

# **Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?**

**Von Jean-Pol MARTIN und Guido OEBEL**

## **1 Einleitung**

Auch wenn der Begriff Lernen durch Lehren (LdL) seit den 90er Jahren in der Fachöffentlichkeit bekannt ist, die Theorie, die diesem Konzept zugrundeliegt, wurde noch nicht breit rezipiert. Die Folge ist, dass LdL in Seminaren gerne als Technik präsentiert wird, die man zur Abwechslung im Unterricht einsetzen kann oder als Ansatz, den man bei Gelegenheit diskutieren sollte. Aus der Sicht der Verfasser ist LdL eine Methode, also ein kohärentes Ganze von Theorie und praktischer Anleitung. Die theoretische Basis bildet ein anthropologisches Modell, von dem alle didaktischen Maßnahmen stringent abzuleiten sind. Im vorliegenden Artikel wird zunächst ein kurzer Einblick in den Stand der LdL-Forschung gewährt. Anschließend wird aufgezeigt, warum LdL in besonderem Maße geeignet ist, den Paradigmenwechsel von der Instruktion zur Konstruktion in der Realität des Unterrichts umzusetzen. Ferner wird vertreten, dass LdL das Einleiten des Paradigmenwechsels in allen Kulturen fördert, weil die Methode sich an anthropologischen Basics orientiert. Die hier aufgestellte These ist, dass nach entsprechenden kulturbedingten Anpassungsmaßnahmen LdL weltweit eingesetzt werden kann (Globalisierung). Im zweiten Teil des Artikels (von Guido Oebel) werden die Spezifika erörtert, die zu beachten sind, wenn man die Methode Lernen durch Lehren im asiatischen Kulturraum, insbesondere in Japan einsetzen will (Lokalisierung).

## **2 Zum Stand der LdL-Forschung**

Natürlich ist die Technik, Schüler andere Schüler unterrichten zu lassen, seit der Antike belegt. Dennoch wurde dieser Gedanke noch nie so intensiv diskutiert und umgesetzt wie seit 1982, dem Zeitpunkt an dem der Verfasser seinen ersten Beitrag zu diesem Thema lieferte. Seitdem wurde die Theorie und Praxis der Methode sowie ihre Rezeption durch die Fachwelt in Martin 1985 (Dissertation), Martin 1994 (Habilitation), in sechs Lehrfilmen (FWU 1983, 1984, 1987a, 1987b, 1987c, Blik 1989), und regelmäßig in Aufsätzen

(u.a. Martin 1986, 1988, 1996, 2002a, 2002b) aufgearbeitet <sup>1</sup>. In dieser Zeit haben sich zahlreiche Kollegen mit LdL befasst. Dies gilt für Praktiker (vgl. den Sammelband von Graef/Preller 1994, Kelchner 1998 und die Monographie von Schelhaas 2003), dies gilt auch für Wissenschaftler (u.a. Pfeiffer/Rusam 1994, Abendroth-Timmer 2002, Oebel 2005a) und schließlich auch für Kollegen, die hohe Verantwortung im Bildungswesen tragen (Ruep 1999). Ferner wurde die Methode von zahlreichen Referendaren <sup>2</sup> als Thema der Zweiten Staatsarbeit gewählt. Auch wenn viele Autoren strukturelle Hindernisse beim Einsatz der Methode sehen (beispielsweise Probleme bei zu hoher Klassenstärke), so bewerten alle Kollegen, die sich mit LdL befassen, das Konzept als Bereicherung für den Unterricht. Einige bezeichnen diese Methode sogar als "Königsweg" (s.u.). Speziell für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ist auf die breite LdL-Rezeption im Standardwerk von Häussermann/Piepho (1996) hinzuweisen: „Diese im vorliegenden Buch nachdrücklich empfohlene Unterrichtsmethode führt, wiederum nebenbei, zu einer hohen Kompetenz der Schüler in der Anwendung der Redemittel, nicht nur, weil der Redeanteil der Schüler sich hier mindestens verdreifacht, sondern auch, weil die leicht 'gehobene' Unterrichtssprache zwischen Schüler-Lehrer und Plenum von Diskursroutinen durchsetzt ist. Die systematische Vermittlung und Einübung der Redemittel ist ein Teil der Methode.“ (ebd.: 284).

Im Wintersemester 2005/2006 wurde an der Universität Münster im Hauptseminar "Learner-centred approaches" von Lienhard Legenhausen eine Untersuchung zum Einsatz der Methode LdL durchgeführt <sup>3</sup>. Befragt zur Häufigkeit ihrer LdL-Verwendung gibt Frau Dr. Margret Ruep, Präsidentin des Oberschulamtes Stuttgart, folgende Antwort: „Ich habe es, solange ich in der Schule war, stetig angewendet (...) in allen Stufen, einschließlich in der Uni-Ausbildung“. Zu den Vor- und Nachteilen der Methode befragt, stellt Frau Ruep fest: „Es gibt keine Nachteile aus meiner Sicht, da hier sachlich, methodisch, sozial und emotional ein Zusammenspiel erfolgt, wie das in keinem anderen Unterricht möglich ist.“ Darüber hinaus berichtet Frau Ruep von einer empirischen Vergleichsuntersuchung, die sie selbst durchgeführt hat: „Ich habe ein

---

<sup>1</sup> Martins wissenschaftlicher Zugang ist der Aktionsforschung verpflichtet. Die umfangreichen Kollegen-Publikationen, die seit 1982 über LdL entstanden sind, werden von Martin als qualitative Belege für die Validität seines Konzeptes gewertet. Da er als Aktionsforscher das Feld, in dem er aktiv ist, weiter verändern möchte, wird jede weitere Publikation von Kollegen gleichzeitig als qualitatives Material für die theoretische Reflexion verwertet. Dass diese forschungsmethodologische Frage auch für den Deutschunterricht in Japan aktuell ist, zeigt der Aufsatz von Backhaus/Schart 2003

<sup>2</sup> Dem Verfasser liegen mehr als hundert Arbeiten von Referendaren vor, aber die tatsächliche Zahl der in Seminaren angefertigten Schriften dürfte erheblich höher liegen

<sup>3</sup> Hier die vollständige Untersuchung: [http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/f/\\_ldlintheoryandpractice.pdf](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/f/_ldlintheoryandpractice.pdf) (Stand 04.06.2007)

wissenschaftlich begleitetes Projekt gemacht: zwei fünfte Klassen - die eine eher traditionell unterrichtet, die zweite konsequent nach LdL; letztere hat neben der Fachkompetenz ausgeprägte Sozial- und Methodenkompetenz erworben, auch stärkere Selbständigkeit und Leistungsorientierung<sup>4</sup>.

