

Projektbasiertes, niveaustufenübergreifendes Lernen: Anwendung der *Lernen durch Lehren (LdL)* Methode in der Grammatikvermittlung des universitären Fremdsprachenunterrichts

Sabrina Link
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
sabrina.link@uniurb.it

Abstract

Explicit grammar teaching is still often an integral part of university foreign language teaching, as the institutional framework leaves little room and time for more implicit, creative, or communicative grammar teaching.

An attempt to open these rigid structures is the cross-level project "Grammar learning by teaching", in which more advanced students explain a grammar topic to students at a lower language level. The project, which was carried out with German students at the University of Aberdeen in Scotland and the Università di Urbino in Italy, is partly based on the "Learning by Teaching" method founded by Jean-Pol Marti. In addition to promoting language skills and improving grammar comprehension, the project also intends to increase learner autonomy and promote media competencies, presentation skills and social learning. A special focus lies on cross-level learning.

The article presents the theoretical framework and practical implementation of the project under different conditions at the two respective universities. Furthermore, supported by student feedback, the positive effects in terms of developing various competencies, as well as possible problems with the methodology, are discussed, and the two project variants are compared with one another.

Keywords: learning by teaching (LdL), grammar teaching in university GFL lessons, social learning, project-based teaching

1 Einführung

Universitäre Rahmenbedingungen, wie die sehr begrenzte Unterrichtszeit und die vorgeschriebene Bewältigung verschiedener Niveaustufen, führen erfahrungsgemäß auch heutzutage noch oftmals zu starrer, expliziter Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Der Einsatz interaktiver und abwechslungsreicher Methoden sollte jedoch auch im Grammatikunterricht eine große Rolle spielen, denn so können verschiedene Lerntypen angesprochen werden und durch forschend-entdeckendes und projektorientiertes Lernen Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Zudem kann dadurch die Motivation der Lernenden aufrechterhalten werden (Janicka 2023: 171). Eine Möglichkeit den Grammatikunterricht grundlegend zu verändern ist die „Lernen durch Lehren“ (LdL) Methode, bei der unter anderem das Aktivwerden der Studierenden und exploratives Lernen im Vordergrund stehen. Denn „je

handlungsreicher das Lernen ist, als desto viabler, brauchbarer und funktionaler wird es von den Lernern wahrgenommen" (Reich 2004: 161).

Im Folgenden wird anhand eines Projektes, das in zwei Varianten durchgeführt wurde, exemplarisch gezeigt, wie starre Grammatikvermittlung des universitären DaF-Unterrichts durch die LdL-Methode aufgebrochen werden kann. Hauptaugenmerk liegt darauf, wie die ursprüngliche Methode an universitäre Rahmenbedingungen angepasst werden kann und wie der Aspekt des sozialen Lernens durch den Einbezug zweier unterschiedlicher Lernendengruppen vertieft werden kann.

2 Lernen durch Lehren (LdL): die Methode

Nach der kommunikativen Wende (Piepho 1975) in der Fremdsprachendidaktik wurde Schritt für Schritt ein größerer Fokus auf die "mental Prozesse beim Lernen und auf den konstruktiven Akt der Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Wissenserwerb" (Martin, Oebel 2007: 7) gelegt. Im Zuge dessen entwickelte der Fachdidaktiker Jean-Pol Martin Anfang der achtziger Jahre die handlungs- und lernendenorientierte Methode „Lernen durch Lehren“ (LdL) (Graef 1990: 10). Der Ansatz ist auf die Reformpädagogik zurückzuführen, deren Grundgedanken unter anderem darin besteht, dass Lernprozesse am besten durch eine selbstbestimmte, aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gelingen (Martin 2000: 1). Zu den Zielen der Methode zählen die Erhöhung des Sprechanteils der Lernenden (von 25% auf bis zu 80%) (Martin 2000: 4) und somit die Befreiung aus ihrer rezeptiven Haltung, die Vermeidung von Motivationsverlust und die Schaffung eines besseren Gleichgewichts zwischen Aufwand (Unterrichtszeit) und Ertrag (Output) (Martin 1996: 71), denn oftmals bleibt das durch Frontalunterricht Gelernte nicht lange verfügbar (Graef 1990: 1). Dabei integriert die LdL-Methode viele unterschiedliche Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalphasen und gestaltet so den Unterricht abwechslungsreich (Martin 2000: 10). Der LdL-Ansatz lässt sich folgendermaßen definieren:

Wenn Schüler einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülern vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode "Lernen durch Lehren". (Martin 2000: 1)

