

Simon Kolbe | Jean-Pol Martin (Hrsg.)

Praxishandbuch Lernen durch Lehren

Kompendium eines didaktischen Prinzips

Unter Mitarbeit von Stefanie Hagsbacher

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>	<u>7</u>
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>	<u>12</u>
Lernen durch Lehren in der Praxis: Vier Bedingungen und sechs Schritte für die erfolgreiche Umsetzung <i>Simon W. Kolbe</i>	<u>26</u>
Lernwirksamkeit von Lernen durch Lehren – Skizze einer Mikro-Studie <i>Simon W. Kolbe</i>	<u>29</u>
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>	<u>46</u>
Die Anwendung von LdL in der Realschule: Eine Klasse berichtet <i>Isabelle Schuhladen und die Klasse 9e</i>	<u>63</u>
Eine hebammenkünstlerische Gestaltung vom Lernen durch Lehren <i>Martin Ebers</i>	<u>79</u>
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>	<u>89</u>
Meine Erfahrungen mit „Lernen durch Lehren“ (LdL) <i>Roland Graef</i>	<u>107</u>

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](#)

Teil 4 – Autobiographische Meilensteine von Jean-Pol Martin

Autobiographische Meilensteine – Forschungsansatz: Bottom-up seit 1968¹

Jean-Pol Martin

Das Wirken und Leben von Prof. Dr. Jean-Pol Martin wird nicht nur durch seine akademischen und didaktischen Aktivitäten geprägt. Die Erfolge seines Handelns beruhen auf prägnanten Erfahrungen, persönlichen Interaktionen und tiefgründiger Reflexion und Suche nach Antworten. Es ist bemerkenswert, dass Jean-Pol Martin viele dieser autobiographischen Momente und anekdotischen Erlebnisse zu Papier gebracht hat. Den umfangreichen Schatz an Gedanken und Konstruktionen gilt es für die Nachwelt festzuhalten. Auf Grund des Umfangs seiner Ausarbeitungen werden in diesem Kapitel relevante Auszüge erfasst (Simon Kolbe).

Nach einigen Unterbrechungen schreibt sich Anfang 1968 Jean-Pol Martin in seiner Heimatuniversität Paris-Nanterre ein, um sein Studium der Germanistik abzuschließen. Er ist 24 Jahre alt.

Fleißig studieren, und dann das! – Daniel Cohn-Bendit

Ab Januar 1968 besuchte ich sehr pflichtbewusst die vorgeschriebenen Kurse. Es war meine letzte Chance und ich wollte mir nichts zuschulden kommen lassen. Auf dem Programm standen u. a. Fichtes Reden an die Deutsche Nation², Faust³, Nietzsche⁴. Nation und Elite, das passte ganz gut in meine Gedankenwelt. Wir behandelten auch Brecht⁵ und die Expressionistischen Dichter⁶, auch das war in Ordnung. Ich wollte gute Noten bekommen und meine Prüfungen bestehen. Und gute Noten bekam ich auch. Schrittweise baute ich mein Selbstbewusstsein wieder auf, das in den vorangehenden Jahren so sehr gelitten hatte. Eines Tages, es war Mitte März, stieg ich in der Früh aus dem Bus, der uns von Paris nach Nanterre brachte, als ich zu meinem Entsetzen feststellte, dass die schön weiß

-
- 1 Die Internetbiographie wurde 2009 verfasst, als Jean-Pol Martin zwar bereits im Ruhestand war, aber noch eine Klasse am Willibald-Gymnasium führte.
 - 2 https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Gottlieb_Fichte
 - 3 https://de.wikipedia.org/wiki/Faust._Eine_Trag%C3%B6die
 - 4 <https://de.wikipedia.org/wiki/Nietzsche>
 - 5 <https://de.wikipedia.org/wiki/Brecht>
 - 6 [https://de.wikipedia.org/wiki/Expressionismus_\(Literatur\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Expressionismus_(Literatur))

gestrichenen Wände der Eingangshalle mit schwarzen Graffiti versprüht waren. Es waren teilweise anarchistische Sprüche, teilweise ging es um den Vietnamkrieg, den die Amerikaner in Asien durchführten und den man stoppen sollte. Wir waren damals an Graffiti in öffentlichen Gebäuden, zumal einer Universität, gar nicht gewöhnt! Eine Gruppe von Studenten, mit einem kleinen Rothaarigen an der Spitze, verteilte Flugblätter. Sofort sprach ich sie an und fragte, warum sie so viel Unruhe verursachten. Es würde mich stören. Ich wollte studieren, meine Prüfungen bestehen und der Vietnamkrieg sei mir schnurzegal. Einige Studenten kamen dazu und bestätigten meine Position. Wenn die Störer nicht mit der Uni zufrieden seien, sollten sie woanders gehen, aber die Fleißigen nicht am Studieren hindern. Am Tag darauf kam die Presse (Le Monde, France-Soir) und das Fernsehen. Cohn-Bendit⁷, so hieß der kleine Rothaarige, wurde interviewt, und ich wurde als Gegenpart ebenfalls gefragt und gefilmt. Im Anschluss erschienen umfangreiche Artikel über den Vorfall, naturgemäß war Cohn-Bendit stark aufgebaut, aber ich wurde auch zitiert.



