

Staatliches Studienseminar Saarbrücken

**Pädagogische Arbeit im Fach Englisch im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das
Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen**

Kurs 2001/ II

Thema:

Die Durchnahme der UNIT 8, Green Line New 1 (*A day at the seaside*)
mit der Methode „Lernen durch Lehren“ in der Klasse 5

Roman Burkhart

vorgelegt am:

26.09.2002

Das Thema wurde gestellt von:

OSTR GERHARD ZIMMER

0 EINLEITUNG	4
<u>1 WAS IST „LERNEN DURCH LEHREN“ ?</u>	7
1.1 ZUR GESCHICHTE UND ENTSTEHUNG VON « LDL »	7
1.2 INHALTE UND ZIELE VON JEAN POL MARTINS « LDL »	9
1.3 EINSATZ VON LDL IM UNTERRICHT	13
1.4 ZIELSETZUNG DIESER ARBEIT	15
<u>2 THEORETISCHER TEIL: PLANUNG DER UNTERRICHTSREIHE</u>	16
2.1 PÄDAGOGISCHE ASPEKTE DES ENGLISCHUNTERRICHTS IN DER 5. KLASSE	17
2.2 LEHRPLANRELEVANZ.....	17
2.3 SACHANALYSE	19
2.3.1 DAS LEHRWERK.....	19
2.3.2 GRAMMATIKEINFÜHRUNG – <i>MUCH AND MANY</i>	22
2.3.2.1 Analyse der grammatischen Struktur	22
2.3.2.2 Analyse des Basistextes	24
2.3.3 TEXTEINFÜHRUNG – <i>MAXI'S DAY AT THE SEASIDE</i>	25
2.3.3.1 Inhaltliche Analyse.....	25
2.3.3.2 Sprachliche Analyse.....	27
2.3.4 ÜBUNGSSTUNDE – <i>LET'S CHECK</i>	27
2.4 DIDAKTISCHE ANALYSE	28
2.4.1 ZUTEILUNG DER STUNDEN UND GRUPPEN IN DER UNTERRICHTSREIHE.....	28
2.4.2 DIDAKTISCHE REDUKTION	29
2.4.3 SCHWERPUNKT UND LERNZIELE.....	30
2.4.4 MOTIVATIONSMÖGLICHKEITEN	31
2.4.5 ORGANISATION DES LERNPROZESSES	31
2.4.6 ZU ERWARTENDE SCHWIERIGKEITEN UND LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN.....	32
2.4.7 HAUSAUFGABEN	33
<u>3 PRAKTISCHER TEIL: DURCHFÜHRUNG DER UNTERRICHTSREIHE</u>	33
3.1 VORSTELLUNG DES LEHRERS UND DER KLASSE 5D2	34
3.2 EINSTIEG IN DIE METHODE LDL	36
3.3 DOKUMENTATION DER STUNDEN.....	39
3.3.1 GRAMMATIKEINFÜHRUNG – <i>MUCH AND MANY</i>	40
3.3.2 TEXTEINFÜHRUNG – <i>MAXI'S DAY AT THE SEASIDE</i>	43
3.3.3 ÜBUNGSSTUNDE – <i>LET'S CHECK</i>	46
3.3.4 VERLAUF DER RESTLICHEN UNTERRICHTSREIHE.....	49
<u>4 EVALUATION.....</u>	50
4.1 AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSREIHE.....	50
4.2 AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS	55
<u>5 ABSCHLIEßENDE KRITISCHE STELLUNGNAHME</u>	58
<u>6 LITERATUR.....</u>	61

0 Einleitung

„Ein Kind lernt dann am besten, wenn es Aufgaben selbständig löst. Das Lustgefühl, das damit einhergeht, ist nachhaltiger als jede Belohnung von außen - anders, als viele Erziehungswissenschaftler meinen.“¹

Das Lernen und die Leistungen der deutschen Schüler sind seit dem Erscheinen der PISA - Ergebnisse im Frühjahr 2002 ein brisantes Thema hierzulande. Derzeit gibt es auf bildungspolitischer und schulischer Ebene zahlreiche Diskussionen und Erklärungsversuche für die schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler in diesen Tests.

Auf wissenschaftlicher Ebene gibt es neue Erkenntnisse über das Lernen und die Verarbeitung von Gelerntem im menschlichen Gehirn, die neue Wege in der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten aufzeigen – auch den Weg des Didaktik-Professors Jean Paul Martin aus Eichstätt.

Die SPIEGEL -Redakteurin Katja Thimm fasst diese neuen Erkenntnisse über das Lernen - nicht nur aus erziehungswissenschaftlicher - sondern vor allem aus neurophysiologischer und neurodidaktischer Sicht- in ihrem Artikel „Guten Morgen, liebe Zahlen“² zusammen. In diesem Artikel werden Lehrer dazu aufgefordert, mehr über die Funktionsweise des menschlichen Gehirns zu lernen, um zu erkennen, dass jeder Lernvorgang mit einer Veränderung des Gehirns einhergeht. „Deshalb“, so Gerhard Roth, „könne besser lehren, wer es versteht, wann es warum zu dieser Änderung kommt. Viele Pädagogen hingegen meinen noch immer, es reiche, den Schülern einfach dreimal dasselbe zu erzählen.“³

Da Hirnexperimente an Menschen aus ethischen Gründen verboten sind, schließen Forscher aus Ergebnissen von Versuchen mit Mäusen auf biochemische Vorgänge im menschlichen Hirn. Das Gehirn muss vor allem zwei wichtige Aufgaben bewältigen: Um überflüssigen „Datenmüll“ zu vermeiden, muss es Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und Kategorien bilden. Es entsteht ein Netzwerk von ungefähr 100 Milliarden Nervenzellen, deren Synapsen bzw. Schaltstellen sich ständigen Veränderungen (aufgrund neuer Eindrücke) anpassen müssen.

¹ Scheich, Henning. In: „Der SPIEGEL“, Nr. 27 vom 1.7.02, S. 69

² wie 1, S. 68 ff

³ wie 1

Die Forscher gehen davon aus, dass bereits in der Kindheit der „Schaltplan“ dieser Vernetzung entsteht und bereits hier wird festgelegt, in welchen Bahnen der Erwachsene später einmal denken wird. Nach der Pubertät werden kaum noch neue Verbindungen hergestellt.

Beim Erlernen einer neuen Sprache (einer Zweit- oder Drittsprache etwa) plädieren Forscher für eine frühe und vielseitige Forderung dieser Synapsen; wer zum Beispiel zweisprachig aufwächst, wird durch den Vorteil der Vernetzung eine dritte Sprache viel leichter erlernen und diese Fähigkeit bis ins hohe Alter aufrechterhalten können. Auch dass Kinder wesentlich komplexere Dinge lernen können, als wir ihnen zutrauen, wird in THIMMS Artikel beschrieben; Ergebnisse aus Untersuchungen in Mathematik und Physik zeigen, dass Kinder bereits in der Grundschule z.T. unterfordert werden.⁴

Eine fundamentale Erkenntnis der Lernforschung ist, dass Kinder in rasantem Tempo lernen, wenn sie dabei möglichst viel selbst ausprobieren und mit Gegenständen experimentieren können, die sie aus ihrem Alltag kennen.

Doch das Gehirn führt eine Kosten-Nutzen-Analyse durch, bevor es neue Informationen verarbeitet - die neuronalen Verbindungen der Schülerhirne müssen letztendlich davon „überzeugt“ werden, dass sich Lernen lohnt. Erst dann werden Botenstoffe wie Dopamin und Acetylcholin ausgeschüttet, die die Aufmerksamkeit steigern - das Gehirn will zum Lernen verführt werden.

Die im Artikel genannten Forscher Stern, Preiß und Friedrich sind sich einig, dass dies am besten funktioniert, wenn man an Bekanntes anknüpft; Pauken oder stures Auswendiglernen ist ihrer Meinung nach auf Dauer nicht hilfreich, denn es werden keine neuen Nervenverschaltungen dadurch geschaffen - dies geschieht erst beim Einsatz von erlernten Vokabeln (oder anderem Erlernten). Eine verstärkende Wirkung haben auch Emotionen in Lernsituationen; sie vertiefen und markieren Gelerntes, es fällt Schülern leichter, die jeweilige „Schublade“ mit der Information, die sie suchen, später einmal wiederzufinden.⁵

Es stellt sich nun die Frage, wie ein Unterricht sein muss, der es einem Schüler⁶ ermöglicht, sein Gehirn optimal zu vernetzen. Thimm kommentiert an dieser Stelle

⁴ Scheich, Henning. In: „Der SPIEGEL“, Nr. 27 vom 1.7.02, S. 71 f.

⁵ vgl. hierzu auch Hermann-Brennecker, Gisela: „Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens“. In: Timm, J.P.: Die Didaktik des modernen Englischunterrichts. Cornelsen, Berlin 1998, S. 53 ff.

⁶ Der Begriff Schüler schließt der einfachen Formulierung wegen die weibliche Form mit ein

die Unterrichtsmethode „Lernen durch Lehren“ (*LdL*) des Französischdidaktikers Jean Pol MARTIN aus Eichstätt. Diese stellt den Schüler in den Mittelpunkt und ermöglicht laut MARTIN „eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts durch die Integration älterer und neuerer Theorieansätze und Verfahren.“⁷

Das selbständige Lösen von Aufgaben mit dem Ziel des effektiveren Lernens beschrieb MARTIN bereits vor über 16 Jahren: „Aus reformpädagogischer Sicht gelingen Lernprozesse am besten in selbstbestimmter, aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Daher ist es günstig, wenn eine direkte, nicht didaktisch vermittelte Begegnung zwischen dem Schüler und dem Stoff arrangiert wird. Diese Begegnung erfolgt meist im Rahmen von größeren Projekten, wobei der Lehrer sich als Helfer betätigt und die Schüler bei ihren Anstrengungen unterstützt.“⁸

Die Methode LdL ist wieder in den Vordergrund gerückt, denn sie scheint den Forderungen nach einem effektiveren Unterricht nachzukommen. Der Einsatz von *LdL* im Englischunterricht würde im Rahmen der Globalisierung und der *lingua franca*⁹- Funktion der englischen Sprache eine besondere Bedeutung erhalten.

Wenn die postulierten Vorteile von MARTINS Methode zutreffen, so müssten sich ihre Wirkungen bereits in einer Lerngruppe des ersten Jahres im Gymnasium zeigen. Aus diesem Grund wird LdL in dieser Arbeit zum Gegenstand der Untersuchung in einer fünften Klasse.

Die Arbeit sieht zur Darlegung der LdL-Methode eine inhaltliche Zweiteilung vor. Die ersten beiden Kapitel sind **theoretisch** ausgerichtet. Im ersten Kapitel wird der didaktisch-methodische Ansatz LdL in seiner geschichtlichen Entwicklung, seiner Inhalte und Zielsetzungen dargestellt. Im Anschluss wird die Zielsetzung dieser Arbeit vorgestellt. Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen, wie pädagogische Aspekte, Lehrplanrelevanz, sowie Sach- und didaktische Analyse besprochen.

Der zweite, **praxisorientierte** Teil dieser Arbeit -Kapitel drei- informiert zuerst über die in dieser Arbeit untersuchte Klasse 5d2 und den Einstieg in die Methode LdL. Die Dokumentation der Stunden umfasst eine Grammatikstunde, eine Texteingührung

⁷ Martin, Jean Pol: „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994, S.19

⁸ Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de, S. 1

⁹ Die Funktion der englischen Sprache als Weltsprache (Anm. d. Verf.)

und eine Übungsstunde. Der Verlauf der restlichen Unterrichtsreihe wird ebenfalls skizziert. Das vierte Kapitel befasst sich mit der Evaluation der Unterrichtsreihe, versucht also eine Verknüpfung des theoretischen Wissens mit dem praktischen Teil herzustellen und nimmt eine Auswertung der Unterrichtsreihe vor. Die abschließende kritische Stellungnahme wird die Arbeit beschließen.

1 Was ist „Lernen durch Lehren“ ?

Im folgenden Kapitel wird der geschichtliche Hintergrund und die Entstehung von LdL skizziert, das Modell LdL detailliert beschrieben und seine Anwendung im Unterricht verdeutlicht. Dieser Teil vermittelt die notwendigen Kenntnisse über die Methode und schafft die theoretischen Voraussetzungen für die Zielsetzung dieser Arbeit.

1.1 Zur Geschichte und Entstehung von « LdL »

Für die Klassiker der Pädagogik war es eine Selbstverständlichkeit, dass Bildung die „proportionierliche Entfaltung“ von Kopf, Herz und Hand voraussetzt und dass dieses anspruchsvolle Ziel nicht erreicht werden kann, wenn die Schüler sich mit nichts anderem als Büchern, Papier und Stiften beschäftigen. Bereits COMENIUS (1592-1670) forderte den Lehrer auf, die Stoffvermittlung durch die Berücksichtigung aller Sinne zu erleichtern. Bei ROUSSEAU (1820) wird die Verknüpfung der einzelnen Sinnestätigkeiten beim Lernen gar zum ganzheitlichen Bildungsideal.¹⁰

Besonderes Gewicht unter den historischen Vorläufern des Handlungsorientierten Unterrichts kommt der *Reformpädagogik* zu.

Die Methode *LdL* wurzelt in dieser *Reformpädagogik*, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegen das lehrerzentrierte Instruktionsmodell stellte, bei dem der Lehrer den Schüler mit portionsweiser „Verabreichung“ von Wissen in die Passivität trieb.¹¹

Bereits 1914 wandte KERSCHENSTEINER im Rahmen der *Arbeitsschulbewegung* - die die pädagogische Reformbewegung besonders prägte - ein LdL-ähnliches Konzept an, in dem passives und rezeptives Lernen dem selbständigen Erarbeiten

¹⁰ vgl. Jank, Werner: Didaktische Modelle. Cornelsen, Berlin 1994, Kap. 9.2.1

¹¹ vgl. Martin, Jean Pol: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994, S. 12

von Wissen wich. Er erkannte den pädagogischen Wert berufsorientierter Arbeit im Gegensatz zur Schule einer bloßen Rezeptivität und wollte Menschenbildung durch Berufsbildung fördern. Das pädagogische Prinzip der Arbeit galt für KERCHENSTEINER als Ansatz zur Versittlichung der Berufsauffassung und zur Übung sozialer und politischer Tugenden mit dem Ziel der Charakterbildung und der Schaffung »brauchbarer Staatsbürger«¹².

1935 griffen DEWEY/KILPATRICK neben anderen internationalen Wissenschaftlern in ihrem *Projektunterricht* in den USA diese Ideen ebenfalls auf. Das Spektrum ihrer Methode reichte von der stark formalisierten Variante der Projektwoche bis zu solchen Projekten, die zu Bestandteilen des Klassen- und Schullebens geworden waren und deren Grenzen zum übrigen Unterricht verflossen. Besonders DEWEYS Schüler KILPATRICK prägte den Begriff der *Projektmethode*, die er als „planvolles Handeln aus ganzem Herzen“ beschrieb.¹³

Im Gegensatz zur Resonanz im Grund- und Hauptschulbereich konnten solche Ansätze in deutschen Gymnasien dieser Zeit nie wirklich Fuß fassen; das Instruktionsmodell wurde in seinen Grundzügen bis in die achtziger Jahre aufrecht erhalten.¹⁴

Seit den dreißiger Jahren gibt es jedoch immer wieder Neuentdeckungen von LdL-Ansätzen; so wurde in den sechziger Jahren die Methode „*children teach children*“ in sozialen Jugendprogrammen in den USA eingesetzt.¹⁵

Der didaktische Ansatz *LdL* wurde bereits in den 70er Jahren von FLECHSIG et al. an Universitäten erprobt¹⁶. Diese Untersuchungen zogen aber nur den individuellen Lerneffekt in Betracht, während MARTIN auch den Gruppeneffekt der Methode betont.

1980 nahm SCHIFFLER¹⁷ diverse LdL-Ansätze wieder auf und setzte sie zur Optimierung traditioneller Unterrichtskonzepte ein. Er versetzte den Schüler in bestimmten Unterrichtsphasen in die Position des Lehrenden, indem er ihm kleinere „Lehraufträge“ (wie das Vorlesen von Diktaten oder die Leitung von Übungen) überließ und lediglich beratend zur Seite stand.

¹² vgl. <http://www.bautz.de/bbkl/k/Kerschensteiner.shtml>

¹³ vgl. <http://www.schule.suedtirol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp22620.html>

¹⁴ vgl. Schelhaas, Christine: Auszüge aus „Lernen durch Lehren“ im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe; erschienen im Tectum Verlag, Marburg, 1996, S. 9

¹⁵ wie 14

¹⁶ vgl. Martin, Jean Pol: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach, 1994, S. 12

¹⁷ wie 14, S. 11

Es ist jedoch MARTIN, der die Methode seit 1982 am konsequentesten weiterentwickelte und an der wissenschaftlichen Beweisführung für den optimierenden Charakter des LdL-Unterrichts arbeitete.

MARTIN zielt mit der Methode auf ein „Aufbrechen des lehrerzentrierten Unterrichts zugunsten aktiver Einbeziehung der Schüler“¹⁸. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies unter anderem einen drastisch erhöhten Redeanteil des Schülers in der Zielsprache.