Die Vorteile der Methode sind vielzählig und bestehen beispielsweise darin, dass die Lernenden sich intensiver und vielseitiger mit dem Stoff auseinandersetzen, dass sie aufgrund der geringeren Hemmschwelle zwischen ihnen und ihren Mitlernenden mehr Fragen stellen, dass die Lehrkraft so Verständnislücken der gesamten Gruppe oder einzelner Lernenden schneller erkennen kann und gezielter darauf reagieren kann sowie, dass soziales Lernen positiv unterstützt wird (Martin 2000: 4). Darüber hinaus werden etliche Schlüsselkompetenzen gefördert (Martin 2000: 8). Durch die Aufgabe, neue Inhalte zu präsentieren, müssen die Lernenden sich einen Überblick über das neue Wissen verschaffen, Wichtiges von Unwichtigem trennen und relevante Teilaspekte auswählen. Dies fördert die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken und verlangt von den Lernenden den Lerngegenstand zur Vermittlung zu vereinfachen, zu reduzieren und leicht verständlich zu machen (Martin 2000: 8). In der Vorbereitung des Stoffes arbeiten die Lernenden in Gruppen, was sich wiederum positiv auf die Teamfähigkeit und das Einfühlungsvermögen auswirken kann (Martin 2000: 8). Nachdem der Lerninhalt erarbeitet wurde, werden Präsentationstechniken und

Moderationstechniken geübt und dadurch die Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen gesteigert. Dies geschieht beispielsweise durch die Präsentation und Erklärung des Themas sowie durch Übungen und Klassenanleitung. Schließlich können die zahlreichen Präsentationen vor den anderen Lernende auch das Selbstbewusstsein erhöhen (Martin 2000: 8). Diese Befunde werden von Daten untermauert, die zeigen, dass innerhalb einer Gruppe von Universitätsstudierenden, die alle mittels der LdL-Methode unterrichtet wurden, die Mehrheit der Teilnehmenden einen Zuwachs aller Kompetenzen wahrnahm und angab, dass keine andere ihnen bekannte Methode effizienter als LdL sei (vgl. Grzga, Schöner 2008). Die positiven Auswirkungen von LdL wurden auch in einer Meta-Analyse bestätigt, die zeigte, dass Lernende mehr lernen, wenn sie zu ihren eigenen Lehrpersonen werden (Hattie 2015).

Die Methode findet nicht nur in der Fremdsprachendidaktik allgemein, sondern auch im universitären DaF-Unterricht Anklang. In diesem Kontext wird sie sogar als „Königsweg“ bezeichnet (Martin, Oebel 2007: 5) und nachdrücklich empfohlen (vgl. Häussermann, Piepho 1996: 284). Neben Praxisberichten und Anwendungsbeispielen aus verschiedenen Ländern (vgl. Martin, Oebel 2007; Oebel 2005; Grzega 2009; Schmidt 2009; Blank et al. 2012; Blank 2019; Janicka 2019) liegen auch Daten zur Studierendenrezeption vor (vgl. Janicka 2023). Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt zielt darauf ab, die bereits vorhandene Forschung und Praxis zu ergänzen und zu zeigen, wie die LdL-Methode niveaustufenübergreifendes soziales Lernen fördern kann und an verschiedene Rahmenbedingungen angepasst werden kann.

3 Das Projekt: Niveauübergreifende Grammatikvermittlung durch LdL

Während LdL im Idealfall den regulären Unterricht in seiner Gesamtheit verändert (vgl. Kap. 2 und Martin 2000: 9), gestalten die universitären Rahmenbedingungen (jedenfalls an den beiden involvierten Universitäten) einen kompletten LdL-Unterricht schwierig und so wird die Methode hier im Rahmen eines Projektes und nicht ganzjährig im Unterricht eingesetzt. Normalerweise wird die LdL-Methode im Klassenverband angewandt. Im Zentrum des vorgestellten Projektes steht allerdings niveauübergreifendes, soziales Lernen, denn Studierende auf fortgeschrittenerem Niveau sollen Lernenden auf niedrigerem Niveau ein ausgewähltes Grammatikthema in Form einer Unterrichtseinheit oder eines Videotutorials näherbringen. Dies soll einerseits soziales Lernen fördern und andererseits auf beide Gruppen motivierend wirken – die Lernenden der fortgeschrittenen Gruppe bekommen Selbstvertrauen, wenn sie merken, dass sie anderen Studierenden Grammatik erklären können. Die Lernenden auf der niedrigeren Niveaustufen bekommen einen Ansporn, so gut Deutsch sprechen zu wollen, wie die fortgeschrittenen Lernenden. Ein weiterer Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass die fortgeschrittenen Lernenden ein Thema erarbeiten, das für sie nicht komplett neu ist. Es handelt sich somit um eine Stoffwiederholung, was einerseits impliziert, dass die Studierenden das Thema fast komplett autonom aufarbeiten können, andererseits soll dadurch vermieden werden, dass die Grammatikvermittlung von Unvollständigkeit und Fehlerhaftigkeit geprägt ist, wie es bei Studierende auf gleichem Sprachniveau der Fall sein kann (vgl. Janicka 2023: 181). Durch den Projektcharakter ist die Methode zudem auf verschiedene Rahmenbedingungen an unterschiedlichen Universitäten übertragbar.