Daniel Cohn-Bendit rechts, ich links auf dem Bild

7 https://de.wikipedia.org/wiki/Daniel_Cohn-Bendit

Mich wunderte allerdings, dass ich als Vertreter der Fleißigen, die ihre Prüfung anstrebten und von Politik nichts wissen wollten, immer allein gegenüber Cohn-Bendit und seinen Freunden stand. Das hatte den enormen Vorteil, dass ich auch bei Interviews einbezogen wurde, wenn man nach einem Gegenspieler suchte. So kamen meine Bilder im Umlauf, und ich wurde – wenn auch nur kurzfristig – beachtet. Allerdings war meine Argumentationslinie sehr schlicht und redundant. Ich behauptete, dass Cohn-Bendit (Dany) und seine Gruppe gar nicht repräsentativ seien und ich 10.000 Studenten hinter mir hätte. Nur die 10.000 sah man nie. Dany und seine Freunde dagegen lieferten politische Analysen, wälzten ganz neue Ideen, waren spannend, eigentlich revolutionär. Peu à peu wurde mir klar, dass die 10.000 Studenten, die bisher jeden Tag nach Nanterre gekommen waren und auf einmal, nur wegen einer winzigen Gruppe von Störern, zu Hause blieben, durch irgendwas gelähmt waren. Wieso verteidigten sie nicht den Ort, an dem sie jeden Tag ihrer Arbeit nachgingen? Womöglich war ihnen diese Arbeit tatsächlich egal. Eine ganze Jugend völlig apathisch. Ich wurde immer offener für Cohn-Bendits Argumente und nach ein paar Tagen war ich Maoist. Wir mussten gegen eine Gesellschaft ankämpfen, die ihre Jugend so verdummte. Schuld war natürlich der Kapitalismus, aber auch der Kommunismus sowjetischer Prägung. Basisdemokratie, das war die Rettung.

Vom Führermodell zur Basisdemokratie

Eine Entwicklungsaufgabe habe ich nicht genannt: ich musste mein mittelalterliches Weltbild (Führerprinzip) ablegen und ein modernes aufbauen. Allerdings war die alte Ideologie in der ganzen Gesellschaft fest verankert. Der Maréchal Pétain⁸, der Held meiner Familie, hatte die Losung geprägt: „Travail, Famille, Patrie“ (Arbeit, Familie, Vaterland). De Gaulle hatte dieses Muster übernommen und im Adenauer-Deutschland war „K.K.K.“⁹ (Kinder, Küche und Kirche) Orientierungsmarke. Cohn-Bendit und seine Freunde, angeleitet durch kluge und ehrgeizige Soziologie-Professoren, wie beispielsweise Alain Touraine¹⁰, und motiviert durch die Ereignisse in Deutschland (APO¹¹), in den USA, in Japan und in vielen anderen Ländern, weckten Frankreich auf, das die weltweite Agitation noch nicht registriert hatte. Cohn-Bendit selbst war nicht der große Theoretiker, damals war er auch sehr jung, aber er war dynamisch, rhetorisch begabt und amüsant. Es machte Spaß, ihm zu folgen. Wo er war, war was los! Er wurde von vielen kopiert, nicht zuletzt auch von mir. Nach den Ereignissen in Nanterre

8 https://de.wikipedia.org/wiki/Philippe_P%C3%A9tain

9 https://de.wikipedia.org/wiki/Kinder,_K%C3%BChe,_Kirche

10 https://de.wikipedia.org/wiki/Alain_Touraine

11 <https://de.wikipedia.org/wiki/APO>

wurde überall Tag und Nacht diskutiert, zunächst in Unis und Schulen, dann in fast allen offiziellen Gebäuden, die besetzt wurden, auf den Straßen sowieso. Es wurden viele Rednerbegabungen entdeckt, und ich konnte mich damals gut positionieren. Die Party dauerte drei Monate, von März bis Juni. In dieser Zeit konnten junge Leute wie ich alle wichtigen Fragen des Lebens und der Politik erkennen und angehen. Es war ein Sturm, der alle gefestigten Wertvorstellungen und Denkstrukturen durcheinanderwirbelte und zur Konstruktion einer neuen Welt zwang. So war es zumindest bei mir.

Für mich persönlich hatte es folgendes gebracht:

Ich hatte im Rahmen der allgemeinen Redefreudigkeit festgestellt, dass die Leute mir gerne zuhörten, unabhängig vom Inhalt meiner Ansprachen und Beiträgen, die sich eher auf einer Vorstufe vertiefter Reflexion bewegten.

Ich hatte erkannt, dass das hierarchische Modell, bei dem man durch die Gene für Führungspositionen vs. Sklavenpositionen vorbestimmt sei, nichts taugte. Es wurde beispielsweise klar, dass die Studenten, die die besten Noten in unseren Kursen erzielt hatten, bei allen diesen aufregenden Aktionen völlig grau blieben und inhaltlich nichts zu melden hatten. Sie waren bereichsspezifisch intelligent, aber diese Bereiche waren lächerlich eng. Offensichtlich hatten alle Menschen Ressourcen, die im bestehenden System nicht abgerufen wurden. Bezogen auf die Schule war der Frontalunterricht die Materialisierung des hierarchischen Prinzips. Schon damals war uns klar: wir müssen die Energien und Intelligenzen der Schüler im Unterricht viel stärker mobilisieren. In Frankreich hieß es „pédagogie active“. Auf die politischen Strukturen übertragen war es die Basisdemokratie¹².

Nachdem Jean-Pol Martin in Nanterre die Abschlussprüfung in Germanistik bestanden hat, zieht er nach Deutschland, wo er an der Universität Erlangen ein Lehramtstudium für die Fächer Deutsch/Französisch absolviert. Nach dem Staatsexamen wird Jean-Pol Martin Referendar für Deutsch und Französisch in Nürnberg.