Seit ca. 16 Jahren hat sich eine Kerngruppe von Lehrern entwickelt, die in verschiedenen Schulformen LdL zur Anwendung bringt und diese Methode auch weiterentwickelt.¹⁹

1.2 Inhalte und Ziele von Jean Pol Martins « LdL »

“Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode ‚Lernen durch Lehren‘ (LdL)“²⁰.

Diese Definition von MARTIN charakterisiert die Funktion des Schülers in der Methode LdL. Der Grund für diese Übernahme der Lehrerrolle durch den Schüler war bereits vor knapp 20 Jahren eine sich verändernde Gesellschaft, die neue Anforderungen an ihre Mitglieder stellte.

MARTIN sieht seine Methode LdL als ein modernes Unterrichtskonzept, da sie in erster Linie dazu dienen soll, Kompetenzen zu entwickeln, die in der heutigen Gesellschaft erwartet werden.

Im Studium, im Beruf, auch bei Einstellungsgesprächen sind heutzutage Kompetenzen gefordert, deren Ausbildung im herkömmlichen Unterricht lange keine Beachtung fanden:

Viele Betriebe führen mittlerweile vor Einstellungen *Assessment-Tests*²¹ durch, um herauszufiltern, wer für Führungsjobs geeignet ist. Hier sollen junge Menschen

¹⁸ Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de, S. 8

¹⁹ vgl. Martin, Jean Pol: Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach, 1994, S. 7

²⁰ Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de, S. 1

²¹ Auswahl-Prüfungen vor einer Einladung zu einem Bewerbungsgespräch (Anm. d. Verf.)

zeigen, ob sie frei sprechen, eigenverantwortlich Entscheidungen treffen, im Team agieren- und Aufgaben selbständig lösen können, und oft sogar in englischer Sprache.

Solche Fähigkeiten werden auf dem Arbeitsmarkt immer mehr gefordert und gerade dem Englischunterricht kommt hier, nicht zuletzt im Rahmen der Globalisierung, eine besondere Bedeutung zu.

MARTIN nennt genau diese Kompetenzen, die er als Schlüsselqualifikationen²² bezeichnet, entscheidend für den Erfolg des Schülers im Berufsleben:

- Exploratives Verhalten
- Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken
- Teamfähigkeit und Empathie
- Selbstbewusstsein
- Organisationstalent
- Durchsetzungskraft und Fähigkeit, andere Menschen einzubinden und für gemeinsame Ziele zu begeistern
- Kommunikationsfähigkeit: Moderation und Präsentation

Wie lassen sich solche vielseitigen Qualifikationen bei jungen Menschen ausbilden– parallel zu ihren bereits bestehenden hohen Anforderungen im täglichen Schulleben? MARTIN beabsichtigt²³ dies mit der Übertragung von Lehrfunktionen auf den Schüler:

- Die Schüler übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers.
- Der Lehrer verteilt die Arbeitsaufträge, er unterstützt die Schüler bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen.
- Zwei Schüler 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.

²¹ Auswahl-Prüfungen vor einer Einladung zu einem Bewerbungsgespräch (Anm. d. Verf.)

²² Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de, S. 7

²³ wie 21, S. 3

Dennoch versteht MARTIN seine Methode LdL nicht als Alternative zum „normalen“ Unterricht, er bricht nicht mit der Tradition.²⁴ Er knüpft mit seiner Methode an bereits entwickelte fremdsprachendidaktische Entwürfe an, die geprägt wurden durch „die Rezeption der strukturalistischen Linguistik zu Beginn der 60er Jahre, das Aufkommen einer kognitiven Psychologie gegen Ende jenes Jahrzehnts und die Ausweitung des Sprachbegriffs auf eine kommunikative Handlungstheorie in der Mitte der 70er Jahre“.²⁵

MARTINS LdL entwickelte sich parallel zu diesen sogenannten „Theorieschüben“²⁶, auch die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, die die behavioristische Reduktion von Sprechangebot und die strenge Sequenzierung von Lernabläufen in Frage stellt, lieferten Impulse für sein Modell.²⁷

Beim Versuch, den optimierenden Charakter seiner Methode nachzuweisen, stieß MARTIN 1993 auf scheinbar widersprüchliche Ziele im Fremdsprachenunterricht:²⁸

- Den ersten Widerspruch formulierte er im „**sprachdidaktischen Zielkonflikt**“: Im Fremdsprachenunterricht muss einerseits auf die Korrektheit der Sprache geachtet werden – durch das Erlernen von Grammatik und durch Übersetzung. Doch Sprachen werden beim Sprechen in authentischen Kommunikationszusammenhängen gelernt. Gerade dieses authentische Sprechen jedoch wird zugunsten von Grammatik und Übersetzung vernachlässigt. (Der Widerspruch: Übt man viel Grammatik und übersetzt Texte, spricht man wenig authentisch u.U.)
- MARTIN sieht in LdL die **Lösung dieses Konflikts**: Die Schüler konzentrieren sich als „Schülerlehrer“²⁹ bei der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik auf die Sprachkorrektheit und doch ist ihr Redeanteil größer als im herkömmlichen Unterricht.
- Den zweiten Widerspruch beschreibt er als den „**lerntheoretischen Zielkonflikt**“: Kognitivierende Verfahren (wie z.B. im Rahmen der Grammatik-Übersetzungsmethode) sind günstig für den Wissenserwerb in der

²⁴ vgl. Martin, J.P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Graef/ Preller, S. 19

²⁵ vgl. Martin, J.P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Graef/ Preller, S. 19 f.

²⁶ wie 24, S. 20 ff.

²⁷ wie 24, S. 23

²⁸ Martin, J.P.: Zur Geschichte von Lernen durch Lehren, in: Graef/ Preller, S. 14

²⁹ Der Begriff „Schülerlehrer“ bezeichnet fortan den LdL-praktizierenden Schüler in der Lehrerrolle

Fremdsprache. Doch Sprachstrukturen müssen auch habitualisiert werden, z.B. durch behavioristische Verfahren. Wenn man jedoch viel kognitiv arbeitet, bleibt u.U. wenig Zeit für die Habitualisierung.

- MARTINs **LdL-Lösung**: Wenn Schülerlehrer ihr Thema präsentieren, gehen sie den Stoff kognitiv an, doch durch die ständige Verbalisierung im Klassendiskurs wird der Stoff auch habitualisiert.

MARTIN fasst seine Erkenntnisse in einem Modell zusammen, das aus einer allgemein- und einer fremdsprachendidaktischen Komponente besteht:³⁰

1. Die allgemein didaktische Komponente

- Laut Kognitionswissenschaften ist das Ziel jedes menschlichen Handelns die *Kontrolle* über Lebenssituationen.
- Frontalunterricht verwehrt dem Schüler Kontrollgewinn und -erhaltung.
- Das Sich-Begeben in Unbestimmtheit und das Verlassen gewohnter Umgebung fördert *exploratives Verhalten*.
- Menschen müssen künftig initiativer und autonomer handeln (s.o. Schlüsselqualifikationen).
- Schüler lernen bei LdL, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, im Team oder alleine (autonom).
- Sie arbeiten kooperativ, erwerben kommunikative Kompetenz und reflektieren ihr Handeln (Metareflexion).

2. Die fremdsprachentheoretische Komponente (vgl. auch „Zielkonflikte“)

- LdL hebt den scheinbaren Widerspruch zwischen Kognitivierung und Übung auf.
- Spracherwerbstheoretisch fördert LdL sowohl gezieltes als auch zufälliges Lernen.
- Als Gesamtkonzept erfüllt LdL die in der Fremdsprachendidaktik erhobenen Forderungen nach Schülerorientierung und Authentizität des Schülerdiskurses im Unterricht

³⁰ Martin, J.P.: „Lehren durch Lernen“. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts, Cornelsen, Stuttgart 1998, S. 211

Zusammenfassend erläutert MARTIN die Vorteile des LdL – Unterrichts:

Vorteile der LdL Methode nach MARTIN³¹:

Der Lehrer redet weniger. Im Fremdsprachenunterricht erfolgen aufgrund dieser Methode bis zu 80% der Äußerungen von Schülern.

Schwierige Stoffsequenzen werden aus Schülerperspektive beleuchtet; dadurch gewinnt der Schüler einen seiner Art zu lernen entsprechenden Zugang.

Da verschiedene Gruppen den Stoff vermitteln, setzen sich die Schüler intensiver und vielseitiger mit ihm auseinander.

Die Hemmschwelle zwischen Schüler und Schüler ist geringer. Im Umgang miteinander fällt es den Schülern leichter, ihrem Unverständnis Ausdruck zu verleihen und um Erklärung zu bitten als im Umgang mit dem Lehrer.

Der Lehrer erkennt Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller und hat Zeit und Gelegenheit, gezielt und individuell darauf zu reagieren.

Das soziale Lernen wird gefördert, da die Schüler neue Rollen einüben und sich häufiger einander zuwenden.

Um das „Aussehen“ eines solchen Unterrichts konkret zu beschreiben, wird im nächsten Kapitel dargestellt, wie diese Methode allgemein zum Einsatz kommt.

1.3 Einsatz von LdL im Unterricht

Beim LdL-Unterricht verteilt der Lehrer Arbeitsaufträge an die Schüler mit einer ausreichenden zeitlichen Vorgabe – je nach Könnensstand sollten die Schüler bis zu einer Woche (1 Woche bis 1 Tag) Zeit zur Vorbereitung haben. Diese Aufträge beinhalten die Vorbereitung von Textpassagen, Lektionen oder Übungen aus dem Lehrbuch. Der Lehrer unterstützt die Schüler bei der Unterrichtsvorbereitung und korrigiert ihre erstellten Vorlagen, eventuell auch die Aussprache von Wortmaterial.

Ein Schüler- oder auch eine Schülergruppe- übernimmt zu Beginn einer Stunde den Teil des Unterrichts, der vom Lehrer auf einer Karteikarte als Arbeitsauftrag notiert wurde.

Ein Schüler wiederholt die Inhalte der vorangegangenen Stunde und kontrolliert bzw. korrigiert die Hausaufgabe. Ein weiterer Schüler leitet die Einführung des neuen Stoffs und ein anderer ist verantwortlich für die Übungsphase.

³¹ Martin, Jean-Pol: Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de, S. 3

Vor dem Einsatz der Methode gilt es zunächst, verschiedene Teilkompetenzen beim Schüler aufzubauen. Dazu zählt z.B. das Erlernen und Benutzen wichtiger Ausdrücke und Redewendungen, die die Schüler zum Leiten von Unterrichtsphasen oder auch zur Korrektur ihrer Mitschüler benötigen.³² Die Präsentationsgruppen (je 3-4 Schüler) und der Stoff werden gleichmäßig verteilt. Die Schüler sollten möglichst viele verschiedene Sozialformen³³, sowie deren Vor- und Nachteile und das methodische Vorgehen beim jeweiligen Unterrichtsstoff kennen. Hier dient der Lehrer zunächst als direktes Vorbild. PRELLER, ein Mitglied der LdL-Kerngruppe, bindet zusätzlich die Deutschlehrkraft der Klasse mit ein, damit die Schüler dort ebenfalls das Thema „Unterrichtsgeschehen“ thematisieren und darüber reflektieren bzw. diskutieren können.³⁴

Er erstellt auch einen Ablaufplan über die folgenden Unterrichtseinheiten, um den Schülern einen logistischen Überblick über ihre Aufgaben zu verschaffen.³⁵ Dieser Plan beinhaltet die Arbeitsthemen- sowie die Lernziele der Unterrichtseinheit, die Aktivitäten und deren Sozialformen.

Die Schüler vermitteln ihre Unterrichts-„Häppchen“ in einer Art *team teaching* – im optimalen Fall durchgehend in der Zielsprache, womit der Sprechanteil der Schüler laut PRELLER auf bis zu 95 % ansteigt.³⁶

Die Aufgabe des Lehrers ist es nun, den Zeitpunkt der Intervention anzupassen.³⁷ MARTIN hält es für sehr wichtig, dass der Schüler merkt, dass dem Lehrer nichts entgeht und dass die Freiheit der Sozialformen nicht zu einem zu lässigen Arbeitsstil führen. Er ist der Meinung: Solange intensiv gearbeitet bzw. gelernt wird, ist alles erlaubt, aber für Abweichungen von den gemeinsam anvisierten Zielen ist kein Raum. Auch PRELLER beurteilt ein Eingreifen der Lehrperson nur bei eklatanten Fehlleistungen des Schülerlehrers als gerechtfertigt.³⁸

Beide Autoren sprechen sich gleichermaßen gegen die Notengebung für LdL-Präsentationen aus. PRELLER betont die demotivierende Wirkung dieser Art der Bewertung³⁹, MARTIN erachtet es ebenfalls als kontraproduktiv, bei LdL zu benoten,

³² Preller, Rolf Dieter: Natürliches Lernen im Englischunterricht. In: Graef/Preller, S. 85

³³ vgl. Meyer, H. Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Cornelsen Verlag, Frankfurt 1987

³⁴ wie 32, S. 86

³⁵ Die Vorgehensweise weicht bei PRELLER an dieser Stelle etwas von dem „sanften Einstieg“ MARTINS ab, welcher in Kapitel 3.3 vorgestellt werden soll.

³⁶ Angaben zu den prozentualen Sprechanteilen reichen je nach Autor (Preller, Martin etc.) von 80-95%

³⁷ Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 31

³⁸ wie 32, S. 89

³⁹ wie 32, S. 88

allerdings hält er das „Ausfragen“ eines Schülers für ein sinnvolles Mittel zur Initiierung von Lernprozessen.⁴⁰

Der Lehrer soll bei einer LdL-Stunde einerseits schriftlich festhalten, was Lob verdient, andererseits korrigiert er Fehler und reflektiert das Unterrichtserlebnis als Ganzes um den Schülern eine Rückmeldung über ihr Handeln zu geben.

1.4 Zielsetzung dieser Arbeit

Seit Beginn der achtziger Jahre gibt es zahlreiche Publikationen, unter anderem auch einige Staatsarbeiten von Referendaren, in denen die Methode LdL in verschiedenen Klassen und Schulformen auf ihre Vorteile gegenüber dem „traditionellen“ Unterricht kritisch untersucht wurde. Keine der vorliegenden Arbeiten⁴¹ beschreibt die Anwendung der LdL-Methode in einer fünften Klasse im Englischunterricht, daher besteht durchaus Bedarf, die Methode in diesem relativ frühzeitigen Einsatz zu erproben und zu analysieren.

Diese Arbeit hat LdL im Englischunterricht einer fünften Klasse untersucht. In einem Zeitraum von 4 Wochen sollten die Schüler an die Methode LdL herangeführt werden, und - mit Unterstützung des Lehrers – ein ganzes Kapitel ihres Englischbuches⁴² selbständig erschließen. Das **Gelingen der Stoffdurchnahme** war ebenso Ziel wie auch die **Einbindung und Aktivierung möglichst aller (26) Schüler** im Unterrichtsgeschehen. Von den in der Fachliteratur als unterrichtsoptimierend genannten Vorteile sollten folgende genaue Beachtung finden und kritisch überprüft werden:

- Die Förderung der **Motivation**, des Spaßes am Unterricht und der Lernfreude;
- die Verbesserung der **Selbständigkeit** im Vorbereiten und Präsentieren des Lernstoffes,
- das Schaffen von **Verantwortung**, die man in einem Team übernimmt und damit

⁴⁰ Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 31

⁴¹ Berücksichtigt werden in dieser Arbeit die Arbeiten von AUBURGER, SCHELHAS, SCHNITTER und TITZE in: <http://www.ldl.de/material/berichte/englisch/englisch.htm>

⁴² Aston, Paul, u.a. Learning English – Green Line New 1, Schülerbuch. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, UNIT 8

- das Lernen von **Sozialverhalten** im Hinblick auf Toleranz, Rücksichtnahme und höflichem Umgang miteinander.

Im fachspezifischen Rahmen sollte das Augenmerk auf folgende Teilkompetenzen gerichtet werden:

- Verbesserung der **Sprachkompetenz** und damit Erhöhung des Redeanteils seitens der Schüler,
- Schaffung von **Medienkompetenz**, wie Umgang mit Tafel, Overheadprojektor und Kassettenrekorder, und
- Entwicklung von **Methodenkompetenz** und damit Transparenz von Unterrichtsvorgängen.

In die Auswertung der Unterrichtsreihe sollten auch die Ansichten und Meinungen der Schüler mit einfließen. Aus diesem Grund haben die Schüler einen Fragebogen (Anhang D) ausgefüllt, der ihnen die Möglichkeit gab, verschiedene **Aspekte des Unterrichts** zu benoten, ihre **eigenen Fähigkeiten** zu bewerten und **Verbesserungsvorschläge** zu machen.

Um den Schüler als Schülerlehrer bei LdL einzusetzen, bedarf es zunächst der Betrachtung allgemeiner Voraussetzungen, die für die Heranführung von Kindern in einer fünften Klasse an diese Methode von Bedeutung sind. Das nächste Kapitel wird diese Voraussetzungen verdeutlichen und deren Umsetzung in die praktische Anwendung beschreiben.