Trotz der methodischen Abwandlungen bleiben viele wichtige Element und Lernziele der ursprünglichen LdL-Methode bestehen. Für die fortgeschrittenen Lernenden bedeutet das Projekt, dass das Missverhältnis des Sprechanteils im traditionellen Fremdsprachenunterricht zwischen Lehrkraft und Lernenden aufgehoben wird, dass durch das Erklären und die Erstellung von Übungen und der damit einhergehenden grammatikalischen Reflexion eine intensivere und vielseitigere Auseinandersetzung mit dem Stoff stattfindet und eventuell bestehende Verständnislücken geschlossen werden sowie, dass Schlüsselkompetenzen wie

Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken, gefördert werden. Zudem werden die Präsentationskompetenz der fortgeschritteneren Studierenden gefördert, denn sie müssen ein komplexes grammatikalisches Phänomen leicht verständlich aufbereiten. Vor allem in den Videotutorials kann zudem die Medienkompetenzen gesteigert werden. Für die Lernenden auf niedrigerem Niveau kann der Unterricht durch das Projekt abwechslungsreicher gestaltet werden, durch die soziale Komponente motivationsfördernd sein und dazu führen, dass die Studierenden aufgrund der geringeren Hemmschwelle zwischen Lernenden verschiedener Sprachniveaus mehr interagieren.

Im Folgenden wird zuerst auf die Rahmenbedingungen, dann auf die Vorbereitung und Durchführung sowie auf die Rezeption durch die Studierenden eingegangen. Abschließend werden die beiden Projektvarianten verglichen.

3.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt wurde an der *University of Aberdeen* in Schottland und der *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo* in Italien durchgeführt. Die beiden Universitäten unterscheiden sich stark in Bezug auf die örtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Tab. 1).

	University of Aberdeen	Università di Urbino
Durchführungsjahr	2018 und 2019	2023
Grammatikthema	Perfekt	Passiv
Art der Durchführung	Unterrichtsstunde	Tutorial
Fortgeschrittene Studierendengruppe	<i>Juniour Honours</i> Studierende – drittes von vier Studienjahren (15-20 Studierende)	C1-Studierende - zweites und drittes von drei Studienjahren (5 Studierende)
Auslandserfahrung	Ja – Erasmusaufenthalt	Nein
Kurs	<i>Composition</i> Kurs – 1 x 50 min jede zweite Woche <u>Kursinhalt:</u> Behandlung verschiedener Textsorten, Vertiefung und Wiederholung von Grammatik	C1-Kurs (Literaturzweig) – 5 x 45 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Übung aller sprachlichen Fertigkeiten, Besprechung aktueller und kultureller Themen, Grammatikwiederholung
Studierende auf niedrigerem Niveau	<i>Ab-initio</i> Studierende – erstes von vier Studienjahren (60-80 Studierende aufgeteilt in 2 Gruppen)	B1-Studierende - erstes und zweites von drei Studienjahren (15 Studierende aufgeteilt in 2 Gruppen)
Unterrichtszeit	Grammatikvorlesung 3 x 50 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Grammatikvermittlung und -übung	B1-Kurs (Wirtschaftszweig) – 5 x 45 min pro Woche <u>Kursinhalt:</u> Übung aller sprachlichen Fertigkeiten, Grammatikvermittlung und -übung, wirtschaftliche Themen
Projektvorbereitung	Außerhalb des Unterrichts	Im Unterricht
Peer-feedback-Stunde	Ja	Nein
Anwesenheitspflicht	Ja	Nein

Tab. 1 Rahmenbedingungen an der University of Aberdeen und der Università di Urbino

Die größten Unterschiede liegen in den Kursgrößen, der verfügbaren Unterrichtszeit, der Anwesenheitspflicht und der Kursinhalte. In Aberdeen zeichnete sich 2018 und 2019 vor allem der *ab-initio*-/Anfängerkurs durch hohe Studierendenzahlen aus, da dieser sich an Germanistikstudierende und, als Wahlfach, an Studierende anderer Fachrichtungen ohne Vorkenntnisse richtete. Die Studierendengruppen in Aberdeen waren zudem von großer Heterogenität geprägt, denn viele Studierende kamen aus dem europäischen Ausland. Bei den Lernenden in Urbino handelt es sich um eine sehr homogene Gruppe, die fast ausschließlich

aus italienischen Germanistikstudierenden besteht, die nicht nach Studienjahren, sondern nach Niveaustufen und Studiengzweigen (Literatur, Wirtschaft oder Tourismus) eingeteilt werden. Aufgrund der vielen Möglichkeiten in Bezug auf Studiengzweig und Niveaustufe sind die Kursgrößen meist relativ klein.

Ein weiterer großer Unterschied besteht bezüglich der Unterrichtszeit. Im italienischen Universitätssystem haben die Studierenden erheblich mehr Präsenzstunden als in Schottland. Dementsprechend konnte die Projektvorbereitung hier im Gegensatz zu Aberdeen im Unterricht stattfinden. Gleichzeitig tragen jedoch die hohe Zahl an Unterrichtsstunden und die vielen Möglichkeiten in der Kurswahl zu Überschneidungen bei und führten, gepaart mit einer fehlenden Anwesenheitspflicht, zu Komplikationen bei der Organisation des Projektes. Dies bedingte die Wahl der Erstellung eines Videotutorials anstelle einer Unterrichtseinheit. Auch inhaltlich unterscheiden sich die Kurse. Während die Kurse in Urbino ganzheitlich aufgebaut sind und alle Fertigkeiten in den Kursen vermittelt und geübt werden, gibt es in Aberdeen verschiedene Kursmodule, die sich explizit mit Grammatik, Schreiben oder Sprechen auseinandersetzen.

Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen konnte das Projekt an den beiden Universitäten umgesetzt werden, wenn auch in leicht abgewandelter Version. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie das Projekt mit den Studierendengruppen konkret vorbereitet und durchgeführt wurde.

3.2 Projektvorbereitung und -durchführung

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3.1) führten dazu, dass sich das Projekt an den beiden Universitäten in Bezug auf Themenwahl, Vorbereitungsart und -zeit sowie Durchführung der Grammatikerklärungen und -übungen unterschied.

Bei der Themenwahl waren mehrere Aspekte von Bedeutung. Das Thema musste in das vorgeschriebene Curriculum bzw. die Niveaustufe passen und sollte nicht am Anfang, sondern eher gegen Ende des Semesters eingeführt werden, denn die fortgeschritteneren Studierenden brauchten Zeit, das Thema vorzubereiten. Dementsprechend wurden in Aberdeen das *Perfekt* für A1 und in Urbino das *Passiv* für B1 als Grammatikthemen gewählt.

In einem ersten Schritt wurde das Projekt im Unterricht der fortgeschritteneren Studierenden eingeführt. Anhand einer PowerPoint wurde den Studierenden Schritt für Schritt erklärt, wie das Projekt genau ablaufen sollte. Eine detaillierte Einführung für die Studierenden, die die Lerneinheit vorbereiten, ist essenziell. Es ist wichtig, ihnen stets beratend zur Seite zu stehen und beispielsweise Empfehlungen bezüglich der Konzeption und Materialien zu geben (Häussermann, Piepho 2006: 222).

Bevor die Studierenden dann in Gruppen eingeteilt wurden und mit der Projektarbeit begannen, wurden die verschiedenen Aspekte des Perfekts in Aberdeen bzw. des Passivs in Urbino wiederholt und anhand von Übungen in Einzel- bzw. Partnerarbeit nochmals gefestigt, um so sicherzustellen, dass die Lernenden nicht nur über theoretisches Wissen verfügten, sondern dieses auch praktisch anwenden konnten. Anschließend wurden die Lernenden zur Vorbereitung bzw. Erstellung der Unterrichtseinheit/des Videotutorials in Kleingruppen (zwei bis vier Studierende) eingeteilt.

In Aberdeen gab es vier Kleingruppen, denn die *ab-initio* Studierenden wurden in zwei Gruppen unterrichtet und so waren zwei der vier Kleingruppen für die Gestaltung der Unterrichtseinheit für die erste *ab-initio* Gruppe zuständig, die anderen beiden für die zweite. Dabei fertigten jeweils zwei Kleingruppen Grammatikerklärungen zum Gebrauch des Perfekts als Vergangenheitsform, der Bildung des Perfekts und der verschiedenen Partizipialformen an. Die anderen beiden Gruppen erstellten, jeweils in Kollaboration mit den Grammatikgruppen, Übungen zu den jeweiligen Erklärungen. Sowohl die Erklärung als auch die Übungen sollten

anhand einer PowerPoint in englischer Sprache präsentiert werden. Im britischen Universitätssystem ist es - vor allem auf niedrigeren Niveaustufen - durchaus üblich, Fremdsprachen nicht in der Zielsprache zu unterrichten. Zudem sollte der Gebrauch von Englisch die Studierenden des dritten Jahres entlasten und ihnen ein Gefühl von Sicherheit geben, denn das Unterrichten eines fremdsprachlichen Grammatikthemas vor einer großen Zuhörerschaft stellt bereits für sich eine große Herausforderung dar.

Aufgrund der limitierten Unterrichtszeit fand die Vorbereitung der Präsentationen außerhalb des Unterrichts statt. Dafür waren vier Wochen angesetzt. Um sicherzustellen, dass die Grammatikerklärungen und -übungen nicht fehlerhaft waren, mussten die Studierenden die Präsentationen einige Tage vor der eigentlichen Unterrichtseinheit bei der Lehrkraft einreichen. Außerdem fand in der letzten *Composition*-Stunde vor der Unterrichtseinheit eine Peer-Feedback Runde statt. Dabei kontrollierten die Studierenden die Präsentation der anderen auf Klarheit und Fehler.

Die eigentliche Unterrichtsstunde begann dann mit der Erklärung des Perfekts durch die erste Kleingruppe, wobei die lernenden Studierenden stets Fragen stellen konnten. Danach wurde das Perfekt anhand der vorbereiteten Übungen der zweiten Kleingruppe angewandt. Während die *ab-initio* Studierenden die Übungen in Partnerarbeit bearbeiteten, gingen die Studierenden des dritten Jahres im Raum herum, halfen und beantworteten Fragen.

In Urbino wurden die fortgeschrittenen Studierenden nur in zwei Gruppen eingeteilt, dies war durch die kleineren Kursgrößen sowie die Wahl der Erstellung eines Tutorials bedingt. Die erste Gruppe erstellte ein Tutorial zur Einführung des Vorgangspassivs und ging dabei auf den Gebrauch und die Bildung des Passivs im Präsens, das Passiv mit Modalverben sowie den Unterschied zwischen *von* und *durch* ein. Die zweite Gruppe führte dann die verschiedenen Zeitformen des Passivs ein. Beide Gruppen erstellten Übungen zu den jeweiligen grammatikalischen Aspekten, die sie in ihr Videotutorial integrierten. Die Tutorials wurden in deutscher Sprache erstellt, denn bei der Zielgruppe des Tutorials handelte es sich, im Vergleich zu Aberdeen, um Studierende mit einem höheren Sprachniveau, die generell zum Großteil auf Deutsch unterrichtet wurden. Zudem stellte sich in Urbino aufgrund der geänderten Aufgabenstellung für die fortgeschrittenen Lernenden nicht die Herausforderung, vor einer großen Zuhörerschaft zu sprechen.

Aufgrund der umfangreicheren Unterrichtszeit in Urbino fand die Vorbereitung der Tutorials komplett im Unterricht statt. Insgesamt waren für das Projekt inklusive Einführung und Grammatikwiederholung zwei Wochen angesetzt. Die Studierenden benutzen PowerPoint, um die Grammatikerklärungen und -übungen zu erstellen und das Tutorial aufzunehmen und mit Musik zu unterlegen. Da die komplette Vorbereitung im Unterricht stattfand, gab es in diesem Fall keine Peer-Feedback Stunde, aber die Studierenden mussten die Videos vor Einsatz im B1-Kurs an die Lehrkraft schicken. Die Tutorials wurden dann den Studierenden im B1-Unterricht präsentiert und die Übungen innerhalb der Tutorials bearbeitet und anschließend mit der Lehrkraft besprochen.

3.3 Studierendenrezeption

Ein Feedback zum Projekt und der Methode in Aberdeen wurde zwar schriftlich, aber leider nur von den *Junior Honours* Studierenden und darüber hinaus relativ unstrukturiert eingeholt. Die *Junior Honours* Studierenden verfassten lediglich nach der Unterrichtsstunde einen schriftlichen Kommentar zum Projekt. Die Studierenden in Aberdeen bewerteten die LdL-Methode sehr positiv. Dabei wurde vor allem die Autonomie bei der Erstellung der Lehreinheit und die Wiederholung und Vertiefung des *Perfekts* durch das Konzipieren von Übungen und der Betrachtung der Grammatik aus einer neuen Perspektive gelobt. Das soziale bzw. gruppenübergreifende Lernen wurde ebenfalls positiv empfunden, denn den meisten

Studierenden gefiel das Unterrichten und die Interaktion mit den *ab-initio* Studierenden. Kritisiert wurde von einigen, dass es für sie stressig war, vor einer großen Zuhörerschaft zu sprechen.