GEW-Mitglied und SPD-Wähler

GEW-Mitglied war ich bereits als Referendar geworden. Es hatten zwei Leute ihre Verbände vorgestellt, der Philologenverband-Fritze und der GEW-Mann. Für mich war die Sache klar. Die meisten Referendare – zumal in Bayern – gingen in den Philologenverband, der ja versprach, ihre spezifischen Interessen als Gymnasiallehrer zu vertreten. Keine Gleichmacherei: A12 für die Volksschullehrer,

12 <https://de.wikipedia.org/wiki/Basisdemokratie>

A13 für die Realschullehrer und für uns Gymnasiallehrer A13 bis A15. Die GEW war für eine Angleichung. Ich selbst hatte eine klare Position: da die GEW mit ihrer Forderung keine Chancen hatte, drohte für mich persönlich die Gefahr einer Herabstufung nicht. Da war der Philologenverband Gott sei Dank zuständig. Politisch dagegen stand ich ja links. Daher war GEW angesagt. Damals war der Radikalenerlass virulent und die GEW ein bisschen anrücklich. Wirkliche Ängstliche hielten sich also fern von der Gewerkschaft. Ich sah keine Gefahr und bekannte mich ostentativ mutig zu meinen Leuten. Tue Gutes und lasse es wissen. Das muss ich in dieser Nüchternheit feststellen. Politisch stand ich links innerhalb des SPD-Spektrums. Das waren die meisten GEW-Mitglieder auch. Allerdings trug ich immer noch in mir die Gedanken, die 1968 während der Mai-Ereignisse diskutiert wurden und sich in Richtung Basisdemokratie bewegten. Im Prinzip war ich also reif für eine Partei, die es damals noch nicht gab, die sich aber in Gestation befand, also die Grünen. Mich zogen offene Gruppen an, Wohngemeinschaften, Menschen, die aus verschiedenen Richtungen strömten und ihre unterschiedlichen Kulturen und Fähigkeiten zusammentaten. Und das war nicht unbedingt die SPD-Tradition.

Festigung des Tugendgerüstes

Das linke Gedankengut war deshalb so verlockend, weil es aus einem Katalog von altruistischen Tugenden bestand: Solidarität, Unterstützung der Schwachen und Armen, Kampf gegen Ungerechtigkeit von oben und Misstrauen gegenüber Amtsautorität. Im Prinzip waren es Forderungen an den Einzelnen, die nicht der menschlichen Natur entsprechen. Daher war eine linke Einstellung auch so schwer in der Realität umzusetzen. Die linke Ideologie ist stark idealistisch in dem Sinne, dass sie sich an das Bedürfnis nach Transzendenz wendet. Menschen wollen, dass ihr Leben einen höheren Sinn erhält. Sie wollen, dass ihre Handlungen über sie selbst hinausweisen, über den Tod hinaus. Rechte sind dagegen pragmatischer. Zunächst komme ich, dann meine Familie, dann mein Dorf, dann mein Bezirk, dann mein Bundesland, dann mein Deutschland, dann Europa, dann ist es mir relativ wurscht. Das spricht die meisten von uns instinktiv an. Solidarität finden die Rechten auch sehr gut und das wollen sie auch praktizieren. Mit ihrer Familie, ihren Freunden und Nachbarn. Aber nicht mit den Ausländern. Insofern sind die Rechten ehrlicher. Will man sein Bedürfnis nach Transzendenz befriedigen und über sich durch punktuellen Verzicht auf Egoismus hinausweisen, dann kann man links sein, aber man gerät zwangsläufig in innere Konflikte. Nun hatte ich mir vorgenommen, tugendhaft zu leben, weil ich mir dadurch auf lange Sicht mehr Glück versprach als über das Laster. Ich musste mir also ein Korsett anlegen. Das Korsett war der Blick der anderen. Wenn ich offensiv linke Positionen vertrat (Altruismus), dann musste ich auch versuchen,

diese zu leben, damit ich nicht permanent und öffentlich in Widerspruch geriet. Rechte haben den großen Vorteil, dass sie ihren Egoismus („mir san mir“) zum Programm erheben und dadurch kohärent ausleben können. Diesen Vorteil haben die Linken nicht. Ihnen wird auch mit recht kontinuierlich vorgeworfen, dass sie nicht im Einklang mit ihrem Programm leben (Toskana-Fraktion). Ähnliches passiert den Grünen, die, wenn sie widerspruchlos bleiben wollen, mit dem Rad von Pasing nach Mumbay fahren müssten.

Mein Tugendgerüst sah so aus:

- Wenn du dich tugendhaft verhältst, wirst du dich peu à peu über die anderen erheben, und deine Belohnung wird sein, dass Menschen, die du als wertvoll und begehrenswert empfindest, dir immer stärker Anerkennung zollen werden. Sie werden dich womöglich idealisieren, was in sich einen guten Ansporn darstellt. Tugend hat auch eine ästhetische Dimension. Du wirst insgesamt die romantischen Sehnsüchte ansprechen, die jeder Mensch in sich trägt, auch der schlimmste Zyniker. Und wenn es Frauen sind, die dich idealisieren, dann wird der Ansporn für dich noch größer sein.
- Um tugendhaft zu sein und den Idealen zu entsprechen, darfst du nicht fremdgehen. Es wird dir umso leichter fallen, als du deine Frau liebst und attraktiv empfindest. Der Verzicht auf Liaisons wird dich also nicht viel kosten, der Lohn aber wird hoch sein. Fremdgehen ist ohnehin ein Fehler, auch wenn es kurzfristig Spaß machen kann. Langfristig zerstört es das Vertrauen und verbraucht für den Erhalt der Beziehung eine Energie, die woanders sinnvoller eingesetzt werden kann.
- Linke Positionen fokussieren auf die Solidarität¹³ und schaffen Wärme (soziale Einbindung). Versuche dich solidarisch und altruistisch zu verhalten, wo es nur geht. Tue es plakativ, du manövrierst dich in eine Art Tugendfalle. Je linker du dich gibst, desto linker musst du dich auch verhalten, ob du willst oder nicht.

Nach dem Referendariat wird Jean-Pol Martin Studienrat für Deutsch und Französisch in Höchstadt/Aisch. Nach drei Jahren bewirbt er sich 1980 erfolgreich für die Stelle des Französischdidaktikers an der neugegründeten Katholischen Universität Eichstätt.

13 <https://de.wikipedia.org/wiki/Solidarit%C3%A4t>

Willibald-Gymnasium Eichstätt

Wie bereits ausgeführt war ich der Überzeugung, dass ich als Didaktiker unbedingt den Kontakt zur Praxis halten musste, und zwar nicht durch Unterrichtsbesuche, sondern durch den regulären Unterricht in einer eigenen Klasse. Ich stellte einen Antrag und erhielt einen Lehrauftrag am Willibald-Gymnasium. Den behielt ich bis heute. Dieser Schritt war ausschlaggebend für meine ganze Karriere. Dort hielt ich zwar nur fünf Stunden pro Woche, aber in diese Stunden investierte ich viel Zeit und Liebe. Wissenschaftlich war die Struktur ideal, denn im Unterricht traf ich auf die Probleme, die ich mit Hilfe der Theorie angehen konnte. Das Ergebnis meiner theoretischen Überlegungen wurde gleich in der Klasse getestet, die Ergebnisse konnte ich im Anschluss in die Theorie einspeisen, ich stieß auf neue Probleme und so setzte sich die Forschung fort. Dies entsprach dem Kritischen Rationalismus Popper'scher¹⁴ Prägung. Ohne mir dessen bewusst zu sein, war mein Forschungsansatz ganz eingebettet in der Aktionsforschung¹⁵ (auch „Handlungsforschung“). Und diese Struktur bewährte sich 28 Jahre lang bis zu meiner Pensionierung und bewährt sich heute noch, denn ich unterrichte und forsche weiter. (...)

Von der SPD zu den Grünen

1980 war Helmut Schmidt¹⁶ Bundeskanzler. In Frankreich war Valéry Giscard d'Estaing¹⁷ Präsident. Der Deutsche war Sozialdemokrat, der Franzose Liberaler. Und beide verstanden sich gut. Europa schritt voran. Als ich in Eichstätt ankam, suchte ich sofort nach Gleichgesinnten und erfuhr durch ein Interview in der Eichstätter Unizeitung, dass Helmut Selzer die GEW an der Universität vertrat. Natürlich war diese Position in einer sehr konservativen Umgebung nicht leicht zu behaupten, aber Selzer war eine starke Persönlichkeit und genoss hohes Ansehen unter ähnlich Denkenden, aber auch unter vielen seiner politischen Gegner. Ich nahm Kontakt mit ihm auf und war sofort angetan von seinem Wissen, seiner moralischen Haltung und seinem Engagement. Selzer hatte eine Gruppe alternativ Denkender ins Leben gerufen und lud mich zu den Treffen ein. Der Kreis war sehr offen und es kamen Leute aus allen politischen Richtungen, vorwiegend aus dem linken Spektrum, naturgemäß. In dieser Gruppe wurde sehr intensiv nachgedacht und diskutiert. Es wurden Texte alternativer Denker herangezogen, beispielsweise des Franzosen André Gorz¹⁸, eines Zukunftsforschers

14 https://de.wikipedia.org/wiki/Karl_Popper

15 <https://de.wikipedia.org/wiki/Aktionsforschung>

16 https://de.wikipedia.org/wiki/Helmut_Schmidt

17 https://de.wikipedia.org/wiki/Val%C3%A9ry_Giscard_d%27E2%80%99Estaing

18 https://de.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Gorz

mit basisdemokratischer Orientierung, oder von Robert Jungk¹⁹. Wir bewegten uns also weg von der SPD und in Richtung Links-Alternative Szene. Ich selbst wurde immer stärker beeinflusst vom Vernetzungsgedanken, insbesondere von Friedrich Vester, von der Ökologie, von der Basisdemokratie. Auch in Ingolstadt konstituierte sich eine linke Szene, die Gewerkschafter, Jungsozialisten und Alternativen anzog. Ich war voll involviert. In diesem Umfeld bildete sich langsam eine festere Gruppe, die sich zur Wahl stellen wollte und sich Grün-Alternative nannte. Schon damals wirkte Petra Kleine aktiv mit, die um die 20 war, und sie prägt seitdem die politische Szene in Ingolstadt nachhaltig. Die für mich interessante Phase der Theoriebildung und Programmarbeit wurde abgeschlossen, und man stellte sich allmählich auf Wahlkampf ein. Ich plakatierte auch tatsächlich einmal mit und konzentrierte dann meine Energie immer mehr auf die wissenschaftliche Arbeit als Didaktiker an der Uni. Klar, dass ich Mitglied der Grünen wurde und ab 1981 stets Grün wählte.

Didaktik: Schüler unterrichten Schüler – erste Schritte

1980 stand ich noch ganz unter dem Eindruck der Diskussion, die wir während der Arbeit an „A bientôt“²⁰ geführt hatten. Ich fokussierte auf die Schüleraktivierung. Die Frage, die mich und alle Fremdsprachenlehrer beschäftigte, war: „Wie bringe ich meine Schüler zum Sprechen?“. In dem Buch von Ludger Schiffler „*Interaktiver Fremdsprachenunterricht*“ (1980) hatte ich gelesen, dass eine Lehrerin ein paar Monate ihre Schüler sich gegenseitig hatte unterrichten lassen. Ich führte eine 8. Klasse und übertrug den Schülern ein paar Lehreraufgaben, wie z. B. dass sie sich gegenseitig bei Übungen aufriefen und korrigierten. Nach einer kurzen Übergangszeit – hier ließ ich mich nicht durch kleine Rückschläge entmutigen – bewältigten sie diese Aufgabe problemlos. Ich übertrug dann die Vorstellung des neuen Wortschatzes und irgendwann auch der Grammatik. Das lief ganz gut, ich machte ein paar Videoaufnahmen und stellte diese Sequenzen Kollegen vor. Das löste heftige Diskussionen aus, denn das Sprachniveau meiner Schüler war noch nicht optimal, und meine Kollegen fragten sich, warum ich mich als Sprachmodell zurückzog. Ich war doch Franzose, habe eine perfekte Aussprache, und es sei schade, dass ich beim Sprechen den Schülern den Vortritt lasse. (...)