### **3 Pädagogisch-anthropologische Basis**

Der Verfasser vertritt die These, dass alle von Lebewesen durchgeführten Handlungen der Lebenserhaltung dienen. Ferner ist er der Ansicht, dass Handlungen dann erfolgen, wenn ein Defizit in einem Teilbereich des Organismus auftritt und behoben werden muss. Das Defizit selbst manifestiert sich unbewusst oder bewusst als "Bedürfnis" (Martin 1994: 42ff). Die Beschreibung menschlicher Grundbedürfnisse ist zu finden bei Maslow (1954). Diese Bedürfnisse sind kulturunabhängig. Nicht die Bedürfnisse der Menschen sind unterschiedlich sondern die Art und Weise wie sie in Abhängigkeit des kulturellen Kontextes befriedigt werden. Die zur Bedürfnisbefriedigung eingesetzten Techniken sind nicht in allen Kulturen optimal. Auch Lernen ist ein Grundbedürfnis, denn es sichert die permanente Adaptation des Menschen an die Erfordernisse der Umwelt. In unterschiedlichen Kulturen gibt es allerdings unterschiedliche Lerntechniken. Man kann davon ausgehen, dass bestimmte Lerntechniken zielführender sind als andere. Da LdL als direkte Antwort auf menschliche Grundbedürfnisse konzipiert wird (vgl.ua. Martin 1994; 2002b), da ferner Grundbedürfnisse als universal angesehen werden, ist zu schließen, dass LdL Bedürfnissen entspricht, die universell gelten. So befriedigt nach Martin die Aufgabe, anderen einen Wissensstoff zu vermitteln, die Bedürfnisse nach Sicherheit (Aufbau des Selbstbewusstseins), nach sozialem Anschluss und sozialer Anerkennung sowie nach Selbstverwirklichung und Sinn (Transzendenz). Und dies gilt kulturunabhängig.

### **4 Paradigmenwechsel im Klassenzimmer: von der Instruktion zur Konstruktion**

Die gesamte fremdsprachendidaktische Forschung der letzten 25 Jahre ist geprägt durch den Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung von

---

<sup>4</sup> Siehe den Fragebogen von Dr.Ruep unter: [http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/f\\_/fragebogen\\_1.pdf](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl/f_/fragebogen_1.pdf) (Stand 04.06.2007)

Lernen zu einer konstruktivistischen Sicht (vgl. u.a. Wolff 2002). Sowohl die Grammatik-Übersetzungsmethode bis in den 60er Jahren als auch die behavioristischen Methoden in den 70ern waren von dem Gedanken geprägt, dass Wissen aktiv von außen an den Lerner herangetragen werden muss, und dass dieser dieses Wissen aufnimmt. Nach der kommunikativen Wende (Piepho 1975) verlegte sich der Aufmerksamkeitsfokus in der Fremdsprachendidaktik auf die mentalen Prozesse beim Lernen und auf den konstruktiven Akt der Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Wissenserwerb. Diese Entwicklung wurde durch die Verbreitung der neuen Medien verstärkt. Vor der digitalen Revolution waren Lehrer und Lehrmaterialien die einzige Wissensquelle im Unterricht. Heute liegen die Informationen im Internet aufbereitet. Das verändert die Aufgabe des Lehrers. Er ist nicht mehr Informationsvermittler, sondern er organisiert die Transformation von Informationen, die ungeordnet aus der Umwelt in den Unterricht eingespeist werden, zu Wissen. Die Aufgabe besteht nicht mehr darin, linear geordnete Lerninhalte in kleinen Portionen zu vermitteln (Linearität a priori), sondern nicht geordnete Informationen durch Bewerten, Gewichten und Hierarchisieren zu Wissen umzuformen (Linearität a posteriori)(vgl. Martin 2002a). Diesem Prozess wird LdL in hohem Maße gerecht, denn bei LdL werden unterschiedliche Bausteine von einzelnen Schülergruppen eingeführt und im Plenum zum einem kohärenten Ganzen geordnet (Linearität a posteriori). Dieser Prozess kann nur auf der Grundlage intensiver Kommunikation erfolgen. Hierzu wird metaphorisch auf die Struktur von neuronalen Netzen verwiesen, in der auf der Basis von intensiven multipolaren Interaktionen Problemlösungen emergieren.

Oberstes Prinzip ist die Ressourcenorientierung. Wenn Lerner als Konstrukteure von Wissen eingesetzt werden, dann müssen Techniken entwickelt werden, die eine maximale Nutzung der Lernerressourcen ermöglichen. Diese Ressourcen sind die Lernmotivation und die kreative Energie der Lerner, aber auch das Vorwissen, das sie beim Betreten des Klassenzimmers mitbringen. Wie muss der Unterrichtsdiskurs strukturiert werden, damit diese Ressourcen sichtbar und mobilisiert werden?

### ***Rezeptive Reflexe durch konstruktiv-kommunikative ersetzen***

In einem instruktivistischen Unterrichtsarrangement werden schon sehr früh Reflexe beim Lerner und beim Lehrer aufgebaut. Vom Lerner wird erwartet, dass er zuhört, memoriert und reproduziert. Vom Lehrer wird erwartet, dass er stets aktiv Wissen in die Lernergruppe einspeist und die Ergebnisse fragend abprüft, wobei er wenig Zeit für den einzelnen Lerner aufwendet. Die entsprechenden Verhaltensmuster werden von beiden Seiten automatisiert, umso mehr wenn das kulturelle Umfeld diese Reflexe ver-

stärkt. Will man aber dem neuen Paradigma gerecht werden und alle im Klassenzimmer vorhandenen Energie- und Wissensressourcen zur Wissenkonstruktion mobilisieren, dann muss eine Umpolung stattfinden: es müssen im Klassenzimmer die alten rezeptiven Reflexe der Lerner schrittweise durch aktiv-kommunikative ersetzt werden. Und es müssen die alten, überaktiven Reflexe der Lehrer gegen abwartend-fordernden ausgetauscht werden.

Insbesondere müssen folgende Reflexe induziert werden (dies betrifft sowohl die Arbeit im Plenum - Präsentationen und Klassengespräch - als auch die Arbeit in kleineren Gruppen):

- Die Lerner müssen daran gewöhnt werden, reflexartig für jede Korrektur eine grammatikalische Erklärung zu liefern und zu prüfen, ob die Adressaten diese Erklärung aufgenommen haben
- Die Lerner müssen daran gewöhnt werden, reflexartig unklare Stellen aufzugreifen und den Klassenraumdiskurs entsprechend ein- und anzuleiten
- Sie müssen daran gewöhnt werden, Informationslücken, die durch den Text offenbart werden, zu erkennen und mit der Klasse gemeinsam zu schließen
- Sie müssen daran gewöhnt werden, reflexartig Lerner aus der Gruppe anzusprechen, die über Spezialwissen verfügen und das in der Klasse herrschende Wissensniveau erhöhen können
- Sie müssen daran gewöhnt werden, spontan Visualisierungen eines komplexen Sachverhaltens vorzunehmen (z.B. Skizzen, Anschriften)
- Sie müssen daran gewöhnt werden, spontan durch kleine Rollenspiele abstrakte soziologische und psychologische Situationen subjektiv nachvollziehbar zu machen.

Auf der Grundlage solcher Reflexe kann ein kontinuierlicher, auf den Aufbau von Wissen abzielender gemeinsamer Diskurs im Klassenzimmer entstehen. Und hier wird davon ausgegangen, dass der Aufbau entsprechender Reflexe kulturunabhängig ist.

### ***Der Klassenraumdiskurs und der Aufbau aktiv-kommunikativer Reflexe:***

In der folgenden Übersicht werden die einzelnen Phasen eines Unterrichts dargestellt, der auf die Mobilisierung von Ressourcen durch Reflexbildung abzielt <sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Diese Übersicht ist in weiten Teilen aus dem Artikel "Lernen durch Lehren" in der Wikipedia entnommen. Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen\\_durch\\_Lehren](http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren) (Stand 04.06.2007)

## Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?

Unterrichtsphase	Erwartetes Schülerverhalten	Lehrerverhalten	Unterschied zu anderen Methoden
Vorbereitung und Nachbereitung zu Hause	Alle Schüler arbeiten konsequent zu Hause, denn die Qualität des Unterrichtsdiskurses (kollektives Denken, Emergenz) hängt von der Vorbereitung der Schüler ("Neurone") ab. Wer nicht vorbereitet ist, oder häufig fehlt, kann im Unterricht auf keine Impulse reagieren und selbst keine Impulse "abfeuern"	Der Lehrer ("cortex") muss den Stoff sehr gut beherrschen, damit er jederzeit ergänzend und impulsgebend intervenieren kann, um die Qualität des Diskurses zu erhöhen	Bei LdL wird die Unterrichtszeit nicht in erster Linie für die Vermittlung von Stoff genutzt, sondern für die Interaktionen in Partnerarbeit und im Plenum (kollektive Reflexion). Der Schwerpunkt im Unterricht liegt auf dem Mündlichen. Die häusliche Arbeit dient der Vorbereitung auf diese Interaktionen
Gesamter Unterrichtsdiskurs	Die Schüler sitzen im Kreis. Jeder Schüler hört konzentriert seinen Mitschülern zu und stellt Fragen, wenn etwas in der Darstellung nicht klar ist	Der Lehrer sorgt für absolute Ruhe und Konzentration auf die Lerneräußerungen. Der Lehrer muss sich stets bewusst sein, dass, bevor wertvolle Gedankengänge in der Gruppe "emergieren", eine ganze Reihe von Interaktionen zwischen den Schülern im Vorfeld notwendig sind (Inkubation)	Bei LdL muss absolute Ruhe herrschen, damit die Lerneräußerungen von allen verfolgt werden. Während die Lerner interagieren, hält sich der Lehrer stark zurück.
Einstieg: Stoffsammlung in Partnerarbeit	Ressourcenorientierung: die Lerner, die den Unterricht leiten, stellen kurz das neue Thema vor, und lassen die Mitstudenten in Partnerarbeit sammeln, was sie bereits zu diesem Thema wissen	Der Lehrer sorgt dafür, dass die Partner ihre Gedanken austauschen	Bei LdL wird vor Einführung des neuen Stoffes der Wissensstand der einzelnen Lerner in Kleingruppen bilanziert
Einführung des neuen Stoffes im Plenum	Die leitenden Studenten führen neues Wissen im Plenum ein in kleine Portionen aufgeteilt und mit ständiger Rückfrage, damit sicher ist, dass alles verstanden wird	Der Lehrer beobachtet die Kommunikation und interveniert, wenn Unklarheiten auftreten	Bei LdL erfolgt das Einspeisen des neuen Stoffes in kleinen Portionen, die Schritt für Schritt verarbeitet werden
Zweite Vertiefung	Unter Anleitung der verantwortlichen Studenten werden in Partnerarbeit relevante Passagen symbolisiert (Rollenspiel, Gedicht, Zeichnung, Pantomime, Standbild) und im Plenum vorgestellt	Der Lehrer bringt neue Ideen ein, sorgt dafür, dass die Symbolisierungen ansprechend gestaltet und von allen anderen konzentriert verfolgt werden	Bei LdL versteht sich der Lehrer als Regisseur und er scheut sich nicht, zu unterbrechen, wenn Darbietungen vor der Klasse nicht ansprechend/deutlich genug sind (Werkstattatmosphäre)