2 Theoretischer Teil: Planung der Unterrichtsreihe

Als wichtige Voraussetzungen vor dem Einsatz von LdL in einer fünften Klasse sollen zunächst die pädagogischen Aspekte dieser Altersstufe beleuchtet und eine Lehrplanrelevanz aufgezeigt werden. Die anschließende Sachanalyse durchleuchtet den Aufbau und die Inhalte des benutzten Lehrwerkes und zergliedert den Stoff der exemplarischen Unterrichtsstunden in seine Bestandteile. Anschließend wird der Stoff in der didaktischen Analyse für die praktische Umsetzung aufgearbeitet.

2.1 Pädagogische Aspekte des Englischunterrichts in der 5. Klasse

Der Englischunterricht in der 5. Klasse ist geprägt von Besonderheiten, die sowohl im Lehrplan⁴³ als auch im Lehrwerk⁴⁴ mit berücksichtigt sind:

So zeigen die Kinder in den Klassenstufen 5 und 6 in besonderer Weise Phantasie, Kreativität und Freude am Entdecken und Ausprobieren. Sie äußern sich spontan und haben Spaß am Spielen und Nachahmen. Dieses explorative Verhalten sollte für Lernprozesse sinnvoll genutzt werden. MARTIN plädiert ebenfalls für die Nutzung des hier beschriebenen explorativen Verhaltens im Unterricht im Rahmen von LdL (vgl. 1.2).

Obwohl der Englischunterricht in dieser Klassenstufe ein neues Unterrichtsfach ist, können Schülerinnen und Schüler durchaus Vorerfahrungen einbringen. In der Grundschule haben sie erste Erfahrungen mit dem Französischen gemacht⁴⁵, aber auch die Welt des Englischen ist ihnen nicht gänzlich neu, denn in ihrem Alltag hören sie häufig englischsprachige Popmusik, sehen eine Vielzahl von Fernsehsendungen, die im US-amerikanischen Umfeld spielen und begegnen täglich gängigen Anglizismen der Umgangssprache sowie der Mode- und Computerwelt.

Diese vorhandenen fremdsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen laut Lehrwerk von der Lehrkraft bewusst gemacht sowie gezielt in den Kommunikationsprozess eingebracht und in diesem Rahmen genutzt werden.

Ausgehend von diesen pädagogischen Aspekten sollte es durchaus möglich sein, LdL im ersten Lernjahr des Englischunterrichts einer fünften Klasse einzusetzen. Für die Planung der Unterrichtsreihe ergibt sich somit die Konsequenz, das oben erwähnte explorative Verhalten der Schüler zu nutzen, in dem man spielerisch an die Methode herangeht und auch die Kreativität der Kinder nutzt. Die Neigung der Kinder zum Nachahmen bestimmter Verhaltensmuster ist ein bei der Übernahme der Lehrfunktionen wichtiger Faktor.

2.2 Lehrplanrelevanz

Der neue Lehrplan G8 des Saarlandes⁴⁶ sieht in der Unterstufe die Ausbildung von

⁴³ Ministerium für Kultur, Bildung und Wissenschaft: Achtjähriges Gymnasium, Lehrplan für das Fach Englisch, Saarbrücken, 2001

⁴⁴ Aston, Paul, u.a. Learning English – GLN 1, Begleitbuch für den Unterricht. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995

⁴⁵ Im Saarland (Anm. d. Verf.)

⁴⁶ Lehrplan G8, S.6

Lehr- und Lernstrategien und die Vermittlung von Arbeitsweisen vor, die den Schüler bei „Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien unterstützen und die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, aber auch Team- und Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten ermöglichen.“⁴⁷

Was der neue saarländische Lehrplan für den Unterricht in der fünften Klasse vorschreibt, hängt sehr eng zusammen mit den Schlüsselqualifikationen, die von MARTIN in seiner Methode angeführt werden (vgl. 1.2).

In G8 wird weiter festgelegt:⁴⁸

„Gleichrangig wird neben dem Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Bildung des Charakters, die Entfaltung gefühlsmäßiger und schöpferischer Kräfte, die Entwicklung von Selbständigkeit und Urteilsvermögen sowie die Ausbildung sozialer, ethischer und religiöser Wertvorstellungen und Haltungen gefordert.“

Nach Meinung des Autors verfolgt LdL genau diese Ziele sozialen Lernens und Entwicklung empathischer Fähigkeiten, auf die G8 an dieser Stelle verweist.

Auf das Fach Englisch bezogen wird in G8 weiter formuliert:⁴⁹

„Im Kontext der Forderungen nach mehrsprachiger Kompetenz und lebenslangem Lernen in einer komplexen, zunehmend mobilen Gesellschaft und in einer Verflechtung auf europäischer und außereuropäischer Ebene hat Englisch als erste Fremdsprache und als einziges wirklich neues Fach nach dem Wechsel von der Grundschule die besondere Aufgabe und Verantwortung, sowohl Sach- und Methodenkompetenz als auch Interesse für das Aneignen weiterer Fremdsprachen in und außerhalb der Schule zu entwickeln. Die Lehrerinnen und Lehrer tragen dabei die Verantwortung für einen guten Start, für ein positives *mind-set*.“

Die Ausbildungsziele in Bezug auf die Teilkompetenzen in G8 lassen, so die Meinung des Autors, den Einsatz von LdL in der Unterstufe beinahe notwendig erscheinen.

⁴⁷ wie 46

⁴⁸ wie 46

⁴⁹ wie 46, S. 17

Neben den verbindlichen Lerninhalten sieht G8 auch pädagogische Freiräume⁵⁰ vor, die sich mit LdL ebenfalls gestalten lassen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer, diesen zeitlichen Freiraum pädagogisch wertvoll zu gestalten. Er kann vor allem genutzt werden für:

- regelmäßige Stoffauffrischungen, Wiederholungen und vertiefendes Üben, insbesondere im Hinblick auf die zentralen Ziele und Inhalte des Fachs,
- die eingehende Besprechung von Hausaufgaben und Schülerarbeiten,
- die Förderung der mündlichen Darstellungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (etwa bei Referaten und bei der Präsentation von Hausaufgaben),
- die Durchnahme zusätzlicher, fakultativer Lerninhalte
- fächerverbindendes Arbeiten,
- Projektarbeit,
- das Einbeziehen Neuer Medien in den Unterricht (z.B. Textverarbeitung am PC, Internet- Recherche, Präsentationsprogramme, Lernsoftware).

Die Zielsetzungen (s. 1.4), die der Autor mit der LdL-Unterrichtsreihe verfolgt, lassen sich mit den Forderungen des Lehrplanes und den pädagogischen Aspekten des Englischunterrichts in der fünften Klasse sinnvoll verbinden. Es lässt sich bei den o.g. Aspekten -nach Autorenmeinung- eine Konformität der Absichten erkennen.

2.3 Sachanalyse

Im folgenden wird der Aufbau des Lehrwerkes kurz beschrieben, daraus das relevante Kapitel für die Unterrichtsreihe vorgestellt und die drei exemplarischen Unterrichtsstunden inhaltlich und sprachlich analysiert.

2.3.1 Das Lehrwerk

Die für diese Unterrichtsreihe benutzten Elemente des Lehrwerkes beschränken sich auf Schülerbuch, Workbook und Schülerkassette der Klett-Reihe *Green Line New 1*⁵¹, welche nun beschrieben werden:

⁵⁰ vgl. G8, S. 5

⁵¹ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, UNIT 8

Das Schülerbuch

Der Englischunterricht basiert auf dem am Gymnasium am Rotenbühl für Englisch als erste Fremdsprache eingeführten Lehrwerk Green Line New, Band 1. Die insgesamt 10 Units behandeln die Erlebniswelt von vier Freunden und ihren Familien. Dabei werden landeskundliche Themen sowie Alltagssituationen in zusammenhängendem Kontext dargestellt. In den Lektionstexten werden sowohl neues Vokabular, als auch neue grammatische Strukturen eingeführt. Am Ende jedes Units dient ein Unterrichtsschritt (Step) *Let's check* der Vertiefung des Erlernten. Ab Seite 114 beginnen die fakultativen Inhalte der *Extra Line*.

Im Zentrum der 10 Units stehen die Kinder Becky Burton, Sarah Dixon, David Penrose, Robert Croft sowie deren Geschwister und Familien. Durch die deutsch-englische Familie Leinert sowie deren Tochter Jenny wird der Bezug zum deutschen Kulturraum hergestellt.

Die Themen der Geschichten sind größtenteils typischen Alltagssituationen entnommen: Einführung in die geografische Heimat der Familien in Nottingham; Vorstellung der einzelnen englischen Familien und ihrer engeren Lebensbereiche (auch Nachbarn); Ankunft und Einleben von Jenny Leinert; Möglichkeiten des Reisens nach England; Schulleben; Freizeitgestaltung; Alltagsleben in der Stadt; Wetter; Umgang mit Haustieren, etc.

Unit 8

Das Unit 8, das in der LdL-Unterrichtsreihe behandelt wurde, trägt den Titel „A day at the seaside“. Es wird der Ausflug von Grandma Penrose mit den Kindern David, Mark, Simon, Becky und Maxi, dem Hund der Familie zum Badeort Skegness geschildert. In mehreren kleinen Geschichten werden der Strand und das Geschehen an einem Sommertag dort thematisiert.

Step A führt in das Thema ein; in „On the train“ besteigen o.g. Personen und der Hund den Zug nach Skegness. In der kurzen, dialogischen Geschichte wird neuer Wortschatz eingeführt, die Schüler lernen, was man in Skegness unternehmen kann und wenden dies in einem Rollenspiel an. Das Lied „The sun has got his hat on“ beschließt den **Step A**.

In **Step B** „At Skegness“ werden in einem Dialog der Familie über „Skegness station“ die Fragewörter eingeführt und die Struktur von Fragen mit Fragewörtern und *do/does* vorgestellt und eingesetzt. In „On the beach“ wird die Struktur gefestigt und gesichert.

Looking at the UK: At Skegness vermittelt landeskundliche Aspekte von Skegness, übt die *can+infinitive* - Struktur und lehrt den Umgang mit einem Zugfahrplan.

Step C vermittelt das Grammatikhauptpensum des Unit 8:

In der Lektion „The sandcastle“ wird die *want to + infinitive* - Struktur eingeführt, geübt und angewendet. In „David and Maxi“ wird der verneinte Imperativ eingeführt und geübt, außerdem werden Möglichkeiten der Entscheidungsfragen wiederholt.

In „At a souvenir shop“ werden *much* und *many* kontrastiert.

Step D schult mit dem Haupttext des Unit 8 das Textverstehen. „Maxi's day at the seaside“ erzählt den Tagesablauf in Skegness aus der Sicht des Golden Retrievers der Familie. Anschließende Fragen sollen das Textverständnis sichern, Fragen mit Fragewörtern und *do/does* werden wiederholt und die Struktur von *want to + infinitive* wird gefestigt.

Im **Step E** „Let's check“ werden schließlich alle Lerninhalte des Unit 8 in Form verschiedener Übungen wiederholt und vertieft.

Das Workbook

Das Workbook folgt in seinem Aufbau den Units des Schülerbuchs. Die Übungen erstrecken sich von Einsetz- über bildgesteuerte und Zuordnungsübungen bis hin zu Bildgeschichten und Übungen zu Aussprache und Orthographie.

Insgesamt kann festgestellt werden, das **UNIT 8** aufgrund seiner geringen Progression (bezüglich Wortschatz und grammatischer Strukturen) geeignet ist für eine Unterrichtsreihe mit LdL. Die behandelten grammatischen Strukturen sind sowohl im Umfang als auch in ihrer Komplexität von den Schülern mit Hilfe des Lehrers zu erschließen. Der Stoff lässt sich gut in kleine, leicht zu bearbeitende Abschnitte einteilen, so dass am Ende alle Schüler aktiv an der Lektionseinführung

beteiligt sind. Die Thematik des Sommerurlaubs ist für die Kinder ansprechend, die kleinen Geschichten mit ihren lustigen Elementen motivierend.

Es war für den Autor wichtig, dass sich die Schüler mit den zu vermittelnden Lerninhalten identifizieren konnten. UNIT 8 unterstützte mit der gegebenen Thematik diese Absicht.

2.3.2 Grammatikeinführung – *much and many*⁵²

Zunächst wird der Gebrauch von *much* und *many* analysiert, bevor der Einsatz der Kontrastierung im Unterricht besprochen wird:

2.3.2.1 Analyse der grammatischen Struktur

Much und *many* gehören zu den Mengenwörtern der englischen Sprache. Sie drücken unbestimmte Mengenangaben aus und können entweder beim Nomen auftreten (als indefinite Begleiter: *much money, many students*) oder allein stehend auftauchen (als indefinite Pronomen).⁵³

Die Singularform *much* tritt nur bei nichtzählbaren Nomen mit Singularbedeutung auf (Bsp. A). Außerdem kann sie als unbestimmte Sachbezeichnung ohne Bezug auf ein Nomen stehen (Bsp. B)

Die Pluralform *many* wird nur zusammen mit zählbaren Nomen im Plural verwendet (Bsp. C). Ohne Bezug auf ein Nomen steht *many* nur im Sinne von „many people“ (Bsp. D).⁵⁴

- A. How **much** time have we got left ?
- B. **Much** has been said about the infinity of the universe.

- C. Do you have **many** visitors to this museum ?
- D. How **many** (people) can the boat carry ?

Verwendungsmöglichkeiten von *much* und *many*:

1. Verwendung der Komparativ- und Superlativformen

Da *much* und *many* gemeinsame Steigerungsformen haben, *more* und *most*,

⁵² Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 94

⁵³ Ungerer, Friedrich: Englische Grammatik heute. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1999, S. 53

⁵⁴ wie 53, S. 59

können diese Formen mit allen Nomen verwendet werden (Bsp. A+B):

A. We need **more** wine and **more** crisps for the party.

B. **Most** people enjoy a glass of wine now and again.

2. Much und many als nichtpositive Mengenangaben

Vor allem in der Umgangssprache drücken *much* und *many* eine nichtpositive Sicht aus und treten deshalb vorwiegend in Fragesätzen und verneinten Aussagesätzen auf:

Is there **much** unemployment in this area ?

There aren't **many** jobs around here.

Im förmlichen Stil sind *much* und *many* nicht auf die nichtpositive Sichtweise festgelegt; hier werden sie auch in bejahten Aussagesätzen verwendet, vor allem in Subjektposition:

Much has been done to preserve our historical buildings.

Many buildings have been restored using public donations.

3. *Much* und *many* und ihre Ersatzformen

Eine nichtpositive Sicht drücken *much* und *many* vor allem dann aus, wenn sie ohne Adverbien als Mengenangaben gebraucht werden (Bsp. F). In Kombination mit *too* und *so* erscheinen *much* und *many* auch in bejahten Aussagesätzen (Bsp. G), ebenso in Ausrufesätzen nach *how* (Bsp H).

F. He didn't have **much** money / **many** friends

G. The banks are often said to have too **much** power.

H. How **much** suffering there is in the world !

Much kann auch als Gradadverbie benutzt werden:

Jim and Anne didn't **much** like the show.

Vergleich mit dem Deutschen

Auch im Deutschen wird bei einigen unbestimmten Mengenangaben danach unterschieden, ob sie sich auf nichtzählbare Nomen mit Singularbedeutung oder auf Pluralformen von zählbaren Nomen beziehen. So wird das Mengenwort *etwas* nur singularisch, das Mengenwort *einige* nur pluralisch verwendet. Im Gegensatz zum Englischen werden jedoch die Mengenwörter *viel* und *wenig* in endungsloser Form bei Singular- und Pluralformen von Nomen gebraucht:⁵⁵

Deutsch

Englisch

- Wir essen nicht **viel** Fleisch = We don't eat **much** meat.
- Wir kennen nicht **viel/viele** Leute in der Umgebung = We don't know **many** people in the neighbourhood.
- Wir haben zu **wenig** Geld, um uns einen Urlaub leisten zu können. = We have too **little** money to afford a holiday.
- Die Kinder haben hier zu **wenig/wenige** Freunde. = The kids have too **few** friends here.

Ein typischer Fehler deutschsprachiger Englischlernender besteht laut UNGERER darin, dass sie *much* und *little* mit Pluralformen von Nomen verbinden.⁵⁶

2.3.2.2 Analyse des Basistextes

Zusammenfassung des Inhalts

Der Text „At a souvenir shop“⁵⁷ erzählt die Geschichte von David, Mark and Grandma Penrose in einem Souvenirgeschäft in Skegness. David äußert den Wunsch, Postkarten zu kaufen, worauf Grandma ihn fragt, wie viel diese denn kosten. David stellt fest, dass man zwei Postkarten für 50 pence bekommen kann, woraufhin Grandma anbietet, sie für die beiden Kinder zu kaufen. David möchte unbedingt eine Karte mit dem Motiv eines Bootes. Grandma zögert zuerst mit der Bemerkung, dass er doch schon so viele Bilder dieser Art hätte, doch schließlich

⁵⁵ Ungerer, Friedrich: Englische Grammatik heute. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1999, S. 62

⁵⁶ wie 55, S. 62

⁵⁷ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 94

willigt sie als liebevolle Großmutter ein und gibt ihm das Geld. Danach gehen die drei zum Strand zurück.