19 https://de.wikipedia.org/wiki/Robert_Jungk

20 1976–1978 hatte Jean-Pol Martin zusammen mit Heinz Haberzettl an der Erstellung des Französischlehrwerks „A bientôt“ beim Klett-Verlag gearbeitet.

Und die Grammatik?

Eine weitere Frage war, ob Schüler in der Lage sind, beispielsweise den Konjunktiv einzuführen. Meine Erfahrung war, dass die Schüler alles vermitteln können: den Wortschatz, komplexere Sachtexte, Literatur und Gedichte. Und die Grammatik auch, selbst den Subjonctif. Das ist auch logisch, denn wenn Schüler intellektuell imstande sind, einen Sachverhalt zu begreifen, dann können sie ihn auch vorstellen und erklären. Wären sie nicht in der Lage, ihn zu verstehen, hätte es keinen Sinn ihn im Lehrplan einzuführen.

Alle Probleme des Fremdsprachenunterrichts waren also gelöst: Die Schüler sprachen sehr viel (die Stummheit der Schüler war ja das Hauptproblem), sie leisteten kognitive Arbeit, und sie automatisierten auch die Sprachstrukturen (Imitation und Wiederholung). (...)

Wenig Interesse von wissenschaftlicher Seite

Meine Doktorarbeit verfasste ich unter der guten Betreuung von Christ sehr zügig. Ich begründete meine Methode bedürfnistheoretisch, informationstheoretisch, kognitionspsychologisch und führte eine Diskursanalyse durch. Die Arbeit wurde 1985 bei Gunter Narr publiziert, in der von Christ herausgegebenen Reihe „Gießener Beiträge“. 1986 erschien ein Artikel von mir in der damals für mein Fach wichtigsten Zeitschrift, „PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts“. Alles bestens. Ich hatte alle wesentlichen Probleme des Fremdsprachenunterrichts gelöst und dachte, die Wissenschaft würde meine Methode aufgreifen. Das war nicht der Fall, denn damals wie heute war das Bestreben der Fremdsprachendidaktiker ihr schlechtes Image bei den Fachwissenschaftlern (Linguisten und Literaturwissenschaftlern) aufzupolieren durch abstrakte Konstruktionen, die mit Praxis absolut nichts zu tun haben durften. Und meine Arbeit war ganz auf Praxis abgestimmt. Pech gehabt! Darüber hinaus war ich durch meinen Unterricht an der Schule zeitlich sehr eingespannt. Ich konnte und wollte nicht zu den zahlreichen Kongressen fahren, um Gesichtspflege zu üben und mich in ein paar Seilschaften einzuklinken. Ich dachte, ich müsse gute Arbeit leisten und der Lohn würde sich schon zeigen. (...)

Mein Wertesystem ab 1982: Forschung und Tugend

Wer den Anfang meiner Biographie gelesen hat, merkt, dass ich mich ethisch ganz umgepolt hatte. Politisch war ich definitiv grün, weniger aufgrund der Orientierung an der Natur, als Großstädter hatte ich wenig Zugang zu ihr, sondern wegen des Vernetzungsgedankens und der Fokussierung auf die Welt-Ressourcen, die

wir schonen mussten. Familiär war alles OK, auch ethisch, und die materiellen und menschlichen Bedingungen waren schön klar und geregelt. Als Handlungsfeld bot sich voll und ganz die Forschung an. Ich organisierte alles im Hinblick auf meine wissenschaftliche Effektivität. So ergab sich, dass ich um fünf Uhr aufstand und gegen 21.00 Uhr ins Bett ging. Und zwar an Arbeitstagen wie am Wochenende, zu Weihnachten wie zu Christi Himmelfahrt. Bis heute. Den Spruch „publish or perish“ fand ich abscheulich und ich bemühte mich, erst dann einen Aufsatz zu verfassen, wenn ich wirklich über eine wichtige, neue Erkenntnis zu verfügen glaubte. Ich verpflichtete mich, nur dann jemanden zu zitieren, wenn der Gedanke wirklich organisch in meinen Aufsatz passte, und nicht um einen nützlichen Kollegen freundlich zu stimmen. Einmal machte ich eine Ausnahme, und ich bereue es heute noch: 1988 hatte ich Harald Weinrich, damals ein wichtiger Mann, in einer Fußnote erwähnt, obwohl es von der Sache her nicht zwingend war. Ich hatte ihm sogar einen Sonderdruck geschickt und er antwortete selbstverständlich nicht. Aber sein Name steht noch im Aufsatz als permanente Erinnerung an meine Korruptibilität. Auch bei Festschriftbeiträgen („Pissecke der Wissenschaft“) bemühte ich mich immer tatsächlich Neues zu schreiben, um den Kollegen wirklich zu ehren. Ich behaupte nicht, dass ich meinen Prinzipien immer treu blieb, aber sie lenkten sehr stark mein Handeln.

Hondrich, Luhmann, Portele, Mandel/Huber, Dörner, Csíkszentmihályi

In Hondrich entdeckte ich die Maslowsche Bedürfnispyramide. So erfuhr ich, welche Bedürfnisse meine Schüler hatten und warum meine Methode bei ihnen mehr Bedürfnisse befriedigte als der Frontalunterricht oder die pure Gruppenarbeit. Bei Luhmann lernte ich, wie Systeme funktionieren und dass Menschen oder Menschengruppen Systeme sind. Hier war die Opposition zwischen Integration und Differenzierung zentral. Portele's Buch „Lernen und Motivation“ zeigte mir, wie Neurone Impulse aus der Außenwelt aufnehmen und verarbeiten. Vor kurzem ist mir eingefallen, dass Informationsverarbeitung ein Grundbedürfnis ist. Mandel/Huber befassten sich mit kognitiver Komplexität. Ich war gut ausgerüstet, um die Optimierungen, die ich im Unterricht nach dem Trial-and-error-Verfahren einleitete, auch von der Theorie her zu verstehen. Und es war mir auch möglich, auf dem Hintergrund der Theorie, neue Optimierungen in der Praxis einzuleiten. Später las ich die Studie von Dietrich Dörner über die fiktive Stadt „Lohhausen“, die aufzeigte, welche Merkmale Menschen besitzen müssen, um „erfolgreiche Problemlöser“ zu sein. Schließlich griff ich den Begriff Flow auf, der aus meiner Sicht eine große Erklärungskraft bezüglich motivationaler Effekte besaß. (...)

Legitime Monomanie

Man muss sich in meine Situation hineinversetzen. Alle jammerten darüber, dass ihre Schüler im Fremdsprachenunterricht nichts sagten. Es war immer dieselbe Frage, in allen Zeitschriftenartikeln, Workshops und Fortbildungsveranstaltungen, Kongressen und sonstigen Treffen: „Wie bringe ich meine Schüler zum Sprechen?“. Nun hatten wir die definitive Lösung zu diesem Problem: lasse die Schüler sich den Stoff gegenseitig beibringen, dann werden sie zwangsläufig sprechen. Das war aber so einleuchtend, dass diese Lösung verdrängt wurde. Alle fanden das toll, aber stellten sich weiterhin die Frage, wie kann ich meine Schüler zum Sprechen bringen. Wie wenn unsere Lösung unfair gewesen wäre, außer Konkurrenz. Es wurden weiterhin Workshops zu Themen wie „Leseverstehen“, „Sprechen“, „Hörverstehen“, „Ausspracheschulung“, „Wortschatzarbeit“ gehalten, als ob diese Fertigkeiten unabhängig voneinander hätten geschult werden können. Das LdL-Konzept integrierte alle diese Aufgaben. Aber nein, meine Kollegen wollten sie trennen und beharrten darauf. Für mich wurde das Thema allmählich uninteressant, ich fand mein anthropologisches Modell viel spannender, denn es löste ja nicht nur die Probleme des Fremdsprachenunterrichts, sondern die Probleme des Lebens überhaupt. Aber die meisten wollten davon nichts hören. Auf Kongressen wurde ich als eine Art „Troll“ betrachtet, weil ich bei jeder Gelegenheit mitteilte, das jeweils behandelte Problem sei durch LdL schon erledigt. Beispielsweise wurde ich von Michael Legutke, der einen großen Kongress für das Goethe-Institut in München organisierte, eingeladen und machte mich dort – bei allem good-will von Michael – schnell unbeliebt unter der versammelten Crème de la Crème der Fremdsprachendidaktik. Alle sagten, die LdL-Idee sei toll, aber ich würde sie durch mein Verhalten in Misskredit bringen. Dabei befassten sie sich nur deshalb mit LdL, weil ich diese Perturbationen verursachte! (...)

Aktionsforschung radikal

Mein Glück

Da ich selbst unterrichtete, war ich ganz dicht am Geschehen im Klassenzimmer. Ich wusste also, wie die Schüler auf Impulse reagierten, wie sie sich im Laufe der Jahre veränderten, wie man sie durch Neuerungen auch langfristig bei der Stange halten konnte. Meine erste Klasse behielt ich sieben Jahre, meine zweite fünf Jahre sowie die meisten folgenden Gruppen. Und ich kenne keinen Didaktiker oder Pädagogen, der einen solchen Ansatz verfolgt und durchgehalten hat. Der große Vorteil dieses Forschungsansatzes (besonders radikale Spielart der Aktionsforschung) war, dass ich gezwungen war, Lösungen zu Motivationsproblemen zu finden, unter dem Leidensdruck des Unterrichtsalltags. Ohne Not denkt der

Mensch nicht, wie einmal Brecht gesagt hat. Ich konnte den Wert einer methodischen Innovation sofort testen und einschätzen. Auf diese Weise konnte ich im Rahmen meiner Fortbildungsveranstaltungen den Lehrern effektive methodische Hilfen anbieten und die Lehrer wussten, dass ich diese Vorschläge nicht am grünen Tisch entwickelt hatte. Ich war glaubwürdig und bin es heute noch, denn ich unterrichte ja weiter. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes war, dass ich durch die Probleme der Praxis gezwungen war, sehr früh schon Erkenntnisse zu rezipieren und umzusetzen, die in der Didaktik und Pädagogik erst viel später aufgegriffen wurden, wie beispielsweise die Gehirnforschung und die Kognitionspsychologie, mit der ich mich bereits 1983 intensiv beschäftigte, oder später die virtuelle Welt, in die ich mich gleich zu Beginn hineinlebte. Schon 1996 habe ich mit Hilfe von Manfred Lirsch erste Internet-Datenbanken eingerichtet.

Mein Fluch

Mein Fluch war, dass ich sehr schnell meine Kollegen Fachdidaktiker und Pädagogen ob ihrer theoretischen Gedankengebäude, die aus der Flucht aus dem Klassenzimmer entstanden waren, kritisierte. Ich fand es unverschämt, dass Leute, die selbst nicht unterrichten, den in der Praxis schuftenden Lehrern erzählen, was sie machen sollen, um erfolgreich zu sein. Natürlich hatten Didaktiker und Pädagogen ihre Bestimmung sehr schnell umdefiniert und begründeten ihr Dasein mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Am meisten empörte mich die Schutzkonstruktion, man wolle zweckfrei forschen. Hatte die Gesellschaft diese Leute an die Uni delegiert, damit sie „zweckfrei“ forschen, oder damit sie Lösungen für die Probleme der Praxis ausarbeiten? Andererseits brauchte ich ja die Hilfe genau dieser Leute, denn ich wollte mich formal absichern. Wenn ich das System kritisierte, musste ich zumindest darin erfolgreich gewesen sein. Ich musste mich also qualifizieren durch eine Promotion und womöglich auch eine Habilitation. Und böse oder dumme Menschen waren meine Kollegen Didaktiker und Pädagogen natürlich auch nicht. Es waren normale, oft auch sehr kluge Leute. Und die meisten wollten mir auch helfen. Nur ihren Ansatz der Trennung zwischen Praxis und Forschung fand ich falsch. Dazu kommt noch, dass die Themen, mit denen sie sich befassten, mir meist überflüssig erschienen. Überflüssig deshalb, weil sie periphere Aspekte angingen, die in der Unterrichtsrealität keine Rolle spielten, oder weil sie Lösungen erarbeiteten zu Problemen, die in der Unterrichtsrealität schon längst erledigt waren. Sie hinkten hinterher und meinten dennoch an der Spitze zu sein. Am skurrilsten war es, wenn sie die Probleme im Unterricht darauf zurückführten, dass die Erkenntnisse der Didaktik und Pädagogik in der Praxis nicht wahrgenommen wurden. Die Lehrer wussten schon, warum sie die didaktische Literatur nicht lasen. Meine Position enthielt ein großes Konfliktpotential. Ich musste sie vertreten, aber nicht zu offensiv und aggressiv. Und eines muss ich noch dazu sagen: es gab ein paar Didaktiker und

Pädagogen, die selbst nicht unterrichteten und dennoch wichtige Impulse mit Praxisrelevanz einbrachten. Ein paar Solitäre. Mein Fluch war also, dass ich den Balanceakt vollziehen musste, mich in einer Struktur nach oben zu qualifizieren, die ich fundamental in Frage stellte. Ich musste mich anpassen, indem ich mich beispielsweise in Themen einarbeitete, die mich nicht interessierten, an denen ich aber im Hinblick auf mein Fortkommen nicht vorbei konnte. Andererseits wollte ich mich nicht grundsätzlich verbiegen lassen.

Meine Lektüren: Kognitionspsychologie, Soziologie, Gehirnforschung

Hilfe für die Bewältigung der Unterrichtsrealität fand ich also nicht in der didaktischen Fachliteratur, die geisteswissenschaftlich orientiert war, sondern vor allem in Psychologie und Soziologie. Mit viel Gewinn las ich zu Beginn der 80er Jahre von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag (1981) und von Abels, Horst Stenger: *Gesellschaft lernen. Einführung in die Soziologie*. Opladen: Leske und Budrich (1986). Natürlich auch jede Menge kognitionspsychologische Werke, umfangreiche Handbücher über Biologische Psychologie und Gehirnforschung. Ich wollte das Gehirn als Erkenntnismaschine besser kennenlernen. Im Hinblick auf die Arbeit mit der Kerngruppe²¹ befasste ich mich intensiv mit Führungspsychologie und Organisationspsychologie, vor allem aus systemtheoretischer Sicht. Ferner wollte ich meinen eigenen forschungsmethodologischen Standort erfassen und kam zu dem Ergebnis, dass ich ein Aktionsforscher war. Ich versuchte die Situation zu erforschen, in der ich mich befand und wollte diese Situation positiv verändern. Ich publizierte kontinuierlich, damit meine „Anhänger“ Stoff zum Verbreiten und einen Vormann hatten, der wissenschaftlich qualifiziert war. (...)

21 1987 gründete Martin die sogenannte „LdL-Kerngruppe“, die aus etwa 25 Kolleg*innen bestand und deutschlandweit Kongresse organisierte, wissenschaftliche Artikel publizierte und der es gelang, LdL in Deutschland und angrenzenden Ländern bekannt zu machen. Diese Gruppe war bis 2000 aktiv, bestand also insgesamt 13 Jahre.

Soziale Einbindung, soziale Anerkennung, Sinn und sehr viel Flow

Wundermethode

Etwas Hochrelevantes und Neues zu präsentieren, verschafft große Aufmerksamkeit. Im Rahmen von Fortbildungen fanden die teilnehmenden Kollegen LdL immer aufregend und interessant, so dass man als Referent nicht das Gefühl hatte, ein „schlechtes Produkt“ anbieten zu müssen. Das liegt daran, dass LdL einerseits vertraute Muster aufgreift, nämlich alle Techniken, die Lehrer tagtäglich in ihrem Unterricht einsetzen, aber andererseits durch die Übergabe der Lehrfunktionen an die Schüler alles auf den Kopf stellt. Allein durch diesen Kunstgriff werden alle Forderungen der Didaktik nach Schülerorientierung, Schüleraktivierung und radikaler Erhöhung des Sprechanteils bei den Schülern erfüllt. Das ist also eine Wundermethode. Das kann nur Verwunderung, Bewunderung und Skepsis bis Ärger hervorrufen. Natürlich funktioniert LdL nicht auf Anhieb. Man kann nicht einfach Schüler nach vorne schicken und sie bitten, den Unterricht zu halten. LdL verlangt also, dass die Lehrer sich ausführlich mit Theorie und Praxis dieser Methode befassen. Zum Beispiel verlangt LdL, dass man regelmäßig schriftliche Hausaufgaben aufgibt und kontrolliert, da der Unterricht selbst vorwiegend mündlich abläuft und man sonst schnell die Kontrolle über den Leistungsstand verlieren würde. Ferner muss man während des Unterrichts selbst den unterrichtenden Schülern stets zur Seite stehen und intervenieren, wenn Probleme auftreten, aber eben nur wenn Probleme auftreten, sonst würde es sie stören. Das alles muss gelernt werden und verlangt Übung.

Kampf

Obwohl alle Forderungen der Didaktik erfüllt werden, wurde der Ansatz zumindest am Anfang nicht aufgegriffen. Weder durch die Didaktik als Wissenschaft noch durch die Pädagogik noch durch die von Praktikern herausgegebenen Fachzeitschriften. Zwar lagen spätestens ab 1988 umfangreiche Publikationen über meinen Ansatz vor, aber sie wurden kaum zitiert. Als Beispiel sei die von Johannes Bastian 1997 herausgegebene Nummer von „Pädagogik“ mit dem Titel „Schülerinnen und Schüler als Lehrende“ genannt, in der unsere Arbeit überhaupt nicht erwähnt wird, also 12 Jahre nach der Publikation meiner Dissertation und den entsprechenden zahlreichen Veröffentlichungen der LdL-Kerngruppenmitglieder. Auch heute ist in dem von Hans-Karlheinz Bausch, Herbert Christ und Jürgen Krumm herausgegebenen, für die Fremdsprachendidaktik maßgeblichen „Handbuch Fremdsprachenunterricht“, 5. Auflage unter den insgesamt 124 Artikeln keiner LdL gewidmet und auf die Methode wird nur in zwei Artikeln kurz hingewiesen. In dem Handbuch „Pädagogische Psychologie“ (2004) wird zwar „Lernen

durch Lehren“ ein Artikel gewidmet, dieser befasst sich aber ausschließlich mit peer-learning, zitiert nur die ältere angloamerikanische Literatur und erwähnt mit keinem Wort unsere Arbeit. Wir mussten also nicht nur dem Widerstand der Kollegen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen trotzen, sondern auch das Desinteresse der Didaktik und Pädagogik als Wissenschaft aushalten. Eine solche Situation schafft Kampfgeist. Kein Wunder, dass wir, und ich ganz besonders, bald als Missionare verschrien wurden. Dabei hatten wir anfänglich nur eine kleine Technik anderen zugänglich machen wollen. (...)

Grassroot-Bewegung: LdL wurde von „unten“ nach „oben“ durchgesetzt

Der Geist der Methode, sagen wir zur Vereinfachung ein „basisdemokratischer“, durchzog also alle unsere Aktivitäten. Hier kommen Assoziationen wie „David gegen Goliath“ oder „Robin Hood“ in den Sinn, also Muster, die immer Solidarität und Kampf enthalten. Wir mussten zunächst unsere Schüler überzeugen und dafür sorgen, dass unsere Methode an unserer Schule akzeptiert wurde, dann mussten die Kollegen im Rahmen von Vorträgen und Fortbildungsveranstaltungen für die Methode gewonnen werden; die nächsthöhere Hierarchieebene waren die Seminarlehrer und Leiter von Fortbildungsinstituten. Alle diese Gruppen brauchten Angebote und waren dankbar, dass wir mit LdL ein Produkt hatten, das aufgrund der Praxisbezogenheit in der Regel sehr gut ankam. Ähnliches galt für praxisorientierte Fachzeitschriften. Viel schwieriger war der Sprung von der Ebene der Seminarlehrer zur Ebene der Hochschule. Selbst heute wird LdL an Universitäten und Hochschulen kaum behandelt. Dies liegt an der Praxisferne der Hochschuldidaktiker und Pädagogen.

Wissenschaftliche Publikationen: Zugpferd

Wichtig war für die Bewegung auch, dass ich wissenschaftlich voranschritt. Zwar verlangten die Kollegen der Kerngruppe nicht direkt nach Theorie, gelegentlich sträubte sich der eine oder andere dagegen, aber vor allem die Seminarlehrer unter ihnen waren froh, dass sie ihre Referendare auch mit wissenschaftlicher LdL-Literatur versorgen konnten. Ferner waren die LdL-Kerngruppenkollegen alle sehr profilierte Persönlichkeiten. Sie forderten mich nicht explizit auf, Forschung zu betreiben, aber es war für sie beruhigend zu wissen, dass sie auch wissenschaftlich richtig lagen. Im Laufe der Zeit hielten meine Kollegen selbst als Lehrbeauftragten Seminare an Hochschulen, beispielsweise Renate Gegner in Nürnberg. Was mich anging, so setzte ich die Überlegungen, die ich 1985 in meiner Dissertation veröffentlicht hatte, fort. Ich entwickelte ein Lernerkonstrukt (anthropologisches Modell), auf dessen Grundlage ich jeden didaktischen Schritt, jede Stoffauswahl begründen konnte. Dieses Modell hatte einen universalen Anspruch, war also kulturunabhängig. Da ich meine Klasse von der 7. bis zum Abitur geführt hatte,

hatte ich parallel ein ganzes Curriculum für den Französischunterricht aufgestellt und wissenschaftlich fundiert, also empirisch erforscht und abgesichert. Diese Langzeitstudie veröffentlichte ich als Habilitationsschrift im Jahre 1994. (...)

Zu finden ist die vollständige Biographie im Internet:

<https://de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:Jeanpol/Buch>