



Simon Wilhelm Kolbe |
Jean-Pol Martin (Hrsg.)

Praxishandbuch Lernen durch Lehren

Kompendium eines
didaktischen Prinzips

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7596-0 Print
ISBN 978-3-7799-7597-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8283-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Ein Praxis-Handbuch für Lernen durch Lehren: Was dieses Werk zu bieten hat <i>Simon Kolbe, Stefanie Hagsbacher und Jean-Pol Martin</i>	7
Teil 1 – Lernen durch Lehren: Ein Lernprinzip für alle, Bedingungen und Lernwirksamkeit	
Lernen durch Lehren – Ein didaktisches Prinzip für alle <i>Simon W. Kolbe</i>	12
Lernen durch Lehren in der Praxis: Vier Bedingungen und sechs Schritte für die erfolgreiche Umsetzung <i>Simon W. Kolbe</i>	26
Lernwirksamkeit von Lernen durch Lehren – Skizze einer Mikro-Studie <i>Simon W. Kolbe</i>	29
Teil 2 – Lernen durch Lehren in Schule und Ausbildung	
Förderschule und Inklusion: Lernen durch Lehren an der Förderschule – Selbstständigkeit im Fokus <i>Laura Cau-Akkoç</i>	46
Die Anwendung von LdL in der Realschule: Eine Klasse berichtet <i>Isabelle Schuhladen und die Klasse 9e</i>	63
Eine hebammenkünstlerische Gestaltung vom Lernen durch Lehren <i>Martin Ebers</i>	79
Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in einer 11. Gymnasialklasse – Kommentierter Bericht <i>Günter Leitzgen – Kommentar von Simon Kolbe und Jean-Pol Martin</i>	89
Meine Erfahrungen mit „Lernen durch Lehren“ (LdL) <i>Roland Graef</i>	107

Von LSD zu LdL: Erfahrungen aus mehr als 25 Jahren LdL
Klaus Zirkelbach [112](#)

Teil 3 – Lernen durch Lehren in der Hochschule und Erwachsenenbildung

Lernen durch Lehren in Deutsch- und anderen Sprachkursen der
außeruniversitären Erwachsenenbildung
Joachim Grzega [116](#)

Konzepte für Mikro- und Makrosequenzen in der Hochschullehre
Laura Guse [125](#)

Lernen durch Lehren als Paradigma eines zeitgemäßen Lernens in
Hochschule und Unternehmen und als innovative Antwort auf die
VUCA-Welt
Andreas Broszio [135](#)

LdL in der Managementlehre – Erfahrungsbericht und Versuch
einer bildungspolitischen Einordnung aus Perspektive privater
Hochschulen
Lutz Becker [157](#)

Kooperatives Lernen in der Fort- und Weiterbildung
für Erwachsene – Lernen durch Lehren in digitalen,
virtuellen Strukturen und ChatGPT
Christoph Anrich [178](#)

“Visible Learning” – “Learning by Teaching” (LbT)
A Project at the State Islamic University Salatiga/Indonesia
Margret Ruep und Noor Malihah [200](#)

Teil 4 – Autobiographische Meilensteine von Jean-Pol Martin

Autobiographische Meilensteine – Forschungsansatz: Bottom-up seit
1968
Jean-Pol Martin [218](#)

Autorinnen und Autoren [235](#)

Ein Praxis-Handbuch für Lernen durch Lehren: Was dieses Werk zu bieten hat

Simon Kolbe, Stefanie Hagsbacher und Jean-Pol Martin

Lernen durch Lehren (LdL) ist bis heute ein bedeutender Lern-Lehr-Ansatz, der sich als didaktisches Prinzip oder langfristig wie punktuell anwendbare Methode verstehen lässt, die einen Paradigmenwechsel, so die Auffassung der Herausgebenden, in der Bildungslandschaft darstellt. LdL vertauscht die Rollen: Schüler*innen bzw. Lernende werden zur Lehrer*innen und Lehrenden. Dieser zunächst banal klingende Rollen- und Perspektivenwechsel ist aber kein Zufallsprodukt für bequemliche Lehrer*innen, sondern beruht auf einem überprüften Theoriekonstrukt und bedeutet für den Lehrenden eher mehr als weniger Arbeit. Möglicherweise ist das auch die größte Herausforderung, die am Ende dafür sorgt, dass LdL zwar erfolgreich ist, aber nicht als bevorzugter Ansatz im Bildungswesen vorzufinden ist.

Dass und wie LdL funktioniert und implementiert werden kann, soll dieses Buch nicht allein durch die meta-analytische Erfassung von Quellen belegen. Doch Vielfalt der Quellen und Anwendungsgebiete – auch die internationale Bandbreite – schafft eine gewisse Unübersichtlichkeit zur Anwendung von LdL (Graef 1994; Oebel 2009a; Guttenberger/Grupe 2011; Kratky/Schultheis 2011; Tacke 2011; Cau 2015; Friedl 2017; Rinschede/Siegmund 2018). Insbesondere berufen sich Quellen auf die ursprünglichen Werke und bisweilen fehlt ein tiefergehender Bezug zu den umfangreichen Materialien von Martin. Zudem wird zwar auf die Relevanz von LdL hingewiesen, aber bestehende Praxiserfahrungen (Abendroth-Timmer 2000; Bartsch et al. 2020) weisen kaum einheitliche Struktur auf und bieten wenig „fassbares“ bzw. „praktikables“ Material zur aktiven Umsetzung von LdL in der Praxis unterschiedlicher Lern- und Lehrgebiete.

Dieses Buch möchte exakt diese Lücken schließen. Interdisziplinär ausgerichtet bieten die Autorinnen und Autoren einerseits einen dezidierten Blick auf ihre unterschiedlichen Praxisfelder wie diverse Schulformen und Lernfelder oder Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit sowie Anwendungen in der Hochschuldidaktik. Darüber hinaus bieten die Beiträge praktische Hinweise zur Anwendung von LdL in ihrem Metier an. Insbesondere ist es Intention der Herausgeber und der Herausgeberin den Leser*innen unterschiedliche Perspektiven für die LdL Anwendung in konkreten Lernprozessen und an unterschiedlichsten Lernorten mit verschiedenen Zielgruppen zu geben. So können Leserinnen und Leser, wir gehen sowohl von Studierenden unterschiedlicher Fächer (Soziale Arbeit, Lehramt, Pädagogik, Förderpädagogik, Heilpädagogik usw.), Praktikerinnen und

Praktikern dieser Fächer und Hochschuldidaktiker*innen aus, konkret für ihre Disziplin die nötigen Informationen und Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb entnehmen. Darüber hinaus bieten wir in diesem Buch einige Beiträge an, die LdL aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilen oder mit anderen Konzepten vergleichen. So ist ein fachwissenschaftlicher Diskurs ebenso Bestandteil dieses Buches, wie auch eine Möglichkeit geboten, andere Ansätze im Vergleich zu sehen.

In jedem Kapitel stellen die Autoren*innen ihr konkretes Handlungsfeld dar, in dem sie LdL anwenden. Sie beschreiben die Planung und Umsetzung in der Praxis und reflektieren die Effekte bzw. den Nutzen und die Kritikpunkte von LdL. Zudem geben sie praktische und implementierbare Hinweise an die Leserschaft. Die nun vorzufindenden Kapitel wurden mit drei strategischen Schritten geschaffen: Erstens durch Mitarbeit von Experten*innen von LdL, die im Kernteam mit Jean-Pol Martin kooperieren und korrespondieren. Zweitens wurde ein Call for Articles lanciert, bei dem sich Autoren*innen mit einem Beitrag um eine Position in diesem Buch bewerben konnten. Drittens sind es Beiträge, die in Rücksprache mit Jean-Pol Martin selbst entstanden sind. Die Autoren*innen hatten die Aufgabe, das Handlungsfeld darzustellen, in dem Sie LdL umsetzen und wie sie die Anwendung gestalten. Sie wurden gebeten, positive und negative Effekte und Implementierungsmöglichkeiten von LdL auszuarbeiten. Zudem sollten sie praktische Empfehlungen (Arbeitsschritte/Umsetzungsprozess) zur Anwendung und Vertiefung von LdL für Kollegen*innen aus der Praxis bzw. für Studierende anbieten. Ferner wurden auch theoretische Arbeiten und bereits vorliegende Arbeiten integriert. Zur Optimierung der Qualität durchliefen alle Beiträge ein internes Review.

Das nun vorliegende Herausgeberwerk bietet eine hochwertige Bandbreite an Fachbeiträgen aus der Praxis und dient damit nicht nur als Praxishandbuch im klassischen Sinne, sondern auch als Beleg für die Machbarkeit und den Erfolg eines Lern-Lehr-Prinzips, das durchaus Antwort auf die Lernbedingungen und Bildungsherausforderungen von heute zu verstehen ist.

Dieses Buch hat drei Teile. Der erste Teil betrachtet Lernen durch Lehren aus der heutigen Perspektive: LdL wird von Simon Kolbe als Lernprinzip für alle (1) vorgestellt, die Bedingungen zur Umsetzung von LdL hervorgehoben (2) und auf seine Lernwirksamkeit (3) hin betrachtet.

Der zweite Teil dieses Buches beschäftigt sich mit LdL in der schulischen und beruflichen Bildung: Zunächst bietet Laura Cau-Akkoç einen Einblick in die Arbeit mit LdL in der Förderschule, der sich mit der Selbstständigkeit an diesem Lernort auseinandersetzt. Daraufhin folgt Isabelle Schuhladen, die in einem besonderen Beitrag von ihrer sehr erfolgreichen Arbeit in einer Realschule berichtet: An diesem Artikel war ihre Klasse 9c maßgeblich mit beteiligt – ganz im Sinne von LdL. Danach positioniert Martin Ebers LdL im Bildungsbereich der Hebammenkunst und beantwortet die Frage, wie dieser Ansatz mit der sogenannten Sokratischen Gesprächsform im tertiären Bildungsbereich verbunden

werden kann. Im Anschluss daran folgt ein Versuch von Günter Leitzgen, Simon Kolbe und Jean-Pol Martin einen Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in einer 11. Gymnasialklasse aus dem Jahre 1991 zu analysieren und auf heutige Bedingungen zu transferieren. Einen weiteren Erfahrungsbericht präsentiert Roland Graef, der vor allem von den Herausforderungen und Widerständen berichtet, die er bei der Implementierung von LdL erfuhr. Diese Widerstände erfuhr auch Klaus Zirkelbach, der auf mehr als 25 Jahre LdL Erfahrung zurückblickt und diesen Abschnitt des Buches abschließt.

Der dritte Teil dieses Buches ist den Aspekten von LdL in der Hochschullehre und in der Erwachsenenbildung gewidmet: Der erste Beitrag kommt von Joachim Grzega, der LdL im außerschulischen Sprachunterricht für Erwachsene anwendet. Daraufhin untersucht Laura Guse, wie das Konzept Lernen durch Lehren (LdL) in der Hochschullehre der Lehramtsausbildung im Fach Deutsch umgesetzt werden kann. Andreas Broszio ergänzt im Hochschulsektor und identifiziert Lernen durch Lehren als Paradigma eines zeitgemäßen Lernens in Hochschule und Unternehmen. Er thematisiert in seinem Beitrag die Sinnhaftigkeit von LdL im Hochschul- und Unternehmenskontext hinsichtlich der Transformationen von Leben, Lernen und Arbeiten in der VUCA-Welt. Passgenau folgt daraufhin der Beitrag von Lutz Becker, der LdL in der Managementlehre in einem Erfahrungsbericht beschreibt und einen versucht LdL bildungspolitisch aus der Perspektive privater Hochschulen einzuordnen. Der vorletzte Beitrag dieses Buches stammt von Christoph Anrich, der LdL in der Fort- und Weiterbildung für Erwachsene anwendet und relevante Fragestellungen über Lernen durch Lehren in digitalen, virtuellen Strukturen und in Verbindung mit ChatGPT beantwortet. Im Anschluss an diese Analyse berichten Margret Ruep und Noor Malihah von LdL in einem Projekt an der State Islamic University Salatiga/Indonesien (in englischer Sprache) und belegen damit zum Ende des dritten Teils die erfolgreiche internationale und aktuelle Verbreitung von LdL.

Den vierten Teil dieses Buches bildet ein einzelner Beitrag von Jean-Pol Martin. In autobiographischen Auslassungen wird seine Vita, seine wissenschaftlichen Bezüge und Beziehungen sowie Motivationen dargestellt. Der Mensch Martin, sowie seine Beweggründe und Perspektive werden so nachvollziehbar und bilden somit die Persönlichkeit hinter LdL ab. Derartige Betrachtungen werden in den Augen der Herausgeber häufig vernachlässigt, obwohl sie oft das Fundament der wissenschaftlichen Arbeit darstellen.

Wir, die Autorinnen und Autoren hoffen, dass wir mit diesem Werk den Ansprüchen und Bedürfnissen unserer geschätzten und interessierten Leserinnen und Leser gerecht werden konnten. Die Beiträge zeigen eine interdisziplinäre und unverfälschte Perspektive auf die Praxis von Lernen durch Lehren. Dieses Format bietet ausreichend Punkte für Kritik und Fragestellungen: Wir freuen uns darauf.

Teil 1 – Lernen durch Lehren: Ein Lernprinzip für alle, Bedingungen und Lernwirksamkeit

Lernen durch Lehren – Ein didaktisches Prinzip für alle

Simon W. Kolbe

Dieses Kapitel diskutiert das Konzept des „Lernen durch Lehren“ (LdL) als Vision für effektive und inklusive Bildung. Das Kapitel betont die positiven Auswirkungen von LdL, wie gesteigertes Wohlbefinden und Kommunikation, und geht auch auf mögliche Missverständnisse ein. Es hebt die Relevanz von LdL in der VUCA (volatil, unsicher, komplex, mehrdeutig) Welt der Bildung hervor, wo Strategien zur Bewältigung verschiedener Herausforderungen benötigt werden. Das Kapitel erforscht auch den historischen Kontext von LdL und zieht Verbindungen zu philosophischen und pädagogischen Denkern wie Seneca, Comenius und Pestalozzi. Es schließt damit, LdL als global anerkannten und interdisziplinären Ansatz darzustellen, der inklusive Bildung fördert und Lernende auf die Komplexitäten der Welt vorbereitet.

LdL als Vision: Ein unerkannter Blick in die Zukunft?

Es ist nicht bekannt, ob Paul Maar in seinem 1973 erstmals erschienenen bekannten Kinderbuch „Eine Woche voller Samstage“ bewusst bereits der Weg für das weltweit anerkannte Lehr-Lern-Prinzip „Lernen durch Lehren“ ebnete oder gar, ob Jean-Pol Martin sich durch eine bestimmte Passage aus diesem Werk inspirieren ließ. Hauptfigur des Buches ist das freundlich-freche kindliche Wesen „Sams“, welches eine Rüsselnase und ein Gesicht mit blauen Punkten, borstenartige rote Haare, Froschfüße sowie einen runden Bauch hat und einige Abenteuer mit seinem selbst ernannten Vater, Herrn Taschenbier erlebt, der ihm seinen Namen gibt, weil er es an einem Samstag findet. In besagtem Buch erleben beide jeden Wochentag eine verrückte Geschichte nach der anderen. Der Mittwoch führt zu LdL, denn an diesem Tag geht das Sams in die Schule und besucht dort zwei Klassen. In der ersten Klasse trifft es auf den konservativen, strengen und reizbaren Studienrat Knoll, der das vorlaute und freche Sams schnell aus der Klasse wirft. In der zweiten Klasse hat das Sams eine äußerst angenehme Stunde, denn hier sind die Schüler*innen die Lehrer*innen und der eigentliche Lehrer sitzt gemeinsam mit den anderen im Klassenzimmer. Das Sams darf schnell auch Lehrer sein und vergisst beim Dichten und Lernen mit der Klasse die Zeit, sodass alle bis nach dem Läuten arbeiten. Diese Szene ist quasi ein LdL Schlüsselerlebnis par excellence, denn es wird nicht nur die unausweichliche LdL-Situation

beschrieben, sondern auch die positiven Effekte, die LdL zugeschrieben werden (Wohlbefinden, Flow-Effekt, Kommunikationsanstieg, usw.) und letztendlich auch ein Vorurteil, dem LdL begegnen kann. Das Sams betritt die Klasse und bemerkt den Lehrer unter den Schüler*innen sitzend und eine Schülerin, die die Klasse unterrichtet:

„So ein fauler Kerl“, sagte das Sams. „Das nimmst du sofort zurück!“ drohte sein Banknachbar und hielt ihm die geballte Faust unter den Rüssel. „Warum tut er denn nichts?“ wollte das Sams wissen. „Weil wir alles selber können. Jeder, der will, darf Lehrer spielen. Und nur, wenn einer nicht mehr weiter weiß, erklärt es der echte Lehrer. Barbara ist besonders gut in Erdkunde. Deswegen ist sie immer die Lehrer*in, wenn es um Erdteile, Städte oder Länder geht. Bernd kann gut rechnen. Er hat uns allen das Einmaleins beigebracht. Und so geht es weiter. Jeden Tag haben wir andere Lehrer. Alle passen auf, weil es nie langweilig wird, und die Schule macht Spaß!“¹ (Maar 1981, S. 88 f.)

Im Verlauf dieses Abenteuers will das Sams sehr gerne Lehrer sein und übernimmt erfolgreich eine „Dichtstunde“, wobei ihm die Schüler*innen zusätzlich noch rückmelden, was sie von ihm als Lehrer erwarten.

Paul Maar beschreibt in seinem Kinderbuch sozusagen die Vision von gutem Unterricht und Lernen durch Lehren in einfachen Worten. Jean-Pol Martin ist als derjenige zu bewerten, der diese Vision teilt, aber theoretisch begründet, umfangreich in Praxis und Wissenschaft überprüft und als anerkanntes Prinzip (oder Methode) weltweit etabliert. Auch heute.

LdL: Positionierung in der VUCA Welt¹

Im Bildungswesen stehen wir vor mehreren komplexen Problemen, die sich in der strukturellen und personellen Dimension von Schulen und anderen Bildungsorten manifestieren. Aber auch Lehrer*innen und Schüler*innen sind mit multifaktoriellen Umständen konfrontiert, als Spiegelbild der Gesellschaft(en) sind Schulen heute Bestandteil der VUCA-Welt² (Rakhkochkine/Steier 2019; Tillmann 2020). Alle am Lernprozess Beteiligten benötigen Strategien im Umgang mit vielfältigen

1 Teile dieses Kapitels wurden bereits in englischer Sprache von Kolbe (2021) unter dem Aspekt der inklusiven Bildung veröffentlicht und bei Kolbe (2023) als Dimension für den Erwerb inklusiver Kompetenzen erkannt. Einige Passagen sind aus diesen Texten übernommen.

2 Die Lernenden von heute blicken auf eine Welt voller Volatilität, Unsicherheiten, Komplexität und Mehrdeutigkeit (=VUCA). Der Ansatz der sogenannten VUCA-Welt kommt ursprünglich aus dem militärischen Sprachgebrauch und wurde in Management, Zivilgesellschaft und wirtschaftlicher Zivilgesellschaft und Organisationsentwicklung adaptiert.

Herausforderungen, die mitunter zur Ausgrenzung von Schüler*innen aufgrund ihres (sonderpädagogischen) Förderbedarfs, ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihrer sozioökonomischen Situation, ihrer sexuellen oder politischen Orientierung oder ihrer ethnischen Herkunft führen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010; Jahreis 2014; Chzhen et al. 2018; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2018; UNESCO 2019a, 2019b). Noch immer bestehen deswegen hohe Exklusionsrisiken (Motakef 2006; Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2018). Teilhabeberechtigung, worunter das Schlagwort Inklusion zu verstehen ist, ist eine globale Aufgabe zur Herstellung von Entwicklungsfreiheit, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Daher ist es konsequent, Inklusion als zentralen Schwerpunkt in der Bildungspolitik sowie in der Entwicklung von Bildungssystemen und -methoden zu sehen und einzufordern. Inklusion ist in diesem Zusammenhang als Paradigma anzuerkennen, das über Diskriminierungsverbote hinausgeht und damit einen menschenrechtlich verankerten Imperativ darstellt (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014a, 2014b).

Es ist anzunehmen, dass eine Vielzahl von Bildungsansätzen zu einer erfolgreichen Inklusion und angemessenen Kompetenzentwicklung für alle Schüler*innen führen können. Lernen durch Lehren von Jean-Pol Martin kann diesbezüglich als ein bedeutender Ansatz verstanden werden, der durch den „Unterricht durch Schüler*innen“ weitaus mehr ermöglicht als den „Unterricht für alle“ und durch seinen bedürfnisorientierten Befähigungsansatz Lernende auch auf die akuten Konstellationen der (Um-)Welt vorbereitet. Daher ist es von großer Bedeutung, dass LdL bereits als adäquater Ansatz für den inklusiven Unterricht identifiziert wurde (Kolbe 2021). Dieses Kapitel widmet sich zum einen diesem didaktischen Prinzip als Baustein für den erfolgreichen Unterricht in seiner Bandbreite. Zum anderen zeigt dieses Kapitel, welches auch eine einleitende Funktion in diesem Buch übernimmt, welche Einsatzmöglichkeiten LdL mit sich bringt und wie unterschiedlichste Anwender*innen dieses Prinzip in ihren Lern- und Lehrwelten anwenden.

LdL als Teil der globalen historischen Bildungslandschaft

LdL wird bis heute global und interdisziplinär erwähnt, empfohlen und in verschiedenen Schulen, Jahrgangsstufen oder Bildungseinrichtungen sowie in außerschulischen Programmen oder an Hochschulen implementiert. (Kelchner/Martin 1998; Maia/Tercete 2017; Martin 2018; Kolbe 2019a, 2019b; Speth-Schuhmacher 2019; Kolbe/Oberhauser 2020; Oberhauser 2020; Schuhladen 2020; Adamson et

VUCA beschreibt globale und untergeordnete organisationale spontane Entwicklungen (Volatilität) und die damit verbundene Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität für Individuen, Institutionen und Gesellschaften (Mack et al. 2016; Lenz 2019a, 2019b).

al. 2021). LdL wurde ursprünglich in den 1980er Jahren von Prof. em. Dr. Jean-Pol Martin entwickelt und beschreibt im Prinzip einen Rollentausch zwischen Lehrenden und Schüler*innen. Die Entwicklung von LdL begründet sich in einer praktischen Beobachtung: Martin stellte als Wissenschaftler und aktiver Lehrer während seiner handlungsorientierten Forschung fest, dass die Schüler*innen in seinen französischsprachigen Klassen besser lernten und bessere Leistungen erbrachten, als sie anfangen, selbst Lehrer*innen zu sein. Anfang der 1980er Jahre begann Martin, seine Beobachtungen in pädagogisch-didaktische Diskurse und Konzepte zu integrieren. In dieser Zeit wurde das Konzept durch praktische Anwendungen, theoretische Beratungen und anwendungsorientierte Langzeitstudien verifiziert und in der Lehrpraxis verschiedener Disziplinen kontinuierlich angewendet und erfreut sich bis heute weltweiter Resonanz (Kelchner/Martin 1998).

Lernen durch Lehren ist dennoch nicht als klassische oder sogar absolut innovative Methode zu beschreiben. Im historischen Rückblick sind unterschiedliche Parallelen zu finden. Bereits Seneca bezieht sich in seinen philosophischen Einlassungen „*Epistulae Morales ad Lucilius*“ im 7. Brief auf den Aspekt des gegenseitigen Lernens. Er beschreibt die Relevanz des Lernens durch Lehren und postuliert, dass Menschen von denen lernen sollten, die Dinge besser können, aber eine Art Gleichwertigkeit der Lernenden entsteht, wenn Menschen durch Lehren lernen (Seneca 2018, S. 38). Auch dem bekannten Philosophen und Pädagogen Johann Amos Comenius (1592–1670) wird eine LdL-konforme Aussage zugeschrieben: „Der, der andere lehrt, lehrt sich selbst“ (Bowermaster 1986, S. 20).

Später erkennt der schweizer Philosoph und Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi ähnliche Potenziale und konkretisiert diese Gedanken im Sinne einer anwendungs- und bedarfsorientierten Pädagogik. Pestalozzi fokussiert sich nicht nur auf die Potenziale von Diversität (oder Teilhabe/Inklusion), sondern erkennt auch die autonome Lehrkompetenz innerhalb einer Gruppe. Im sogenannten „Stanserbrief“ (ca. 1799) beschreibt er Beobachtungen an einen Freund und stellt fest, dass Kinder anderen Kindern viel beibrachten und dabei selbst lernen konnten. Pestalozzi, der selbst dadurch von den Kindern lernte, ermutigte sie, anderen zu helfen. Dadurch waren sie in der Lage, Schwächeren zu helfen und für die Institution nützlicher zu sein als angestellte Lehrer (Pestalozzi/Klafki 1973, S. 33).

Insgesamt lassen sich noch weitere Hinweise auf LdL finden, die dann mit ähnlichen Ideen u. a. schulorganisatorische Defizite und Phänomene gesellschaftlicher und sozio-ökonomischer Ausgrenzung begegnen: Einige frühe Erwähnungen von LdL sind auch in den USA verortet und belegen als zusätzlicher historischer Strang die Bedeutung dieses Ansatzes für die (inklusive)Bildungslandschaft. Etwas früher beschreibt Riessmann (1965) LdL als revolutionären Vorschlag in der Bildung, der nicht weniger als eine Zeit „for a Moon-Shot in Education“ (Riessmann 1965, S. 1) darstellt, was durchaus bemerkenswert ist. Weitere Quellen können als anschlussfähig an diese Beobachtungen identifiziert

werden: Bei Frager und Stern (1970) wird der Fokus zum Beispiel auf das Lehren von „Älteren“ für „Jüngere“ gelegt (Frager und Stern 1970). Bei Gartner et al. (1971) finden sich mit dem Ansatz „Kinder unterrichten Kinder“ Anhaltspunkte zu LdL (Gartner et al. 1971). Auch ein Bericht von Steinig (1985) über den gegenseitigen Deutschunterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung thematisiert LdL, was auch bei Schiffler (1980), der Schülerinnen und Schülern kleine Unterrichtsaufgaben zur Auflockerung des Unterrichts übertrug, der Fall ist (Schiffler 1980). Etwas später wird LdL als eine Form kooperativer Lernarrangements beschrieben (Renkl 1997, S. 17–19).

Neben diesen historischen Zusammenhängen bezieht sich LdL auf verschiedene theoretische Ansätze, die in den Theorien des Behaviorismus, der kognitiven Psychologie, der Kommunikation und der Interaktion gegeben sind. Dementsprechend erfüllt LdL die Kriterien einer Methode, da ein theoretisches Konstrukt als Grundlage zur Verfügung steht. Zu erwähnen ist aber auch, dass der vorteilhafte Aspekt von LdL vor allem darin besteht, dass es bereits bekannte Methoden, Ansätze, Erkenntnisse in einem theoretischen Rahmen integriert und kombiniert (Stelzer 2009, S. 180). LdL kann deshalb als integrale Methode oder Prinzip verstanden werden, welche(s) den Anspruch hat, den eigenverantwortlichen Kompetenzerwerb und die Neugier der Lernenden in ihrer Lebens- und Interessenwelt zu motivieren und die didaktischen sowie methodischen Wege des Lernens und Lehrens in ihnen selbst zu finden. LdL ist damit zukunftssicher, technisch unabhängig, ressourcen-schonend und universell anpassbar für jeden Ort und jede Institution, in der Lernen stattfindet. Daher liegt es nahe, dass Abendroth-Timmer (2000) LdL als ein ganzheitliches didaktisches Prinzip mit methodischer Vielfalt beschreibt. Widła (2021) versteht LdL als Ansatz der zum einen zeitgemäß und zum anderen eine Form der pädagogische Umkehrung ist, die die Herausforderungen der heutigen Didaktik bewältigen kann. Demnach ist LdL ein Ermöglichungsansatz, der die Lernenden befähigt, die (Um-)Welt im eigenen Tempo zu erforschen und Wissen durch eine Kultur der Zusammenarbeit zu teilen (Widła 2021, S. 155–165).

Diese Auswahl von Publikationen lässt den Schluss zu, dass Lernen durch Lehren als selektive Methode, besser aber als kontinuierlicher Lern-Lehr-Ansatz in tatsächlich allen Schulformen, Fächern und Altersstufen eine erfolgreiche praktische Anwendung findet und bis heute eine adäquate alternative Lernform darstellt. Darüber hinaus wird es in außerschulischen inklusiven Settings erprobt und ist Teil der modernen universitären Lehre. Während komplexe umfassende Arbeiten noch die Grundlagenarbeit in Verbindung und Zusammenarbeit mit Jean-Pol Martin entwickelten, entstand eine beinahe unübersichtliche Nomenklatur von Publikationen, die sich mit der konkreten Anwendung und Nützlichkeit des Ansatzes in unterschiedlichen Lehrgebieten und Themen sowie in theoretischen Abhandlungen beschäftigen. Auch internationale Adaptionen und Feldversuche widmen sich LdL oder beziehen sich darauf: So finden sich beispielsweise

Berichte über LdL im Englisch- und/oder Deutschunterricht in Taiwan oder Japan. Später wird der Ansatz in pädagogischen Grundlagenwerken und Handbüchern aufgegriffen und findet Erwähnung als Grundlage für andere Lernansätze, wie zum Beispiel dem sogenannten Peer-Teaching. Auch in weiteren Disziplinen werden Bezüge zu LdL hergestellt: z. B. in der Robotik, den Wirtschaftswissenschaften, bei virtuellen Lernprozessen oder als Online-Projekt auf (Okita et al. 2013; Jamet et al. 2018; Serholt et al. 2022). In Anlehnung an die ursprüngliche Anwendungsform konzentriert sich der Hauptteil der Veröffentlichungen jedoch auf den Fremdspracherwerb oder den Fremdsprachenunterricht (Martin 1982, 1985, 1986; Graef 1994; Martin 1994a, 1994b; Kelchner/Martin 1998; Schelhaas 2003; Chang 2009; Oebel 2009a, 2009b; Weber/Yoshii 2009; Berger et al. 2011; Guttenberger/Grupe 2011; Iberer 2011; Kratky und Schultheis 2011; Spannagel 2011; Tacke 2011; Reichardt 2012; Grzeza und Klüsener 2013; Cau 2015; Thomä 2016; Martin 2018; Kolbe 2019a, 2019b; Speth-Schuhmacher 2019; Kolbe/Oberhauser 2020; Oberhauser 2020; Martin 2020; Adamson et al. 2021), im Geographieunterricht (Rinschede/Siegmond 2018) oder für den Englischunterricht bei begabten Schülern*innen (Thomä 2016). Daraus lässt sich schließen, dass LdL als handlungs- und bedürfnisorientierter Ansatz in allen denkbaren Lernprozessen angewendet werden kann (Graef 1994; Schelhaas 2003; Berger et al. 2011; Reichardt 2012; Thomä 2016; Cau 2015; Martin 2020).

LdL von Allen für Alle: Wirkungen und Anforderungen

Das Konzept von LdL lädt alle am Lernprozess Beteiligten ein, verantwortungsvoll und demokratisch für sich selbst, ihre Mitlernenden und ihr Umfeld zu interagieren. Auf der Grundlage der menschlichen Bedürfnisse werden notwendige Fragen, Problemlösungskompetenzen sowie friedliche Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen geübt (Kolbe 2019a, 2019b; Molitor 2019; Ruep 2020). Dabei kann das Konzept von LdL zwischen allgemeinen didaktischen Ansätzen und der spezifischen Unterrichts-Anwendungen unterschieden werden. Neben der spezifischen Konnotation ist die generalistische Sichtweise an zwei wesentlichen Bedürfnisse von Schüler*innen als Experten*innen für Lernen und Lehren ausgerichtet: Erstens, das immanente menschliche Bedürfnis nach Kontrollfähigkeit über das eigene Leben und Lebenssituationen und zweitens, das explorative Verhalten, also die Bereitschaft und Motivation des Individuums, neue Lernfelder zu betreten, sowie der Wunsch, neues Wissen zu erwerben (Kelchner/Martin 1998, S. 211 f.). Für Martin gibt es vier relevante Aspekte, die LdL als zukunftsorientierten Ansatz kennzeichnen: Die Orientierung an den wesentlichen menschlichen Bedürfnisse (1), die Ausrichtung an den Anforderungen der Menschenrechte (2), die entstehenden partizipativen Kompetenzen (3) und die sich entwickelnde Netzwerksensibilität (4) (Martin 1994b).

Daneben stellt sich ein weiterer grundlegender Aspekt als Motivationsressource und -ziel in der LdL-Anwendung heraus: Die sogenannte Flow-Erfahrung, die von Martin (2000) als ein Flow-Gefühl beschrieben wird, bei dem ein momentaner Zuwachs an Handlungsfähigkeit und Bewusstsein zu beobachten ist, der dafür sorgt, dass akutes Handeln fokussiert und unbewusst fortgesetzt werden kann, ohne die Kontrolle darüber zu verlieren (Martin 2000). Die Grundlage des bei LdL erwähnten Flow ist bei Csikszentmihalyi (1990) zu finden (Csikszentmihalyi 1990). Die intensive Beziehung von LdL und dem Flow-Modell zeigt sich insbesondere darin, dass die Begründer des Flow-Ansatzes ein hohes Engagement der Lernenden als relevante Option für erfolgreiches Lernen und Lehren erkennen. Ebenso spielen die Einbindung der Lernenden in den Unterricht und eine damit verbundene Rollentransformation der Lehrenden sowie des Unterrichts eine relevante Rolle (Shernoff/Csikszentmihalyi 2009).

Schüler*innen, die am LdL-Unterricht teilnehmen und somit Lehrer*innen für ihre eigenen Mitschüler*innen sind, lernen besser zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen zu unterscheiden, denn sie wählen die Inhalte, die sie ihren Mitlernenden vermitteln wollen, selbst aus. Somit findet eine Differenzierung und eine didaktische Autonomie statt. Da die Lernenden die Inhalte und die Art und Weise der Wissensvermittlung selbst verhandeln und erarbeiten müssen, lernen sie, kooperativ zu arbeiten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu fördern, eine Metareflexion über die Inhalte zu betreiben und ihr exploratives Verhalten zu fördern. Im LdL-Unterricht leiten die Schüler*innen selbstständig Leseübungen an, entwickeln und stellen eigene Fragen (aus Lehrbüchern), leiten Übungen an, führen selbstständig Lernlektionen ein, stellen sich gegenseitig Texte vor, planen den Unterricht im Allgemeinen und führen ihre Gespräche frei. Somit erweitern sie den Lernprozess und binden automatisch alle Beteiligten ein. Mittels LdL präsentieren die Lernenden nicht nur den Lernstoff, sondern überprüfen während der Präsentation kontinuierlich, ob und wie ihre Erklärungen verstanden werden. Darüber hinaus bewerten sie den Lernfortschritt anhand geeigneter Überprüfungen, die sie mitunter selbst entwickeln können (Kelchner/Martin 1998; Martin 2000).

Martin beschreibt weitere positive Effekte, die sich aus der LdL-Praxis ergeben können: Während der Lehrer seine Sprechzeit reduziert, übernehmen die Schüler bis zu 80 % der Sprechzeit im Unterricht. Schwierige Informationen und Materialien werden aus der Perspektive des*r Schülers*in gesehen und diskutiert. So erhalten die Lernenden ein individuelles Lernprogramm, der ihrer persönlichen Art des Lernens angemessen ist. Außerdem setzen sich die Schüler*innen intensiver mit dem Lernstoff auseinander, da sie in verschiedenen Gruppen arbeiten. So fällt es fällt ihnen leichter, mögliches Unverständnis zu äußern und nach notwendigen Erklärungen zu fragen. Während der/die Lehrer*in Verständnislücken der Klasse oder einzelner Schüler schneller erkennt (weil er Zeit dafür hat), hat er zusätzlich die Zeit und die Möglichkeit, angemessen darauf zu reagieren.

Zusätzlich wird das soziale Lernen gefördert, da die Schülerinnen und Schüler neue Rollen einüben und häufiger miteinander arbeiten. LdL führt demnach auch zu einem höflichen, verantwortungsvollen, selbstgesteuerten, sozial-interaktiven, motivierten, bedürfnis-adäquatem und handlungsorientierten Lernen (Martin 1994b, 2002a, S. 8, 2002b).

Abendroth-Timmer (2000) weist auf verschiedene positive Auswirkungen von LdL bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen hin: ein Anstieg des Engagements für den Unterricht, eine Erhöhung der Redezeit und eine Verringerung von Hemmschwellen, sozialer Integration sowie eine optimierte Lernleistung durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (Abendroth-Timmer 2000, S. 118). Auch Grzega und Schöner (2008) fassen zusammen, dass LdL-Unterricht zu mehr Expertenwissen und kommunikativen Kompetenzen führt, welche auf die Anforderungen der sich rasant verändernden Umweltbedingungen von Heute vorbereiten (Grzega/Schöner 2008, S. 173). Tatsächlich weist Martin (hier mit Kelchner 1998b) in seinen ersten Beiträgen über LdL auf zukünftige Entwicklungen in der Bildungslandschaft sowie auf sich verändernde gesellschaftliche und technische Rahmenbedingungen hin, für die LdL als Antwort gilt (Kelchner/Martin 1998, S. 212).

Die Rolle der Lehrperson ist bei LdL nicht weniger wichtig, denn zum einen ist es seine*ihre Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen die dem Lehrplan/ Curriculum entsprechenden Informationen zum Wissenserwerb zur Verfügung zu stellen. Zum anderen ist es ihre Kompetenz, die Schüler mit den notwendigen Fähigkeiten für die didaktische und interaktive Durchführung des Unterrichts auszustatten. Darüber hinaus ist die Funktion des*r Lehrenden eine regulierende und absichernde: Im Notfall sorgt er*sie für die Integration aller Lernenden in den Lernprozess und greift nur bei groben inhaltlichen oder verhaltensbedingten Fehlentwicklungen ein. Die Lernenden werden auf Augenhöhe begleitet und unterstützt. Da den Schülern und Schülerinnen viel mehr Freiheit und Zeit gegeben wird, um das Unterrichtsetting gemeinsam zu entwickeln und umzusetzen, und somit Perioden der Gruppen- und Partnerarbeit üblich sind, stehen der*dem Lehrer*in Zeitressourcen für Schüler*innen, die seine besondere Aufmerksamkeit benötigen, zur Verfügung. So ist der*die Lehrer*in weiterhin die verantwortliche Instanz, aber vor allem Ratgeber*in, Helfer*in und vor allem auch ein*e Lernende*r. Daher ist es Praxis, dass Lehrer*innen den Schülern*innen kontinuierliche Empfehlungen, neue Ideen und methodische Hinweise geben, um Monotonie und Langeweile zu reduzieren. Bei LdL handelt es sich um einen didaktischen Paradigmenwechsel, bei dem die Lehrkraft selbst fachliche Kompetenzen verinnerlicht, um impulsiv eingreifen zu können und gleichzeitig lernt, sich zurückzuhalten. Während des Unterrichts durch die Schüler*innen ist es die Aufgabe des*der Lehrers*in, eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration zu schaffen, den Gedankenaustausch zu fördern und die Kommunikation der Lerngemeinschaft zu beobachten: Auf diese Weise verwandelt sich der Unterricht

in die gemeinsame Konstruktion von Wissen und einen reziproken Kompetenzerwerb auf Augenhöhe (1994a; Kelchner/Martin 1998; Martin/Oebel 2007). Insbesondere diese moderne Rolle und Funktion der Lehrkraft charakterisiert LdL als idealen Ansatz für die inklusive Bildung (Kolbe 2021, 2023). LdL ist ressourcenschonend und könnte als eine bedingte Kompensation für den (weltweiten) Mangel und Bedarf an Lehrer*innen oder anderen Pädagogen*innen mit Lehrfunktion dienen. Angesichts dieser Problematik ist es bemerkenswert, dass im LdL-Unterricht zeitliche Ressourcen und Beobachtungsmöglichkeiten geschaffen werden, die es ermöglichen, weitaus adäquater auf die Schülerinnen und Schüler und ihr Verhalten, ihren Entwicklungsstand, ihre Kompetenzentwicklung und ihre sozio-emotionalen Bedürfnisse einzugehen als im traditionell-konservativen Frontalunterricht (Grzega/Schöner 2008, S. 170; Marin 2014; Forsa 2015; UNESCO 2019a; Schuhladen 2020).

Die Umsetzung von LdL ist anspruchsvoll: Werner (2005) kritisiert einen hohen Zeitaufwand für die Einführung dieser speziellen Methode, den höheren Arbeitsaufwand für alle Beteiligten, mögliche Einbußen an Lerneffektivität und von Teilinhalten, Schwierigkeiten bei der Umsetzung je nach Schultyp und potenzieller Überforderung der Schüler*innen, weil es ihnen möglicherweise an Metawissen, Lernkompetenz und Methodenwissen mangelt (Werner 2005). Diese Kritikpunkte werden von Martin (2000) anerkannt und angesprochen sowie als Anforderungen an den*die Lehrer*in verdeutlicht: LdL ist kein Ansatz, der weniger Arbeit und Vorbereitung erfordert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich die Lehrkraft intensiver mit dem Lernstoff auseinandersetzen muss: Das heißt, je umfassender dieser Ansatz angewendet wird und je größer die Klassen/Lerngruppen sind, desto anspruchsvoller ist die Lerngruppe und je umfangreicher und komplexer der Lernstoff ist, desto mehr Arbeit muss der*die Lehrende in die Implementierung von LdL investieren (Martin 2000). Darüber hinaus sollte es einem modernen Bildungswesen nicht mehr nur um Bewertungen und Wettbewerb gehen, sondern auch um die Vermittlung von Lebens- und Alltagskompetenzen, sowie um die Freude am Lernen und Zusammenleben für ALLE, frei von defizitorientierter und restriktiver Schulbildung. LdL kann eine Antwort auf diese Fragen innerhalb der inklusiven Bildung sein, da Schüler*innen und Lehrende selbstverantwortlich und flexibel mit den Herausforderungen und Möglichkeiten ihres akuten Umfelds und der zur Verfügung stehenden Technologien und Techniken umgehen können (Weisen et al. 1994; StMUK 2015).

Lernen durch Lehren in der Praxis: Vier Bedingungen und sechs Schritte für die erfolgreiche Umsetzung

Simon W. Kolbe

Jean-Pol Martin (1982, 1986) beschreibt in seinen ersten Arbeiten am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts folgende vier Bedingungen für einen „sozial-integrativen Unterricht“:

- Transparenz der Lernziele (Produkt) und Konsens darüber
- Transparenz der Lehrmethode (Prozess) und Konsens darüber
- Schaffung von Selbstbestimmungsräumen
- Ermöglichung eines authentischen interaktiven Diskurses.

Diese für beinahe jede Lernumgebung verallgemeinerbaren Bedingungen sind auch heute elementarer Bestandteil eines adäquaten (inkluisiven) Unterrichts (Martin 1982, 1986). Mit Blick auf Martin und LdL haben Rinschede und Siegmund (2018) einen Prozess für die LdL-Implementierung im Schulunterricht skizziert. Obwohl dieser ursprünglich für den Geographieunterricht konzipiert ist, kann dieser Ablauf als geeignete Möglichkeit für die LdL-Umsetzung verstanden werden (Martin 1986; Rinschede und Siegmund 2018, S. 259). Die übergeordneten Punkte wurden aufgegriffen, aber wesentliche Aspekte ergänzt bzw. zusätzlich um den Punkt „LdL-Vorbereitung“ erweitert – dabei gilt es, kontinuierlich auf die vier Grundbedingungen (s. o.) zu achten:

I. LdL-Vorbereitung: Die Einführung von LdL muss intensiv vorbereitet werden und lässt sich als Frage zu Abklärung der Lernkonstellation formulieren und in 5 Dimensionen unterteilen: Wo (1) soll wem (2) welches Wissen (3) zu welchem Zeitpunkt in welchem Zeitraum (4) vermittelt werden und wie muss dieses Wissen überprüft werden (5)?

- (1) Beschaffenheit des Lernortes (Schule/Schulart/Klassenzimmer, usw.)
- (2) Zusammensetzung der Lernenden (Anzahl/Besondere Bedürfnisse/Erlebnisse/Lebenslagen, usw.)
- (3) Lernstoff (Umfang/Format/Schwierigkeitsgrad, usw.)

- (4) Zeitkonstellation (Uhrzeit, Zeitraum für Lerneinheiten, Frist bis zur Prüfung, usw.)
- (5) Prüfungsform (Mündliche Prüfung, Klausur, usw.)

II. Einführung von LdL: In der Einführungsphase erläutert die Lehrkraft den Lernenden das Modell und Konzept von LdL. Die vier o. g. Grundbedingungen werden vorgestellt und verinnerlicht.

III. Selbstständige Unterrichtsplanung: Die Schülerinnen und Schüler bereiten den Unterricht von Beginn an selbst vor. Dafür wird ihnen von der Lehrkraft der Lernstoff übergeben oder der Zugang zum Wissensmaterial ermöglicht (je nach Situation/Konstellation und Umfang in Teilen oder komplett). Die Schüler*innen nehmen diese Lern-Informationen auf, verarbeiten sie und speichern sie bereits: Dabei entscheiden sie selbstständig und überlegen, welches Wissen oder welche Lerninhalte sie ihren Mitlernenden auf welche Art und Weise vermitteln wollen. Bedingung ist, dass alle Prozesse und Entscheidungen gemeinsam gefällt werden und niemand alleine bleibt oder alleine lernen muss. Der Ort, an dem diese Arbeit geleistet wird, ist unabhängig, sie kann in der Schule oder im privaten Raum stattfinden. Die Lehrenden halten die Ergebnisse in vordefinierter Form fest. Die Aufgabe des*der Lehrer*in während dieser Phase besteht darin, Fragen zu beantworten und den Prozess zu beobachten sowie möglicherweise methodische Ansätze zu Wissensvermittlung vorzustellen.

IV. LdL-Lehrumsetzung: Die Schüler*innen setzen ihren geplanten Wissenstransfer in der Realität um. Sie sind jetzt die Lehrer*innen. Die Ergebnisse werden dokumentiert und auch Hausaufgaben werden vorbereitet und gegeben. Die Funktion des*der Lehrers*in besteht nach wie vor hauptsächlich in einer Beobachtungsposition und der Kommunikation mit den Schülern*innen (jetzt Lehrer*innen) über ihre Absichten und ihre geplanten Inhalte und Vermittlungsmethoden.

V. Leistungsbeurteilung: Eine gerechte, adäquate und umsetzbare Leistungsüberprüfung wird von den Schülern und dem Lehrer gemeinsam erstellt und durchgeführt. Dabei muss auf die Rahmenbedingungen, Prüfungsordnungen, Schulordnungen usw. geachtet werden, die meist den Modus der Prüfung eingrenzen. Neben der planmäßigen Beurteilung (Note(n) soll Raum für selbstbestimmte ergänzende Rückmeldungen der Lernenden untereinander (Feedback, selbst erstellte Zertifikate usw.) angeboten werden.

VI. Evaluation von LdL durch Schüler*innen: Die Lernenden evaluieren den Prozess anhand selbst entwickelter oder ausgewählter Rückmeldungsformate. Zum Beispiel werden anonyme Fragebögen oder Feedbackrunden eingesetzt.

Diese dienen als Verbesserungsvorschläge und konstruktive Kritik am Einsatz von LdL und der Lehrperson. Der*die Lehrer*in dokumentiert diese und optimiert an Hand der Hinweise kontinuierlich seinen*ihren LdL-Unterricht.

Diese einzelnen Schritte erscheinen zunächst einfach in der Umsetzung. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass dabei die Dimensionen der Aufgaben, Arbeit und Funktionen der Lehrkraft, die Heterogenität der Lernenden, der Lernort mit seinen Rahmenbedingungen und das zu vermittelnde Wissen in Zusammenhang stehen. Je komplexer diese Ebenen ineinandergreifen, desto arbeitsintensiver wird es für alle Beteiligten. Gleichzeitig zeigt dieser Aufbau, dass LdL auch dafür geeignet ist, punktuell eingesetzt zu werden. Es ist davon auszugehen, dass die vollumfängliche Implementation von LdL mit wesentlich mehr Aufwand verbunden ist, als die punktuelle Anwendung oder die Übernahme „klassischer“ vorherrschender Ansätze des (Frontal-)Unterrichts. Zudem sollte beachtet werden, dass LdL unter Kollegen*innen nicht immer positive Resonanz erfahren wird.

Literatur

- Martin, Jean-Pol (1982): Bedingungen für einen sozialintegrativen Unterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* (1), 61–64.
- Martin, Jean-Pol (1986): Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* (3/4), S. 395–403.
- Rinschede, Gisbert/Siegmund, Alexander (2018): *Geographiedidaktik*. 4. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh (UTB, 2324).

Lernwirksamkeit von Lernen durch Lehren – Skizze einer Mikro-Studie

Simon W. Kolbe

Die vorzufindenden Beiträge in diesem Buch und die zur Verfügung stehende Literatur indizieren die Prominenz und tatsächliche praktische Nutzung von LdL einerseits, aber lassen zunächst nur bedingte Schlüsse zur Lernwirksamkeit von LdL-Anwendungen zu. Bedeutende empirische Befunde zur Funktion und Wirksamkeit von LdL lassen sich vor allem in der Habilitationsschrift von Martin (1994) finden. Da LdL als reziproker Lernansatz per se definiert ist, ist die Positionierung auf Platz 9 der deutsch-sprachigen Hattie Liste¹ ein Indiz für die didaktische Relevanz dieses Prinzips, welches zusätzlich viele weitere der Effekte auf den Lernerfolg aus der umfangreichen Metaanalyse von Hattie integriert, impliziert, mit beachtet oder ermöglicht. Dennoch sind eher quantitativ orientierte Untersuchungen zur Lernwirksamkeit und Wirksamkeit auf andere Dimensionen (z. B. Wohlbefinden, Gesundheit, Soziale Einbindung usw.) von LdL unterrepräsentiert.

In diesem kurzen Bericht wird der Versuch unternommen, eine Überprüfung der Lernwirksamkeit von LdL an Hand von zentralen Kenngrößen abbilden zu können. Grundlage bildet die Herausarbeitung zur Identifikation von zentralen Merkmalen der Unterrichtsqualität und ihrer Wirkungsmechanismen, also der Lernwirksamkeit. Bezugspunkt bietet eine Studie von Helm (2016), die auf Grundlage der Studien von Pianta und Hamre (2009) und Klieme et al. (Klieme et al. 2001; Klieme et al. 2009) ein Erhebungswerkzeug zur Abbildung der drei Basisdimensionen „Instructional Support/kognitive Aktivierung“, „Classroom Management“ und „Emotional Support/soziale Unterstützung“ bei Schülerinnen und Schülern entwickelt und überprüft. Diesen drei Kriterien wird zugeschrieben, dass sie wesentlichen Einfluss auf die fachliche und soziale Entwicklung von Schülern*innen haben und sich, beeinflusst von kognitiven Lernaktivitäten der Schüler/innen, dem Anteil lernbezogener Unterrichtszeit und der intrinsischen Lernmotivation positiv auf die Lernleistungen auswirken. Diese Idee von Unterrichtsqualität versteht guten Unterricht als lernwirksam. Also, wenn er nachhaltige Lernprozesse bei Schüler*innen herbeiführt (Helm 2016). Diese Sichtweise der Qualitätsbewertung ist durchaus diskutabel, da sie möglicherweise einige Dimensionen vernachlässigt oder ausblendet, wie zum Beispiel das Syntheseframework

1 <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> [Zugriff am 05.09.2023]

von Praetorius et al. (2020) mit sieben Dimensionen, die aus 12 internationalen Beobachtungsframeworks abgeleitet wurden, aufzeigt. Zur besseren Einordnung sollen nun die von Helm (2016) zusammengefassten theoretischen Aspekte dieser drei Kriterien skizziert werden:

Instructional Support/Kognitive Aktivierung: Der Begriff kognitiv aktivierender Unterricht bezieht sich darauf, dass Lernende auf einem für sie optimalen Niveau aktiv mit den Lerninhalten interagieren. Der Ansatz basiert auf kognitiven Lerntheorien und Erkenntnissen aus der Kognitionsforschung. Helm verweist auf das Modell von Pianta und Hamre (2009) welches betont, dass Lerngelegenheiten geschaffen werden sollten, um bestehende Fähigkeiten anzuwenden und komplexere Fähigkeiten durch Unterstützung von Experte*innen zu erproben. Metakognitive Fähigkeiten, übergeordnete Denkfähigkeiten und lernprozessbezogenes Feedback werden ebenfalls als zentrale Merkmale kognitiv aktivierenden Unterrichts betrachtet. Dazu zählt auch die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrern*innen und Schülern*innen und Schülern*innen untereinander. Weiter unterstützt kognitiv aktivierender Unterricht das inhaltliche Verstehen, indem fachliche Konzepte explizit gemacht und die Beziehungen zwischen den Elementen verdeutlicht werden. Neue Konzepte werden auf das Vorwissen der Lernenden aufgebaut. Aufgaben stellen höhere kognitive Ansprüche und laden zum Erforschen, Diskutieren und Erklären ein. Lehrer*innen ermöglichen konzeptbezogene Diskurs und stellen Fragen, die zum Nachdenken anregen und bei der Problemlösung helfen. Kognitiv aktivierender Unterricht ist anwendungsorientiert und gewährleistet einen hohen Anteil an echter Lernzeit. Insgesamt geht es bei kognitiv aktivierendem Unterricht darum, Lernende aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, ihr Verständnis zu fördern und sie dazu zu ermutigen, komplexe Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden (Helm 2016).

Classroom-Management: Die zweite Basisdimension von Unterrichtsqualität zielt darauf ab, einen hohen Anteil echter Lernzeit zu erreichen, indem das Schülerverhalten effizient gesteuert wird und schüleraktivierende Unterrichtsmaßnahmen eingesetzt werden. Helm (2016) beruft sich hier hauptsächlich auf Pianta und Hamre (2009) und Klieme et al. (2009). Während Pianta und Hamre (2009) sich auf Arbeiten zur Lehrerunterstützung des selbstregulierten Lernens konzentrieren, stützen Klieme et al. (2009) ihr Modell auf die Arbeiten von Kounin (1970) zu den Techniken der Klassenführung. Eine effiziente Klassenführung umfasst demnach klare Regeln, reibungslose Übergänge zwischen Unterrichtssequenzen, Beobachtung der Schülerarbeit, organisierte Unterrichtsplanung, Vermeidung unnötiger Überreaktionen auf kleinere Unterrichtsstörungen, Eingriffe bei Verhalten der Schüler*innen und Aufrechterhaltung des Gruppenfokus. Zusammenfassend geht es darum, dass Unterricht effizient und geordnet abläuft, damit möglichst viel Zeit für das eigentliche Lernen zur Verfügung steht (Helm 2016).

Emotional Support/soziale Unterstützung: Helm greift auch in diesem Segment auf Pianta und Hamre (2009) sowie Klieme et al. (2009) zurück. Ihre Arbeiten beziehen sich bei der zweiten Basisdimension von Unterrichtsqualität auf Theoriegrundlagen und Befunde der Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan (1993). Eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrern*innen und Schülern*innen ist dabei von großer Bedeutung. Unterricht bei dem Wert auf soziale Unterstützung gelegt wird, befriedigen Lehrer die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie-, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler (Helm 2016). An dieser Stelle ist zu vermuten, dass LdL eine relevante Funktion übernehmen kann. LdL orientiert sich an den Grundbedürfnissen der Schüler*innen und hier ist auch zu erwähnen, dass Martin auf Grundlage der LdL-Theorie und Praxis ein übergeordnetes Konstrukt als ethische Grundlage zur bedürfnisorientierten menschlichen Interaktion entwickelt hat (Martin 2002, 2018; Kolbe 2020; Martin 2020a, 2020b).

Insgesamt ist laut Helm (2016) Unterrichtsqualität bei folgenden Kriterien gegeben: (1) Schüler*innen werden zum Nachdenken und zur intensiven Beschäftigung mit den zu erlernenden Inhalten herausgefordert. (2) Mit der verfügbaren Lernzeit wird effizient umgegangen. (3) Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse durch eine wertschätzende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Helm 2016, S. 105).

Vorgehen: Die für Schüler*innen im Fach Rechnungswesen entwickelten Items von Helm (2016) wurden im Sinne einer oberflächlichen Forschungsintervention aufgegriffen und modifiziert. Die meisten Skalen von Helm (2016) beruhen auf Rakoczy et al. (2005) sowie Rakoczy und Pauli (2006). Allerdings wird in der nun vorliegenden Studie erstens, die Perspektive von LdL-Praktikern*innen und zweitens, lediglich eine Bewertungsanalyse durchgeführt. Die Studie soll der Frage nachgehen, wie stark LdL-Unterricht einzelne Kriterien von Unterrichtsqualität nach Helm (2016) aus der Perspektive von LdL-Lehrenden erfüllt. Deswegen wurde eine 10er Likert-Skala (1=geringste Zustimmung/10=höchste Zustimmung) angewendet und auf komplexe statistische Auswertungsformen bewusst verzichtet.

Neben demographischen Aspekten wurden zwei eigene Items vorgelagert, die zwei essentielle Fragestellungen abdecken sollten: Erstens, den Wunsch nach einer kontinuierlichen Nutzung von LdL [Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie LdL in ihrem zukünftigen Unterricht einbauen wollen?] und zweitens, die Wahrscheinlichkeit von Umsetzungsschwierigkeiten [Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie LdL in ihrem zukünftigen Unterricht einbauen können?]. Daraufhin wurden die modifizierten Items positioniert. Insgesamt wurden 14 Items abgefragt. Die folgende Tabelle zeigt die originalen Items, ihre Bedeutung, Herkunft und die genutzte Abwandlung für diesen Beitrag: