnisse (Interesse, Zeit, etc.) und ihr Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) Rücksicht zu nehmen“ (Schelhaas 2003: 76). Und diese Tätigkeiten helfen den Schölern bei der Entwicklung und Förderung der Kooperationsfähigkeit, die eine wichtige Schlüsselqualifikation für die Lerner in ihrem zukünftigen Arbeitsleben sein wird.

Allerdings sollten noch ein paar Probleme bei der Gruppengestaltung und -arbeit erwähnt werden. Bei der Gruppenverteilung haben die Lerner die Möglichkeit, die Mitglieder für ihre Gruppe auszuwählen. Dies kann die anfängliche Motivation der Lerner fördern, allerdings besteht die Gefahr, dass einige Gruppen nur aus leistungsstarken und andere nur aus leistungsschwachen Lernern bestehen. In diesem Fall sollte der Lehrer die entsprechenden Aufgaben für jede Gruppe richtig und sorgfältig verteilen. Außerdem ist es schwer zu vermeiden, dass die Aufgabenverteilung innerhalb einer Gruppe divergiert.

Bei der Durchführung des Unterrichts können die Lerner in ihrer Rolle als Lehrer die Stärken und Schwächen der Klasse besser erkennen. Dann „gewinnen sie neue Einsichten in die Situation des Lehrers und lernen seine Reaktionen auf Unterrichtsstörungen und Passivität besser zu verstehen, was sich positiv auf ihr späteres Verhalten als Schüler auswirkt.“ (Schelhaas 2003: 77). Es ist aber zu bemerken, dass diese Methode von den leistungsstarken Lernern eher als Belohnung und von den weniger Begabten als Qual empfunden wird. „Es wird also eine Bevorzugungs- bzw. Diskriminierungsgefahr angesprochen.“ (Krüger 1975: 29). Diese Beeinträchtigung könnte durch unbeabsichtigte Ungleichbehandlung oder Kommentare der Lehrperson auftreten und von den Lernern, besonders von den leistungsschwachen Lernern, als unangenehm wahrgenommen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Lernbereitschaft der leistungsschwachen Lerner gestört wird, wenn sie durch diese Methode aufgrund ihrer mangelnden Fähigkeiten oder Fertigkeiten sowohl im Bereich der sprachlichen Kenntnisse als auch im Bereich der Methodik/Didaktik demotiviert werden. Dies wird als ein großes Manko dieser Methode angesehen.

4.3 Förderung des selbständigen Handelns und individuell organisierten Lernens oder Überforderung für die Lernenden?

Laut Schelhaas gibt die Methode „Lernen durch Lehren“ den Lernern viele Impulse, selbstständig zu handeln. „Dies beginnt bei der Themenauswahl und setzt sich über die selbständige Aufgabenverteilung und Organisation der Gruppenarbeit bis hin zur eigenverantwortlichen Präsentation fort.“ (Schelhaas 2003: 77).

Mit der Methode arbeiten die Lerner in ihrem Lernprozess immer selbstständig und sie verfügen auch über Arbeitsweisen, wie sie individuell ihr Lernen organisieren können. Um selbstständig zu handeln und um individuell den Lernprozess zu organisieren, wird die Selbstverantwortung zuerst befragt. Aber in der Realität, wenn die Lerner zum Beispiel vier Monate lang kontinuierlich mit dieser Methode lernen, verschwindet ihre Selbstverantwortung langsam, weil sie nur noch die Verantwortung für ihre eigene Unterrichtsstunde in einem bestimmten Zeitraum tragen. Auf der anderen Seite könnten sie auch die Lust und Motivation bei der Unterrichtsplanung und -durchführung verlieren, weil sie sich Schritt für Schritt überfordert fühlen. „Warum haben die Lerner das Gefühl, dass sie überfordert sind?“ Um diese Frage zu beantworten, sollen zunächst die zwei Phasen des langen und anstrengenden Prozesses für eine Sitzung, die von den Lernern übernommen wird, dargestellt werden:

- Vorbereitungsphase: In dieser Phase müssen die Lerner zuerst mit dem Lerngegenstand sehr intensiv, fast selbstständig und kreativ arbeiten. Dann haben sie noch die Vorbesprechung mit der Lehrperson, um Unterstützung und Betreuung zu erhalten. Für die Lerner sowie die Lehrer ist diese Phase mit viel Zeit und Mühe verbunden.

- Durchführungs- oder Präsentationsphase: In dieser Phase übernehmen die Lerner offiziell die Rolle des Lehrers und vermitteln den anderen Mitschülern neuen Lernstoff. Wahrscheinlich wird am Ende dieser Phase nach der Präsentation von den Lernern noch eine Korrekturphase angeboten. Im Anschluss daran haben sie eine Nachbesprechung mit der Lehrperson.