## **5 LdL in Japan: vereinbar mit Konfuzianischer Lehr- bzw. Lerntradition? (Oebel)**

Das japanische Bildungswesen gilt landläufig als Hochburg des Instruktivismus und noch bis heute werden Frontalunterricht und Paukschulen weder von Lehrenden noch von Lernenden in Frage gestellt; rezeptiv vermitteltes Wissen gilt schlicht als ultima ratio, explorative Wissenserschließung hingegen eher als nicht vereinbar mit den tradierten Sozialisierungsprinzipien in Gesellschaft und Schule (vgl. auch Schubert in Heckmann: 2001). Die zögerlich wahrgenommene Notwendigkeit für ein gesellschafts- und bildungspolitisches Umdenken setzte mit dem Platzen der „bubble economy“ Anfang der 1990er Jahre ein. Seitdem hat - vornehmlich durch fremdsprachendidaktisch ausgebildete und innovativen Unterrichtsmethoden gegenüber aufgeschlossene nicht-japanische ebenso wie japanische Lehrkräfte - eine moderate Veränderung der hiesigen Bildungslandschaft begonnen, die sich u.a. konstruktivistische Lehrmethoden zuwendet. Dass in diesem Zusammenhang Lernen durch Lehren (LdL) als bestgeeignetes individualisierendes Unterrichtsprinzip ein Höchstmaß an Lernerinvolvement, d.h. Handlungsorientierung, Lernerautonomie und -zentrierung in sich vereinigt, „stößt gerade bei Lernenden aus dem ostasiatischen Raum auf große Akzeptanz, da LdL ihnen erlaubt, die ihnen eigene Zurückhaltung im Rahmen der Lehrerrolle aufzugeben“ (Pfeiffer / Rusam 1992: 426). Quasi als desiderabler Nebeneffekt von LdL mit besonderer Bedeutung für Japan, der nach den USA zweitgrößten Wirtschaftsmacht der Erde, erwachsen den Lernenden neben Fach- und Sachkompetenzen insbesondere Problemlösungskompetenzen - oder um es mit Jean-Pol Martin (2002a) zu sagen: "Weltverbesserungskompetenz", die angesichts heutzutage globaler Probleme unverzichtbar sind.

Die japanische Bildungslandschaft mit ihrem Konformismusdruck, die insbesondere von nicht-japanischen Lehrkräften vorschnell als inkompatibel mit der LdL-Methodik abgetan wird, erweist sich bei eingehenderer Analyse als durchaus fruchtbarer Nährboden für die Umsetzung der Martinschen

Prinzipien, da der traditionell ausgeprägte Gruppendruck ja auch deren – dynamik fördert, indem sich japanische Lerner „gegenseitig unterstützen, [...] aneinander orientieren, sich disziplinieren und Anerkennung vermitteln“ (vgl. Schubert, zit. in Heckmann: 2001). Damit nehmen japanische Lernergruppen Aufgaben wahr, die „bei uns auf die Lehrer monopolisiert sind“ (ebd.; vgl. hierzu auch Tomoda 2000: 130ff.; Holzer 1996: 89ff.; Schütterle 2004). Nicht minder ist dies der Fall in einem konstruktivistischen Lernkontext, wie ihn LdL explizit und nachhaltig generiert, denn dabei orientieren sich die methodischen Herangehensweisen des Lehrers an dem Prinzip der Hilfestellung, und zwar auf der Grundlage eines anthropologisch begründeten Curriculums (vgl. Martin 1994). Dabei bestimmt nicht (mehr) der Lehrer den Unterrichtsablauf in Alleinverantwortung, sondern er regt vielmehr seine Lerner - im Rahmen einvernehmlicher Planungen - zu einer eigenständigen Unterrichtsgestaltung mit idealerweise intrinsischen Lerninhalten an. Dies bedeutet beileibe nicht, dem Lehrer sein Fachwissen bzw. Fachkompetenz abzuerkennen, ganz im Gegenteil, „er benötigt dieses Wissen noch stärker als im traditionellen Unterricht“ (Wolff 2002: 13; vgl. auch Oebel 2005b: 162; Martin 2006), das er anlässlich lernerseitiger Präsentationen ständig als eine Art Verifizierungsinstanz bereithalten muss, um ggf. korrigierend zu intervenieren.

Insofern gibt es bei eingehender Beschäftigung mit ostasiatischer Lehrtradition konfuzianischer Prägung verblüffende Analogien mit explorativen Methodik- bzw. Didaktikmodellen, denen LdL zweifellos als ausgeprägteste Form zuzurechnen ist (vgl. u.a. Cheng 2000; Guest 2006; Hess 1999, Mitschian 1999); keinem Geringeren als Konfuzius, der im Westen vorschnell als orthodoxer Verfechter des Instruktivismus gilt, werden in diesem Zusammenhang folgende Zitate zugesprochen: „*Sage es mir – ich werde es vergessen! Erkläre es mir – ich werde mich erinnern! Lass es mich selber tun – ich werde verstehen!*“ (Konfuzius, zit. nach Kerbler 2000: 1) Oder auch: „*Lernen ohne zu denken – das ist nutzlos. Denken ohne zu lernen – das ist verderblich.*“ (Konfuzius, zit. in Moritz 1998: II,15)

Hierin folge ich Chen (2000: 440 ff.), der im Gegensatz zur landläufig manifestierten Mystifizierung des konfuzianischen Bildungsideals als *Wurzel allen Übels* [Hervorhebung des Autors] für rezipierende bzw.



reproduzierende Lernpräferenzen ostasiatischer Lerner gerade Konfuzius als einen Pionier explorativen Lernens betrachtet.

Westliche, in anderen Kulturkreisen als ihren eigenen lehrende Fremdsprachenlehrer sollten sich also trotz allen gebotenen Respekts gegenüber der Kultur ihres jeweiligen Gastlandes sehr wohl ermutigt fühlen, sich eine gewisse Innovationsaufgeschlossenheit und Experimentierfreude in methodisch-didaktischer Hinsicht zu erhalten. Mit einer solchen positiven Grundhaltung erzeugen sie – ich stütze mich hier auf meine eigene langjährige positive Unterrichtserfahrung in Japan - womöglich eine in diesem Ausmaß zunächst nicht für möglich gehaltene Resonanz bzw. Akzeptanz unter ihren Studierenden, und dies - unabhängig von der jeweiligen Lernprogression – in der Grund- (vgl. Oebel 2003: 216ff.; 2005a: 148ff.) über die Mittel- (Oebel 2005b: 28ff.) bis hin zur Oberstufe (Oebel 2007b: 233ff.). Dabei lässt sich die nachvollziehbare „Schwellenangst“ bei erstmaliger Konfrontierung mit LdL lernerseits aufgrund seiner überproportional hohen Lernerinvolvierung am ehesten dadurch überwinden, dass der Lehrer seinen Lernern den Alleingeltungsanspruch von LdL als für seine Veranstaltung exklusives Unterrichtsverfahren oktroyiert (vgl. Oebel 2005a: 157) – letztendlich heiligt der Zweck die zugegebenermaßen recht undemokratische Vorgehensweisen, hier konkret die Ausschließungsklausel etwaiger Alternativen; die Lerner, die gleichsam zu ihrem Glück gezwungen werden müssen, danken es spätestens bei Semesterende. Dieses Glück besteht in der Abkehr von behavioristischen Lerneraktivitäten wie unreflektierter Imitation, Repetition und Reaktion und deren asymmetrische Verteilung im real weiterhin existierenden Fremdsprachenunterricht, was m.E. wiederum hauptverantwortlich für die Motivationsdefizite bzw. -verluste unter Fremdsprachenlerner zeichnet. Dazu muss man wissen, dass „der Redeanteil des Lehrers im herkömmlichen Unterricht (...) etwa 80 Prozent beträgt“, wohingegen „die Länge und Komplexität der [lernerseitigen] Redebeiträge im Fremdsprachenunterricht nach dieser Methode [LdL] deutlich [in concreto: 80 Prozent] zunehmen“ (Pfeiffer/Rusam 1992: 425). Dabei fordert Martin mit LdL die Begegnung mit der „Sprachtotalität“ im Unterricht, die Auseinandersetzung mit „unfiltrierter“ Sprache, wobei „die breite zeitliche Ausdehnung der Präsentations- und Reproduktionsphase auf Kosten der Anwendungsphase“ zurückgenommen werden soll (Martin 1985: 72; vgl.

auch Schmidt 1986a/1986b). Dergestalt baut LdL auf dem sog. Informationsverarbeitungsansatz auf, der die Komplexität der Lernumwelt in Abhängigkeit von der Lernkapazität der Lerner gestaltet. In diesem Zusammenhang unterscheidet LdL zwischen von Lernern intendierten mentalen Lernprozessen (intentionales Lernen) und unbewussten (inzidentellen) mentalen Organisations- und Reorganisationsprozessen beim Spracherwerb. Dabei ist zunächst die Initiierung, im weiteren Verlauf die Systematisierung von inzidentellem und intentionalem Lernen sowie deren Wechselwirkung von zentraler Bedeutung beim Fremdsprachenunterricht (Martin 1985: 106; vgl. auch Schmidt 1986a/1986b). Die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips ist in der Tat gerade zu Beginn mit i.d.R. unerfahrenen japanischen LdL-Lernern zeit- und arbeitsintensiv, allerdings lohnt sich durchaus diese Anfangsmühe.

## **6 Exemplarische Praxisberichte: „Sanfter LdL-Einstieg“ bei DaF-Anfangsklassen (Gst. I)**

Um den Übergang zu LdL für noch unvorbelastete DaF-Lerner nicht zu abschreckend zu gestalten, sollte in der ersten Unterrichtsveranstaltung eine offenere und somit motivierendere Unterrichtsform gewählt werden (vgl. Oebel 2005a: 158f.; Schelhaas 1997: 25f.). Zunächst werden im Unterrichtsgespräch, zu diesem Zeitpunkt noch in der Muttersprache der Lerner, Japanisch, oder in der Lehrer-Lerner-Verkehrssprache Englisch, Fragen erarbeitet, die man einer unbekanntem, deutschsprachigen Person beim ersten Kennenlernen stellen könnte (z.B. *Wie heißen Sie?*, *Woher kommen/sind Sie?*, *Wo wohnen/leben Sie?*, *Wie alt sind Sie?*, *Was machen Sie (beruflich)?*, *Haben Sie Hobbys?*, etc.). Diese Fragen werden an der Tafel oder auf OHP-Folie festgehalten, anschließend Partnergruppen auf eine eher untypische, den Lernern normalerweise noch unbekannte Weise gebildet, um zu vermeiden, dass sich Banknachbarn zusammentun - etwa entsprechend ihrer T-Shirt-Farbe etc. -, was en passant die Sozialisation aller Lerner untereinander bereits ab der ersten Unterrichtsstunde fördert. Anschließend verteilen sich die Gruppen im Klassenzimmer, wobei sich die einzelnen Gruppenangehörigen wiederum Partner entsprechend eines weiteren festzulegenden Kriteriums suchen. Damit sind spielerisch und ohne jedwede Protesthaltung lernerseits die Zweierarbeitsgruppen eingeteilt. Nun

befragen sich die Partner gegenseitig auf Deutsch über Namen, Herkunft, Alter etc. und notieren jeweils die Antworten, wobei die erarbeiteten Fragen an der Tafel bzw. an der Wand (OHP) als Hilfestellung dienen (ebd.).

Ist es dem Lehrer darüber hinaus gelungen – unter Wahrung eines Mindestmaßes an Diskretion – die meist in kommunikativen Lehrbüchern anzutreffenden Frageroutinen um emotional-affektive Themenbereiche zu erweitern – löst dies unter den Befragten förmlich eine Initialzündung aus. Ich persönlich jedenfalls kann mich nicht des Eindrucks erwehren, dass, wenn statt der chronologisch zu erwartenden, völlig hypothetischen Lehrbuchfrage: *Sind Sie verheiratet/ledig?* – 18-/19-jährige japanische Studierende sind i.d.R. unverheiratet und kinderlos - die weitaus lerneraffinere Frage: *Haben Sie eine/n Freund/in?* gestellt wird, eine spontane und m.E. wahrheitsgemäße Antwort folgt; und dies obwohl den Befragten im Vorfeld die Beantwortung dieser intimen Frage freigestellt wird (vgl. Oebel 2007a: 11).

Während des Interviews macht der Lehrer Sofortbilder von den einzelnen Partnergruppen. Im Anschluss daran wählt jeder Lerner einen farbigen Karton (A4) aus, worauf der Steckbrief über den Partner auf Deutsch angefertigt wird, wobei der befragte Partner jeweils entscheidet, was über ihn bzw. sie „veröffentlicht“ werden darf. Danach werden die Arbeiten der Zweiergruppen mit dem Foto der Partner versehen und zu einer Wandcollage zusammengefügt. Mit dieser gruppen- und produktionsorientierten sowie lernerzentrierten Aktivität ist der Grundstein für weitere Aktivitäten gelegt. Da diese Aktivität den Lernern erfahrungsgemäß Freude bereitet und sie motiviert, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen, kann in aller Regel davon ausgegangen werden, dass das Eis unter den Lernern gebrochen und somit in den Folgelehrveranstaltungen das Feld bereitet ist für eine sukzessive Erweiterung von Lerneraktivitäten nach LdL (vgl. Schelhaas 1997: 25f.).