Sprachliche Analyse

Der kurze dialogische Text mit einer kleinen narrativen Einführung ist in leicht verständlichem Englisch geschrieben. Er kann zudem mit Hilfe der Schülerbuch-Kassette auditiv präsentiert werden. Aus diesem Grund eignet sich der Text besonders für den Einsatz im Rahmen von LdL.

Thematisch und inhaltlich stellt der Text keine besonderen Schwierigkeiten. Im dialogischen Teil werden die Mengenwörter *much* und *many* kontrastiert:

Singularform *much* bei nichtzählbaren Nomen mit Singularbedeutung

Grandma: How much (money) do they cost ?

Pluralform *many* mit zählbaren Nomen im Plural

Grandma: How many (cards) do you want ?

Grandma: But you've got so many boats, Mark.

Neben der Kontrastierung der Mengenwörter *much* und *many* beinhaltet der Text keine weiteren strukturellen oder lexikalischen Schwierigkeiten.

Die neuen Lexeme, die zu semantisieren sind, beschränken sich auf *souvenir*, *to cost*, *how many* und *many*.

2.3.3 Texteingührung – *Maxi's day at the seaside*⁵⁸

2.3.3.1 Inhaltliche Analyse

Der Text „Maxi's day at the seaside“ beschreibt den Aufenthalt der o.g. Protagonisten aus der Sicht des Golden Retrievers Maxi, der Hündin von Simon und Becky:

Zunächst stellt sich Maxi dem Leser vor und erzählt, dass sie mit ihren „Haustieren“ Simon und Becky, sowie deren Freunden, einen Tag am Strand verbringt. Einerseits ist sie zwar traurig, dass Mini, ihre Hundespielgefährtin, nicht dabei sein kann, andererseits ist es ihr recht, die Sandwiches für sich alleine zu haben.

Maxi wundert sich über die Menschen, die im kalten Wasser schwimmen gehen und sich danach in ihren Badesachen an den Strand legen. Nach ihrer Meinung sind

diese Leute verrückt. Da der Strand für Hunde verboten ist, muss Maxi mit David spazieren gehen und kann die Menschen am Strand nur von der Promenade aus beobachten. Doch sie schätzt sich sehr glücklich; denn sie kann einerseits David „helfen“, sein Eis zu essen und zudem noch schlafen.

In der nächsten Szene begleitet Maxi ihre „Haustiere“ auf einem Bootsausflug und interpretiert das Handeln der Menschen auf ihre Weise: Ihrer Meinung nach verschmutzen die Menschen das Wasser (die in Wirklichkeit mit Brotkrumen die Enten füttern) und die Enten fressen ihr die Sandwiches weg. Ihrer Hunde-Logik zufolge sind die Enten im Unrecht (sie bellt sie an) und die Menschen dürften sich nicht auf dem See befinden.

In ihrer guten Absicht, den Menschen beim Bau einer Sandburg zu helfen, zerstört sie diese – worauf sie keine Sandwiches mehr bekommt. Mit dieser Einschränkung macht es für Maxi keinen Sinn mehr, länger in Skegness zu verweilen; sie möchte ihre „Haustiere“ nun wieder heimbringen. Aus der Sicht der Menschen jedoch rennt sie mit den Zugtickets im Maul in die falsche Richtung und alle laufen hinter Maxi her und versuchen sie zu fangen.

Maxi ist den Schülern durch das Lehrwerk bereits bekannt – auch ihr hundetypisches Verhalten in den geschilderten Situationen ist nichts neues und oft mit lustigen Erlebnissen verknüpft. Völlig neu jedoch ist, dass eine Geschichte komplett aus der Sicht des Hundes erzählt wird. Gedanken und Beobachtungen der Hündin Maxi werden aneinandergesetzt und durch ihre Hundelogik eigens bewertet. Diese Perspektive müssen die Schüler zunächst identifizieren und das Geschehen aus der menschlichen Perspektive neu betrachten - dieser Transfer könnte eine Schwierigkeit für die Schüler darstellen.

Maxis Denkweise, die Menschen als ihre „Haustiere“ zu sehen, wirkt zunächst lustig. So erleben die Schüler den Hund als Wesen mit Gedanken und Empfindungen.

Minis Fehlen auf dem Ausflug stellt eine Parallele zu Davids gebrochenem Bein dar, der dadurch auch nicht an allen Aktivitäten teilnehmen kann.

Maxis Interpretationen wie z.B. vom „Eis essen helfen“ basieren auf lustigen Missverständnissen, die sich aus kleinen Missgeschicken der Menschen ergeben.

Um die Ereignisse auf dem See zu interpretieren, müssen die Schüler zunächst die Verhaltensweise der Menschen interpretieren, um Maxis Sicht der Dinge zu

⁵⁸ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 95

verstehen. Sie ist der Meinung, dass ihr das Fressen zusteht und nicht den Enten, die sie deshalb anbellt. Letztendlich hält sie aber die Menschen für unfähig, sich korrekt zu verhalten und fordert eine „menschenfreie Zone“.

Das Ende der Geschichte birgt ein letztes „Hunde-Missverständnis“, durch das die Familie beinahe ihre Heimfahrt verpasst.

2.3.3.2 Sprachliche Analyse

Durch die Erzähl-Perspektive eines Hundes kommt die Sprache im Text der kindlichen Ausdrucksweise sehr nahe, ohne jedoch grammatisch oder syntaktisch inkorrekt zu sein. Der narrative Text ist in leicht verständlichem Englisch geschrieben. Durch die begleitenden Bilder im Buch wird die Geschichte auch visuell unterstützt, was den Schülern das Erkennen der wahren Gründe für Maxis Handeln erleichtert. Der Text kann zudem von der Schülerbuch-Kassette auditiv präsentiert werden.

Zwei der im Unit 8 erarbeiteten grammatischen Strukturen sind im Text wiederzufinden:

Fragestellung mit Fragewörtern und do/does:

Why do so many people go swimming ... (p. 95, l. 6 f.)

Want to + infinitive Struktur

I want to help them. (l. 22)

Der verneinte Imperativ sowie *much* und *many* sind im Text nicht aufgeführt.

Die zu semantisierenden, neuen Lexeme sind: *pet, duck, sandwich, to lie, to understand, glad, to sleep, to bark, rubbish* und *to get lost*.

2.3.4 Übungsstunde – Let's check⁵⁹

Als letzter Schritt des Unit 8 - Step E – werden in verschiedenen Übungsformen die Lerninhalte des Units nocheinmal wiederholt und vertieft.

Zu Übung 1 – Fragen mit Fragewörtern und do/does

Diese Übung lässt Lücken für das Einfüllen der passenden Fragewörter.

⁵⁹ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 97

Zu Übung 2 – Der negative (oder verneinte) Imperativ

Insgesamt fünf Bilder mit zugeordneten Verben sind als Informationen zum Erstellen von Sätzen im *negative imperative*.

Zu Übung 3 – Kontrastierung und Gebrauch von *much* und *many*

Der dialogische Text lässt Lücken zum Einsetzen der korrekten Mengenwörter, respektive Fragewort *how* und einem Mengenwort.

Zu Übung 4 – Übung zum Wortschatz

Beschreibungen der gesuchten Zielwörter und zwei Wortfelder liefern die Informationen zur Kombination von „neuen“ Wörtern.

2.4 Didaktische Analyse

In diesem Abschnitt sollen Vorüberlegungen zur Übertragung der Lehrfunktion auf die Schüler dargestellt und begründet werden.

2.4.1 Zuteilung der Stunden und Gruppen in der Unterrichtsreihe

Die Unterrichtsreihe fand in der Zeit vom 28.05. bis zum 26.06.2002 statt. Im folgenden wird die Stundeneinteilung sowie die Gruppen der Schülerlehrer tabellarisch dargestellt:

Tabelle 1 Übersicht über die Unterrichtsreihe:

Datum	Thema	Schülerlehrer
28.05.2002 ES	On the train	Kaja, Lehrer
29.05.2002 DS	At Skegness	Daniel, Joachim, Lehrer
04.06.2002 ES	On the beach	Gruppe: Thomas, Manuel, Tim Lehrer
05.06.2002 DS	Looking at the UK	Gruppe: Kaja, Kristina L., Jana Lehrer
07.06.2002 DS	The sandcastle	Gruppe 1: Mary Anne, Anna, Vanessa, Samara Gruppe 2: Gruppe 3: Gruppe 4: Daniel, Tim
12.06.2002 DS	David and Maxi	Gruppe 1: Juliane, Nina Gruppe 2: Daniel, Tim Gruppe 3: Gruppe 4:
13.06.2002 ES	At a souvenir shop Grammatikstunde	Gruppe 1: Steven, Pardis Gruppe 2: Mirjam, Isabelle, Nina Gruppe 3: Jasmin, Kristina H. Gruppe 4: Martin, David
14.06.2002 DS	At a souvenir shop*	Lehrer
18.06.2002 ES	Maxi's day at the seaside Texteinführung	Gruppe 1: Mary Anne, Anna, Vanessa Gruppe 2: Samara, Vitoria, Linda
19.06.2002 DS	Maxi's day at the seaside*	Lehrer
26.06.2002 DS	Let's check Übungsstunde	Joachim, Simon, Milan, Katharina

Sanfter Einstieg, Schüler übernahmen teilweise kleinere Aufgaben

LdL-Stunden

Dokumentierte LdL Stunden

* Übungsstunden mit Workbookphasen / Freiarbeit / Diktaten, teilweise von Schülern geleitet

ES Einzelstunde

DS Doppelstunde

2.4.2 Didaktische Reduktion

Da die Schüler den Lehrer und dessen Unterrichtsmethoden erst einige Wochen kannten, musste überlegt werden, auf welchem Wege die Kinder Teilkompetenzen im Unterricht übertragen bekommen konnten. Auf Grund der nur begrenzten Zeit von vier Wochen sollte dies möglichst bald geschehen, dennoch ohne großen Einschnitt in das bisherige Unterrichtsgeschehen, wodurch die Kinder womöglich nur verwirrt

worden wären. Nach MARTIN eignete sich hierfür in besonderem Maße der „sanfte Einstieg“ in die Methode, der in 3.2 genau beschrieben wird.

Weiterhin musste bei der Gruppeneinteilung darauf geachtet werden, dass die Schüler in dieser relativ großen Klasse (26 Schüler) möglichst oft aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden werden, um gleichmäßige individuelle- sowie Gruppenbeteiligung zu garantieren. Aus diesem Grunde wurden die Schüler für kleinere Aufgaben, wie Aufrufen von Mitschülern, Vorlesen von Diktaten u.ä. öfters eingesetzt.

Die Arbeitsanweisungen an die Schülerlehrer wurden in Form von Auftragskärtchen (Anhang C) vergeben. Diese Kärtchen mussten einerseits den Schülern deutlich machen, welche Schritte sie im Unterricht vornahmen – ohne entscheidende Schritte zu übergehen. Andererseits durften sie auch nicht mit Informationen überfrachtet werden, was den Schüler überfordert hätte. Die vom Lehrer gewählte Form waren Kärtchen mit kurzen, präzisen Anweisungen, wobei die Schüler darüber hinaus stets eine mündliche Einweisung in die Auftragsstellung bekamen.

Die Reduktionen bei den drei dokumentierten Stunden:

Grammatikstunde: Die Kontrastierung der Singularform *much* bei nichtzählbaren Nomen mit Singularbedeutung und der Pluralform *many* bei zählbaren Nomen im Plural.

Texteinführung: Die Einführung des didaktisierten Textes mit Semantisierung, Präsentation/ Globalverständnis, darauffolgendes Detailverständnis und anschließendes Lesen des Textes.

Übungsstunde: Die Durchnahme der vorgegebenen Übungen sowie einer eigenen Erweiterung dazu.

2.4.3 Schwerpunkt und Lernziele

Der Schwerpunkt der Stunden lag auf den Tätigkeiten der Schüler als Schülerlehrer.

Die Hauptlernziele waren die in 1.4 formulierten Ziele dieser Arbeit. Um den Lernerfolg aller Schüler zu überprüfen galten für die drei detailliert beschriebenen Stunden folgende Stundenlernziele:

Grammatikstunde:

Die Schüler sollen den Gebrauch zwischen *much* und *many* verstehen und die Mengenwörter anwenden können.

Texteinführung:

Die Schüler sollen ein möglichst detailgetreues Verständnis des Textes sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene erlangen und das neue sprachliche Material zur Reproduktion des Textes anwenden können.

Übungsstunde:

Die Schüler sollen die erforderlichen Aufgaben in den wiederholenden Übungen des Units lösen können.

2.4.4 Motivationsmöglichkeiten

Die Methode LdL und die Tätigkeiten der Kinder als Schülerlehrer stellten zunächst die deutlichsten Möglichkeiten für Motivationsschaffung dar. Das Thema „Strand“ barg ebenfalls viele kleine Elemente, die für eine günstige Motivationslage wichtig waren. Sehr motivierend in dieser Altersstufe sind Tätigkeiten wie Vorlesen, das Hören von Geschichten, Rollenspiele u. ä., die sehr oft zum Einsatz kamen.

2.4.5 Organisation des Lernprozesses

Die Grammatikeinführung begann zunächst mit einer kleinen Texteinführung. Die zu erlernende Struktur befand sich in diesem Kontext. Durch gezielte Fragestellung sollten die Schülerlehrer die Sätze mit der grammatischen Struktur als Antworten erhalten und an der Tafel fixieren. Die Kontrastierung in dieser Stunde sollte sich lediglich auf die Singularform *much* bei nichtzählbaren Nomen mit Singularbedeutung und auf die Pluralform *many* mit zählbaren Nomen im Plural beziehen. Die Schülerlehrer sollten den Unterschied in der Verwendung der beiden Mengenwörter

erklären und eine Erarbeitungs- und Übungsphase dazu leiten. Der Lehrer war bei Erarbeitung und Regelerstellung behilflich.

Das Vorgehen bei der Texteingührung beinhaltete eine Semantisierung mit Sicherung durch Rückfragen an die Schüler - die Textpräsentation sollte entweder von der Kassette kommen oder von den Schülerlehrern vorgespielt werden. Auf ein *Worksheet* zur Detailerarbeitung wurde verzichtet, die Schülerlehrer sollten das Global- und Detailverständnis durch mündlich gestellte Fragen sichern. Nach einer Lesephase sollte mit Hilfe des Lehrers eine Lernerfolgskontrolle durchgeführt werden.

In der Übungsstunde sollten die Schülerlehrer eine Übung alleine präsentieren und eine eigene Erweiterung dazu kreieren. Dabei war es ihnen freigestellt, in welcher Form sie dies taten.

Der Lehrer führte mit den Schülerlehrern eine abschließende Lernerfolgskontrolle zu der Texteingührung durch. Anhand der Bilder der Geschichte sollten die Schüler den Inhalt reproduzieren.

2.4.6 Zu erwartende Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten

Die „LdL-Fähigkeiten“ der Schüler sollten sich bis zu dem Zeitpunkt der dokumentierten Stunden in einem etwas fortgeschrittenen Stadium befinden. Der Autor erwartete folgende Schwierigkeiten und hatte folgende Lösungsmöglichkeiten:

- Vergessen von Unterrichtsschritten
Lehrer greift bei entscheidenden Stellen ein
- Falsche Intonation von neuem Vokabular
Bei Schülerlehrern: Lehrer verbessert Aussprache
Bei Schülern: Lehrer wartet die Verbesserung von Schülerlehrer ab
- Fehlende Korrektur von Schülerfehlern
Lehrer übernimmt Korrektur und weist Schülerlehrer in Feedbackphase darauf hin
- Bedienungsprobleme Kassettengeräte / Overheadprojektor / Tafel
Lehrer kümmert sich um Instandsetzung

Ersatzweise können die Schüler vorlesen statt Kassette, an die Tafel schreiben statt OHP benutzen

- Probleme bei der Erarbeitung des grammatischen Themas ‚much und many‘
Lehrer übernimmt die problematischen Phasen

2.4.7 Hausaufgaben

Das Stellen von Hausaufgaben sollte –neben dem Unterricht- ebenfalls Aufgabe der Schülerlehrer sein. Da die Schüler sich dagegen entschieden (vgl. 3.2), verzichtete der Lehrer darauf und stellte die Hausaufgabe selbst. Diese ergaben sich aus dem jeweiligen Stundenschwerpunkt.

Das Kapitel „Methodische Vorbereitungen“ wird an dieser Stelle nicht mehr explizit aufgeführt, da die Erarbeitung der Stunden aus den Anweisungen auf den Kärtchen Aufgabe der Schüler war. Benutzung der Medien, Sozialformen und Lehrformen waren ihnen freigestellt. Die Stundenverlaufspläne zu den einzelnen Stunden befinden sich in Anhang C.