Diesem Kritikpunkt wurde bei der Projektdurchführung in Urbino durch die Erstellung eines Tutorials statt einer Unterrichtseinheit entgegengewirkt, allerdings auch auf Kosten der Studierendeninteraktion (vgl. Kap. 3.2). In Urbino sollten die beiden Studiengruppen nach Durchführung des Projektes einen kurzen Fragebogen ausfüllen. Dieser diente einerseits dazu, der Lehrkraft Feedback zu Projekt und Methode zu geben. Andererseits ging es dabei auch um den Aspekt des sozialen Lernens, denn die Ergebnisse des B1-Fragebogens wurden in Teilen an die C1-Studierenden weitergegeben, sodass diese für ihre Tutorials direktes Feedback von den rezipierenden Studierenden erhielten.

Die C1-Studierenden bekamen einen bilingualen Fragebogen, den sie auf Deutsch und Italienisch beantworten konnten. Der B1-Fragebogen war komplett auf Italienisch. Die Fragebögen enthielten sowohl offene als auch geschlossene Fragen, die in Form einer Likert-Skala zu beantworten waren. Dabei entsprach der Wert fünf „ich stimme vollkommen zu“ und eins „ich stimme gar nicht zu“. Dementsprechend wurden Antworten mit dem Wert vier und fünf als Zustimmung, drei als neutral und eins und zwei als Ablehnung gewertet. Die Fragen zielten vor allem darauf ab, Rückmeldung in Bezug auf die Steigerung der Sprachkompetenzen bzw. der Vertiefung des Grammatikverständnisses (C1), der Verständlichkeit der Tutorials (B1) sowie der Wertschätzung des Projektes bzw. der LdL-Methode (B1&C1) zu erhalten.

Vier der fünf teilnehmenden C1-Studierenden füllten den Fragebogen aus. Die Hälfte der Studierende (zwei von vier) gaben an, dass ihnen das Projekt geholfen hat, ihre Deutschkenntnisse generell zu verbessern, vor allem dadurch, dass sie den Stoff selbst erarbeiteten und vertieften, und dadurch auch neue Wörter lernten. Die Mehrheit der Studierenden (drei von vier) gab an, dass sie nach dem Projekt ein besseres Verständnis des Passivs durch ihre eigenen Erklärungen hatten. Drei von vier Studierenden wurden zur Sprachreflexion angeregt. Alle Studierenden gaben an, dass ihnen das Projekt gefallen hat und sie es interessant und abwechslungsreich fanden. Am Ende des Fragebogens wurden die Teilnehmenden in einer offenen Frage nach ihrer Meinung zum Projekt gefragt. Sie sollten beschreiben, was sie als besonders positiv bzw. als weniger positiv empfunden haben und was man verbessern könnte. Gelobt wurden dabei vor allem das soziale Lernen durch die Zusammenarbeit in Gruppen, die Wiederholung des Passivs, die Kreativität des Ansatzes, die interaktive Behandlung des Grammatikthemas sowie die Arbeit mit technischen Hilfsmitteln. Als Kritikpunkt wurden technische Probleme bei der Aufnahme genannt. Konkrete Verbesserungsvorschläge wurden nicht vorgebracht. Es muss angemerkt werden, dass das Feedback aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl lediglich einen Einblick in die Wahrnehmung der teilnehmenden Studierenden geben kann und nicht repräsentativ ist.

Neun B1-Studierende füllten den Fragebogen aus. Die Mehrheit (acht von neun Studierenden) fanden die Erklärungen der C1-Studierenden zum Passiv gut, leicht verständlich und nützlich. Zudem gaben sieben der neun Teilnehmenden an, dass das Projekt Abwechslung in den Unterricht brachte. Genauso wie die C1-Studierenden, wurden auch die Lernenden der B1-Gruppe am Ende des Fragebogens in einer offenen Frage nach ihren Gedanken zum Projekt, nach positiven bzw. weniger positiven Aspekten und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Die Methode die Grammatik durch Studierendentutorials zu präsentieren und zu üben, wurde als interessanter und alternativer Weg, Grammatik zu lernen, empfunden. Zudem wurde viel Lob für die Erklärungen, Beispiele und Aussprache der C1-Studierenden ausgesprochen. Dieser Teil des Feedbacks wurde an die C1-Studierenden weitergeleitet, denn ein Aspekt von LdL ist auch die Erhöhung des Selbstbewusstseins der Lernenden (vgl. Kap. 2), was durch ein positives Feedback bewerkstelligt werden kann.

Weniger positiv fanden die Studierenden den Mangel an Interaktivität. Zudem merkten einige Studierende an, dass die Videos zwar klar und deutlich waren, aber zu schnell, um Notizen machen zu können. Außerdem wurden einige der von den C1-Studierenden gewählten Wörter als zu schwierig empfunden. Zur Verbesserung wurde das Einfügen von Untertiteln, langsames und überzeugteres, also weniger unsicheres, Sprechen sowie der Gebrauch von verschiedenen Farben und mehr Hintergrundmusik vorgeschlagen.

Fasst man die Studierendenreaktion auf das Projekt zusammen, so lässt sich bei beiden Varianten eine sehr positive Rezeption feststellen. Die fortgeschrittenen Lernenden profitierten von der vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Grammatik durch die Zusammenarbeit in Gruppen. Den Studierenden auf A1- bzw. B1-Niveau kam zugute, dass sie von erfahrenen Studierenden auf höherem Sprachniveau unterrichtet wurden. Während die Unterrichtseinheit einen gewissen Stressfaktor für einige Studierende darstellte, kristallisierte sich in Bezug auf das Tutorial der Nachteil heraus, dass es weniger interaktiv ist.

3.4 Vergleich der Projektvarianten

Die zwei unterschiedlichen Projektvarianten resultierten zum großen Teil aus den verschiedenen Rahmenbedingungen an den jeweiligen Universitäten. Beide Varianten bergen Vor- und Nachteile, wie aus dem Studierendenfeedback (vgl. Kap. 3.3) hervorgeht.

Der größte Unterschied in der Präsentation des Tutorials in Urbino und der Unterrichtseinheit in Aberdeen bestand sicher darin, dass die C1-Studierenden in Italien zwar Übungen in das Tutorial integrierten, diese allerdings dann nach Bearbeitung durch die B1-Studierenden mit der Lehrkraft besprochen wurden. Dies impliziert, dass das Tutorial weniger Studierendeninteraktion zulässt und somit das soziale gruppenübergreifende Lernen nicht im gleichen Maße fördert, wie die Unterrichtseinheit. Man könnte in Zukunft versuchen, die Tutorialvariante beispielsweise durch die Integration von Quizelementen o.Ä. interaktiver zu gestalten. Dennoch kann dies die Interaktion im Rahmen der Unterrichtseinheit, die zwischen den fortgeschrittenen und weniger fortgeschrittenen Studierenden zustande kommt, nicht ersetzen. Denn in den Unterrichtseinheiten konnten die lehrenden Studierenden direkt auf Fragen und Unklarheiten eingehen, wodurch es zu einem viel persönlicheren Kontakt zwischen den Studierenden kam, der auch eine kursübergreifende Interaktion außerhalb des Unterrichts anregen konnte.

Dennoch hat das Tutorial auch einige wesentliche Vorteile gegenüber der Durchführung einer Unterrichtseinheit: die Planung und Organisation sind weniger kompliziert und aufwendig und somit leichter zu bewerkstelligen. Das Tutorial kann durch den Einsatz von Musik und anderen Elementen abwechslungsreicher und interessanter für die Studierenden gestaltet werden, eine Tatsache die im Zeitalter sozialer Medien und Kurzvideos nicht zu unterschätzen ist. Des Weiteren fällt für die fortgeschrittenen Studierenden, die das Tutorial erstellen, ein gewisser Stressfaktor weg, nämlich vor einer unbekanntem Zuhörerschaft zu sprechen. Dadurch kann das Tutorial problemlos in der Zielsprache Deutsch erstellt werden, da die Studierenden mehr Zeit für die Vorbereitung haben und ein Manuskript verwenden können. Dementsprechend haben beide Varianten ihre Vor- und Nachteile und der Einsatz der Methode sollte sich dementsprechend je nach Rahmenbedingungen nach der Umsetzbarkeit richten. Durch die beiden Varianten kann das Projekt einfach an verschiedenste Rahmenbedingungen angepasst werden und ist ohne Probleme auf andere Sprachen übertragbar.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Während es im universitären DaF-Kontext aufgrund des institutionellen Rahmens zumeist nicht möglich ist, den Unterricht komplett auf Basis der LdL-Methode zu gestalten, so zeigt das durchgeführte Projekt doch, dass die Studierenden bereits von einer projektbasierten Anwendung der Methode profitieren können. Vor allem die erklärenden Studierenden können dadurch essenzielle Bereiche der deutschen Grammatik wiederholen, vertiefen und festigen. Sie müssen den Stoff für die anderen Lernenden leicht verständlich aufbereiten und dementsprechend komplexe Zusammenhänge erkennen und vereinfachen. Durch die Zusammenarbeit in Gruppen können sich die Studierenden dabei gegenseitig unterstützen, wodurch soziales Lernen gefördert wird. Gleichzeitig findet auch ein soziales gruppenübergreifendes Lernen statt, denn die Studierenden auf niedrigeren Niveaustufen profitieren von dem Wissen und der Kompetenz der fortgeschrittenen Studierenden. Zudem gestaltet die Lehrinheit/das Tutorial den Unterricht nicht nur abwechslungsreicher, sondern unterscheidet sich auch dadurch von „traditionellen“ Unterrichtseinheiten, dass die Erklärungen aus der Perspektive von Lernenden erarbeitet wurden. Die Tatsache, dass das Projekt an zwei verschiedenen Universitäten, mit verschiedenen Lernendengruppen und sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen umgesetzt bzw. an die jeweiligen Bedingungen angepasst werden konnte, unterstreicht sein Potential.

In einem nächsten Schritt ist geplant, das Projekt im kommenden Studienjahr noch weiter zu verfeinern und die Verbesserungsvorschläge und Kritik der Studierenden aktiv miteinzuarbeiten und beispielsweise zu versuchen, die Tutorials durch mehr Interaktion abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten. Wünschenswert wäre, wenn die methodischen Überlegungen des Projekts zur Integration von LdL in den universitären DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht auch an anderen Universitäten Anklang fände, um somit nach und nach den starren institutionellen Rahmen aufzubrechen. Denn feststeht, die Studierenden können beim Erlernen einer Fremdsprache in jedem Fall von LdL profitieren.

Bibliografie

Blank, J., Waitz, T., Würtele, C. E., 2012, "Das "bioanorganische Schülersymposium": Lernen durch Lehren an der Hochschule", in *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), S. 51-59. <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/430> [23.10.2024].

Blank, M., 2019, "Anwendungspotential und Adaption der Methode „Lernen durch Lehren“ im chinesischen Hochschulkontext", in *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(2), S. 287-306. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2019-0020/html?lang=de> [23.10.2024].

Graef, R., 1990, "Lernen durch Lehren. Anfangsunterricht im Fach Französisch", in *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 100, S. 10-13.

Grzega, J., 2009, "Polylogisch" "begreifen": LdL für das Linguistik-Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache", in Guido Oebel (Hrsg.), *LdL - Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen: erweiterter Tagungsband der 2. DaF-Werkstatt Westjapan vom 27. bis 29. Oktober 2006 an der Universität Kurume, Mii-Campus*, Hamburg, Kovač, S. 217-244.

Grzega, J., Schöner, M., 2008, "The Didactic Model LdL (Lernen durch Lehren) as a Way of Preparing Students for Communication in a Knowledge Society", in *Journal of Education for Teaching*, 34(3), S. 167-175.

Hattie, J., 2015, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania nauczanie się*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Häussermann, U., Piepho, H. E., 1996, 2006, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.

Janicka, M., 2019, "Effizienz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) – Ergebnisse eines Experiments", in *Glottodidactica*, 46(1), S. 9–21. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/19435> [23.10.2024].

Janicka, M., 2023, "Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie", in *Neofilolog*, S. 170-187. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/36256> [23.10.2024].

Martin, J.-P., 1996, "Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz", in *Fremdsprachen lernen und lehren*, 25, S. 70-84.

Martin, J.-P., 2000, "Lernen durch Lehren – ein modernes Unterrichtskonzept", in *Schulverwaltung Bayern*, 23, S. 105-110.

Martin, J.-P., Oebel, G., 2007, "Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? ", in *Deutschunterricht in Japan*, 12, S. 4-21.

Oebel, G., 2005, "Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht. Eine echte Alternative zum traditionellen Frontalunterricht", in Petra Balmus, Guido Oebel, Rudolf Reinelt (Hrsg.), *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, München, Iudicium, S. 148-165.

Piepho, H.-E., 1975, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Limburg, Frankonius.

Reich, K. 2004, *Konstruktivistische Didaktik. Lehrern Und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Berlin, Luchterhand.

Schmidt, A., 2009, "Lehren und Lernen durch die Praxis und für die Praxis", in *Sozial Extra*, 33, S. 36–38. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-009-0010-y> [23.10.2024].