### ***Deutsche Popmusik im DaF-Unterricht nach LdL mit fortgeschrittenen Lernern (Gst. II/Mst. I)***

Neben einer grundsätzlichen Unterrichtsgestaltung nach LdL eignet sich

diese Methode auch zur Durchführung von lediglich punktuellen Kurzprojekten, etwa einer Unterrichtssequenz „Deutsche Populärmusik“, und zwar konkret im Rahmen sukzessiver Übertragung von Lehrkompetenzen an die Lerner, z.B. die Erteilung von Arbeitsaufträgen wie: Gegenseitiges Befragen nach der Musikrichtung, Sammeln von Hits und Lieblingsliedern, Vorstellung von Interpreten/Gruppen, deren Vergleich, Neuigkeiten aus der Musikszene, Auswertung deutschsprachiger Musikmagazine und Interviews, Produktion eines Musikjournals oder einer Wandzeitung (vgl. Martin 1986: 395ff.; Balzer 1999). Nach Auswahl der Lieder kann der Lehrer Arbeitsaufträge geben wie die Vervollständigung, Interpretation und ggf. Übersetzung von deutschen Liedtexten sowie zum Schreiben eigener Liedtexte mit anschließender Präsentation im Plenum anregen (vgl. Murphey 1992: 88; Oebel 2003: 222f.)

***Semesterprojekt Philosophiegeschichte mit fortgeschrittenen DaF-Lernern (Gst.II/Mst.I/II)***

LdL entfaltet größte Effektivität und Effizienz in Form von mittel- bis langfristigen Projekten, wie beispielsweise bei der Durchführung des Semesterprojekts Philosophiegeschichte im SS 2004 mit fortgeschrittenen DaF-Lernern (mindestens *ninensei*) der Universität Saga (vgl. Oebel 2005b: 28ff.). Dies insbesondere deshalb, weil LdL als handlungsorientierte Methode den Unterricht durchgängig zum Projekt macht und dabei systematisch ein Methodentraining integriert. Für die Akzeptanz sowie den Erfolg eines solchen Semesterprojekts ist bereits im Vorfeld die umfangliche Informationsgabe an die potenziellen Teilnehmer über Inhalt, geplanten Verlauf und nicht zuletzt die Arbeitsintensität unabdingbar, damit diese wissen, worauf sie sich einlassen. Schließlich müssen die Lerner eine langfristig-planerische Perspektive einnehmen, um aufgrund des Lerner-Lehrer-Rollenwechsels selbst Lernziele zu definieren, d.h sich während des Projektverlaufs eine Art von curricularer Kompetenz aneignen (vgl. Brüggemann 1999). Zunächst überträgt der Lehrer nach und nach die Lehrkompetenz an die Lerner, indem dieser im Kontext mit dem Projektthema Philosophiegeschichte Arbeitsaufträge erteilt wie z.B. die Vorstellung japanischer Philosophieströmungen, das Wirken deutscher Philosophen in Japan (in Form von Kurzreferaten), das Protokollieren dieser

Ergebnisse bzw. Erkenntnisse anhand eines kursinternen Philosophie-journals oder einer Wandzeitung, die Durchführung von Interviews - etwa in Anlehnung an Jostein Gaarders Erfolgsroman über die Geschichte der Philosophie, *Sofies Welt* (1994) - mit auf den ersten Blick trivialen Fragen (*Wer bist du? – Woher kommst du? – Wohin gehst du?*) an am Projekt beteiligten Kommilitonen, projektfremden Studierenden auf dem Campus oder mit Familienmitgliedern etc. (Oebel 2005b: 38).

Die Aufgabe, den Stoff den Kommilitonen zu vermitteln, bewirkt, dass die Lerner von der ersten Minute an nach dem Verteilen der Einzelaufgaben auf ein sehr anspruchsvolles Ziel, nämlich die Präsentation vor dem Plenum, hinarbeiten. Daraus entsteht eine Motivation, die durchgängig bis Präsentation selber anhält, vergleichbar mit einem Schauspieler, der von der Minute an, wo er seine Rolle einnimmt, auf das Ziel der Aufführung kontinuierlich hinfiebert (Martin 2002b: 6).

Insgesamt wächst das Anspruchsniveau der Lerner an sich selber und die Mitlerner, d.h. innerhalb der Lernergruppe steigt die Leistungsorientierung. Dass bei einem solchen Unterricht eine permanente, den Prozess begleitende Methodenreflexion erfolgt, liegt im Ansatz selbst begründet. Dabei müssen die Lerner ständig überlegen, mit welchen Techniken sie die Qualität des von ihnen gestalteten Unterrichts verbessern können. Hier bietet der Lehrer aus der Fülle seiner Erfahrung Hilfeleistungen, aber er lernt auch selbst methodisch von seinen Lernern (vgl. Oebel 2005b: 39f.)

## **7 „Attribuierungsfehler“ (Boeckmann 2006) verantwortlich für vorschnelles Scheitern von lernerinvolvierender Unterrichtsformen westlicher Prägung**

Der westlichen Unterrichtsmethodik, die i.d.R. mit dem kommunikativen Ansatz gleichgesetzt wird, stehen in ostasiatischen Ländern wie Japan typischerweise traditionelle analytische, grammatikorientierte Ansätze gegenüber. In der Annahme, dass kulturbedingte Lehr- und Lerntraditionen die Ursache der Unangemessenheit westlicher Unterrichtsmethodik sind, geht beispielsweise die umfangreiche empirische Studie Boeckmanns (1999-2005) auf den Grund, deren Ergebnisse in seiner kürzlich veröffentlichten Monographie zusammengefasst sind (Boeckmann 2006).

Zu seinen wichtigsten Ergebnissen gehören eine Reihe von Erkenntnissen über den Umgang von Lehrenden und Lernenden mit kommunikativem Deutschunterricht:

„(a) Elemente der traditionellen Lernkultur koexistieren mit einer Innovationsorientierung bei vielen Lernenden;  
(b) ein **typisch japanisches** [Hervorhebung im Original] Lernverhalten ist nicht nachweisbar, die Lernenden sind im Eingehen auf den jeweiligen Unterrichtsstil sehr flexibel;  
(c) auch innerhalb eines Unterrichtsstils (traditionell bzw. kommunikativ) kommen äußerst verschieden ausgeprägte Unterrichtsinteraktionsmuster vor und die Lernerinitiiierung (in dieser Untersuchung das **Maß** [Hervorhebung im Original] für Kommunikativität) erreicht ein jeweils unterschiedliches Niveau“ (siehe Boeckmann 2006: online).

„Die wenigen beobachteten Japan-spezifischen Aspekte (traditionelle Lernkultur) lassen sich mit dem Bedürfnis nach Sicherheit und Strukturierung bei den Lernenden erklären“, was aber noch keine eigene Japan-spezifische angemessene Methodik erfordert. Unterrichtstechnische Strategien „lassen sich ohne weiteres im Rahmen üblicher kommunikativer Unterrichtsformen umsetzen und sind nicht Japan-spezifisch, sondern auch in anderen Kontexten einsetzbar. Vorschnelle kulturelle Zuschreibungen bei Umsetzungsschwierigkeiten kommunikativer Unterrichtsformen im japanischen Kontext können als Attribuierungsfehler entlarvt werden: nicht das **typisch japanische** [Hervorhebung im Original] Lehr- und Lernverhalten steht dem kommunikativen Arbeiten entgegen, sondern je nach Einzelfall eine Vielfalt von möglichen mikrokulturellen Einflussfaktoren, die nicht oder nur in geringem Ausmaß spezifisch für die japanische Makrokultur sind.“ (siehe Boeckmann 2006: online)

Zu einer ähnlichen Einschätzung hinsichtlich der Non-Kausalität zwischen vorschnell attestierter Unvereinbarkeit von ostasiatischer Lerntradition im Allgemeinen bzw. japanischer im Einzelnen und kommunikativ-lernerinvolvierendem Fremdsprachenunterricht kommen - wie bereits an früherer Stelle erwähnt - Cheng (2000), Guest (2006), Hess (1999) Mitschian (1999) sowie Schart/Schütterle (2006).

Dass in diesem Zusammenhang eine extremst lernerzentrierte Methode wie

LdL gerade zu Beginn ihrer Unterrichtsimpementierung - angesichts anders gearteter institutioneller Rahmenbedingungen – mit Gewöhnungsbedarf unter ostasiatischen Lernern einhergeht, ist evident. Dass sich nichtsdestotrotz bereits relativ rasch Lernerfolge einstellen, zeigen einerseits die positiven Erfahrungen des vor Ort lehrenden Mitautors sowie die Unterrichtsdokumentation des Kollegen und „LdL-Eleven“ Imig (2007a, vgl. auch 2007b) aus Nagoya, was durchaus ermutigt, solch innovative, lernerinvolvierende und nicht zuletzt lerneffiziente (Fremdsprachen-) lehrmethoden wie LdL hierzulande nicht bloß als Experiment zu betrachten sondern nachhaltig zu etablieren.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): „Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip“. In: Schlemminger, Gerald et al.: *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 110-118.
- Backhaus, Anke; Schart, Michael (2003): „Vom Wozu zur Empirie - Weshalb das Fach Deutsch als Fremdsprache gerade auf qualitative Forschung nicht verzichten sollte“. In: Duppel-Takayama, Mechthild; Gellert, Anne; Hug, Stefan; Weber, Till (Hg.): *Deutschunterricht in japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. München: judicium, 61-77
- Balzer, Jörg (1999): „Music and Song. Einsatz von Popmusik im Englischunterricht“. In: *Seminar Englisch*. Kiel: Landesseminar für berufsbildende Schule IPTS [Online: <http://ipts.de/ipts23/englisch/music.htm> (Stand 04.06.2007)].
- Blik (1989): "Lernen durch Lehren"... im schüleraktivierenden Französischunterricht. Berlin (Senatsverwaltung für Schule Berufsbildung und Sport). Modellversuch BLiK, Sendung Nr.15/89.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutschals-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck/Wien: Österreichischer Studienverlag [Projektbeschreibung 1999-2005 unter: <http://www.univie.ac.at/daf/Projekte.htm#boeckmann1> (Stand 04.06.2007)].
- Cheng, Xiaotang (2000): „Asian students' reticence revisited“. In: *System*, Jg. 28/3, 435-446.
- Brüggemann, Hans (1999): *Curriculare Kompetenz als Lernziel und Perspektive – Ein didaktischer Ansatz, vorgestellt für den Anfangsunterricht Französisch (L3)*. Marburg: Tectum.
- FWU (1983): *Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1984): *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1987a): *Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.

- FWU (1987b): *Paris-Torcy. Schüler erkunden die Villes Nouvelles*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1987c): *Zum Aufbau von Basiswissen in der 11. Klasse - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- Gaarder, Jostein (1994): *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. Aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. München, Wien: Carl Hanser.
- Graef, Roland; Preller, Rolf-Dieter (Hg.)(1994): *Lernen durch Lehren*. Rimbach: Verlag im Wald
- Guest, Michael (2006): „Culture research in foreign language teaching: Dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities?“ In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 11/3 [http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Guest1.htm (Stand 04.06.2007)].
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hess, Hans-Werner (1999): „Deutsch als Fremdsprache in europäischer Perspektive. Tradition und Innovation in Hong Kong“. In: Fluck, Hans-R.; Gerbig, Jürgen (Hg.): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, 173-192.
- Holzer, Sigrid (1996): „Europäer glauben immer, sie könnten in Japan genauso unterrichten wie zu Hause...“ – Zwischenbericht über drei Experimentkurse. In: *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bonn: DAAD, 89-102.
- Imig, Alexander (2007a): *LdL in Japan (1) – bis Anfang 2007* [Online: [http://daf.eduprojects.net/deutschlandjahr/index.php?action\[\]=IArticleShow::showArticle\(6738\)](http://daf.eduprojects.net/deutschlandjahr/index.php?action[]=IArticleShow::showArticle(6738)) (Stand 04.06.2007)].
- Imig, Alexander (2007b): *LdL in Japan (2) – ab April 2007* [Online: [http://daf.eduprojects.net/deutschlandjahr/index.php?action\[\]=IArticleShow::showArticle\(7443\)](http://daf.eduprojects.net/deutschlandjahr/index.php?action[]=IArticleShow::showArticle(7443)) (Stand 04.06.2007)].
- Kerbler, Klemens (2000): *Motivation und Freude durch Offenes Lernen*. Vortrag an der Universität Wien am 28. April 2000, 21 S. [Online: <http://www.acdca.ac.at/material/vortrag/motivat.pdf> (Stand 04.06.2007)].
- Martin, Jean-Pol (1982): „Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 1/1982, 61-64.
- Martin, Jean-Pol (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*. Dissertation. Tübingen: Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Martin, Jean-Pol (1986): „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 33, 395-403.
- Martin, Jean-Pol (1988): „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 294-302.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Habilitation. Tübingen: Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).



- Martin, Jean-Pol (1996): „Das Projekt 'Lernen durch Lehren' - eine vorläufige Bilanz“. In: Henrici Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL): *Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*, 25 Jg. Tübingen: Narr, 70-86.
- Martin, Jean-Pol (2002a): „Weltverbesserungskompetenz als Lernziel?“. In: *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6. Jg., Heft 1, 71-76.
- Martin, Jean-Pol (2002b): „Lernen durch Lehren (LdL)“. In: *Die Schulleitung - Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*, Heft 4, 3-9.
- Martin, Jean-Pol (2004): „Interview zu LdL“. In: Kahl, Reinhard: *Treibhäuser der Zukunft - Wie Schulen in Deutschland gelingen*. Weinheim: Beltz.
- Martin, Jean-Pol; Kelchner, Rudolf (1998): „Lernen durch Lehren“. In: Timm, Johannes-P. (Hg.): *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 211-219.
- Maslow, Abraham (1954): *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mitschian, Haymo (1999): „Passivität asiatischer Lerner – Analyse einer Verhaltensbeschreibung“. In: Fluck, Hans-R.; Gerbig, Jürgen (Hg.): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralsien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, 45-59.
- Moritz, Ralph (Hg.) (1998): *Konfuzius: Gespräche*. Stuttgart: Philipp Reclam (=Reclams Universal-Bibliothek 9656).
- Murphey, Tim (1992): „Music and Song“. In: Maley, Alan (Hg.). *Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Oebel, Guido (2003): „Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht“ [nach LdL]. In: Duppel-Takayama, Mechthild et al. (Hg.): *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. München: Iudicium, 216-226.
- Oebel, Guido (2005a): „Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine echte Alternative zum traditionellen Frontalunterricht“. In: Balmus, Petra; Oebel, Guido; Reinelt, Rudolf (Hg.): *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*. München: Iudicium, 148-165.
- Oebel, Guido (2005b): „Sofies Welt: Zur Kompatibilität von Philosophiegeschichte und Multimedia im DaF-Unterricht mit japanischen Studierenden nach LdL. Plädoyer für eine Renaissance der Kulturwissenschaften“. In: *Info DaF Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32. Jg., Nr. 1, Februar 2005, 28-47.
- Oebel, Guido (2007a): „DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1) – Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurreren auf Englisch als Eselsbrückensprache mit proportional hohem Deutschtransferpotenzial – Lehrkraft als Motivator, - höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL“. In: Oebel, Guido (Ghg): *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methoden im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 12/1, 27 S. [Online: <http://ualberta.ca/~german/ejournal/32/Oebel1.htm> (Stand 04.06.2007)].
- Oebel, Guido (2007b): „Implementing Philosophy and its History in the Classroom of Advanced Japanese Learners of German as a Second Foreign Language“. In: *Journal of Studies on Educational Practices, Saga University*, Vol. 23, March 2007, 233-252.

- Pfeiffer, Joachim; Rusam, Anne M. (1992): „Der Student als Dozent. Die Methode Lernen durch Lehren an der Universität“. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 425-433 [Online: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/pfeiff2.doc> (Stand 04.06.2007)].
- Pfeiffer, Joachim; Rusam, Anne M. (1994): „Autonomes Lernen: Die Methode Lernen durch Lehren in universitären Deutschkursen“. In: Wolff, Armin; Gügold, Barbara (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Materialien DaF*, Bd. 35. FaDaF: Regensburg, 243-250.
- Piepho, Hans-Eberhard (1975): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Ruep, Margret (Hg.) (1999): *Innere Schulentwicklung - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele*. Donauwörth: Auer, 17-81, insbesondere 32ff.
- Schart, Michael; Schütterle, Holger (2007): „Die japanische Lehr- und Lernkultur – Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt“. In: Esser, Ruth; KrummHans-Jürgen (Hg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowsky*. München: Iudicium, 82-90.
- Schelhaas, Christine (1997): *Lernen durch Lehren für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl*. Marburg: Tectum.
- Schelhaas, Christine (2003): *"Lernen durch Lehren" für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. Marburg: Tectum.
- Schmidt, Gerhard (1986a): „Fremdsprachlicher Unterricht mit mehr Motivation – Übertragung didaktischer Teilkompetenzen auf den Schüler bei der Methode von Jean-Pol Martin“. In: *Die Bayerische Realschule*, 11/86, 16-20.
- Schmidt, Gerhard (1986b): „Fremdsprachlicher Unterricht mit mehr Motivation – Übertragung didaktischer Teilkompetenzen auf den Schüler bei der Methode von Jean-Pol Martin“. In: *Die Bayerische Realschule*, 12/86, 22-24.
- Schubert, Volker in Heckmann, Carsten (2001): „PISA-Test: Warum die Schüler in Japan und Kanada besser sind“. In: *SPIEGEL ONLINE* v. 6. Dez. 2001, 2 S. [Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,17143200.html> (Stand 04.06.2007)].
- Schütterle, Holger (2004): *Wie Japaner/-innen Deutsch als Fremdsprache lernen – Untersuchungen und Hypothesen zur kulturellen Prägung von Lehr- und Lernstilen*. Magisterarbeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. München, Ravensburg: Grin.
- Tomoda, Shunzo (2000): „Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation“. In: Rösler, Albrecht et al. (Hg.): *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder – ein Handbuch*. München: Iudicium, 130-152.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang .