

Joachim Grzega

LdL in universitären Kursen

Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft

Abstract

The following contribution describes the communication-intensive didactic model LdL (= Lernen durch Lehren 'Learning by Teaching') and present guidelines for university teaching that aims at preparing students for knowledge society, which is propagated for Europe.

Sommaire

Cette contribution décrit la modèle didactique LdL (= Lernen durch Lehren 'apprendre par enseigner'), qui est un modèle extrêmement communicatif. L'article donne des consignes pour l'enseignement à l'université, qui vise à préparer les étudiants en Europe à la société du savoir.

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag beschreibt das kommunikationsintensive Didaktik-Modell LdL (= Lernen durch Lehren) und gibt Handlungsanweisungen für einen Hochschulunterricht, der auf die für Europa propagierte Wissensgesellschaft vorbereiten soll.

Vorbemerkung

Der nachstehende Beitrag ist erstmals 2003 auf den LdL-Seiten erschienen (www.ldl.de). Bei LdL handelt es sich um ein kommunikatives Didaktik-Modell, das sich bei Studiengängen eignen dürfte, in denen viele europäische Sprachen und Kulturen in den Blick genommen werden — viele Sprachen und Kulturen lassen sich wohl erst in einem regen Austausch besser erfassen. Daher wird der Beitrag nun auch im *Journal for EuroLinguistiX* veröffentlicht.¹

1. Die Idee "LdL"

1991, in meinem ersten Studien-Semester für das Lehramt an Gymnasien in Englisch und Französisch in Eichstätt kam ich das erste Mal mit einer Didaktik-Methode in Berührung, die mich zunächst skeptisch machte: Lernen durch Lehren (LdL). Vorgestellt wurde sie von meinem Didaktik-Dozenten Jean-Pol Martin; er entwickelte diese Methode seit den 80er Jahren. Ich schreibe bewusst *seit* und nicht *in*, da Jean-Pol Martin seine Methode kontinuierlich weiterentwickelt und vom bloßen Sprachunterricht auf die verschiedensten Lern- und Lebensbereiche ausgeweitet hat; dies zeigt ein Vergleich seiner Arbeiten aus verschiedenen Jahren der letzten beiden Dekaden (e.g. Martin 1985, 1995, 1998, 2001, 2002) sowie die Informationen, die Martin auf der LdL-Homepage (<http://www.ldl.de>) bereit hält. Kernidee der Methode ist, möglichst viel Lerner² zu möglichst viel Aktivität zu führen und dazu als Grundprinzip **den Lernern selbst möglichst viele Lehrfunktionen zu übertragen** — ein Verfahren also, das auch im herkömmlichen institutionellen Rahmen möglich war. Das mit der Stundenleitung beauftragte Schülerteam muss sich zu den einzelnen zu vermittelnden Inhalten eine geeignete Methode überlegen (Frontalunterricht, Partnerarbeit, Gruppenarbeit,

¹ Für wertvolle Kommentare danke ich Jean-Pol Martin und Michael Kratky.

² Alle im Text verwendeten maskulinen Personenbezeichnungen sind generisch zu verstehen.

Diskussion u.Ä.). Die Rolle des einstigen Lehrers ist jene des vorbereitenden, begleitenden und unterstützenden Moderators – oder besser Supervisors. Für den Französischunterricht, auf den Martin als erstes seine Methode anwandte, konnte damit unter Anderem das Dilemma gelöst werden, das durch die kommunikative Wende entstanden war. Durch diese war zwar endlich erkannt worden, dass der Sprechanteil der Schüler hauptsächlich dadurch steigt, wenn sie selbst über ihr wirkliches Leben sprechen konnten (cf. Piepho 1974); doch blieb dadurch nun die Arbeit an der grammatikalischen Kompetenz auf der Strecke. Martins Lösung war, dass die Schüler sich den Grammatikstoff selber beibringen. Dadurch werden grammatikalische und kommunikative Kompetenz, “hard skills” wie “soft skills” trainiert. Meine anfängliche Skepsis im ersten Semester verflog schnell, nachdem ich LdL selbst in Martins Kursen einige Zeit erfahren durfte und schließlich im studienbegleitenden Schulpraktikum selbst sehen konnte, dass die Schüler nach zwei Jahren Martin sich souveräner und besser im Französischen ausdrücken konnten als Schüler mit drei oder vier Jahren Französisch bei anderen Lehrpersonen.

Doch LdL bedeutet noch mehr: mit LdL werden **Kreativität, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein** und nicht zuletzt die allseits geforderten **Schlüsselqualifikationen** (wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, komplexes Denken, das Suchen und Finden von Informationen, exploratives Verhalten, Präsentationsfähigkeit, Projekt- und Internetkompetenz, Generierung von Wissen³) einschließlich der Tugenden der Pflichterfüllung⁴ (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer) gefordert und gefördert. Mit LdL verabschiedet man sich nämlich auch von der lebensfernen Linearität a priori des Frontalunterrichts; LdL stürzt Schüler zunächst in lebensnahe Unsicherheit (die durch das Internet noch verstärkt worden ist), sie müssen Unbestimmtheiten aushalten und lernen, Ungeordnetes und Komplexes erst allmählich allein, im Team, mit der Klasse oder mit dem Supervisorlehrer a posteriori linear zu machen und somit immer mehr und immer größere kognitive Landkarten zu entwickeln (cf. e.g. Martin [2002: 2]; dazu auch Dörner/Kreuzig/Reither 1983). Ausgehend von Maslows (1954) fünfstufiger Bedürfnispyramide – physiologische Grundbedürfnisse (Essen, Schlaf, Sexualität), Sicherheitsbedürfnis, Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, Bedürfnis nach Transzendenz (i.e. seinem Leben einen Sinn geben) – und der Annahme von Spannungsfeldern antinomischer Bedürfnisse (e.g. Integration vs. Differenzierung, Einfachheit vs. Komplexität, Chaos vs. Ordnung, Freiheit vs. Zwang, etc.) begründet Martin (e.g. 1994), dass der Mensch nach der (systematischen) Steigerung seiner **Kontrollkompetenz** strebt. Das Erreichen derselbigen wiederum führt gemäß Martin (e.g. 2002: 2) zu sog. Flow-Effekten (cf. Csikszentmihalyi 1990), also großer intrinsischer Befriedigung und Glücksgefühlen. Dies heißt auch, dass im Wesentlichen die Ergebnisse Freude machen sollen, wenngleich auch der Weg oft steinig sein mag⁵.

Martin leitet seine Klassen als Betrieb und sieht sich dabei als Manager (cf. Martin 1999). Ein anderes Bild, das Martin verwendet, ist die Gehirnmetapher, bei der die Mitglieder der Klasse als Neuronen mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen gesehen werden. Dabei steigen allmählich auch die Selbstansprüche der Schüler und die Erwartungshaltungen: sie wollen, dass die Qualität der Präsentationen steigt. LdL trägt somit auch der aktuellen

³ In der Wissensökonomie unterscheidet man zwischen Daten (i.e. symbolische Abbildungen von Sachverhalten), Informationen (i.e. kontextualisierte Daten) und Wissen (i.e. logisch-funktionale Verknüpfung von Informationen) (cf. Stock et al. 1998).

⁴ Auch Malik (2000: 83) sieht Pflichtbewusstsein und Pflichterfüllung als zentrale Qualität von Führungskräften an.

⁵ Dies propagiert auch Malik (2000: 84s.) – wider der seiner Ansicht nach falschen pauschalen Forderung nach Spaß bringender Arbeit.

Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft Rechnung (wie sie etwa Malik [2000: 11 & passim] beschreibt). “Währung” der Wissensgesellschaft ist die **Aufmerksamkeit** (cf. e.g. Franck 1998, Davis/Meyer 1998). Schon seit Pestalozzi gilt jedoch, dass der Lehrer sich nicht nur um die Bildung von Kopf und Hand, sondern auch um jene des Herzen verantwortlich fühlen soll. Martin sieht als eine Hauptaufgabe in der Praxis von LdL auch die Vermittlung von **Weltverbesserungskompetenz** (cf. Martin 2002) durch die Weitergabe von erworbenem Wissen; allerdings ist dabei der zentrale Aspekt in Martins Anthropologie nicht das Altruistische, sondern zunächst einmal die selbstbezogene Erkenntnis: “dass es zur Sicherung des eigenen Glückes auch des Wohlbefindens der Mitmenschen bedarf. Gerade diese – altruistische – Komponente ist bei Jugendlichen sehr wirksam. [...] Da Jugendliche einerseits stark nach Orientierung suchen, andererseits sich zu Wehr setzen, wenn die ethischen Angebote mit hergebrachten moralischen Kategorien beschrieben werden, ist es ratsam, Ethik mit Lustgewinn zu verbinden” (Martin 2002: 75). In einem Vortrag hat Martin (2003) noch einmal jüngst die wichtigsten Aspekte in nuce überzeugend und anschaulich zusammengefasst, wie LdL dem Paradigmenwechsel unserer Zeit entgegenkommt.

Nachdem Martin und ihm folgend andere LdL erfolgreich im Fremdsprachenunterricht erprobt hatten (cf. e.g. Legutke 1988, Graef 1994), wurde schnell deutlich, dass sich LdL in jedem Schulfach, in jeder Schulart und in jeder Klassenstufe anwenden ließ. Die Effektivität von LdL war so evident, dass es mich erstaunte, dass ich in den 90er Jahren außer Martin auf keinen einzigen Dozenten traf, der LdL praktizierte (auch wenn einige glaubten es zu tun, indem sie Stunde um Stunde von Studenten Referate verlangten, die sie dann am Ende kurz kommentierten). Umso mehr war ich glücklich darüber, ab 1998 LdL selbst als Dozent der Englischen und Vergleichenden Sprachwissenschaft in verschiedenen Kursen, in nominell gleichen Kursen in verschiedenen Varianten, mit methodischen Abwandlungen, mit unterschiedlich großen Gruppen ausprobieren zu können. Nach fünf Jahren glaube ich, eine vorläufige Bilanz ziehen zu können und einige Hinweise geben zu können, die nicht zu allgemein und nicht zu speziell sein sollen. Meine Beobachtungen, die in sprachwissenschaftlichen Übungen und Seminaren entstanden sind, sind dabei sicher nicht nur für die Sprachwissenschaft, sondern für viele universitäre Fächer (möglicherweise alle) gültig.

2. LdL als universitäres Unterrichtskonzept

Ein Blick in hochschuldidaktische Literatur zeigt, dass LdL dort eher ein Mauerblümchendasein fristet. Zwar ist LdL (wohl in der Folge Martins als Fremdsprachenlehrer) für sprachpraktische Universitätskurse thematisiert worden (cf. Pfeiffer/Rusam 1992, Skinner 1994); zu dessen Anwendung in “fachwissenschaftlichen” Kursen gibt es meines Wissens jedoch nur erste einführende, sehr allgemein gehaltene Aufsätze von Meyer (1994a, 1994b) und eine einzige konkrete Studie zum Einsatz von LdL, und zwar jene von Robert Luff (2001) zu einem Proseminar im Mittelhochdeutschen. Welche studentischen Leistungen durch den Einsatz von LdL in universitären Veranstaltungen zu Stande kommen können, zeigen die sog. “Wissenscontainer”, die Martins Studierende in seinem Kurs “Internet- und Projektkompetenz” erstellen (cf. www.projektkompetenz.de). In den fortlaufenden Loseblatt-Sammlungen *Handbuch Hochschullehre* (Berendt et al. 1994-) und *Neues Handbuch Hochschullehre* (Berendt/Voss/Wildt 2002-) gibt es keinen eigenen Artikel zu LdL. Daher scheint mir nun die Zeit reif für eine allgemeinere Synthetisierung in Bezug auf LdL in Kursen mit fach- oder sachwissenschaftlichem Schwerpunkt.

Wenn man sich mit LdL auseinandersetzt, sollte man sich auch einige neuere Erkenntnisse aus der **Lernpsychologie** (sehr empfehlenswert scheint mir Spitzer 2002) und dem

(Führungs-)Management (e.g. Malik 2000) aneignen (die Martinsche Metapher der Klasse als Betrieb lässt sich auch auf universitäre Kurse übertragen). Dies scheint mir eine wichtige Vorbereitung, um die methodischen und zwischenmenschlichen Konflikte, die sich beim Einsatz von LdL ergeben können, besser verstehen und bewältigen zu können.

2.1. Vorüberlegungen zu einer Veranstaltung

Bevor in der ersten Stunde eines Kurses der inhaltliche und methodische Ablauf des Semesters besprochen wird, muss der Dozent schon eine relativ gut ausgearbeitete Konzeption des Kurses vorliegen haben. Die wichtigsten Überlegungen, auf die sich die Konzeption stützen sollte, sind:

(a) *Soll der **Einsatz von LdL** schrittweise erfolgen oder sollen die Studierenden gleich "ins kalte Wasser" geworfen werden?*

Beides ist möglich, wenn das Prinzip (Methode und Zweck) von LdL klar geworden ist (am Besten mit schriftlicher Darlegung). Allerdings sollten LdL-Neulinge erstmal eine LdL-Stunde miterleben dürfen und erst kleinere Aufgaben nach LdL-Methode bewerkstelligen müssen. So kann etwa ein Text mit Aufgaben zur 10-minütigen Bearbeitung in Tandems oder Gruppen ausgegeben werden; zwei Studenten aber werden beauftragt, die Besprechung zu leiten und erhalten dabei während dieser 10 Minuten wichtige inhaltliche und methodische Hinweise vom Dozenten (die inhaltlich wichtigen Punkte sind schriftlich niedergelegt oder im Text markiert; die methodisch wichtigsten Punkte können sich auf mündliche Hinweise beschränken wie: "Frage nach Begründungen und Beispielen für eine Antwort. Bitte gegebenenfalls um klärende Umschreibungen. Bitte andere um ihre Meinungen. Fasse am Ende die wichtigsten Aussagen zusammen.")). Meine Erfahrungen mit einem solchen Einstieg waren durchweg positiv. Studenten können auch Wiederholungssektionen vorbereiten, wobei ihnen beim ersten Mal resp. bei den ersten Malen Aufgaben und Lösungen schon ziemlich genau mitgegeben werden können. Dabei haben sich dreiteilige Wiederholungssektionen bewährt: eine Wissensfrage (Reproduktionsfrage), eine Transferfrage, eine Assoziations- resp. Diskussionsfrage. Die erste Gesamt-LdL-Stunde kann durch den Dozenten oder – im Idealfall – durch LdL-erfahrene Studierende geleitet werden.

(b) *Handelt es sich um einen Kurs, mit dessen **Fachterminologie** die Studierenden schon vertraut sind oder werden sie eine "neue Sprache" zu erlernen haben?*

Bei letzterem scheint es effizienter, die Vorstellung der Fachterminologie (zunächst) selbst zu übernehmen. Dies bedeutet nicht, dass dies frontal ablaufen muss. So stelle ich ein Problem, einen Sachverhalt etc. vor und bitte die Studenten, ihre Beobachtungen in "Alltagssprache" zu äußern (erst im Team oder in der Gruppe, dann wird im Plenum gesammelt). Anschließend erläutere ich, wie der Fachmann bzw. die Fachfrau es ausdrücken würde und schreibe dabei die Fachtermini an die Tafel oder auf eine Folie, die auf dem Tageslichtprojektor liegt. Die Studierenden können dann aber sehr wohl mit der Leitung einer Wiederholungssektion in der darauf folgenden Sitzung betraut werden. So kann dann auch abgeprüft werden, ob Studierende zumindest durch die Nachbereitung auch alles erfasst haben. Bei einigen Themen mag es auch vernünftiger sein, einführende Kapitel zur Vorbereitung auf die nächste Stunde aufzugeben. Freilich kann, wenn die Gruppe sehr groß ist, auch schon ab der 3. Sitzung die Einführung neuer Termini durch die Studierenden selbst vorgenommen werden; dann muss die Vorbereitung vom Dozenten allerdings intensiver unterstützt werden (die 2. Sitzung eines Semesters sollte der Dozent noch selbst leiten, um ein Beispiel für LdL-geführten Unterricht zu geben). Studierende, die mutmaßlich schon mit der Fachterminologie vertraut sind, können ohne große Probleme früh mit der Erarbeitung neuer (oder alter) Inhalte beauftragt werden. Je nach Kurs lassen sich von Anfang an dauerhafte Expertenteams zu einzelnen thematischen Bereichen zusammenstellen; in der Semestermitte kann der zu bearbeitende Bereich wechseln. Dies eignet sich besonders in Examensvorbereitungskursen, in denen ehemalige Examina

bearbeitet werden. Dabei müssen alle zwar vorbereitet sein, der Dozent oder ein Team aber übernimmt die Sitzungsleitung und delegiert die Besprechung der einzelnen Aufgaben an die Spezialteams weiter, die die übrigen Teilnehmer nun um Bearbeitungsvorschläge bitten und diese als Experten beurteilen und unter Umständen Zusatzinformationen geben. Die Sitzungsleitung stellt sicher, dass alle der korrekten Bearbeitung der Aufgabe haben folgen können und dass auch wirklich der Kern der Aufgabenstellung getroffen worden ist.

*(c) Wird es sich um **eine homogene oder eine heterogene Gruppe** handeln?*

Die Homo- resp. Heterogenität ist sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht zu prüfen. Ein wichtiges Element von LdL ist die Bestandsaufnahme von Ressourcen (deren Hauptträger der heutigen Zeit Menschen sind), ergo: über welche Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen die Kursteilnehmer? Wie weit sind die unterschiedlichen Teilnehmer mit den Kursinhalten vertraut, wie weit sind die unterschiedlichen Teilnehmer mit den wissenschaftlichen Methoden vertraut, wie weit sind die unterschiedlichen Teilnehmer mit der didaktischen Methode (LdL) vertraut? Von LdL-Kennern kann man bereits die 2. Sitzung eines Seminars problemlos gestalten lassen. Falls inhaltlich erfahrenere Studierende durch die Anwendung von Fachtermini glänzen wollen, so sollte dies zunächst honoriert werden. Ebenso ist aber darauf zu achten, ob die anderen folgen können; sollte dies nicht der Fall sein, dann sollte der erfahrenere Student gebeten werden, seine Gedanken nochmal so zu fassen, damit es weniger erfahrene Studierende auch verstehen. Bei der Bildung von dauerhaften Gruppen ist zu empfehlen, dass in jeder Gruppe mindestens ein "erfahrener" und mindestens ein "weniger erfahrener" Student sitzen. Bei jedem Unterthema mag eine erneute Bestandsaufnahme von Ressourcen sinnvoll sein.

*(d) Wird es sich um eine **eher kleine oder eher große Gruppe** handeln?*

Ideal für den Einsatz von LdL sind Kursgrößen von 20-25 Teilnehmern. Dies lässt bei 14-15 Sitzungen zu, dass 11-12 Sitzungen von den Studierenden geleitet werden. Die erste Sitzung sollte der methodischen und inhaltlichen Zielvereinbarung dienen. Man sollte hier nur wenig inhaltlichen Stoff vermitteln wollen. Bei größeren Gruppen müssen die Sitzungen von größeren Teams statt 2er-Teams übernommen werden, evtl. ist eine Sitzung von mehreren Teams zu tragen. So können Wiederholungsteams und "Neustoffteams" eingerichtet werden. Einige Teams können auch mit der Erstellung einer Stundenzusammenfassung beauftragt werden; hierbei kann allerdings die Moderationstechnik nicht geübt werden (die Zusammenfassungen werden dann vor Versendung an alle Kursteilnehmer vom Dozenten noch einmal geprüft). Sehr kleine Gruppen können im ungünstigen Fall aus sehr passiven und introvertiert arbeitenden Teilnehmern bestehen. Hier schwindet die Trägheit meist durch Diskussionsrunden, die auch vorbereitet werden können (verschiedene Teilnehmer haben dann unterschiedliche Positionen zu vertreten). Die geringe Teilnehmerzahl sollte im Übrigen nicht dazu führen, dass Studierende ständig mit dem Vorbereiten von Sitzungen betraut werden; hier müssen viele Sitzungen dann doch von dem Dozenten geleitet werden (aber eben nicht frontal). Bei Kursen mit deutlich über 50 Teilnehmern ist grundsätzlich zu fragen, welchen Sinn (und Lehrerfolg) solche Veranstaltungen haben können. Sie können ja kaum anders als frontal resp. als Vorlesung ablaufen. Der Sinn von Vorlesungen im traditionellen Stil aber ist fraglich⁶. Auf Massenveranstaltungen resp. Massenvorlesungen kann verzichtet werden; genauso gut können die Studierenden ein Lehrwerk lesen. Bei ca. 100 Studierenden sollte der Dozent auf eine 2-stündige Massenvorlesung verzichten, die Hörerschaft lieber in zwei Gruppen à 50 Studierende einteilen und 2 Parallelseminare veranstalten (die Belohnung in Form eines spürbar höheren Lehrerfolges sollte ihm das zusätzliche Lehrdeput von 2 Semesterwochenstunden wert sein). Mit 50 Kursteilnehmern kann man 25 Teams bilden, die dann je eine halbe Sitzung zu bestreiten hätten. Noch größere Kurse sollten dann lieber durch zusätzliche Tutorien oder Sprechstunden ersetzt werden. Sollte es sich um eine

⁶ Vergleiche dazu beispielsweise auch die Aufsätze von Köpke (1994) und Bruchmüller/Haug (1999: 2).

Pflichtveranstaltung mit abschließender Prüfung handeln, so könnte man die mehreren hundert Teilnehmer in Gruppen (ca. à 10 Studierende) aufteilen, Probeklausuren von diesen in Eigenregie bearbeiten lassen, die Gruppenantworten korrigieren und dann in einigen wenigen Sitzungen auf die häufigsten Fehler eingehen; die übrigen Wochen steht der Dozent als Tutor zur Verfügung.

(e) Soll dem Kurs ein bestimmtes Lehrwerk zu Grunde gelegt werden oder soll ihm kein bestimmtes Lehrwerk zu Grunde gelegt werden?

Wenn kein bestimmtes Lehrwerk zu Grunde gelegt wird, so ist den Studierenden umso klarer darzulegen, was das inhaltliche Konzept, der “rote Faden” des Seminars ist und wie sie den Stoff vor- und nachbereiten können. Als zweckmäßig erwiesen hat sich, neben Teams für die Sitzungsleitung auch Teams für die Stundenzusammenfassung festzulegen. Dies hat mehrere Vorteile: 1. Die Studierenden können sich besser auf den eigentlichen Stundenablauf und den dort gebotenen gedanklichen Prozess konzentrieren, da sie sicher sein können, danach das wichtigste noch einmal schriftlich zu erhalten. 2. Jeder Teilnehmer ist gezwungen, sich nicht nur mit einem, sondern mit zwei Themen intensiver auseinander zu setzen. 3. Es werden mehr Übungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Teamfähigkeit geboten. Auch bei Kursen, bei denen ein bestimmtes Lehrwerk zu Grunde gelegt ist, kann dies sinnvoll und nützlich sein. Werden keine schriftlichen Zusammenfassungen erstellt, so sollten die Leitungsteams angehalten werden, für die wichtigsten Inhalte auf die entsprechenden Stellen im Lehrwerk hinzuweisen. Zur Vorbereitung sollten vom Dozenten oder von den Leitungsteams ebenfalls schon die wichtigsten Stellen oder Termini des Lehrwerks mitgeteilt werden.

*(f) Handelt es sich um einen Kurs, für den die Studien-/Prüfungsordnung oder Anderes am Ende einen bestimmten **Katalog an Lernzielen** vorschreibt oder kann ich den Wissensstand selbst festlegen?*

Sollte letzteres gegeben sein, dann ist diese Freiheit auch (im Idealfall demokratisch mit den Teilnehmern) zu nutzen. Dann gilt die Devise: Weniger ist mehr. Ähnliches preist man auch in der Managementliteratur: Konzentration auf Weniges ist der Schlüssel zum Ergebnis (cf. e.g. Malik 2000: 102). Qualität muss vor Quantität gehen. Dazu rufen uns auch die Ergebnisse von PISA auf.

*(g) Handelt es sich um einen Kurs, für den die Studien-/Prüfungsordnung oder Anderes eine bestimmte **Art des Leistungsnachweises** vorschreibt oder bin ich in der Art der Leistungsnachweises frei?*

Als Lernzielkontrolle lato sensu können prinzipiell dienen: eine Seminararbeit, eine Internet-Homepage, eine mündliche Prüfung oder eine Klausur. Bei allen Arten – insbesondere der Klausur – sollten nach Möglichkeit die Fähigkeiten Reproduktion, Reorganisation, Transfer und freies Assoziieren geübt resp. gezeigt werden können. Meiner Erfahrung nach ist es günstig (und fair), bei allen Kontrollarten den Studierenden eine gewisse Auswahl zu lassen. Besonders sollte – wie die PISA-Studie gezeigt hat – auf Transfer Wert gelegt werden; damit sind sowohl inhaltliche als auch methodische Anwendungsfähigkeit gemeint. Bei Seminararbeiten und Internetseiten ist es zweckmäßig ein Merkblatt zu inhaltlichen und formalen Zielvorstellungen auszuteilen. Bei der Bewertung ist auch auf die unterschiedlichen Aspekte einzugehen, um dem Studierenden Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Es sollte Gelegenheit zur Verbesserung gegeben werden. Es sollte geprüft werden, inwieweit auch hier Teamarbeit geleistet werden kann. Die Art der Lernzielkontrolle sollte den Studierenden schon in der ersten Sitzung mitgeteilt und im Bedarfsfall diskutiert werden.

Einige der Fragen lassen sich unter Umständen erst in der ersten Stunde klären⁷. Hier muss ich einfach, wie Martin sagen würde, “Unbestimmtheiten aushalten” (so wie später meine Studierenden auch) und ich muss reagieren und Alternativen anbieten können.

⁷ Eine Zeitlang habe ich geglaubt, dass auch die Veranstaltungszeit in die Vorüberlegungen miteinzubeziehen ist. Die Erfahrung lässt mich vermuten, dass wohl jede Doppelstunde “gleich gut” ist.

2.2. Zum Ablauf der Lehrveranstaltung

Wie soll nun nach diesen Vorbereitungen der Ablauf eines Semesters aussehen? Die **erste Stunde eines Semesters** ist hauptsächlich von vorausschauender **Meta-Diskussion** geprägt (wie in 2.1. bereits beschrieben). Ich sage meinen Studierenden, welche Lernziele ich mit dem Kurs verbinde, nämlich die Vermittlung sowohl von fachlichen Inhalten als auch von Schlüsselfertigkeiten, wobei ich persönlich immer eine Brücke zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit schlagen will und mit den Studierenden erörtern möchte, welche Relevanz fachliche Inhalte für den interessierten Laien haben könnte resp. wie ich fachliche Inhalte dem interessierten Laien zugänglich und verstehbar mache. Es soll also niemals nur um “Wissenschaft um der Wissenschaft willen” gehen, sondern auch “Lebensrelevanz” hergestellt werden. Dabei werden auch die Themen “Aufmerksamkeitsressourcen” und “Weltverbesserung” angesprochen (wenngleich auch nicht immer mit diesen Worten, da gerade das letztere bei manchen Studierenden zunächst nur ein müdes Lächeln hervorruft). In knappen Worten stelle ich dann das Grundprinzip von LdL vor. Anschließend erläutere ich den Studierenden, wie ich mir den Ablauf einer Sitzung vorstelle, und diskutiere dies mit ihnen. Dabei hebe ich besonders hervor, dass es mir um möglichst viel Ergebnis orientierte Synapsenaktivierung bei möglichst vielen Kursteilnehmern geht, sonst aber die Wahl der Präsentationsart frei ist (wobei die Präsentationsart Diener des Inhalts sein soll und nicht vice versa⁸). Wichtig sei dabei, dass man unterhaltend ist, “anders” ist (cf. e.g. Malik 2000: 20), auch Geschichten und nicht nur Fakten bietet (cf. Spitzer 2002: 453⁹) und zentrale Aussagen im Plenum behandelt. Ich nehme dabei die in die Diskussion eingebrachten Vorschläge und Anmerkungen der Studierenden sehr ernst, und die Studierenden spüren, dass ich dies tue. Freilich können dabei nicht alle Anregungen aufgenommen werden und nicht alle Bedenken ausgeräumt werden. Dann ist den Studierenden zu sagen, dass sie “einfach mal Unbestimmtheiten aushalten” und sich “lächelnd”, “selbstsicher”, “begeistert” und “explorativ”¹⁰ auf diese einlassen sollen. Meine Erfahrung hat gezeigt, dass es trotz der ausführlichen Vorbesprechung des Kursablaufes günstig ist, die wichtigen Punkte sowohl zum inhaltlichen als auch zum methodischen Ablauf des Seminars noch einmal schriftlich festzuhalten und an alle Teilnehmer per eMail zu versenden. In der ersten Sitzung sollte außerdem eine relevante Ressourcenbestandsaufnahme durchgeführt werden, damit eine sinnvolle Gruppeneinteilung vorgenommen werden kann.

Zur Stundenvorbereitung bekommen die einzelnen Teams die wichtigsten inhaltlichen Punkte, die in einer Stunde zu erarbeiten sind (mit Zeitvorgaben resp. -empfehlungen), schriftlich mitgeteilt (cf. schon 2.1). Während ich früher den Teams nur die jeweils von ihnen vorzubereitenden Sitzungsinhalte mitteilte, hat sich gezeigt, dass es von Vorteil ist, wenn alle Teams die Inhalte aller Sitzungen mitgeteilt bekommen. Dies trägt erstens dazu bei, dass das inhaltliche Gesamtkonzept noch einmal klar wird, und zweitens, dass die einzelnen Teams ihr Thema besser abgrenzen können und ungewünschte Überschneidungen vermeiden können¹¹.

⁸ Das heißt, dass Powerpoint nicht gewählt werden soll, nur um zu demonstrieren, wie gut man Powerpoint beherrscht.

⁹ “Nicht Fakten, sondern Geschichten treiben uns um, lassen uns aufhorchen, betreffen uns und gehen uns nicht mehr aus dem Sinn. Wir vergessen gerne, dass wir viel mehr von Geschichten bestimmt sind, als wir wahrhaben wollen” (ähnlich auch Spitzer 2002: 160).

¹⁰ Spitzer (2002: 194) schreibt hierzu: “Nur wer von seinem Fach begeistert ist, wird es auch unterrichten können. [...] Begeisterung lässt sich nicht spielen, man muss selbst begeistert sein, und nur dann besteht die Chance, dass – wie man so sagt – der Funke überspringt. Ist der Funke gar nicht da, kann er nicht springen. [...] Das *Fach* muss im Mittelpunkt stehen, nicht irgendwelche Tricks zur ‘Vermittlung’ von ‘Stoff’ [...] und schon gar nicht die Beherrschung von computergestützten Kintops und anderem bunten Ablenkungskrimskrams”.

¹¹ Dies schließt nicht aus, dass es auch gewünschte resp. bewusste Überschneidungen geben kann und soll.

Beim Austeilen von Materialien oder Literaturangaben, sollte genau mitgeteilt werden, welche Materialien resp. Literaturangaben für welche Sitzungen einschlägig sind. Neben der Bibliotheksrecherche wird auch die Internet-Recherche und das Interview als mögliche Akquirierung von Information hervorgehoben. In der Wahl der Präsentationstechnik¹² sind die Studierenden frei; sie sollen aber darauf achten, dass der Aktivitätsanteil der Kursteilnehmer hoch ist. Trotz dieser umfangreichen Hinweise lasse ich die Studierenden wissen – und dies scheint mir ebenfalls wichtig –, dass sie mich dennoch zur Stundenvorbereitung (u.A.) (fast) jederzeit ansprechen und um Rat bitten können – auch über eMail oder Telefon. Zumindest eine Doppelsprechstunde und die Erreichbarkeit über eMail scheint mir jeder Dozent gewähren zu können.

Bei den einzelnen Sitzungsleitungen achte ich neben den in Kap. 2.1. schon genannten Aspekten darauf, dass die Sitzungsleiter klare Handlungsanforderungen geben (was gegebenenfalls durch Rückmeldungen der Kursteilnehmer abgesichert werden kann), dass sie bei Partner- oder Gruppenarbeit auch als Ansprechpartner zur Verfügung stehen und dass die Kursteilnehmer höflich und respektvoll miteinander umgehen. Es darf aber auch humorvoll zugehen. Grundsätzlich gilt es, eine angenehme Kursatmosphäre zu sichern. Prinzipiell halte ich mich jedoch selbst, so weit es geht, als **Supervisor** im Hintergrund. Wenn sich bei der inhaltlichen Vermittlung ein (mutmaßlicher) Fehler eingeschlichen hat oder ich glaube, dass die Präsentation missverständlich war, greife ich ein – nicht immer gleich verbessernd, sondern meist eher nachfragend (hier muss man etwas Gespür entwickeln). Manchmal muss rigoros verbessert werden. Einige Studierende fühlen sich dann vorgeführt und reklamieren ihr Recht, das von ihnen Geplante erst einmal zu Ende vortragen zu dürfen, bevor ich verbessere. Ich meine jedoch, dass meine Methode die für die Gruppe bessere ist und versuche daher darzulegen, dass es ja um die gemeinsame (!) Erarbeitung eines Themas oder Lösung eines Problems geht. Bei der Suche nach Antworten auf Fragen sollten Thesen, die nicht zutreffen, nicht abfällig, sondern kritisch begleitend verworfen werden. (Diese Empfehlung gilt auch für Dozenten; ein Verständnis heuchelnder Satz wie “ich verstehe ja, dass einfache/naive Studierende das nicht erkennen” wird das Vertrauen seitens der Studierenden wenig nähren. Ohne das abwertende Adjektiv geht es auch. Dozenten sollten lieber dankbar für jede gebotene These eines Studenten sein und diesem lieber Informationen liefern, mit der er seine These selbst bestätigen oder revidieren kann). Gute Antworten sollten sogar gelobt werden. Ich greife auch ein, wenn der Vortragende eine bloße Nachfrage seitens eines Studenten übergeht, gleich als Angriff auffasst oder wenn die Nachfrage tatsächlich abwertend klingt. Ich bitte hier zunächst um höfliches Verständnis für die Nachfrage und hebe hervor, dass es um die gemeinsame Sache gehe. Methodische Kritikpunkte kläre ich **am Ende oder nach der Sitzung** – es sei denn, dass die Sitzung zu sehr “frontal” bestritten wird. Dabei muss den Studierenden auch die Möglichkeit zur Selbstevaluation gegeben werden. Die Rolle des Supervisors gibt dem Dozenten im Übrigen auch die Gelegenheit, die Präsentationsweise der Studierenden auch als Spiegel zu verstehen. Fällt dem Dozenten ein kritischer Aspekt auf (e.g. Vortragende drehen sich zu sehr zur Tafel oder haben nicht alle Kursteilnehmer im Blick), so sollte er sich sofort fragen, ob er es denn besser macht und kann so unbemerkt an seinem eigenen Präsentationsstil feilen.

Trotz aller ausgleichenden Bemühungen kann es vorkommen, dass die **Atmosphäre im Kurs** sich aus irgend einem Grunde verschlechtert. Hier gilt es, eine Phase der Metadiskussion einzulegen. Hier ist unbedingt die Ursache im ruhigen Dialog zu eruieren und, wenn möglich,

¹² Diesbezüglich kann man Studierende auf die bereits genannten Handbücher zur Hochschullehre (Berendt et al. 1994- & Berendt/Voss/Wildt 2002-) sowie auf Werner Stangls Arbeitsblätter zur Universitätsdidaktik unter <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/Arbeitsblaetter.html> hinweisen.

auszuräumen. Auch ohne spürbare Problemphasen baue ich in der Mitte des Semesters eine Evaluationsphase ein, die folgendermaßen aussieht. Ich bitte die Studierenden während 5-10 Minuten, in denen ich vor der Tür stehe, positive und negative Aspekte im Plenum zu sammeln und zu erörtern, wobei ich eine Person bitte, mir diese Punkte danach gesammelt und ohne Nennung von Namen vorzutragen. Ich höre zunächst zu und frage nach, wenn ich etwas nicht verstehe (das Verhältnis mit den Studierenden ist in der Regel so gut, dass sich der betroffenen Kritiker dann auch meistens “outet” und näher erklärt, was er mit einer Äußerung gemeint hat). Anschließend sage ich zunächst, was ich als positiv am bisherigen Kursverlauf empfunden habe und gehe dann auf die Kritikpunkte der Studierenden ein und muss unter Umständen noch einmal an die Grundideen von LdL erinnern. Gegebenenfalls greife ich einige ihrer Ideen für den restlichen Verlauf des Semesters auf (wenn dies demokratisch mehrheitlich gewünscht wird). Außerdem bitte ich um Verständnis für das unlineare Prinzip von LdL, das den Studierenden erfahrungsgemäß die größten “Kopfschmerzen” bereitet. (Des Weiteren bin ich stets im Dialog mit Herrn Martin; nur so konnte ich allmählich meine Methoden verfeinern und Probleme besser in den Griff bekommen). Von einer Evaluation am Ende des Kurses (wie ich sie früher gepflegt habe) bin ich abgekommen, da diese ja der bewertenden Kursgemeinschaft selbst nicht mehr nützt, sondern nur dem Dozenten für den nächsten Kurs.

Das eben genannte, für die Studierenden bestehende “Wirrwar” durch die Unlinearität ist unbedingt in eine **Linearität a posteriori** zu bringen, die von vornherein zu garantieren ist. So fasse ich alles Wichtige noch einmal langsam am Schluss einer Stunde zusammen (und lenke gegebenenfalls zusätzlich den “Blick auf die Welt”) oder achte darauf, dass dies die Sitzungsleiter tun. Dennoch ergab es sich in der Vergangenheit, dass gerade die unteren Semester vom permanenten Mitschreiben nicht abließen. Daher pflege ich nun folgendes Prinzip (das ich den Studierenden natürlich vorher mitteile). Bei Kursen ohne bestimmtes Lehrwerk wird pro Stunde nicht nur ein Sitzungsteam festgelegt, sondern auch ein Team, das eine schriftliche Zusammenfassung übernimmt, die dann von mir nochmal korrigiert und (per eMail) verteilt wird. Somit ist sogar gewährleistet, dass jeder Kursteilnehmer sich mit zwei statt einem Thema intensiv auseinandersetzt. Bei Kursen mit einem bestimmten Lehrwerk lässt sich dies natürlich auch durchführen; man kann aber auch noch einmal bei der Zusammenfassung genau auf die entsprechenden Stellen im Lehrwerk verweisen. Die Zusammenfassungen stellen wir zum Teil am Ende des Semesters auf die von mir initiierte Internetseite “Sprachwissenschaft für die Öffentlichkeit”, auf der ich auch gelungene Seminararbeiten (wenn die Autoren dies wollen) und einige Arbeitsblätter bereitgestellt habe (cf. <http://www.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/schule.htm>). Wenn diese Sicherheit der schriftlichen Zusammenfassung gegeben ist, lassen sich die Studierenden besser auf die eigentlichen Inhalte ein. Sie diskutieren und kritisieren miteinander, bilden hermeneutisch Thesen und Antithesen, decken Unklarheiten auf, wollen mehr Informationen, wenden alsbald neue Fachtermini und Denkmuster auch auf unbekannte Fälle an, als wären sie schon immer damit vertraut, sind stolz, immer mehr neue Felder kognitiv zu kontrollieren – und reifen so zu jungen “Forschern” heran. Gute Sitzungsleiter bitten um Argumente für geäußerte Meinungen oder fordern Erklärungen, wenn sich “ältere” Studierende mit Fachausdrücken berechtigterweise “hervortun” (“Aufmerksamkeit als Währung!”), sie kommentieren und sie ermahnen, wenn die Diskussion zu sehr abschweifen sollte. Jeder einzelne kann spüren, wie die Addition der verschiedenen Kompetenzen und Kenntnisse der einzelnen Teilnehmer, ihm als Mitglied der Gruppe mehr Informationen bringt, das er zu Wissen weiterverarbeiten kann. Und je mehr Studierende wissen, desto spannender und lustbringender empfinden sie das Fach und – im Idealfall – das Leben (Stichwort: “Flow-Effekt”).

2.3. Zu kursabschließenden Leistungsnachweisen

Bereits unter 2.1. habe ich bei Frage (g) beschrieben, welche Aspekte in einer Lernzielkontrolle resp. in einem Leistungsnachweis abgeprüft werden sollten, um die Studenten bei ihrer Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft unterstützen zu können. Im Wesentlichen sind dies also die traditionellen Aufgabentypen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Ideensammlung.

Wenn eine Klausur geschrieben wird, so biete ich den Studenten in der Regel eine fakultative Probeklausur zur Semestermitte an; viele Kurse wollen aber sogar eine "echte" Klausur zur Mitte, die zur Endnote dazu zählt. Eine interessante Beobachtung, die ich dabei in Kursen mit Studierenden aus dem ersten oder zweiten Semester gemacht habe, ist, dass sie in der ersten Klausur gerade bei den **Transferaufgaben** schlechter abschneiden als in der Endklausur und dann den Eindruck haben, die Endklausur sei einfacher gewesen (obwohl ich natürlich bei beiden Klausuren auf Ausgewogenheit achte). Dies scheint mir ein deutliches Zeichen dafür zu sein, dass sie – nicht zuletzt dank LdL – im Verlauf des Semester besser gelernt haben, Informationen und Wissen besser anzuwenden.

Bei der Erstellung von (Seminar-)Arbeiten zeigen viele Studierende großes Engagement und entwickeln **exploratives Verhalten** (sofern sie sich für die Semesterferien nicht schon Anderes vorgenommen haben). Dazu sind ihnen aber auch dementsprechend Themen zu vergeben, bei denen sie sich auch als "explorative Wissenschaftler" betätigen können: empirische Studien, kontrastive Studien, "detektivische" Studien oder Forschungsüberblicke sind hier gefragt (wobei diese nicht zu Diplomarbeiten ausufern dürfen). Daher habe ich – im Gegensatz zu Kollegen – auch noch nie das Problem des Plagiats gehabt; bei den von mir gestellten Themen kann man eben nicht abschreiben. Nochmals sei betont, dass auch hier den Studierenden ein Leitfaden zur Erstellung der Arbeit mitzugeben ist; darauf enthalten sollen Hinweise zu Literatursuche (Informationssuche), Literatureinarbeitung und -bewertung (Wissensrepräsentation und -generierung), Methodik und Formalia sein¹³. Freilich kann es auch hier zunächst zu missglückten Versuchen kommen; dem Studierenden muss dann aber unter Angabe von begründeten Kritikpunkten Gelegenheit zur Verbesserung gegeben werden. Ich habe schon Studenten erlebt, die eine eher miserable Erstversion, aber eine hervorragende Zweitversion ihrer Arbeit eingereicht haben. In jedem Falle können die Studierenden stolz sein, wenn ihre Arbeit im Internet veröffentlicht ist und der Dozent ihre Ergebnisse für eine seiner Arbeiten verwerten kann (und sich dafür mit einer entsprechenden Fußnote bedankt) – Stichwort: "Aufmerksamkeit als Währung".

Im Übrigen ist auch denkbar, dass die Studierende ihre Leistung selbst bewerten (natürlich mit Begründung in Form von Erörterung der von ihnen an sich wahrgenommenen positiven und weniger positiven Leistungen); dabei muss man den Studierenden einige Bewertungskriterien an die Hand geben. Diese Selbstbewertung kann resp. soll dann in der Endbewertung auch berücksichtigt werden.

3. Bedenken gegenüber LdL

In diesem Abschnitt gehe ich auf einige Bedenken gegen LdL ein, die von Studierenden wie Lehrenden immer wieder vorgebracht werden.

(a) *Bei LdL kann man **weniger Stoff** durchnehmen, da man nicht gleich alles linear vorgesetzt bekommt.*

¹³ Da in dieser Phase im Wesentlichen individuelles Wissensmanagement gefragt ist, könnten die Studierenden ergänzend auf das hilfreiche Büchlein von Reinmann/Mandl (2000) hingewiesen werden.

Dies mag richtig sein (wenngleich uns Jean-Pol Martins Klassen eines anderen belehren). Aber wer kann lediglich viel Stoff durchbringen wollen, wenn die Studierenden dann zwar viele Informationen haben, diese aber weder richtig verstehen noch richtig anwenden können. Weniger ist mehr. Qualität vor Quantität! Studierende müssen nicht nur kennen, sondern auch können. Dies lehrt uns PISA. Daher sollten zunächst mal Fallbeispiele (als Untersuchungskorpus) gesammelt werden; Regeln sollen die Teilnehmer als Nachwuchsforscher dann selbst induktiv erkennen resp. erarbeiten und somit neue Felder kontrollieren lernen (Stichwort "kognitive Landkarten"). Somit zeigt sich erneut: Die Vorlesung dürfte als Veranstaltungstyp mehr oder minder ausgedient haben, es sei denn, sie wird eher unterhaltend und Aufmerksamkeit heischend konzipiert.

(b) Mit der Präsentation von wissenschaftlichen Inhalten sind die Studierenden überfordert, da sie nicht das nötige Überblickswissen haben.

Zunächst einmal ist zu sagen, dass Dozenten nicht das Recht haben, Studierende in die Unterforderung, in die Passivität, in die Entmündigung, in die geistige Verarmung zu führen. Dozenten sollten den natürlichen Forscherdrang und die natürliche Motivation nicht durch Demotivierung verkümmern lassen¹⁴. Martin (2003) ist überzeugt: "Ein auf Leistung abzielender Unterricht [ich ergänze: ohne Angst einzufloßen, die in aller Regel blockiert] wird in besonderem Maße die drei höheren Kategorien mobilisieren, nämlich das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, das Selbstverwirklichungsbedürfnis und das Bedürfnis nach Transzendenz, also das Bedürfnis, dem eigenen Leben einen Sinn über die eigene Existenz hinaus zu verleihen." Es gilt daher, Forschung und Lehre nicht getrennt zu sehen, sondern miteinander zu verknüpfen, die Universität zu einem großen Labor zu machen und Studierenden eine Plattform zur Selbstverwirklichung anzubieten; meist wird nämlich unterschätzt, nicht überfordert. Im Übrigen zeigen uns eine Reihe von Studien aus der Lern- und Motivationspsychologie, dass die kognitiven Effekte bei Überforderung viel höher sind als bei Unterforderung; auch in der Management-Literatur kann man Sätze lesen wie: "Eine wesentliche Quelle von Langeweile und Frustration ist die Oberflächlichkeit" (Malik 2000: 86). Und zweitens kann nur so der Erwerb von Schlüsselqualifikationen gelingen. Wem nicht Gelegenheit gegeben wird, mit fachwissenschaftlichen Inhalten auf verschiedene Weise zu "spielen", also auszuprobieren, auf welche verschiedene Weise sie präsentiert werden können, kann weniger gut "be-greifen". "Die besten Eselsbrücken sind diejenigen, die man sich selber macht: In diesem Fall hat man *durch das Bauen der Brücken im Geist* den Inhalt x-mal hin- und hergewendet, über ihn nachgedacht, und ihn genau dadurch im Gedächtnis verankert", so Spitzer (2002: 9, ähnlich auch 155). Es ist also Gelegenheit zu geben, dass die Studierenden selbst Kontrolle über ein Gebiet entwickeln.

(c) Die von Studierenden durchgeführten Kurse zeichnen sich oft durch mangelnden Tiefgang und Unwissenschaftlichkeit aus – was mitunter auch an den gewählten Informationsquellen liegt.

Naturgegeben ist der Tiefgang bei LdL viel größer, da sich die Studierenden ja viel mehr mit dem Stoff auseinandersetzen und Ideen und Erfahrungen einbringen können, die der Dozent nicht zur Verfügung stellt resp. stellen kann. Möglicherweise werden keine hochtrabenden philosophischen Dialoge geführt, aber dass die traditionellen hochtrabenden philosophischen Monologe zur Vergrößerung von kognitiven Landkarten beim Studierenden beitragen, darf bezweifelt werden. Bezüglich der Informationsquellen richtet sich die Kritik meist gegen den verstärkten Gebrauch des Internets als Informationsquelle. Daraus folgt jedoch nicht, dass dem Internet grundsätzlich zu misstrauen ist; auch gedruckt findet sich ja viel Unsinn. Ziel muss also sein, den Studierenden Hilfen zu geben, wie sie die Informationen aus dem Internet bewerten können. Viel eher ist auf die ungeheuren Chancen des Internets für die Akquirierung

¹⁴ Dass Motivation grundsätzlich gegeben ist, entspricht dem Stand der heutigen Forschung (cf. etwa Sprenger [1999], Spitzer [2002: 175ss., 193, 195] und Malik [2000: 118]). Man hat also nur Demotivation zu verhindern; wer motivieren muss, hat im Prinzip schon verloren.

von Ressourcen (über Suchmaschinen, Datenbanken, thematische Websites, eMail-Verteiler und Diskussionsforen¹⁵, Chatrooms und Ähnlichem). Zusätzlich wird das Bemühen um Praxis- und Öffentlichkeitsbezug oft mit mangelndem Tiefgang und Unwissenschaftlichkeit verwechselt; dabei wird vergessen, dass Wissenschaft zuvörderst der Gesellschaft und nicht sich selbst dienen soll. Dies entspricht auch dem natürlichen Wissensdrangs: “Es sind die Lebensbedingungen insgesamt und nicht die Lehrpläne, die festlegen, was gelernt wird” (Spitzer 2002: 451). Für den Unterricht gilt daher: “Es geht *nicht* um das Festlegen von Inhalten, die zu vermitteln sind. Es geht vielmehr um die Schaffung von Lebensbedingungen, unter denen das Richtige überhaupt erst gelernt werden kann” (Spitzer 2002: 452). Freilich darf der Dozent Studien- und Prüfungsordnungen nicht einfach übergehen; aber er kann versuchen, das Beste aus äußeren Zwängen machen.

(d) Studentenpräsentationen sind nie perfekt.

Dies mag wohl sein. Aber sind denn Dozentenpräsentationen perfekt? (Zumindest “immer”?). Außerdem bietet das Nichtperfektsein Anlass zur Diskussion und Reflexion und damit wieder zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem Stoff, der in der Folge von Studierenden besser “kontrolliert” und zu einer kognitiven Landkarte mit schärferen Konturen entwickelt werden kann.

(e) Durch den offenen Unterricht und der hohen studentischen Aktivität droht oft das zeitliche Problem, dass man mit dem Stoff in der Stunde nicht fertig wird.

Dies ist in der Tat bis heute ein gewisses Problem in meinen Kursen geblieben. Doch sollte auf Grund des Zeitdrucks nicht jede engagierte Diskussion abgewürgt oder der Drang nach Nachfragen gebremst werden. Wenn der Stoff nicht gänzlich behandelt werden kann, kann man die restlichen Informationen evtl. in schriftlicher Form weitergeben (per eMail) oder in der nächsten Sitzung nachholen. Grundsätzlich bitte ich aber meine Studierenden, “ihre” Sitzungen immer so zu planen, dass mir am Ende noch 10 bis 15 Minuten bleiben (in der Regel gebe ich auch zeitliche Empfehlungen für Untereinteilungen). Diese kann ich dann auf vielfältige Weise nutzen: nochmalige Zusammenfassungen, Nachholen und Ergänzen von Inhalten, Informationen zu Fachliteratur, Metadiskussionsphasen etc.

(f) Kurse mit LdL sind unverhältnismäßig arbeitsintensiver als “traditionelle” Kurse.

Diese Beobachtung, die meistens von Studierenden hervorgebracht wird, ist zunächst nicht abzuwenden. LdL ist nicht nur mit einem kognitiven, sondern auch mit einem zeitlichen Aufwand verbunden, den Studierende bei traditionellen Kursen nicht zu erbringen haben. Freilich ist der persönliche Nutzen zunächst größer. Da das Studium aber nicht nur aus persönlichem Nutzen, sondern auch aus Noten besteht, fand ich die Kritik seitens der Studierenden für berechtigt und achte seitdem darauf, dass der Mehraufwand für die Organisation von Sitzungen, Forschungsleistung (e.g. durch die Seminararbeit) etc. durch einen Minderaufwand in Bezug auf Hausaufgaben (e.g. Lektürevorbereitung) und Umfang der Forschungsleistung kompensiert wird. Studierende dürfen, wenn sie den Mut, den sie aufbringen, wenn sie sich auf LdL einlassen, gefordert, aber nicht bestraft werden.

(g) In Kursen mit LdL hat man oft ein Gefühl der Unstrukturiertheit.

Dies ist verständlich und daher ist den Studierenden klar zu machen, dass spätestens am Ende einer thematischen Einheit strukturiertes Wissen steht (Stichwort: Linearität a posteriori). Auf die unterschiedlichen Möglichkeiten, Linearität a posteriori festzuhalten, ist schon in Kap. 2.2. eingegangen worden: Erstellen einer schriftlichen Zusammenfassung, Hinweisen auf die einschlägigen Stellen in der Lektüre etc. Andererseits ist den Studierenden auch klar zu sagen, dass es oftmals ohne Vor- und Nachbereitung nicht geht. Insbesondere, wenn eine neue Fachterminologie einstudiert werden muss, sind Daten und Informationen oft schon in der

¹⁵ Diese sind besonders geeignet, um sich in der Bindung von menschlichen Ressourcen zu üben. Martin (2002) spricht auch von “Fidelisierung der Abnehmerschaft”. Darüber hinaus bieten Diskussionsforen ein kontinuierliches Weiterentwickeln von Ideen zwischen den festen Unterrichtseinheiten.

Vorbereitung auf eine Stunde zu sichten und “gefestigtes” Wissen mag sich erst in der Nachbereitung einstellen.

4. Zusammenfassung und Ausblick: LdL und Hochschulpolitik

Ich hoffe, dass meine hier dargelegten Beobachtungen und Gedanken konkret genug waren, um den Lesern die Vorteile von LdL deutlich zu machen und dass sie gleichzeitig allgemein genug waren, um LdL als Methode für verschiedene Fächer erkennen zu lassen. Mit LdL werden Studierenden Gelegenheiten gegeben, vernetztes Denken zu trainieren, um somit Wissen zu generieren. Mit LdL lassen sich Forschung und Lehre harmonisch verknüpfen. Sie entsprechen damit dem Ideal des universitären Lehrbetriebs.

In einer Zeit, in der sich Universitätsleitungen permanent Sparzwängen ausgesetzt sehen, ist festzuhalten, dass der Einsatz von LdL auch finanzielle Einsparpotenziale für eine Universität mit sich bringt. Nur vier Punkte seien hier zum Schluss angerissen. Durch die mögliche enge Verzahnung von Forschung und Lehre können die Studierenden den Wissenschaftler bei seinen Arbeiten auf vielfältige Weise unterstützen. Dies mag Einsparpotenziale im Bereich der HIWI-Mittel bringen. Durch die Verzahnung von inhaltlichen und methodischen Komponenten mögen sich viele Methodik-Kurse erübrigen, so dass an Lehraufträgen gespart werden könnte. Der Einsatz des Internets als Informations- und Publikationsquelle erleichtert die Einsparung teurer Fachzeitschriften (auch im Internet ist ein qualitätsgesichertes Publikationsorgan möglich, wie ich dies etwa mit meiner Zeitschrift *Onomasiology Online* [<http://www.onomasiology.de>] demonstriere). Schließlich wird durch das Internet der kostenneutrale Aufbau von Studiengängen vereinfacht, da dieses Medium den virtuellen Austausch von Lehreinheiten resp. Modulen ermöglicht.

Der wichtigste Punkt bleibt jedoch die Erkenntnis, dass LdL eine Methode ist, mit der auf hohem Niveau Bildung und Ausbildung gleichermaßen ermöglicht werden. Den Besuch von LdL-geführten Kursen können Teilnehmer daher als Investition in ihre Zukunft sehen.

Dr. Joachim Grzega
Englische und Vergleichende Sprachwissenschaft
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
D-85071 Eichstätt
joachim.grzega@ku-eichstaett.de
<http://www.grzega.de>

Literaturverzeichnis

(die mit einem Asterisken versehenen Einträge sind über www.ldl.de zugänglich)

- Berendt, Brigitte et al. (eds.) (1994-), *Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre*, Bonn: Raabe.
- Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (eds.) (2002-), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, Stuttgart: Raabe.
- Bruchmüller, Hans-Georg / Haug, Albert (1999), “Eine Brücke ins Berufsleben: Labordidaktik für Ingenieur-Studiengänge”, in: Berendt et al. 1994-: A2.16.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1990), *Flow = The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.

- Davis, Stan / Meyer, Christopher (1998), *Blur: The Speed of Change in the Connected Economy*, Reading: Addison-Wesley.
- Dörner, Dietrich / Kreuzig, Heinz W. / Reither Franz (1983), *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*, Bern etc.: Hans Huber.
- Franck, Georg (1998), *Ökonomie der Aufmerksamkeit: Ein Entwurf*, München/Wien: Hanser.
- Graef, Ralf / Preller, Rolf-Dieter (eds.) (1994), *Lernen durch Lehren*, Rimbach: Verlag im Wald.
- Köpke, Andreas (1994), "Jenseits von Lamento und modischem Geschrei: Neue Wege zum Umgang mit Massenveranstaltungen", in: Berendt et al. 1994: A2.1.
- Legutke, Michael (1988), *Lebendiger Englischunterricht: Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht*, Bochum: Ferdinand Kamp.
- *Luff, Robert (s.a. [2001]), "Wenn Studenten Mittelhochdeutsch lehren: Anwendungsmöglichkeiten der Methode 'Lernen durch Lehren' in einem germanistischen Proseminar: ein Erfahrungsbericht", Internet-Ms. <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/luff.pdf>
- Malik, Fredmund (2000), *Führen Leisten Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*, Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Martin, Jean-Pol (1994), *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- *Martin, Jean-Pol (1998), "'Lernen durch Lehren' – eine Unterrichtsmethode zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt", Internet-Ms. <http://www.ldl.de/material/aufsatz/arbeitswelt.pdf>
- *Martin, Jean-Pol (1999), "Schulklasse als Betrieb: Zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt in der gymnasialen Oberstufe", in: Hemmer, Ingrid / Selzer, Helmut M. (eds.), *Für eine Schule der Zukunft: Fachdidaktische Beiträge*, 63-83, Dettelbach: Röhl.
- *Martin, Jean-Pol (2001), "'Lernen durch Lehren' – Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft", Internet-Ms. <http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf>
- *Martin, Jean-Pol (2002), "'Weltverbesserungskompetenz' als Lernziel?", *Pädagogisches Handeln: Wissenschaft und Praxis im Dialog* 6,1: 71-76.
- Martin, Jean-Pol (2003), "Individuell fördern – zu Höchstleistungen führen", Internet-Ms. <http://home.arcor.de/jean-polmartin/Vortraege/tuebingen.htm>
- Maslow, Abraham H. (1954), *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row. [dt.: *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek: Rowohlt 1981].
- Meyer, Michael (1994a), "Praxisorientierter Seminarunterricht mit der Methode 'Lernen durch Lehren', in: Häberle, Dieter / Schmirber, Gisela (eds.), *Zur Zukunft der Hochschullehre – Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung*, 82-84, München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Meyer, Michael (1994b), "Praxis- und Persönlichkeitsbezug in der Literaturwissenschaft: Eine harte Nuß für eine brotlose Kunst?", in: Meyer, Michael (ed.), *Vom Hörsaal zum Tat-Ort: Neue Spuren vom Hochschulunterricht?*, 41-53, Bamberg: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Otto-von-Freising-Universität Bamberg.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- *Pfeiffer, Joachim / Rusam, Anne Margret (1992), "Der Student als Dozent: Die Methode 'Lernen durch Lehren' an der Universität", in: Jung, Udo O.H. (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 425-433, Frankfurt (Main): Lang.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2000), *Individuelles Wissensmanagement: Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz*, Bern etc.: Hans Huber.
- *Skinner, Jody Daniel (1994), "Learning by Teaching", *Zielsprache Englisch* 1994,2: 38-39.
- Spitzer, Manfred (2002), *Lernen: Gehirnschule und Schule des Lebens*, Heidelberg/Berlin: Spektrum/Akademie-Verlag.
- Sprenger, Reinhard K. (1999), *Mythos Motivation: Wege aus einer Sackgasse*, Frankfurt (Main)/New York: Campus.
- Stock, Johannes et al. (1998), *Delphi-Befragung 1996/1998 "Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen"*, Basel: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.