3 Praktischer Teil: Durchführung der Unterrichtsreihe

In diesem praxisbezogenen Teil der Arbeit soll die Durchführung der LdL-Unterrichtsreihe dargestellt werden. Dem praktischen Teil liegen unterschiedliche inhaltliche Aspekte zugrunde:

Im ersten Schritt werden die einzelnen Phasen der Stunden und Elemente (Grammatik, Texteingührung, Übungsstunde) von ihrem Ablauf her erklärt. Im zweiten Teil wird in der Evaluation bzw. Synthese auf die Auswertung der Unterrichtsreihe eingegangen. Die dependanten Einheiten praktischer Teil und Evaluation sollen grundlegendes Wissen erläutern und das sinngemäße Nachvollziehen des Unterrichtsablaufes erleichtern.

Zur Erarbeitung des Ablaufes standen dem Autor zahlreiche Quellen zur Verfügung. Unter anderem wurden Aspekte und Informationen aus der einschlägigen Literatur, Kenntnisse aus vorherigen Unterrichtsreihen, sowie das im Referendariat für Gesamtschule und Gymnasium erworbene Wissen in die Unterrichtsplanung- und durchführung mit eingebracht.

3.1 Vorstellung des Lehrers und der Klasse 5d2

Der Autor befand sich zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe im ersten Jahr des Referendariats. Die Klasse 5d2 des Gymnasiums am Rotenbühl unterrichtete er im Rahmen einer Vertretung mit 6 Wochenstunden vom 1.Mai 2002 bis zum Schuljahresende am 27.Juni 2002. Die Schüler waren bei der Übernahme durch den Autor sehr aufgeschlossen und zeigten großes Interesse an den kommenden Unterrichtsstunden.

Für die Schüler war LdL eine Neuigkeit. Der Autor konnte zuvor bei zwei Hospitationen einen Einsatz dieser Methode in einer sechsten Klasse beobachten.

Die Lerngruppe bestand aus 10 Jungen und 16 Mädchen, die zum Großteil sehr lebhaft und gut zu motivieren waren. Die zwei leistungsstärksten Schüler der Klasse waren Kaja und Kristina H. Beide zeigten ausgezeichnete schriftliche Leistungen, waren aber im Unterricht eher zurückhaltend. Sie folgten dennoch sehr aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen und lieferten bei Aufforderung fast ausnahmslos korrekte Beiträge.

Zu den guten Schülern der Klasse gehörten Daniel, Joachim, Katharina, Thomas, Linda und David. Daniel war im Unterricht der Leistungsträger der Klasse. Die Qualität seiner Beiträge überstieg oftmals die anderer Schüler. Er gehörte, wie Katharina und Joachim, zu den sehr selbstbewussten Schülern, die einen Entwicklungsvorsprung vor ihren Mitschülern haben. Joachim kompensierte mit selbstbewusstem Auftreten seine übergewichtige Erscheinung. Thomas' Verhalten im Unterricht zeigte teils noch sehr kindliche Züge – so stand er zum Beispiel des öfteren während des Unterrichts an seinem Platz oder malte während einer Texterarbeitung ein Bild zum Thema in sein Heft. Seine körperliche Entwicklung war ebenfalls verzögert. Er meldete sich, wie auch Linda und David, regelmäßig mit guten Beiträgen.

Zu den durchschnittlichen Schülern gehörten Mary Anne, Anna, Pardis, Mirjam, Samara, Manuel, Simon, Jasmin und Milan. Die drei erstgenannten waren die lebhaftesten Schüler der Klasse; sie waren oft damit beschäftigt, Beachtung und Bestätigung durch auffälliges Benehmen von ihren Mitschülern und vom Lehrer zu bekommen. Häufige Wortmeldungen ihrerseits waren jedoch nicht immer hilfreich im Unterrichtsfortgang. Mary Anne und Pardis waren jedoch sprachlich – beim Vorlesen

und freien Sprechen – im guten Bereich. Mirjam, Samara und Jasmin waren verhaltensunauffällige Schüler, die zur Mitarbeit animiert werden mussten. Jasmin war, wie Thomas, noch sehr kindlich, was sich auch durch ihre infantile Sprechweise und träumerische Abwesenheit bemerkbar machte. Simon und Manuel waren die Außenseiter der Klasse, Simon machte sich durch beleidigende und störende Bemerkungen über seine Mitschüler selbst zum Außenseiter – er störte damit auch zunehmend den Unterricht -, Manuel war wegen seines introvertierten Verhaltens in diese Rolle gekommen. Er weinte öfter scheinbar unbegründet oder zeigte sich durch Äußerungen seiner Mitschüler beleidigt. Beide lieferten keine besonders wertvolle Mitarbeit im Unterricht, zeigten im schriftlichen Bereich jedoch stets befriedigende und Manuel sogar teils gute Leistungen. Milan tendierte vom Potential her zum guten Bereich, er folgte jedoch selten aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen, was von seiner jeweiligen Motivationslage abhing– seine schriftlichen Noten gingen vom guten bis zum ausreichenden Bereich, und seine mündliche Mitarbeit war bei guter Motivation ebenfalls gut.

Steven, Nina und Tim waren im ausreichenden Leistungsspektrum zu nennen. Nina beteiligte sich nie aus eigenem Antrieb am Unterricht, man musste ihr mündliche Beteiligung entlocken, die den Unterrichtsprozess nur bedingt unterstützte.

Kristina L. und Jana bildeten von ihren Leistungen her den Schluss der Lerngruppe, sie befanden sich beide im mangelhaften Bereich. Kristina war sehr unaufmerksam, hatte Konzentrationsstörungen und wenn sie aufgerufen wurde, waren ihre Äußerungen oft außerhalb des unterrichtlichen Zusammenhangs. Nachdem sie durch elterliche Hilfe zu effektiverem Lernen angehalten wurde, hatten sich die schriftlichen Leistungen etwas verbessert, die mündlichen jedoch kaum.

Jana war in der Klassengemeinschaft sehr beliebt. Die Probleme, die sie im schriftlichen und mündlichen Bereich hatte, rührten von einer Problematik im Elternhaus her; Jana hätte durch konsequente Mitarbeit und konzentriertes Lernen ihre Leistungen verbessern können; sie wird allerdings die Klassenstufe 5 im kommenden Schuljahr wiederholen.

3.2 Einstieg in die Methode LdL

Die Heranführung der Schüler an die Methode LdL wird als der „sanfte Einstieg“⁶⁰ bezeichnet, bei dem die Schüler in langsam steigendem Umfang Unterrichtsphasen selbst leiten. Es ist ein Einstieg ohne harte Übergänge, ohne einen spürbaren Einschnitt in die Unterrichtsgewohnheiten der Klasse.

Diese Einführung scheint gerade für die fünfte Klasse geeignet, denn man kann den Kindern spielerisch und ungezwungen erst einmal kleinere Aufgaben- wie das gegenseitige Aufrufen oder das Leiten einer kleinen Übung- übertragen, bevor man sie vor die Klasse stellt und andere Schüler korrigieren lässt. Der Lehrer behält bei diesem allmählichen Einstieg auch selbst die Kontrolle über eigene dosierte Eingriffe. Er kann nach seiner Vorstellung die Entwicklungen in der Klasse steuern.

In der nun folgenden Beschreibung des Einstiegs und der ersten „tatsächlichen“ LdL-Stunde soll bereits ein praktischer Bezug zu den Zielen dieser Arbeit hergestellt werden, die in 1.4 festgelegt wurden:

Für die Schüler der 5d2 war es überraschenderweise schon eine Neuigkeit, einmal ein Diktat selbst der Klasse vorzulesen, während ein anderer Schüler an der Tafel mitschrieb. Mit solchen kleineren „leitenden“ Aufgaben wurden die Schüler erst einmal daran gewöhnt, im Mittelpunkt zu stehen und **Verantwortung** zu übernehmen. Nach einem Diktat durfte dann auch ein Schüler die Korrekturphase übernehmen - unter ständiger Beobachtung der anderen Schüler, die sehr kritisch bei der Verbesserung waren. Schnell machten sich hier bereits die Unsicherheiten mancher Schüler bemerkbar: Die Klassenbeste, Kaja, die als erste ein Diktat leitete, fühlte sich offensichtlich nicht sehr wohl beim Vorlesen - ihre Stimme war sehr leise und sie schaute den Lehrer oft fragend an, wenn die Schüler ihr zu verstehen gaben, sie lese zu leise oder zu schnell. Solche anfänglichen Probleme minimierten sich mit der Zeit, die Klasse gewöhnte sich an solche Situationen, sie gewöhnte sich auch an einen sehr wichtigen Aspekt der LdL - Methode: Toleranz üben -ein wichtiger Aspekt des **Sozialverhaltens**.

In mehreren Übungen sollten die Schüler sich gegenseitig aufrufen und auch korrigieren, dieses Unterrichtsmuster wurde sehr schnell zur Gewohnheit. Schließlich durften die Schüler auch einmal vorne stehen und einen Dialog mit Rollenverteilung

⁶⁰ vgl. Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 29 ff.

vorlesen (so z.B. auf Seite 88 Übung 2: *Role play: At the seaside*), oder– im Rahmen einer Lernerfolgskontrolle– einen Text im Rahmen eines Rollenspiels vorstellen. Auf diese Weise wurden die Kinder immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt, auch der Redeanteil der Schüler wurde zunehmend größer, was zum Ziel hatte, die **Sprachkompetenz** zu fördern.

Diese Schritte wurden bereits im Rahmen des „normalen“ Unterrichts eingeleitet und ständig erweitert. So führte der Lehrer den Text „At Skegness“ (Anlage A) und die Fragewörter zwar noch selbst ein, jedoch leitete Daniel bereits die Übung 1: *Questions about Skegness* und Joachim die Übung 2: *The boating lake*. Der Lehrer stand hier immer vorne bei den Schülern, führte Regie und griff bei zu großen Problemen ein. Allmählich entwickelte sich bei den Schülerlehrern, nach mehrmaligem Auffordern durch den Lehrer, auch ein gutes Korrekturverhalten bei Fehlern aus der Klasse.

Ein Problem, das von Anfang an bestand, war die fehlende Gewöhnung der Schüler an einen englischen Diskurs. Nach Auskunft der Kinder wurde der Englisch-Unterricht vor der Vertretung nicht einsprachig gehalten, sondern es wurde viel Deutsch gesprochen. Zwar gewöhnten sich die Kinder schnell an positive Verstärkungen wie „well done“, „excellent“ oder Anweisungen wie „read again, please“, doch es fiel ihnen von Anfang an schwer, diesen Diskurs für sich selbst zu nutzen.

Die erste „echte“ LdL-Stunde

Die Schüler durften sich selbst in Gruppen einteilen, die einzige Begrenzung war – nach einer persönlichen Empfehlung von MARTIN - eine Gruppengröße von vier Schülern. Die Gruppen bekamen nun konkrete Arbeitsanweisungen, nach denen sie kleine „Häppchen“ einer Lektion, wie z.B. Semantisierung einiger Vokabeln, Vorstellen kleiner Textpassagen, Fragen zum Text, Übungen etc, vorzubereiten hatten (Anhang C)

Bereits zu Beginn dieser Erarbeitungsphase stellte Mary Anne die Frage: „Was machen wir denn nach der Gruppenarbeit – sollen wir das dann vorstellen ? Dürfen wir dann Lehrer spielen ?“ Nachdem diese Frage bejaht wurde, brach bei den Schülern sofort Begeisterung aus und es wurde emsig an den Aufträgen gearbeitet. Die **Motivation** der Schüler für das Vorhaben war von Anfang an hoch.

Bei einer Schülerzahl von 27 war es unumgänglich, einige dieser Arbeitsaufträge doppelt zu verteilen. Die Textvorstellung von „The sandcastle“ wurde halbiert und auf zwei Gruppen verteilt (Mary Anne und Anna / Vanessa und Samara)⁶¹, um die Anzahl der zu semantisierenden Vokabeln und die Menge des Textes und der zu stellenden Fragen pro Gruppe zu verkleinern.

Die Erarbeitung nahm die komplette erste Hälfte der Doppelstunde in Anspruch, die Schüler hatten viele Fragen, die auch zur Optimierung der zukünftigen Stellung von Arbeitsaufträgen führten. In späteren Stunden wurden außerdem die Arbeitsaufträge komplett in englischer Sprache gestellt. (s. Anhang C)

In der Pause zur nächsten Stunde wurden die Erst-„presenter“ auf ihre Rolle vorbereitet; es wurden Korrekturen vorgenommen und Fragen beantwortet. Nach dem Klingelzeichen warteten die Schüler schon gespannt auf die erste Präsentation.

Die Texteingführung „The sandcastle“ teilte sich die Vierergruppe Mary Anne, Anna, Vanessa und Samara. Die Einführung der neuen Wörter geschah nahezu nach Lehrervorbild an der Tafel – so wurde z.B. eine Sandburg für *sandcastle* an die Tafel gemalt, ein Strand mit „Sandpunkten“ für *sand* und einem Eimer mit Spielzeug für *bucket*. Allerdings vergaßen die Schülerlehrer die Sicherung des Vokabulars durch Vorlesen der Schüler am Ende der Semantisierung, obwohl die Anweisung es so vorgab. Ansonsten bewiesen die Schüler bereits eine recht **selbständige** Umsetzung der Arbeitsanweisungen.

Das Präsentieren des Textes geschah durch Vorlesen der vier Schülerlehrer, da der Text nicht auf der Kassette war. Die Schülerlehrerinnen stellten allgemeine Fragen zum Text und verbesserten Fehler der Schüler. Danach ließen sie den Text jeweils zweimal mit verteilten Rollen lesen und lobten sogar die Schüler für gutes Lesen.

Am Ende dieser Präsentation wurde durch den Lehrer eine Lernerfolgskontrolle in Form eines Rollenspiels durchgeführt.

Die Schülerpräsentationen nahmen mehr Zeit als geplant in Anspruch, so dass die Präsentationen der Gruppen 2 und 3 auf die nächste Stunde verschoben werden mussten.

Die Hausaufgabe wurde durch Tim und Daniel mittels einer Folie auf dem Overhead-Projektor aufgegeben. Der Einsatz dieses **Mediums** geschah ohne Aufforderung des

⁶¹ Die ersten beiden Schülerinnen führten den Text zur Hälfte ein, die anderen beiden bis zum Schluss.

Lehrers; nach kurzer Erklärung der Bedienung stellten sich die beiden Schüler an den Projektor und erläuterten ihre Aufgaben. Als Hausaufgabe verlangten sie die Übersetzung des eingeführten Textes. Allerdings beschwerten sich andere Schüler sofort darüber, dass sie von Mitschülern Hausaufgaben aufbekamen – da diese die Aufgaben dadurch ja schon gemacht hatten. Der Gerechtigkeit wegen gab der Lehrer ab diesem Zeitpunkt die Hausaufgaben selbst auf.

Die Gruppenaufträge für die nächste Stunde wurden zum Abschluss verteilt. (s. Anhang C).

Nach dieser ersten „echten“ LdL-Stunde erhielten die Schüler zudem einen Leitfaden „Tipps für die Schüler in der Lehrerrolle“, eine vom Autor für die fünfte Klasse leicht modifizierte Version von der Vorlage von Ulrich Munz⁶², in der sie auch englische Arbeitsanweisungen fanden, die ihnen die Kommunikation im Unterricht etwas erleichtern sollte (s. Anhang B). Diese Tipps sollten sie als zusätzliche Hausaufgabe durchlesen und für ihre künftigen Präsentationen nutzen. Tatsächlich benutzten die Schüler ab der nächsten LdL-Stunde einige der vorgeschlagenen englischen Ausdrücke, obgleich sie in unerwarteten Situationen oft noch in die deutsche Sprache zurückverfielen. Diese Situation verbesserte sich zunehmend, beschränkte sich jedoch oft auf beliebte Formulierungen, wie „That’s wrong, who can help ?“, „Who can read“, „good“ oder „excellent“. Die benutzten englischen Ausdrücke wurden (neben dem Unterrichtsverlauf) vom Lehrer ebenfalls notiert und fanden in der Besprechung nach der Unterrichtsphase Berücksichtigung. In einem kurzen reflektierenden Gespräch wurden (neben positiver Verstärkung und konstruktiver Kritik) mit den Schülern zusammen Vorschläge für zu benutzendes Vokabular gesammelt.

Für die nächsten LdL-Stunden erhielten die Gruppen ihre Arbeitsaufträge immer 2-3 Stunden im Voraus, so dass der Lehrer die Aussprache und die von den Schülern geplanten Unterrichtsschritte vor der Stunde überprüfen konnte.

3.3 Dokumentation der Stunden

In diesem Kapitel soll ausführlich geschildert werden, wie die Schülerlehrer ihren jeweiligen Arbeitsauftrag umsetzten. Die Interaktion zwischen Schülerlehrer und

⁶² Diese Unterlagen wurden dem Autor auf Anfrage zugeschickt

Schüler wird dialogisch dargestellt und erläutert. Auch das Eingreifen des Lehrers soll beschrieben werden. Der hier dokumentierte Ablauf wird im darauffolgenden Kapitel wichtiger Bestandteil der Auswertung sein.

3.3.1 Grammatikeinführung – *much and many*

Für diese LdL-Stunde waren drei Gruppen eingeteilt. Gruppe 1 sollte deutsche Beispielsätze zum *negative imperative* als Übersetzungsübung präsentieren und die Hausaufgabe überprüfen. Gruppe 2 sollte den Text präsentieren, Gruppe 3 war zuständig für die Erarbeitung von *much* und *many* und Gruppe 4 für die Übung und Festigung der Kontrastierung (siehe Anhang C).

Nach der Übersetzungsübung und den Hausaufgaben eröffnete Mirjam sehr direkt den Dialog:

Mirjam: "Do you know what a souvenir shop is ?"

Schüler: "You can buy souvenirs there !"

Mirjam: "And what is a souvenir ?"

> längere Pause < (*Mirjam:* "Come on !")

Schülerin: "You can buy it on a holiday"

Die Schülerlehrerin reagierte auf längere Pausen etwas ungehalten bzw. genervt, wenn nicht sofort eine Antwort kam; es war offensichtlich aus Mirjams Sicht kein Problem, *souvenir* auf Englisch zu erklären. Die Situation entstand womöglich aus dem fehlenden Vermögen des Kindes, die momentane Wissensdiskrepanz zwischen ihm und den anderen Schülern zu realisieren.

Mit mehreren Stiften wurde *many* eingeführt; auf die Frage „How many pens are this?“ (*Mirjam* hielt 3 in der Hand), kam auch postwendend die Antwort „three“.

Etwas phantasielos aus der Sicht eines Lehrers, jedoch nicht untypisch für die unkomplizierte Art der Schüler, erfolgte auch die Semantisierung von „to cost“:

Mirjam: „What does cost mean?“

Schüler: "kostet"

Mirjam wurde dann von einer Schülerin aus der Gruppe aufgefordert, die neuen Wörter an die Tafel zu schreiben- danach ließ sie, nach Aufforderung des Lehrers, zwei Schüler die neuen Wörter noch einmal vorlesen.

Der Text wurde von der Gruppe mit verteilten Rollen präsentiert, da er sich nicht auf der Kassette befand. Die Befragung der Schüler geschah nach dem Muster, das die Schüler vom Lehrer gewohnt waren:

(Globalverständnis)

Isabelle: „Who is in the shop?“

S: „David, Grandma and Mark“

Isabelle: „What are they doing ?“

S: „They want buy postcards“ LEHRER: „Tim, is your sentence correct?“

S: „to-they want **to** buy postcards“

Das Fehlen der Korrektur seitens des Schülerlehrers in dieser Situation war offensichtlich akustisch begründet, denn normalerweise waren die Schüler sehr schnell dabei, Fehler zu erkennen und zu korrigieren.

Die Schülerinnen präsentierten den Text nach Aufforderung des Lehrers noch einmal. Nach einigen Fragen zum Detailverständnis teilte Isabelle die Rollen zum Lesen zu: „Who is the speaker?“ usw.

Nina korrigierte die Schüler, indem sie sie beim Lesen eines Satzes unterbrach; nicht (wie das der Lehrer immer tat) nach dem Lesen einer Passage- oder eines Textes. Der Lehrer bat die Schülerin, die Korrektur nach einer gelesenen Passage vorzunehmen, um den Lesefluss des Schülers nicht zu oft zu unterbrechen.

Gruppe 2 hatte nun die Aufgabe, die Fragen von Grandma aus dem Dialog herauszufiltern und an der Tafel zu fixieren; dies taten sie auch sehr ökonomisch:

Jasmin: „What does Grandma ask David ?“

S: „How much do they cost ?“

Jasmin: „And the next question ?“

S: „How many do you want ?“

Die Antworten der Schüler wurden von den Schülerlehrern an die Tafel geschrieben. Dann fragte Kristina H. auf Deutsch:

Kristina: „Nach was fragt Grandma im ersten Satz?“

S: „ Wie teuer die Postkarten sind.“

Kristina: „Und im zweiten ?“

S: „Wie viele David will“.

An dieser Stelle schritt der Lehrer ein, denn es wurde hier nicht klar, dass sich das *much* in der ersten Frage nicht auf *postcards*, sondern auf *money* bezog. Also schrieb Kristina – nach Aufforderung - hinter die erste Frage in Klammern *much*

money in grün und hinter die zweite Frage *many postcards* in rot. Sie fragte danach die Schüler, wann *much* verwendet wird und wann *many*. Darauf fingen die Schüler an zu raten, was zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis führte. Der Lehrer griff ein:

L: „Was ist denn der Unterschied zwischen *money* und *postcards* ?“

S1: „Es ist alles in der Mehrzahl.“

S2: „Nein – das eine kann man zählen, das andere nicht.“

L: „Das stimmt, Daniel“

Daraufhin gab der Lehrer Kristina die Möglichkeit, ihre Beispiele anzuwenden:

Kristina: „Milk ... “

S: „Much milk ?“

K: „Yes – very good ! Cars ?“

S: „Many cars.“

K: „Good – animals ?“

S: „many animals-“ usw.

Der Lehrer musste für den Rest der Präsentation nicht mehr eingreifen. Die Festigung des Gebrauchs von *much* und *many* übernahmen Martin und David mit der Übung ‚*much or many*‘ im Schülerbuch⁶³ (mündlich) und der anschließenden schriftlichen Festigung mit der Übung 4 im Workbook.⁶⁴

Nach dieser Festigung formulierten die Schüler in Deutsch nocheinmal die Regel. Der Lehrer gab den Schülern zum Schluss der Stunde die Hausaufgabe, 3 Sätze mit *much* und 3 Sätze mit *many* zu schreiben.

In der Feedbackphase wurde das Korrekturverhalten angesprochen, das sich verbessern sollte.

Reflexion: Es zeigte sich in dieser Stunde die fehlende Erfahrung des Lehrers mit Grammatikeinführung. Das Thema wäre kontrastiv mit Bildern oder Gegenständen wesentlich anschaulicher einzuführen gewesen. Andererseits waren die Schüler der Gruppe 2 durch die Auftragsgebung überfordert. An dieser Stelle wäre eine sorgfältige Einarbeitung der Schüler nötig gewesen. Die Kinder bewiesen am Ende der Stunde jedoch recht sicheren Umgang mit der Unterscheidung der Mengenwörter. Der Lehrer vertiefte das Thema in der darauffolgenden Stunde.

Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Schüler bereits sehr **selbständig** ihren Auftritt vorbereitet hatten. Besonders im Falle von Mirjam war es deutlich

⁶³ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 94

⁶⁴ Wie 63, Workbook, S. 58

geworden, dass die Schüler eine Art **Methodenkompetenz** gewannen, sie wussten, was sie wollten.

3.3.2 Texteingührung – *Maxi's day at the seaside*

Nach dem Kontrollieren der Hausaufgabe und der kurzen Wiederholung von *much* und *many* durch den Lehrer war die erste Schülergruppe mit ihrer Präsentation an der Reihe.

Die Semantisierung der neuen Lexeme wie auch die Präsentation des Textes war zwei Gruppen zugeordnet: Gruppe 1 hatte die ersten beiden Bilder mit den jeweiligen Textstellen sowie den neuen Wörtern, Gruppe 2 den Rest des Textes zu erarbeiten. Gruppe 1 zog es vor, die neuen Lexeme auf einer Folie zu präsentieren und während der Semantisierung zusätzlich die deutsche Übersetzung neben die englischen Wörter zu schreiben.

Die Schülerlehrer achteten vor der Präsentation des Textes von Kassette darauf, dass die Bücher geschlossen waren und dass Aufmerksamkeit herrschte:

Mary Anne: "Close your books, please ... listen carefully.
... Simon ! Close your book, please !"
Simon: "Ach so !"

Die Kassette lief bis Zeile 12, die Schüler hörten sehr aufmerksam zu. Doch direkt nach dem Hören verlangten einige Schüler, den Text noch einmal hören zu dürfen, da die Klangqualität so schlecht sei. Nach erneutem Hören stellte die Gruppe ihre Fragen, wobei die Detailfragen direkt angeschlossen wurden:

Anna: „Who is at the seaside ?“
S: "Maxi, Mini, Simon and Becky"
Anna: "No-that's not correct. – yes, Tim!"
Tim: "Mini isn't there – she is at home"
Anna: "Yes- that's correct"

Ein Missverständnis seitens der Schülerlehrer führte zu einer falschen Fragestellung bei einer der Detailfragen:

Anna: „Why do so many people go swimming and then lie on the beach in their swimming things ?“

Anscheinend gelang es der Gruppe bei der Vorbereitung nicht, die Textebene mit Maxi's Gedanken zu verlassen und eine Frage auf der Metaebene zu dem Text zu

stellen. Wie bereits in 2.3.3.1 vermutet war der Transfer zwischen diesen beiden Ebenen als Herausforderung für die Schüler zu groß.

Die Folge bei den Schülern war zunächst völliges Unverständnis, wonach sie und die Schülerlehrer den Lehrer fragend anschauten. Der Lehrer stellte spontan die Frage:

L: What does Maxi think about the people?

S: She thinks they are silly!

L: Why does she think that?

Hierauf kam letztendlich die korrekte Antwort, nämlich der Inhalt von Maxi's Frage, die von Anna fälschlicherweise als Verständnisfrage gestellt wurde. In der Reflexionsphase nach der Stunde wurde dieses Problem angesprochen, die Schülerlehrer sahen auch direkt ihren Fehler:

Mary Anne: „Du kannst doch nicht die Frage stellen, die der Hund stellt !“

Beim Lesen des Textabschnittes gab es keine nennenswerte Probleme, außer dass *lie* einmal wie *lee* ausgesprochen wurde; Vanessa erkannte den Fehler und verbesserte die lesende Schülerin nach dem Lesen der Passage.

Gruppe A2 präsentierte die restlichen Lexeme an der Tafel, vergaß jedoch die Sicherung durch Rückfragen und das nochmalige Vorlesen durch einen Schüler. Der Lehrer unterbrach kurz und stellte dies sicher. Der Lehrer hatte das Rückfragen als Arbeitsanweisung auf dem Kärtchen nicht fixiert.

Bei der Präsentation des nächsten Textes vergaßen die Schülerlehrer die Aufforderung zum Bücherschließen, was auch dem Lehrer anfangs entging; so dass die Schüler den Text mitlesen konnten. Um keinen zu großen Schnitt in das Unterrichtsgeschehen zu machen, gab es keine Unterbindung dessen.

Die Detailbefragung erfolgte durch Linda, die den Inhalt sehr detailliert abfragte und sehr gewissenhaft vorging:

Linda: "Who is in the boat now ?"

S1: "David, Mark and Grandma."

Linda: "And ..."

S2: "Maxi."

Linda: "What are the ducks doing ?"

S: "They eat the rubbish."

Linda: "And what is the rubbish?"

S: "Sandwiches."

Beim Lesen der Textabschnitte gab es keine Probleme bezüglich der Aussprache.

Der Lehrer gab nun den Schülern den Auftrag, sich die Bilder noch einmal anzuschauen und dazu die Textstellen genau durchzulesen. Die Gruppe der Schülerlehrer erhielt vom Lehrer eine Folie (vgl. Anhang A, ohne den Text) mit den Bildern der Geschichte ohne den Text. Nach etwa 3 Minuten mussten die Schüler ihre Bücher schließen und anhand der Folie die Geschichte nacherzählen.

Unter der Aufsicht der Gruppe A2 mit Samara, Victoria und Linda wurde der Inhalt anhand dieser Folie nachgeprüft, ohne jedoch Details wie Maxi's Gedanken über die Leute am Strand oder über die Enten zu überprüfen. Die Schüler erzählten recht frei zu den Bildern, was ihnen in dieser Geschichte wichtig erschien.

Am Schluss der Stunde gab der Lehrer noch die Hausaufgabe: das Eintragen der neuen Vokabeln sowie die schriftliche Beantwortung der Fragen in Übung 1.⁶⁵

Die Feedbackphase berücksichtigte Korrekturverhalten, sowie die Art der Fragestellung im Falle des Missverständnisses. Die Schüler wurden zudem darauf hingewiesen, dass man vor der Detailbefragung den Text nocheinmal vorspielt.

Reflexion: Trotz dem Übergehen von nochmaligem Texthören oder kleineren Fehlern der Schüler, gelang es in dieser Stunde, die Inhalte des Textes einzuführen und dies anschließend mit einer Lernerfolgskontrolle zu überprüfen. Die Schülerlehrer zeigten bereits einige Fortschritte in ihrem „professionellen“ Auftritt und verlangten von „ihren“ Schülern Aufmerksamkeit. Auch von den Schülern aus dem Plenum war in dieser Stunde gute Mitarbeit und Aufmerksamkeit hervorgegangen.

Die Schülerlehrer waren in dieser Texteingührung viel sicherer als in der Grammatikstunde. Man konnte auch im Vergleich zu den anderen Unterrichtsstunden eine deutlich gesteigerte **Methodenkompetenz** feststellen, **Medien** wurden schon sicherer eingesetzt. Das Interesse, die Sache richtig zu machen, zeigten die Kinder schon vor der Stunde, in dem sie dem Lehrer nocheinmal ihre Vorgehensweise schilderten und fragten, ob dies richtig sei. Sie fühlten sich **verantwortlich** für den Lernprozess und gingen von der Vorbereitung bis zur Präsentation sehr **motiviert** ans Werk.

⁶⁵ Aston, Paul, u.a. Green Line New 1, Schülerbuch, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995, S. 96

3.3.3 Übungsstunde – *Let's check*

In dieser Stunde sollten die Schülerlehrer einzeln vor die Lerngruppe treten und die Durchführung einer kompletten Übung leiten. Die Schüler bekamen vom Lehrer zwei Stunden vor dieser Stunde die Aufforderung, die Übungen **selbständig** zu erweitern, also eigene Beispiele hinzuzufügen. Es war ihnen dabei freigestellt, ob sie diese neue Übungen präsentierten oder die Schüler veranlassten, dies in Stillarbeit zu tun.

Übung 1 „Questions for Jenny“⁶⁶ wiederholte die Fragen mit Fragewörtern und *do/does*. Joachim war zuständig für diese Übung, die er sehr souverän leitete. Es fiel den meisten Schülern nicht schwer, die korrekten Fragewörter in die Lücken einzufüllen und die Antwort auf die Frage zu geben. Joachim achtete stets darauf, die korrekten Ergebnisse zu kommentieren, wobei er „good“ oder „well done“ im Fall der korrekten Antwort, im andern Fall „that's not correct – who can help?“ benutzte. Nach der mündlichen Erarbeitung, die fast fehlerlos verlief, bekam Joachim vom Lehrer spontan die Aufgabe, die schriftliche Übung im Workbook⁶⁷ zur Fragestellung zu leiten.⁶⁸ Er forderte die Schüler direkt auf: „Who can read the example?“, doch bei den Lösungsvorschlägen der Schüler in den darauffolgenden Sätzen musste Joachim selbst erst recht lange überlegen, ob die betreffende Frage bzw. Antwort richtig oder falsch war. Dies kommentierte er schließlich mit „Yes“ und einem etwas unsicheren Blick zum Lehrer. Die Schüler durften dann die jeweils korrekten Lösungen in ihr Workbook eintragen. Der Schülerlehrer war durch diese Aufgabe offensichtlich überfordert – in zwei Fällen benutzten Schüler *do* statt *does*, was ihm nicht auffiel und vom Lehrer korrigiert werden musste. Es kam aber auch vor, dass den Schülern vor dem Schülerlehrer ein Fehler auffiel:

S: “How does Mark get to school ? He walks to school !”

Joachim: “Yes – that's correct !”

S: ”Das ist doch gar nicht der Mark ! Das ist doch der Robert!“

Diese **Aktivierung** der Schüler im Plenum machte deutlich, dass die Schüler stets konzentriert und sehr kritisch dem Schülerlehrer „auf die Finger“ sahen. Es

⁶⁶ wie 65, S. 97

⁶⁷ wie 65, Workbook, S. 60

⁶⁸ Nachdem Joachim den Lehrer darauf hingewiesen hatte, dass er seine kreative Aufgabe nicht vorstellen durfte, fiel dem Lehrer erst auf, dass er den Schüler übergangen hatte. Dieses Versehen wurde vom Schülerlehrer „entschuldigt“.

entwickelte sich auch bei den zuhörenden Schülern eine **selbständige** Art von Feedbackkontrolle.

Nach Abschluss dieser Übung wurde Joachims Leistung vom Lehrer gelobt.

Die Übung 2 „Don't do that“ wiederholte den negativen Imperativ. Der Schülerlehrer war Simon. Nachdem das Beispiel „Don't look in my bag !“ genannt war, konnte Simon die Informationen in den restlichen Bildern schnell von den Schülern in Imperativ-Sätze umwandeln lassen. Der Lehrer mischte sich danach kurz mit der Bemerkung ein:

L: „How can you say the sentences nicely ?“

Worauf Mary Anne entgegnete:

S: „Mit *please* ?“

Nun sollten die Schüler die Aufgabe noch einmal in einer etwas höflicheren Form durchführen:

S: „Please don't look in my bag.“

Simon: „Good, next one.“

S: „Please don't draw on my picture“, usw.