Die zwei Hauptphasen mit vielen kleinen Schritten verlangen für eine Unterrichtsstunde eine intensive Betreuung des Lehrers. Er sollte den Lernern helfen, sollte sich aber bewusst sein, dass er nicht in die verteilten Aufgaben von ihnen eingreifen sollte. Es ist eine Herausforderung für die Lehrperson. Außerdem kann man es hier zu einem hohen organisatorischen Aufwand und Zeitverlust im Unterricht kommen. Ein langer und anstrengender Weg zu einer möglichst erfolgreichen Sitzung lässt einen großen Leistungsdruck entstehen, der sowohl auf den Lehrern als auch auf den Lernern lastet.

Es kann auch der Fall eintreten, dass die Schüler meinen, dass sie gerade mit dieser Methode ausgebeutete Hilfskräfte seien. Dieser Fall könnte entstehen, wenn die Lehrer den Lernern ganz am Anfang die Auswirkungen, Funktionen, Ziele und eingeschränkten Erwartungen dieser Methode nicht konkret genug erklären.

Wenn sich die Lerner überfordert fühlen, sind sie eher demotiviert und ihre Lernbereitschaft geht zurück. Sie versuchen vielleicht trotzdem, sich weiter auf ihre nächste Sitzung vorzubereiten, während die Selbstverantwortung schon geringer geworden ist. Da haben sie nur noch die Verantwortung für und Konzentration auf die Lernstoffe, die sie den anderen vermitteln sollen. Während Lernerautonomie dauerhafte Lernbereitschaft und Selbstverantwortung für einen längeren Zeitraum verlangt, kann es hier also passieren, dass die Lerner wegen verlorener Lust und Motivation nur bestimmte Lernstoffe in einem bestimmten Zeitraum zu lernen bereit sind.

4.4 Förderung der Sprachfertigkeit der Schüler nur in einem beschränkten Bereich

Ergänzend soll noch ein Vorteil dieser Methode erwähnt werden, und zwar, dass sie die Sprachproduktion der Lerner-Seite erhöht. Aber es ist unbestritten, dass sich die Sprachfertigkeit der Lerner nur auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik entwickelt. Das heißt, dass die Lerner bei der Vorbereitung auf ihren Unterricht nur auf die dafür nötigen Redemittel und die Präsentationstechniken achten, während zum Fremdsprachenlernen auch möglichst authentische Anwendungen der Sprache in alltäglichen Situationen gehören. Wie kann diese Methode weiter gut funktionieren, wenn nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Lerner danach fragen, was das Ziel des Fremdsprachenlernens ist und ob es mit dieser Methode wirklich erreicht werden kann?

5. Schluss

Nach der Darstellung konkreter Merkmale und Forderungen bezüglich der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht, der Funktionen des „Lernen durch Lehren“-Ansatzes und der Analyse von ein paar typischen Auswirkungen dieses Ansatzes auf den realen Fremdsprachenunterricht kommt der Beitrag zu dem Ergebnis, dass es durch den dargestellten Ansatz viele Beeinträchtigungen statt Förderungen der Lernerautonomie bei den fremdsprachlichen Lernern gibt.

Für viele gilt diese Methode als ein Fortschritt im Fremdsprachenlernen und -lehren. Aber ihre Durchführung stößt in der Realität auf viele Probleme und Schwierigkeiten und ihre Effekte werden auch nicht geschätzt, wenn es nicht eine große Unterstützung von vielen Seiten gibt. Dass Fremdsprachenlernen Spaß statt Last bringen soll und dass die Lernerautonomie nicht mit einer Überforderung und Enttäuschung der Lernenden einhergehen sollte, darf nicht vergessen werden. Falls ein Lehrer sich entscheidet, den Ansatz „Lernen durch Lehren“ in seinem Fremdsprachenunterricht einzusetzen, sollten sowohl er als auch seine Lerner ganz viel, nicht nur mit, sondern auch für die Methode tun, damit sie möglichst effektiv funktionieren kann und von vielen Fremdsprachenlernern akzeptiert wird.

Literaturverzeichnis

1. Edelhoff, S./ Weskamp, R. (Hrsg.) (1999): *Forum Sprache. Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
2. Holec, H. (1980): *Autonomy and foreign language learning*. Nancy: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
3. Holec, H. (1988): *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
4. Krüger, R. (1975): *Projekt Lernen durch Lehrern. Schüler als Tutoren von Mitschülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
5. Little, D. (1999): *Learner autonomy. 1. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
6. Martin, J. (2000): *Lernen durch Lehren: Ein modernes Unterrichtskonzept*. <http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf>.
7. Naimann, N./ Fröhlich, M./ Stern, H.H./ Todesco, A. (Hrsg.) (1996): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
8. Neuner-Anfindsen, S. (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Band 1. Erlangen: Schneider.
9. Schelhaas, C. (2003): *Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen kreativen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl*. Marburg: Tactum.
10. Schmenk, B. (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht. Profil 2*. https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/4154/Profil02_2010_Lernerautonomie.pdf.
11. Stahl, T. (2003): *Individualisierung des Lernens und der „autonome Lerner“*. http://www.abwf.de/content/main/publik/monitoring/LisU/91_monilisu_03_09.pdf.
12. Steinig, W. (1993): Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur des Kreises. In: Müller, M./ Wertenschlag, L./ Wolff, J. (Hrsg.): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