Simon hatte sich für seine eigenen Beispiele etwas besonderes ausgedacht. Gemäß der bildhaften Vorlage hatte er sich keine Wörter für neue Sätze überlegt, sondern spielte kleine Szenen vor:

Simon: <imitiert Wassertrinken am Hahn>

S: „Please don't drink the water“

Simon: <setzt sich grinsend auf den Lehrerstuhl>

S: „Please don't sit on the chair“

Simon: <hüpft auf beiden Beinen durch den Raum>

S: <nach Gelächter> „Please don't jump“

Hier zeigte sich bereits ansatzweise das von MARTIN beschriebene explorative Verhalten, das durch LdL gefördert werden soll. Der Schüler wurde für seine Kreativität gelobt. Gerade für Simon war dieses Erfolgserlebnis an dieser Stelle sehr **motivierend**; er zeigte in den kommenden Unterrichtsstunden stets gesteigerte Aufmerksamkeit und war darum bemüht, sich in den Unterricht einzubringen.

Außerdem wurde Simon seinerseits dazu ermuntert, die Schüler für ihre richtigen Antworten zu loben.

Mit der Übung 3 „At the shops“ wurde die Kontrastierung von much und many nocheinmal aufgegriffen. Diese Übung leitete Milan. Er ließ zunächst einen Schüler die Übungsanweisung vorlesen und verteilte anschließend die Rollen *Mr. Penrose* und *shop assistant* unter den Schülern. Nach den ersten beiden Sätzen schlich sich bereits ein Fehler ein, der zu Verwirrung führte:

S (Mr. Penrose): „How much do the apples cost ?“
S (shop assistant): “They cost 80 pence a pound. How much apples do you want ?”
Milan: Good, next one
S: „Das stimmt doch gar nicht – das ist *many!*“
L: „Why is it *much* in the first question ?“
S: “Weil nach dem Geld gefragt wird!”
L: „In English, Victoria !”
S: “ehm – it’s a question for the money.”
L: “And in the second question ?”
S1: “It’s a question for the apples !”
S2: ” You can count apples.”

Nach Wiederholung der Regel an diesem Beispiel dachten die Schüler vor ihren Antworten erst einmal nach. Der Lehrer musste Milan hier in Entscheidung und Korrektur unterstützen. Er hatte sich keine eigenen Übungen einfallen lassen, was vom Lehrer in der Reflexion angesprochen, jedoch nicht bemängelt wurde, denn es war nicht deutlich für den Lehrer, ob er durch diese Aufgabe überfordert war oder er einfach zu „faul“ war, seine Aufgabe anzufertigen. Die Schüler bekamen vom Lehrer den Auftrag, im Workbook die Übung Nr. 3 schriftlich in Stillarbeit anzufertigen. Der Lehrer korrigierte dies dann auch.

Mittels Übung 4 wurde der erarbeitete Wortschatz aufgegriffen und die Schüler sollten mit den bereits bekannten Wörtern neue Wörter bilden. Die Leitung dieser einfachen Übung war Katharinas Aufgabe, die sie sehr sicher durchführte.

Bei ihren eigenen Beispielen legte sie eine Folie mit zwei Wortfeldern auf und stellte Fragen dazu:

Katharina: “You must do it in the kitchen.”
S: “The washing up.”
Katharina: “You can do it in the bathroom.”
S: “A bubble bath.”
Katharina: “Little children go there.”
S: “A nursery school.”

Auch wenn Katharinas Beispiele nicht explizit zum Wortschatz der Unit gehörten, waren sie doch sehr originell und für die Schüler sehr motivierend. Der Lehrer bemerkte dies dementsprechend in der Besprechung nach ihrer Präsentation.

Reflexion: Im Falle von Joachim war es eine Unaufmerksamkeit des Lehrers, der dessen Aufgabe hier unterband. Am Beispiel von Simon jedoch zeigte sich eine Entwicklungstendenz, die sich bei längerer Anwendung von LdL sicherlich noch deutlicher abzeichnet: die Kreativität und das explorative Verhalten von Schülern. Die **Motivation** der Schüler war immer noch hoch, sie bewiesen in ihren Übungsteilen ihre verbesserte **Sprachkompetenz** zeigten sehr **selbständiges** Handeln. Leider war nach dieser letzten Stunde keine Möglichkeit mehr vorhanden, mit dieser interessanten Klasse weiter zu arbeiten.

3.3.4 Verlauf der restlichen Unterrichtsreihe

Es gab in dieser Unterrichtsreihe zwei Situationen, bei denen der Lehrer deutlich einschreiten musste: In der anfänglichen „Erprobungsphase“ von LdL stand Manuel mit zwei Mitschülern einmal vor der Klasse und vergaß seinen Text. Er errötete, worauf die Klasse anfing, ihn auszulachen. Er lachte zwar gezwungenermaßen mit, aber der Lehrer konnte sehen, dass er nicht weit von den Tränen entfernt war. Ohne Manuels sensibles Wesen zu erwähnen – was ihn sicherlich noch mehr kompromittiert hätte – unterband der Lehrer das Lachen der Klasse und stellte die Regel auf, dass niemand vor der Klasse ausgelacht werden dürfe. Die Regel wurde seitdem nicht gebrochen.

Joachim reagierte einmal auf eine Unruhe in der Klasse während seiner Präsentation mit einem lauten Schrei: „Quiet!“. Anstatt sich damit Gehör zu verschaffen, reagierte die Klasse empört, Simon entgegnete: „Du hast sie ja wohl nicht alle!“. Doch Joachim schaute triumphierend zum Lehrer – er war stolz auf den Schrecken, den er allen bereitet hatte. Die klare Missbilligung dieses Verhaltens durch den Lehrer verhinderte zukünftige Ausbrüche dieser Art.

Nach der Grammatikstunde und nach der Texteführung nutzte der Lehrer je eine Stunde, um die Lerninhalte der Stunden zu vertiefen und mit den Schülern Übungen durchzuführen. Der Lehrer hatte den Eindruck, dass dies von den Schülern gerne akzeptiert wurde, denn sie hatten dadurch eine kleine „Verschnaufpause“.

Anhang C gibt einen Überblick über die Auftragsstellung und den Verlauf aller Stunden.

4 Evaluation

Nach der Dokumentation der LdL-Stunden wird sich dieses Kapitel -unter Bezugnahme auf die Zielsetzung in 1.4- der kritischen Beurteilung der Unterrichtsreihe widmen. Es wird zum einen beleuchtet, inwieweit die Ziele dieser Arbeit mit LdL erreicht werden konnten, zum andern, wie die Kinder in ihrer neuen Rolle als Schülerlehrer agierten und wie der Lehrer sich als Berater und Lenker verhielt.

Danach wird der Fragebogen, der den Schülern am Ende der Reihe ausgehändigt wurde, ausgewertet. Für den Autor dienen die Reaktionen und Meinungen der Schüler als zusätzliche Erkenntnisse für die Evaluation der Unterrichtsreihe.

4.1 Auswertung der Unterrichtsreihe

Außer den in 3.3.4 genannten Problemen kam es selten zu Situationen, die nach einem deutlichen Eingreifen des Lehrers verlangten. Es soll aber auch nicht der Eindruck entstehen, als habe die Methode vier Wochen lang völlig reibungslos funktioniert. Es gab Unterrichtsstunden, zu denen die Schüler schlecht vorbereitet waren und der Lehrer dementsprechend eine Phase übernehmen oder überbrücken musste. Ein anderes Mal mangelte es an Aufmerksamkeit, die sich in dieser unproblematischen Klasse jedoch leicht wiederherstellen ließ.

Die Schüler haben sich seit Beginn des sanften Einstiegs sehr anpassungsfähig gezeigt; sie haben die Verantwortung und ihre Rolle sehr ernst genommen und sind Schritt für Schritt in die „Schülerlehrer-Rolle“ hineingewachsen. Der Lehrer gab den Schülern stets das Gefühl, während der Präsentation bei ihnen zu sein. Im Laufe der Reihe vergrößerte er zunehmend die räumliche Distanz, ohne sich jedoch ganz aus dem „Spiel“ zu nehmen. Zu einer solchen Maßnahme, wie sie von MARTIN in der Mittel- und Oberstufe beschrieben wird⁶⁹, konnte es in dieser Lerngruppe in der kurzen Zeit nicht kommen.

Eine besondere Problematik in der Lerngruppe war der englische Diskurs, der sich nur allmählich etablierte und sich im Nachhinein betrachtet nur rudimentär

⁶⁹ Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Graef/Preller, S. 29 ff.

entwickelte. Die Schüler nutzten, wie schon in 3.3 beschrieben, die gängigen Umgangsformen und bemühten sich darum, ihre Arbeitsanweisungen und Korrekturmaßnahmen in der Zielsprache zu formulieren, jedoch hätte die Erarbeitung des Diskurses stärker gewichtet werden müssen. Einerseits kann sicherlich nicht von Fünftklässlern – die gerade ihren Anfängerunterricht in Englisch hinter sich haben – erwartet werden, dass sie frei in der Zielsprache miteinander kommunizieren. Auf der anderen Seite war die Einführung der Kommunikations – *items* mittels eines Merkblattes (Anhang B) zu instruktivistisch. Es wäre sinnvoller gewesen, in einer Stunde diese *items* in Gruppenarbeit von den Schülern erarbeiten zu lassen. Auf diese Weise wären die Schüler in der Kommunikation sicherer gewesen.

Im folgenden werden die in 1.4 als Untersuchungsziele genannten Aspekte ausgewertet:

1. Motivation

Sehr auffällig war von Anfang an die deutlich gesteigerte **Motivation** und Aufmerksamkeit der Schüler. Bei der gemeinsamen Vorbereitung der ersten LdL-Stunde (vgl. 3.3) waren die Schüler eher übermotiviert, was sich in den nächsten Tagen einpendelte, nachdem sie gemerkt hatten, wie viel Arbeit die Vorbereitung zusätzlich zu den Hausaufgaben machte (Es wäre sinnvoll gewesen, die präsentierende Gruppe von der Pflicht der Hausaufgabe zu entbinden).

Der Spaß, den die Schüler am Unterricht hatten, hielt nahezu unvermindert vier Wochen lang an; die Schüler waren morgens schon ganz aufgeregt – unabhängig davon, ob sie präsentierten oder im Plenum saßen. Die Lernfreude blieb unvermindert, allerdings war die Klasse bei manchen Schülerlehrern aufmerksamer als bei anderen; was sicherlich mit dem Beliebtheitsgrad des jeweiligen Schülerlehrers in der Klasse zusammenhing.

2. Selbständigkeit

Die **Selbständigkeit** der Schüler zeigte sich zu Ende der Unterrichtsreihe etwas ausgeprägter als zu Beginn. In der Übungsstunde (vgl. 3.3.3) brachten die Schüler starke Einzelleistungen - als sie gefordert waren, eigene Übungen zusätzlich zu ihren Aufträgen zu präsentieren. Aber auch die Gruppen zeigten größtenteils Engagement und Zuverlässigkeit in ihren Vorbereitungen. Die Schüler nahmen, wie schon oben erwähnt, ihre Aufgaben sehr ernst – und die Akzeptanz gegenüber genau dieser

Verbindlichkeit schaffte eine Selbstverständlichkeit für die Erledigung der ihnen gestellten Aufgaben. Für die Schulung und Weiterentwicklung selbständigen Handelns wäre häufigerer oder längerer Einsatz der LdL – Methode sinnvoll.

3. Verantwortung

Ob jeder Schüler im gleichen Maße **Verantwortung** innerhalb des Teams übernommen hat, lässt sich nur schwer beurteilen. Von außen betrachtet teilten sich die Schüler innerhalb ihrer Arbeitsgruppen die Arbeit „fair“ auf, d.h., jeder hatte einen gewissen Teil zur Präsentation beizutragen. Wenn man aber betrachtet, dass die Schüler diese Aufteilung völlig selbständig vornahmen und sich damit „intern“ für ihren „Auftritt“ organisierten, dann kann man sicher vom Delegieren von Teilverantwortungen sprechen. Es ist innerhalb eines Teams zwangsläufig immer so, dass manche Menschen bereit sind, mehr Verantwortung zu übernehmen als andere. Es lässt sich aber durchaus festhalten, dass man Kindern in der fünften Klasse die Verantwortung zur Selbstorganisation übertragen kann. Wenn sie dies innerhalb der Gruppe lernen, fällt ihnen der Transfer zur Verantwortung in Bezug auf ihr individuelles Lernverhalten wesentlich leichter.

4. Sozialverhalten

Am vielseitigsten waren die Entwicklungen im Bereich des **Sozialverhaltens**: Die Kinder mussten von Anfang an lernen, der jeweils präsentierenden Gruppe zuzuhören und deren Übungsanweisungen zu befolgen. Diejenigen, die präsentierten, mussten sich an die Kärtchen und die Regeln halten, die ihnen der Lehrer vorgab. Es entstand ein recht übersichtliches Terrain von Regeln und Umgangsformen, auf dem die Schüler sich mit wachsender Sicherheit bewegten. War es am Anfang für viele schwer, ihre Klassenkameraden als Lehrer ernst zu nehmen, so wich diese –beiderseitige – Unsicherheit im Laufe der Unterrichtsreihe einem Respektieren des Anderen.

Die Schülerlehrer übten sich auch in Höflichkeitsformen, wenn sie Schüler aufriefen oder Lesezeilen vergaben. Wenn der Lehrer auf Höflichkeitsformen wie „please“ bestand, kokettierten die Schüler manchmal damit und setzten diese überhäuft ein.

Durch LdL kann der Lehrer sehr schnell bestimmte soziale Gegebenheiten einer Klasse erkennen. In den Beispielen von Manuel, Joachim und Simon (vgl. 3.3.4) erkennt man deutlich, in welcher Position in der Klasse sich der jeweilige Schüler

befindet. Manuel war nicht in der Lage, sein Selbstbewusstsein aufrechtzuerhalten, als er errötete und ihm nahezu die Tränen kamen – er saß oft auch mit Bauchschmerzen da, wenn ihn irgendetwas bedrückte. Ein ganz anderer Typ Außenseiter ist der (übergewichtige) Schüler Joachim, der in einer Situation seinem Unmut sehr lautstark Luft machte. In diesem Fall reagierte sogar Simon mit Unverständnis, ein weiterer Außenseiter der Klasse, der sich mit Joachim normalerweise ständig maß.

Dagegen zeigten sich einige Schüler, die im „normalen“ Unterricht eher unauffällig und ruhig waren, bei LdL von einer ganz anderen Seite. So z.B. Katharina, die sich im Unterricht eher selten meldete, allerdings gute schriftliche Leistungen erbrachte: Sie schien sich richtig wohl in ihrer Rolle zu fühlen und die Schüler schienen es auch zu genießen, von ihr unterrichtet zu werden.

Insgesamt kann man sagen, dass die Klasse im Blick auf ihr Sozialverhalten am meisten dazu gelernt hat.

5. Teilkompetenzen

Der Sprechanteil der Kinder war durch den Einsatz als Schülerlehrer höher als im „normalen“ Unterricht. Auch wenn die Kommunikation manchmal nur mühsam zustande kam und auf einfachstem Niveau blieb, waren die Kinder trotzdem in der Lage, sich in der Zielsprache zu verständigen und ihren Unterricht zu einem großen Teil einsprachig zu gestalten. Die **Sprachkompetenz** der Schüler kann in diesen authentischen Kommunikationszusammenhängen gefördert werden, wenn solche Situationen vom Lehrer über längere Zeit konsequent herbeigeführt werden und er dabei stets auf Sprachkorrektheit achtet.

Um ihre Präsentationen für die anderen Schüler sichtbar und hörbar zu machen, mussten die Schülerlehrer zwangsläufig lernen, mit Tafel, Folie und Overheadprojektor sowie Kassettenrekorder richtig umzugehen. Der Großteil der Schüler benutzte als optisches Medium lieber die Tafel als den Overheadprojektor. Die Schüler empfanden die Tafel als unkomplizierter, obgleich sie mit einer gut vorbereiteten Folie – z.B. bei einer Semantisierung – Zeit hätten sparen können. Doch die Kinder tendierten eher dazu, die Gepflogenheiten des Lehrers nachzuahmen und benutzten lieber Kreide, obwohl immer Folienstifte und Folien bereitlagen und der Overhead-Projektor stets angeschlossen war. Der Kassettenrekorder wurde lediglich bei Texteingführungen benutzt. Die Präsentation

von Textabschnitten mit Unterbrechung durch Drücken der Pausentaste und der Verwendung des Zählwerks stellte für die Schülerlehrer kein Problem dar; der Lehrer hatte den textpräsentierenden Schülerlehrern vorher eine kurze Einweisung in die Bedienung des Gerätes gegeben und den Schülern die Kassette zum Hören nach Hause mitgegeben. Die Schüler gingen mit geliehenen Kassetten sowie mit dem Abspielgerät sehr vorsichtig und verantwortungsbewusst um. Um die **Medienkompetenz** der Schüler zeitgemäß zu fördern, wäre ein zusätzlicher Einsatz der Methode LdL im Computerraum sehr lohnend.

Die Schülerlehrer haben durch ihren Einsatz als Vermittler von Lerninhalten eine **Methodenkompetenz** entwickelt, die einerseits eine Transparenz des Unterrichts schafft und damit den Schüler auf eine Metaebene bringt, auf der er seine Lernschritte selbst steuert. Andererseits werden die Schüler durch den Einsatz der verschiedenen Methoden, die sie in Texteingührung, Grammatikstunden u.a. anwendeten, sehr früh an eigenverantwortliches Lernen und Handeln herangeführt. Diese Kompetenz über die kommenden Schuljahre auszubauen würde wiederum die Selbständigkeit von Schülern fördern.

6. Aktivierung der Schüler

Während der Unterrichtsreihe waren alle Schüler der 5d2 mindestens einmal in der Schülerlehrer-Rolle. Die Gruppen teilten sich die Arbeit intern auf und, soweit der Lehrer dies beurteilen kann, wurde keiner der Schüler übervorteilt. Die Kinder achteten selbst auf die faire Verteilung von Arbeitsbelastung. Somit kann von einer **Einbindung aller Schüler** in die Unterrichtsgestaltung gesprochen werden. Durch die abwechselnde Moderation von Abschnitten während einer Unterrichtsphase war jeder Schüler in einer Gruppe als Sprecher an der Reihe, eine **Aktivierung** des Einzelnen fand damit statt.

7. Stoffdurchnahme

Die Inhalte des Unit 8 des Schülerbuchs wurden von den Schülern selbständig erarbeitet und im Unterricht vermittelt, die Stundenlernziele konnten erreicht werden. Somit kann ein **Gelingen der Stoffdurchnahme** bestätigt werden.

Für den Lehrer selbst war es eine sehr anstrengende Erfahrung, Regie über den Unterricht zu führen und doch möglichst wenig in das Geschehen einzugreifen. Die Vorgänge mussten dokumentiert werden, gleichzeitig durfte man entscheidende

Fehler in der Aussprache oder fehlende Unterrichtsschritte nicht verpassen. Mit der Zeit und der beiderseitigen Erfahrung mit der Methode wurde aber immer deutlicher, dass das Gelingen einer Unterrichtseinheit sehr stark von der eindeutigen Auftragstellung des Lehrers an die Schüler abhängig war. Die Unterrichtsvorbereitung war in diesem Falle sehr von Bedeutung und nahm zunehmend auch auf Seiten des Lehrers mehr Zeit in Anspruch. Die Auftrags-Kärtchen nehmen eine zentrale Stellung gerade in dieser Altersgruppe ein; sie sind das Instruktionsmedium des Lehrers, die „Leine“, an der er seine Schüler hat.

4.2 Auswertung des Fragebogens

Die Schüler bekamen am Ende der Unterrichtsreihe einen Fragebogen ausgehändigt (Anhang B), auf dem sie ihren Eindruck und ihre persönliche Meinung über LdL zum Ausdruck bringen konnten. In erster Linie sollte der Fragebogen zum Informationsgewinn für den Lehrer dienen, er soll aber auch im Rahmen dieser Arbeit demonstrieren, wie die Kinder den LdL-Unterricht persönlich empfunden haben und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben:

Zu 1 Hat Dir der LdL-Unterricht Spaß gemacht; dich motiviert ? (Note 1-6)

Der überwiegende Teil der 26 Schüler gab die Höchstnote für diese Frage (15x1 – 6x2 – 4x3 – 1x5). Bemerkungen wie „Es war schön, einmal Lehrer zu sein“ oder „Vorne stehen hat großen Spaß gemacht, das Lernen nicht“ zeigen einerseits die Präsentations-Begeisterung der Schüler, andererseits den anstrengenden Aspekt des Lernens und der Vorbereitung.

Zu 2 Wie schätzt Du Deine eigenen Leistungen bei LdL ein (wenn Du vorne stehst) ?

Hier waren die Schüler sehr zurückhaltend mit guter Benotung, der überwiegende Teil der Schüler schätzte sich durchschnittlich ein (1x1 – 7x2 – 14x3 – 2x4 – 1x5 – 1x6). Formulierungen wie „unsere Gruppe war nicht so gut“ zeigen hier die Abhängigkeit der Zufriedenheit vom Funktionieren des ganzen Teams, es waren aber auch persönliche Probleme wie „großes Lampenfieber“, die die Bewertung hier beeinträchtigten.

Zu 3 Konntest Du die anderen Schüler als Lehrer gut verstehen ?

Die Frage lässt – im Nachhinein betrachtet – nicht erkennen, ob hier das akustische Verständnis oder das kognitive Verständnis gemeint war. Die Antworten der Schüler waren überwiegend im guten Bereich (7x1 – 11x2 – 8x3) und die Bemerkung „es ging“ und „die meisten Schüler haben es gut gemacht“ zeigen, dass die Schüler diese Frage als allgemeine Betrachtung zum Unterricht aufgefasst haben.

Zu 4 Womit konntest Du besser arbeiten: Folie / Overhead oder Tafel ?

Die Schüler hatten freie Wahl, mit Hilfe welchen Mediums sie ihre Präsentationen vorbereiteten, doch sie griffen meist zur Tafel (17xTafel – 6xFolie/Overhead – 1xBeides – 2xEnthaltung). Ein Grund für die geringe Akzeptanz von Folie und Overhead-Projektor war z.B. „weil die Folien so oft verschmieren“.

Zu 5 Würdest Du LdL öfter machen wollen oder reicht es als Abwechslung ?

Der überwiegende Teil entschied sich für ein häufigeres Einsetzen der Methode (18xöfter – 8xreicht), wobei diejenigen, denen es reichte, für ein bis zwei Einsätze der Methode pro Schuljahr plädierten.

Zu 6 Wo hast Du mehr/schneller gelernt: im normalen Unterricht oder bei LdL ?

Ein sehr ausgewogenes Ergebnis (9xnormal – 8xbeides – 9xLdL) zeigt, dass die Schüler keineswegs ausschließlich LdL favorisieren, nur weil es etwas Neues und Spannendes ist. Anmerkungen wie „Ich habe im normalen Unterricht mehr gelernt“ und „Die Schüler sind keine ausgebildeten Lehrer“ verdeutlichen den Bedarf der Schüler an Führung durch einen Lehrer.

Zu 7 Würdest Du LdL gerne einmal in anderen Fächern ausprobieren ? Wenn ja, warum ?

Die meisten Schüler bestätigten, dass sie dies gerne tun würden (20xJa – 5xNein – 1xEnthaltung). Erläuternde Bemerkungen der Schüler wie „Mathe ist langweilig“,

„Abwechslung“, „weil ich schneller lerne“, „Schüler lernen zu respektieren“, „witzig“, „macht Spaß“, „ist interessant“, „anderen etwas beibringen“ zeigen ein breites Spektrum von Bereitschaft, ein Schulfach einmal von dieser Seite aus neu kennen zu lernen – man kann es als Aufforderung der Kinder verstehen. Es gab aber auch zwei Bemerkungen, die andere Fächer vor Englisch bevorzugten, da sie LdL im Englischunterricht als schwer empfanden: „Deutsch ist einfacher“, „andere Fächer kann ich besser“.

Zu 8 Gibt es etwas, was Dir an LdL nicht gefällt ?

Es gab in der Tat viel konstruktive Kritik, die die Kinder hier anführten (14xJa – 12xNein). Die Bemerkungen beziehen sich einerseits auf die Schüler in der Lehrerrolle: „Sprechen zu leise“, „Schüler bereiten sich nicht vor“, „zuviel Hausaufgaben“, „Lampenfieber“. Kritik richtete sich auch an die Schüler im Plenum: „Schüler hören nicht zu“, „ich mag es nicht, wenn man Kinder runtermacht“. Natürlich gab es auch (berechtigte) Kritik am Lehrer: „Zettel unklar“.

Die Kritik zeigt verschiedene Mängel, die in einem zu etablierenden LdL-Unterricht zu verbessern wären. Die Kinder sind zu offener Kritik fähig, diese sollte durchaus ernst genommen werden und zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.

Zu 9 Was müsste in Zukunft anders / besser gemacht werden ?

Einige Schüler verfolgten ihre konstruktiven Kritikansätze und machten Verbesserungsvorschläge (dagegen 16xNichts): „Man müsste auf den Plätzen sitzen bleiben dürfen“, „Schüler müssen deutlicher reden“, „die Absprache in der Gruppe“, „alleine vorne stehen“, „mehr Zeit zur Vorbereitung“, „weniger Hausaufgaben“. Die Verbesserungsvorschläge deuten auf Unterschiede im Selbstbewusstsein der Schüler, während die einen von ihren Plätzen aus operieren möchten, wollen die anderen am liebsten alleine vorne im Rampenlicht stehen und alles selbst machen. Sie zeigen aber auch den arbeitsintensiven Charakter der Methode und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in einem Team.

Zu 10 Hat ein anderer Lehrer (anderes Fach) so etwas schon einmal gemacht ?

Auf diese Frage wurde 25 mal mit „Nein“ geantwortet. Ein Schüler gab an, so etwas schon einmal bei einer Geburtstagsfeier gemacht zu haben.

Der Autor erhebt mit dieser Befragung keinen Anspruch auf empirische Genauigkeit. Eine solche Untersuchung müsste zunächst den in der Statistik gängigen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) entsprechen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Jedoch sind die Ergebnisse aus seiner Sicht für ein Reflektieren über die Unterrichtsreihe durchaus brauchbar:

Die Schüler haben anscheinend sehr aufmerksam die Entwicklung innerhalb des Unterrichts, der sich durch LdL auf verschiedenen Ebenen vollzogen hat, verfolgt. Sie waren im Stande, ihre eigene Lage einzuschätzen und dabei sehr realistisch ihre eigenen Könnensstufen in verschiedenen Anforderungen zu bewerten.

Die Kinder sind offensichtlich gerne bereit zu arbeiten, jedoch reagieren sie sensibel auf Überforderungen. Sie haben in dieser Reihe transparenten Unterricht dadurch erlebt, einmal selbst für Erarbeitung und Erwerb von Wissen und Können verantwortlich zu sein und nicht nur als Empfänger in der rezeptiven Position zu sein. Dem überwiegenden Teil der Schüler hat dies großen Spaß gemacht und sie wären durchaus bereit, diese doch arbeitsreiche Methode in anderen Fächern zu erproben. Mit Ausnahme eines einzigen Schülers, der sich sehr schlecht einschätzte, dem es auch keinen Spaß machte, war die Unterrichtsreihe offensichtlich eine gewinnbringende Erfahrung für die Klasse 5d2.

5 Abschließende kritische Stellungnahme

*«Tell me and I forget,
teach me and I remember,
involve me and I learn»
(B.Franklin)*

Die Evaluation zeigt, dass die in dieser Arbeit gesteckten Ziele erreicht werden konnten. So wurden die als unterrichtsoptimierenden Vorteile von LdL nachgewiesen. Es sind jedoch einige Faktoren zu nennen, die diese Ergebnisse relativieren:

Zum einen war die angelegte Untersuchungszeit von 4 Wochen sehr knapp für die Gewöhnung der Schüler an die Methode. Um LdL zu etablieren, müsste ein solcher

Turnus mehrmals im Jahr wiederholt werden und man könnte dann gewisse Fortschritte in den in 1.4 genannten Zielsetzungen genauer beobachten. Mit wachsender Qualifikation (und Alter) der Schülerlehrer könnte man die Methode wesentlich intensiver einsetzen und den Schülern größere Freiheiten in ihrer Unterrichtsgestaltung lassen.⁷⁰

Zum andern muss die Ausgangssituation der Klasse und des Lehrers betrachtet werden. Die Klasse 5d2 befand sich am Ende des ersten Lehrjahres und hatte nur ein paar Wochen Zeit, sich an den neuen Lehrer zu gewöhnen. LdL fordert vom Lehrer einiges an Fingerspitzengefühl und letztendlich Erfahrung, um diese Methode optimal in den Unterricht zu integrieren.

Um so erstaunlicher ist es, dass unter diesen Voraussetzungen eine solch fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer zustande kam. LdL ist als ein Vertreter des handlungsorientierten Unterrichts sehr gut dazu geeignet, Schüler für den Unterricht zu aktivieren und intrinsische Motivation zu fördern. Zudem kamen zu den stoffimmanenten Lernzielen sozial-affektive Lerninhalte hinzu, Schlüsselqualifikationen wurden ausgeprägt und eine Selbstorganisation von Lernprozessen entwickelte sich.

Die Vorteile der Methode überwiegen klar. Dennoch kann man der Methode einen Nachteil nicht absprechen: der Zeitaufwand für die Durchnahme von Unterrichtsstoff ist wesentlich höher als beim Frontalunterricht. Ob der Gewinn für die Schüler diesen Nachteil wieder ausgleichen kann, und wann beim Schüler unter Umständen ein Motivationsverlust durch zu langen Einsatz der Methode eintritt, muss der Lehrer über einen längeren Zeitraum hin beurteilen. Aus diesem Grund eignet sich die Methode auch nicht als Ersatz, sondern versteht sich eher als sinnvolle Ergänzung zum normalen Unterricht.

MARTINS LdL ist also keine Patentlösung für einen neuen Unterricht, der alle Bildungsprobleme löst, doch beinhaltet die Methode sehr viele wichtige Aspekte, die in einem modernen Unterricht nicht ausgeklammert werden dürfen. Man kann LdL gewinnbringend im Rahmen eines „Methodenmix“ einsetzen.

Für den Englischunterricht ist diese Methode zum mehrmaligen Einsatz in einem Schuljahr zu empfehlen; der große Vorteil ist, dass der Lehrer diesen selbst dosieren kann, ohne seine Schüler zu überfordern. Ein Problem des

⁷⁰ vgl. Martin, J.P.: Didaktische Briefe I-III. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald,

Fremdsprachenunterrichts wird durch LdL minimiert: die zu kleinen Redeanteile der Schüler im herkömmlichen Unterricht. Alleine die Steigerung des Sprechanteils sollte der Einsatz von LdL schon wert sein. Letztendlich fordert der Lehrplan des Saarlandes die Lehrer auf, die Schüler zu erziehen und zu bilden, wie es in LdL getan wird.

Die Frage in der Einleitung war, wie ein Unterricht zur optimalen Nutzung des Schülerhirns aussehen muss. Der Autor ist der Meinung, dass LdL geeignet ist, im Rahmen des Zweitsprachenerwerbs den Schüler optimal zu fordern. Wenn man die Forderungen nach frühzeitiger Prägung berücksichtigt, sollte man bereits im Anfangsunterricht mit dieser Methode beginnen.

Berücksichtigt man die aufgeführten Aspekte, kann der Autor jedem Lehrer die Durchführung eines Projektes dieser Art nur empfehlen; nicht nur weil die Schüler ihren Nutzen davon tragen, sondern weil es dem Lehrer und Vermittler eine neue Perspektive auf Lernprozesse ermöglicht und ihm ebenso viel Spaß bereitet, wie den Schülern.

6 LITERATUR

Lehrwerk:

Aston, Paul, u.a. Learning English – Green Line New 1, Begleitbuch für den Unterricht. ErnstKlettVerlag, Stuttgart 1995

Aston, Paul, u.a. Learning English – Green Line New 1, Schülerbuch. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995

Aston, Paul, u.a. Learning English – Green Line New 1, Workbook. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995

Sekundärliteratur:

Hermann-Brennecker, Gisela. „Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens“. In: Timm, J.P.: Die Didaktik des modernen Englischunterrichts. Cornelsen, Berlin 1998

Jank, Werner. Didaktische Modelle. Cornelsen, Berlin 1994

Kaiser, A./Kaiser, R. Studienbuch Pädagogik. Cornelsen, Berlin 1996

Martin, Jean Pol. „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994

Martin, Jean-Pol. Lernen durch Lehren – Ein modernes Unterrichtskonzept. In: www.ldl.de

Martin, Jean Pol. Zur Geschichte von „Lernen durch Lehren“. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach, 1994

Martin, J.P. „Lehren durch Lernen“. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts, Cornelsen, Stuttgart 1998

Martin, J.P. Didaktische Briefe I-III. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach 1994

Meyer, H. Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Cornelsen Verlag, Frankfurt 1987

Preller, Rolf Dieter. Natürliches Lernen im Englischunterricht. In: Lernen durch Lehren, Hrsg. Graef u. Preller, Verlag im Wald, Rimbach, 1994

Schelhaas, Christine. Auszüge aus „Lernen durch Lehren“ im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe; erschienen im Tectum Verlag, Marburg, 1996

Scheich, Henning. In: „Der SPIEGEL“, Nr. 27 vom 1.07.02

Ungerer, Friedrich. Englische Grammatik heute. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1999

Lehrplan:

Ministerium für Kultur, Bildung und Wissenschaft: Achtjähriges Gymnasium, Lehrplan für das Fach Englisch, Saarbrücken, 2001

Internetdokumente:

<http://www.bautz.de/bbkl/k/Kerschensteiner.shtml>

<http://www.schule.suedtirol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp22620.html>

<http://www.ldl.de/material/berichte/englisch/englisch.htm>

7 ANHANG

Anhang A	Schülerbuch UNIT 8
Anhang B	Schülertipps und Arbeitsanweisungen für die Schüler in der Lehrerrolle
Anhang C	Auftragskärtchen und Stundenverlauf
Anhang D	Fragebogen LdL