

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0002-5603-4803

monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

Förderung der Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht durch den Einsatz der LdL-Methode – Ergebnisse einer Fragebogenstudie

**Enhancing key competences in an academic grammar course using
the method Learning by Teaching – results of the study**

In the knowledge economy, the memorization of facts and procedures is important but not sufficient. In order to responding to changes in society and the economy it becomes necessary to develop key competences. Competences-oriented education introduces innovative forms of teaching and learning based on the constructivist learning approach, such as the LbT-Method (Learning by Teaching /Lernen durch Lehren/), which gives the students the opportunity to learn by doing.

The article introduces the results of a survey which was conducted during the third semester of a “Grammar in Communication” course at the faculty of Applied Linguistics at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. According to the students’ assessment, their participation in this course enhanced their literacy, multilingual, personal, social and learning-to-learn competences, as well as their entrepreneurial competence. The results of this survey will be used to optimize the course design in the future.

Keywords: key competences, the constructivist approach, learning through teaching, grammar course



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, konstruktywizm, uczenie się poprzez nauczanie, kurs gramatyki

1. Einleitung

In der wissensbasierten Wirtschaft ist es unzureichend, sich lediglich Fakten und Verfahren einzuprägen, um erfolgreich zu sein. In der sich schnell wandelnden Realität stehen Problemlösungsfähigkeit, kritisches Urteilsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Kreativität oder Umgang mit digitalen Medien im Vordergrund. Sie sind Instrumente, mit denen das Erlernte in der Praxis angewandt werden kann, um neue Ideen, Theorien und Produkte zu entwickeln und neue Kenntnisse zu erwerben. Angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels wird vom Rat der Europäischen Union empfohlen¹, solche Kompetenzen zu entwickeln, die dazu beitragen, den jetzigen Lebensstandard zu wahren, hohe Beschäftigungsraten sicherzustellen, den sozialen Zusammenhalt zu fördern, persönliche Entfaltung, Gesundheit, zufriedenstellende Beschäftigung sowie soziale Inklusion zu sichern. Sie werden als „Schlüsselkompetenzen“ bezeichnet.

Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

- Lese- und Schreibkompetenz,
- Mehrsprachenkompetenz,
- mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik,
- digitale Kompetenz,
- persönliche, soziale und Lernkompetenz,
- Bürgerkompetenz,
- unternehmerische Kompetenz,
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Der Erwerb dieser Kompetenzen, die Wissen, Fähigkeiten und positive Einstellungen umfassen, trägt zum erfüllten Leben in der Gesellschaft bei. Deshalb sollten sie von Kindheit an lebenslang gefördert und entwickelt werden².

Zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im schulischen und universitären Kontext sind besonders handlungsorientierte Ansätze geeignet. In ihrem Rahmen können Lernsettings eingesetzt werden, die forschend-entdeckendes und projektorientiertes Lernen ermöglichen.

¹ <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> [abgerufen am 13.06.2023].

² [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen am 15.06.2023].

Um diese Kompetenzen zu fördern, ist ein Paradigmenwechsel, eine Lernkultur notwendig, die den Übergang vom normativen zum interpretativen Paradigma möglich macht (Siebert 2005: 20).

In dem vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schlüsselkompetenzen auch im universitären Kontext gefördert werden können. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Methode Lernen durch Lehren (LdL)³ gelenkt, in der dem handlungsorientierten und entdeckenden Lernen eine vorrangige Bedeutung zukommt. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen werden die Ergebnisse einer Erhebung präsentiert, in der die Studierenden, die ein Semester lang nach den Prinzipien von LdL im Grammatikkurs gelernt haben, den Zuwachs ihrer Schlüsselkompetenzen einschätzen sollten.

2. Eine neue Lernkultur – Übergang von Instruktion zur Konstruktion

Der Paradigmenwechsel, der spätestens seit Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts immer stärker die Lernkultur prägt, bedeutet u.a. einen Übergang von der Wissensvermittlung und Steuerung zum selbstgesteuerten Lernen, von der Vermittlung von Antworten zur Anregung von Fragen, von perfekten Lösungen zur Irrtumswahrscheinlichkeit, von der Erkenntnis als Abbildung zur Erkenntnis als Konstruktion. Siebert (2005) betont, Erkennen sei eine selbstgesteuerte, eigenwillige Tätigkeit des menschlichen Gehirns, das sein eigenes Wissen konstruiert. Dieses sei von der Biografie abhängig und durch individuelle kognitiv-emotionale Strukturen vorgeprägt und lasse sich von außen nicht determinieren (Siebert 2005: 21–23). Lernende müssen das Gelernte als relevant und sinnvoll wahrnehmen, denn nur dann kann nachhaltig gelernt werden. Lernen ist effektiver, wenn es emotional eingebettet ist und mit Gefühlen und körperlichen Empfindungen in Verbindung steht. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass Lernen in sozialen Kontexten stattfindet, sich durch das Handeln des Subjekts beobachtbar macht und nur im Kontext verstanden werden kann. Ein Bindeglied zwischen individuellem Erkennen und sozialem Handeln ist Kommunikation, die auf Sprache basiert (Siebert 2005: 24, 35–38).

Reich (2004) bemerkt, dass konstruktives Lernen durch Handeln erfolgt. Je mehr ein Individuum *by doing* lernt, desto stärker neigt es dazu,

³ Selbst wenn Lernen durch Lehren eher ein Ansatz ist, hat sich die Bezeichnung LdL-Methode in der Fachliteratur sowie in der Didaktik durchgesetzt (vgl. Janicka 2019; Kelchner, Martin 1998; <https://www.ore.edu.pl/2011/04/metoda-ldl-69277954/>). In dem Beitrag wird deshalb die Bezeichnung „Methode“ bevorzugt verwendet. Der Begriff „Methode“ bezieht sich auch auf Unterrichtsmethoden (vgl. Reich 2004: 224–225, 243–248).

zu reflektieren, was viabel, also wichtig und brauchbar, und was überflüssig sei. Diese Reflexion mündet in die Erkenntnis, dass Gelerntes keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben kann und dass es relativ und fragmentarisch bleibt. Neben Konstruktion ist Lernen auch Rekonstruktion, die aber „kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe (ist), sondern ein aktiver Aneignungsvorgang, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt rekonstruiert, aber dabei auch im Blick auf das Individuum notwendig neu konstruiert“ (Reich 2004: 165). Dabei kommen kognitive Aktivitäten zustande. Je reichhaltiger solche Aktivitäten sind, je tiefere Informationsverarbeitung und je „höhere“ Denkprozesse sie erfordern, desto mehr wird das Lernen und Behalten gefördert (Gold 2015: 55–58). Die Denkprozesse werden oft durch „Perturbationen“ ausgelöst, die eine Art Diskrepanz zwischen Deutungen neuartiger Wahrnehmungen und den bisherigen Erwartungsstrukturen darstellen (Beyer, Krüssel 2004: 124).

Für das konstruktive Lernen ist Kreativität von besonderer Wichtigkeit, denn sie ermöglicht divergentes Lernen und das Ausprobieren verschiedener Lösungsmöglichkeiten. Als Beispiele von Methoden, die ein Denken in viele Richtungen ermöglichen, können Assoziationen, Brainstorming, Verfremdung bekannter Lösungen, Finden ungewöhnlicher oder seltener Möglichkeiten, Problemumkehr sowie Paradoxien gelten (Reich 2004: 168). Die Liste könnte um Methoden ergänzt werden, die die klassische Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage stellen und die den Lernenden Gelegenheit bieten, sich aktiv und selbständig an den Lernprozessen zu beteiligen, sowie das zu erlernende Wissen aus einem anderen Blickwinkel, und zwar aus der Perspektive der Lehrperson, zu betrachten.

3. Lernen durch Lehren (LdL)

Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Methode, in deren Fokus die Aktivitäten der Lernenden stehen. Die Methode wurde in den 1980er Jahren von Jean Pol Martin entwickelt und auf den Prüfstand gestellt. In der Methode werden viele traditionelle Aufgaben der Lehrperson an die Lernenden delegiert. Zu Aufgaben der Lernenden gehört es, Teile des Stoffes bereits im Vorfeld des Unterrichts zu bearbeiten und ihn dann im Laufe des Unterrichts den Mitlernenden zu präsentieren und zu erklären. Sie moderieren den Unterricht und organisieren die Gruppenarbeit. Sie führen das Thema ein mit der ständigen Rückfrage, ob der Stoff von den Mitschüler*innen/Mitstudierenden verstanden wurde. Insofern übernehmen sie einige Aufgaben der Lehrpersonen. Zu den Aufgaben der Lehrperson gehört vor allem

die Einteilung des Stoffes in kleinere Einheiten, die Verteilung von Aufgaben sowie die Unterstützung und Beratung der Lernenden bei der Stoffverarbeitung. Ein wichtiges Element der Methode ist die Unterrichtssprache, die von den Lernenden beherrscht und während der Unterrichtsführung eingesetzt werden muss (Martin 1986: 400).

Die LdL-Methode gibt Lernenden mehr Gelegenheiten zum Kommunizieren. Im LdL-Unterricht sprechen sie dreimal so viel wie im lehrerzentrierten Unterricht (Martin 1986: 400). Der Stoff wird aus der Perspektive der Lernenden präsentiert, was zu seiner besseren Aufnahme durch Mitschüler*innen/Mitstudierende führt. Die Lernenden sind viel stärker in die Vorbereitung und den Ablauf des Unterrichts als im traditionellen Unterricht involviert, sie steuern ihre Lernprozesse selbst und bauen ihr Wissen selbstständig auf. Sie handeln auch in sozialen Kontexten, indem sie das selbst-erworbene Wissen anderen präsentieren; sie müssen dabei die Wahrnehmung des Präsentierten durch andere im Blick behalten, die Verständlichkeit der dargebotenen Inhalte thematisieren und in der Lage sein, unklare Stellen aufzugreifen. Die Mitschüler*innen/ Mitstudierenden müssen ihrerseits konzentriert zuhören und Fragen stellen, wenn etwas in der Darstellung ihrer Kommiliton*innen unverständlich ist. Das Wissen wird dabei nicht mehr als sicheres und notwendiges Expertenwissen wahrgenommen, sondern als ein subjektiver Erkenntnisprozess. Es ist ein Interimswissen, das vorläufig und ungenau ist und erst schrittweise aufgebaut, verfeinert und differenziert werden muss (Siebert 2005: 83).

Selbstorganisiertes Wissen setzt aber viel mehr Partizipation der Lernenden bei der Auswahl von Themen, der Planung, Durchführung sowie Kontrolle der Inhalte voraus (Reich 2004: 177). Dass aktivierende Unterrichtsmethoden zum größeren Lernerfolg führen, haben die 800 Meta-Analysen von John Hattie (2015) bestätigt, die bisher die umfangreichste evidenzbasierte Studie zu diesem Thema darstellen. Anhand von Effektstärken (d) wird festgelegt, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den Lernerfolg haben. Unter den Faktoren mit dem stärksten Effekt auf den Lernerfolg finden sich Aktivitäten der Lernenden, die in der LdL-Methode eine wichtige Rolle spielen. Zu den Faktoren mit dem stärksten Einfluss gehört die Aktivierung der Lernprozesse durch die Lehrperson sowie die Sicherung der fördernden Bewertung ($d = 0,90$). Auch Lernen durch Kooperation hat eine ziemlich hohe Effektstärke ($d = 0,59$). Aus den Meta-Analysen geht auch hervor, dass Schüler*innen mehr lernen, wenn sie zu ihren eigenen Lehrpersonen werden ($d = 0,54$). Die Übernahme der Verantwortung für den Lernprozess und für das Unterrichtsgeschehen, das Erklären des Stoffes für Mitstudierende (Micro-Teaching) wirkt sich mit der Effektstärke $d = 0,88$ sehr positiv auf den Lehrerfolg aus. Dass sich die oben genannten Faktoren auf die

Wissensaneignung sowie die Prüfungsergebnisse positiv auswirken, dokumentieren auch die Ergebnisse des von mir durchgeführten Experiments, bei dem eine Gruppe nach den Prinzipien von LdL ein Semester lang einen Teil der Lehraufgaben übernahm, während die Kontrollgruppe von der Lehrperson unterrichtet wurde⁴. Die an dem Experiment teilnehmenden Personen betonten, dass die Vorteile der Teilnahme an dem LdL-Projekt vor allem darin lagen, dass sie die Möglichkeit hatten, mehr auf Deutsch zu kommunizieren und aktiver als in einem von der Lehrperson geleiteten Unterricht waren. Mehrere Personen gaben an, dass sie dank des Projektes erfahren hätten, wie sie lernen sollen und dass sie den grammatikalischen Stoff besser verstanden hätten (Janicka 2019). Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass sich der Einsatz der LdL-Methode positiv auf die fremdsprachliche Kompetenz ausgewirkt hat.

4. Fragebogenstudie zu Möglichkeiten der Förderung von Schlüsselkompetenzen im universitären Grammatikunterricht

In der durchgeführten Studie sollten die Studierenden den Zuwachs ihrer Schlüsselkompetenzen nach einem nach LdL-Prinzipien konzipierten Grammatikkurs einschätzen. Im Folgenden werden die Annahmen, die Durchführung sowie die Ergebnisse der Studie präsentiert und erörtert.

4.1. Einleitende Bemerkungen

Schlüsselkompetenzen können in verschiedenen Kombinationen angewandt und gefördert werden, sie überschneiden sich und greifen ineinander. Das Ziel der durchgeführten Studie war es, Aufschluss darüber zu bekommen, inwiefern Schlüsselkompetenzen durch den Einsatz der LdL-Methode im universitären Grammatikunterricht gefördert werden können. Gemäß den konstruktivistischen Handlungstheorien sollte die folgende Hypothese untersucht werden: H1: Der Einsatz der handlungsbasierten Methode Lernen durch Lehren wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen bei den beteiligten Lernenden aus.

Die LdL-Methode wurde im Rahmen des Kurses „Grammatik der 2. Sprache in Kommunikation“, der 30 Unterrichtsstunden umfasste und auf die deutsche Syntax fokussiert war, eingesetzt. Es wurde angenommen, dass der Kurs die Möglichkeit bietet, vor allem vier Schlüsselkompetenzen zu

⁴ Eine genaue Beschreibung des Experiments ist bei Janicka (2019) zu finden.

fördern: die Lese- und Schreibkompetenz, die Mehrsprachenkompetenz, die persönliche, soziale und Lernkompetenz sowie die unternehmerische Kompetenz. Der Kurs fand im Wintersemester 2021/22 statt und richtete sich an Studierende des 2. Studienjahres der Angewandten Linguistik an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin, die Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache studierten. Der Unterricht fand in Präsenz statt. Die Gruppe zählte 15 Studierende; an der Fragebogenuntersuchung, die in der letzten Unterrichtsstunde des Kurses durchgeführt wurde, haben allerdings nur 12 Studierende teilgenommen. Im Fragebogen (siehe Anhang 1) wurden die Lese- und Schreibkompetenz, die Mehrsprachenkompetenz, die persönliche, soziale und Lernkompetenz sowie die unternehmerische Kompetenz erfasst.

4.2. Erhebungsinstrument

Die Indikatoren zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen wurden auf der Grundlage der Empfehlungen des Rates der Europäischen Union konstruiert⁵. Kenntnisse werden in dem Dokument als „Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern“ definiert. Fertigkeiten bezeichnen „die Fähigkeit, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen“. Der Begriff Einstellungen „bezeichnet die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, und entsprechende Mindsets“.

Da Lese- und Schreibkompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz sehr viele Überschneidungspunkte aufweisen, wurden sie für die Zwecke der Untersuchung zusammen erfasst. In den Empfehlungen des Rates umfassen sie u.a. die folgenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen:

- Wortschatz- und Grammatikkenntnisse in verschiedenen Sprachen,
- das Wissen um die wichtigsten Arten der verbalen Interaktion und der Sprachregister,
- Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen sowie kultureller Aspekte und der Variabilität von Sprachen,
- die Fähigkeit, mündliche Mitteilungen zu verstehen, ein Gespräch zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden,
- Texte auf verschiedenen Kompetenzniveaus in verschiedenen Sprachen entsprechend den Bedürfnissen des Einzelnen zu lesen, zu verstehen und zu verfassen,

⁵ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen 15.06.2023].

- Hilfsmittel angemessen zu benutzen und Sprachen während des ganzen Lebens formal, nichtformal und informell zu erlernen,
- Wertschätzung kultureller Vielfalt,
- Neugier und das Interesse an Sprachen und interkultureller Kommunikation.

In dem Fragebogen wurden diese zwei Schlüsselkompetenzen mithilfe von fünf Items erfasst:

- Ich kann relevante Informationen recherchieren und bearbeiten.
- Ich kann die nötigen Hilfsmittel aussuchen und benutzen.
- Ich kann Informationen so darstellen, dass sie für andere verständlich sind.
- Ich kann mein Kommunikationsverhalten kontrollieren und – wenn nötig – meine Aussagen umformulieren und so an die Bedürfnisse der Zuhörer*innen anpassen.
- Ich verfüge über den nötigen Wortschatz und Strukturen, um anderen grammatische Phänomene auf Deutsch zu erklären.

Die Beschreibung der persönlichen, sozialen und Lernkompetenz umfasst in dem Dokument der Europäischen Union u.a. die folgenden Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen:

- unterschiedliche Wege der Kompetenzentwicklung zu kennen,
- sich selbst zu reflektieren,
- mit Zeit und Informationen effizient umzugehen,
- konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten,
- resilient zu bleiben,
- mit Ungewissheit und komplexen Sachverhalten umzugehen,
- zu lernen, wie man lernt,
- etwas für das eigene körperliche und emotionale Wohlergehen zu tun,
- Empathie zu empfinden,
- Konflikte in einem inklusiven und unterstützenden Kontext zu bewältigen.

In dem Fragebogen wurde diese Schlüsselkompetenz durch die folgenden Items erfasst:

- Ich plane und organisiere meinen Lernprozess.
- Ich kann meinen Lernprozess und meine Lernleistungen beurteilen.
- Bei Lernproblemen oder Planungsschwierigkeiten suche ich Unterstützung.
- Ich kann sowohl selbständig als auch im Team arbeiten.

Die unternehmerische Kompetenz lässt sich durch folgende Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen charakterisieren:

- Kreativität, Einfallsreichtum, strategisches Denken und die Fähigkeit zur Problemlösung sowie kritisches und konstruktives Nachdenken innerhalb wechselnder kreativer Prozesse und Innovationen zu entwickeln,
- die Fähigkeit, sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten, Ressourcen zu mobilisieren (Menschen und Dinge) und Tätigkeiten aufrechtzuerhalten,
- mit anderen effektiv zu kommunizieren, zu verhandeln und im Rahmen einer fundierten Entscheidungsfindung mit Ungewissheit, Widersprüchlichkeiten und Risiken umgehen zu können,
- das Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit, vorausschauendes Handeln, Zukunftsorientiertheit, Mut und Ausdauer beim Erreichen von Zielen zu entwickeln,
- den Wunsch, andere zu motivieren und ihre Ideen zu würdigen, Empathie und Verantwortungsbewusstsein für Menschen und die Welt sowie die Bereitschaft, Verantwortung für ethisches Verhalten zu übernehmen.

Zur Erfassung der unternehmerischen Kompetenz wurden fünf Items konstruiert:

- Ich kann gut mit Stress und Ungewissheit umgehen.
- Ich baue auf meinen Lern- und Lebenserfahrungen auf und suche neue Lernmöglichkeiten.
- Ich habe viele kreative Ideen und kann sie umsetzen.
- Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.
- Ich fühle mich für die anderen verantwortlich und bin mir dessen bewusst, dass ihre grammatische Kompetenz auch von meiner Vorbereitung und meinen Mitteilungen abhängt.

Die Studierenden sollten ihre Schlüsselkompetenzen auf einer Rangordnungsskala von 1 (= sehr schlecht) bis 5 (= sehr gut) (vgl. Anhang 1), die insbesondere zur Messung subjektiver Einschätzungen und zur Bewertung von Objekten geeignet ist (Atteslander 2003: 260), vor und nach Abschluss des nach den Prinzipien von LdL durchgeführten Kurses bewerten. Der Fragebogen enthielt auch drei offene Fragen, zu denen die Studierenden ihre Kommentare schreiben konnten. Sie sollten auf Deutsch in eigenen Worten den Einsatz der LdL-Methode im Grammatikkurs beurteilen und die Vor- und Nachteile des Projekts aus ihrer Perspektive beschreiben. Die dritte Frage betraf Wünsche der Studierenden in Bezug auf die Durchführung eines ähnlichen Projektes in der Zukunft.

4.3. Ergebnisse

Die Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf den Stand und die Entwicklung ihrer Schlüsselkompetenzen werden im Folgenden in Form von Diagrammen dargestellt. Die Diagramme 1a-3b dokumentieren, dass die Studierenden ihre Kompetenzen nach dem Projekt generell höher als vor dem Projekt einschätzten.

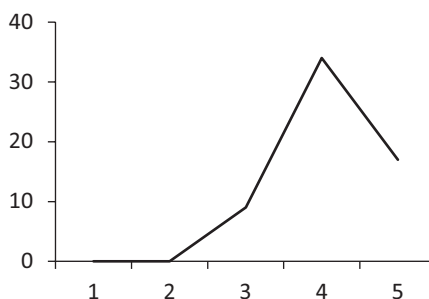
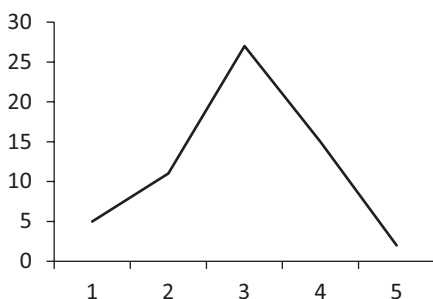


Diagramm 1a (links) und 1b (rechts): Einschätzung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz sowie der Mehrsprachenkompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

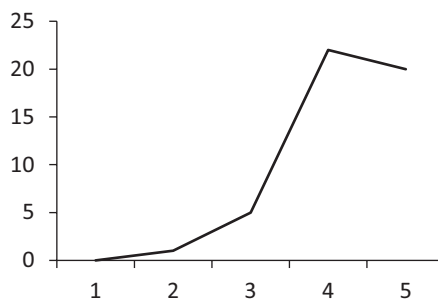
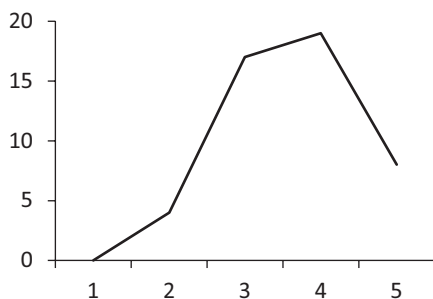


Diagramm 2a (links) und 2b (rechts): Einschätzung der eigenen persönlichen, sozialen und der Lernkompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

Ein erster Blick auf die Diagramme lässt schließen, dass die Studierenden durch die Teilnahme an dem LdL-Projekt nach eigenen Einschätzungen neue Fähigkeiten im Bereich der Schlüsselkompetenzen erworben haben. Die höchsten positiven Erfahrungen lassen sich im Bereich der unternehmerischen Kompetenz vermerken. Eine qualitative Analyse der Kommentare ermöglicht es, in den Aussagen der Studierenden einige Aspekte hervorzuheben.

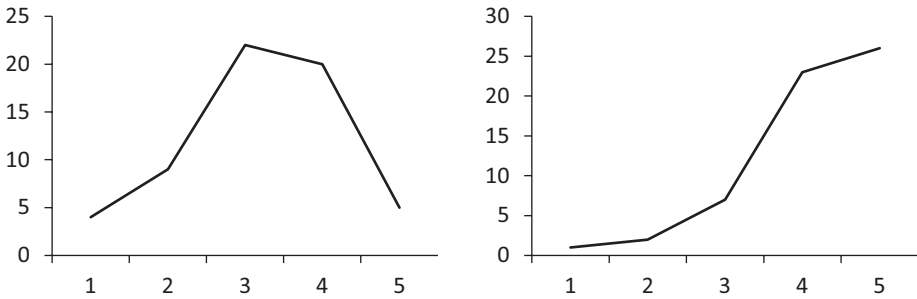


Diagramm 3a (links) und 3b (rechts): Einschätzung der eigenen unternehmerischen Kompetenz durch die Studierenden vor und nach dem Projekt (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

Viele Kommentare bezogen sich auf persönliche, soziale und Lernkompetenzen. In den Kommentaren wurden Aspekte angesprochen wie der Umgang mit Ungewissheit, Hindernissen und Veränderungen, die Bewältigung von Stress, die Selbstmotivierung sowie die Neugier, neue Lernmöglichkeiten zu entdecken. Im Folgenden sollen einige Kommentare angeführt werden (Fb)⁶:

Es war auf jeden Fall eine interessante Erfahrung und hat mir geholfen, den Stress zu überwinden, der mit dem Unterrichten auf Deutsch verbunden ist (Fb 2).

Diese Methode hat mir gut gefallen. Ich würde sagen, dass es mir mehr Motivation gegeben hat und ich zufrieden bin, eine andere Methode kennenzulernen. Es gab nicht nur Lernen, sondern auch Lächeln. Das ist eine gute Methode und ich freue mich sehr, [dass] ich die Gelegenheit hatte, diese Methode zu benutzen (Fb 6).

In mehreren Kommentaren wird betont, dass die Probanden das Gefühl haben, sich in den Bereichen Lesekompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz entwickelt zu haben. Sie mussten bei der Umsetzung des LdL-Projekts Informationen recherchieren, sammeln und verarbeiten, ihre Wortschatz- und Grammatikkenntnisse einsetzen und dabei verschiedene Kommunikationssituationen bewältigen. Viele sahen das sehr positiv:

Es war sehr nützlich, wenn es um Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten geht. Ich kann mich an mehrere Informationen erinnern, weil ich den Unterricht selbst durchgeführt habe (Fb 3).

⁶ Die Aussagen werden hier in der Originalfassung zitiert. Korrekturen einiger Aussagen wurden in eckigen Klammern vorgenommen.

Die Methode ist sehr effektiv für Studenten, die das [den] Unterricht durchführten. Sie lernen viel über das Thema, weil sie [sich] gut vorbereiten müssen. Sie müssen doch viel Zeit am Projekt spenden [dem Projekt widmen] (Fb 4).

Ich habe viel gelernt und ich kann besser sprechen. Dank LdL-Methode ist es einfacher für mich zu sprechen und meine Meinung [zu] sagen (Fb 7).

Viele waren allerdings mit der Unvollständigkeit und Fehlerhaftigkeit des Wissens, das von den Mitstudierenden vermittelt wurde, unzufrieden:

Es war aber ein bisschen problematisch zu verstehen, was die Studenten, die nicht so gut sprechen, sagen wollten (Fb 3).

Für mich war die Methode nicht sehr effektiv. (...) Manche Studenten, die den Unterricht durchführten, verstanden das Material nicht 100% (z.B. ich). Der Unterricht war ganz chaotisch. Ich musste mehr selbst zu Hause arbeiten und hatte viel mehr vorzubereiten. Das Material wurde nicht genug klar erklärt (Fb 12).

Einige hätten einen traditionellen, von einer erfahrenen und kompetenten Lehrperson geleiteten Kurs an Stelle des von Mitstudierenden durchgeführten Unterrichts bevorzugt:

Der Lehrer kann die Probleme und Schwierigkeiten besser erklären, weil er mehr Erfahrung hat (Fb 2).

Es gab Unterrichtsstunden, die von Studenten gehalten wurden, die manchmal Dinge nicht so gut erklärten. Ich würde es besser verstehen, wenn ein Lehrer es mir erklären würde (Fb 3).

In Bezug auf die Durchführung weiterer Projektarbeiten, die auf dem Einsatz der LdL-Methode basieren würden, äußerten die Studierenden den Wunsch, dass die Themen zuerst gemeinsam besprochen werden und dass die Studierenden nur Stoffwiederholungen durchführen sollten, statt neuen Stoff zu präsentieren. Einige Studierende würden sich fertige Materialien oder Handouts wünschen, die sie bei der Bearbeitung des Themas benutzen könnten oder dass es Erklärungen auf Polnisch gebe. Die Studierenden hegten auch den Wunsch nach mehr Engagement und einer besseren Vorbereitung seitens der Präsentierenden, was in einigen Fällen völlig gerechtfertigt war.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Angesichts dessen, dass die Umfrage von lediglich 12 Studierenden ausgefüllt wurde, kann sie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit beanspruchen und ihr Ergebnis sollte mit entsprechender Vorsicht interpretiert werden. Betrachtet man aber die Ergebnisse im Überblick, so ragt heraus, dass die auf Handlung und Konstruktion basierende LdL-Methode die Förderung einiger Schlüsselkompetenzen zu unterstützen vermag. Die Methode erfordert ein hohes Maß an Partizipation, eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff, aber auch hohe Verantwortung für die Mitlernenden. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass eine so stark auf Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung und nicht zuletzt auch auf Selbstvertrauen fußende Methode von manchen Studierenden als eine zu große Herausforderung angesehen wurde, zumal die meisten damit nicht vertraut sind, mit den Fehlern anderer konstruktiv umzugehen und die Lösungswege selbst zu bestimmen. Bei den meisten Probanden aber führte die Erfahrung, komplexe Aufgaben bewältigen und psychologische Barrieren wie Stress oder Schüchternheit überwinden zu können zu einem Anstieg des Kompetenzgefühls, was durch die durchgeführte Studie bestätigt wurde.

Da der Kurs auch in Zukunft nach den Prinzipien der LdL-Methode angeboten werden soll, lieferten die Kommentare und Wünsche der Teilnehmenden wertvolle Hinweise, die in Zukunft in die didaktische Planung des Kursdesigns einfließen sollen.

BIBLIOGRAPHIE

- Atteslander R. (2003), *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Beyer K., Krüssel H. (2004), *Die Bedeutung der Konstruktivistischen Didaktik*, (in:) Beyer K. (Hrsg.), *Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 122–145.
- Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [abgerufen am 15.06.2023].
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019), *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> [abgerufen am 13.06.2023].
- Gold A. (2015), *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Janicka M. (2019), *Effizienz der Methode Lernen durch Lehren (LdL) – Ergebnisse eines Experiments*. „Glottodidactica“, Nr. XLVI/1, S. 9–21.
- Kelchner R., Martin J.-P. (1998), *Lernen durch Lehren*, (in:) Timm J.-P. (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Martin J.-P. (1986), Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, Nr. 4/86, S. 395–403. Online: <http://www.ldl.de/Material/Publikationen/lehrfunkt.pdf> [abgerufen am 30.11.2022].
- OpismetodyLdL, <https://www.ore.edu.pl/2011/04/metoda-ldl-69277954/> [abgerufen am 15.06.2023].
- Reich K. (2004), *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Siebert H. (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Anhang 1

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bitte Sie ganz herzlich, diesen Fragebogen, der Ihre Einstellung sowie die Effektivität der LdL-Methode eruieren soll, auszufüllen.

Die Umfrage ist anonym. Ihre Ergebnisse werden ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen.

Danke für Ihre Unterstützung.

Monika Janicka

Wie beurteilen Sie den Einsatz der LdL-Methode im Grammatikunterricht in Kommunikation? (1 – sehr schlecht; 5 – sehr gut)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen in den folgenden Bereichen vor und nach dem LdL-Projekt ein?

Ich kann relevante Informationen recherchieren und bearbeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann die nötigen Hilfsmittel aussuchen und benutzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann Informationen so darstellen, dass sie für andere verständlich sind.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann mein Kommunikationsverhalten kontrollieren und – wenn nötig – meine Aussagen umformulieren und so an die Bedürfnisse der ZuhörerInnen anpassen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich verfüge über den nötigen Wortschatz und die Strukturen, um anderen grammatische Phänomene auf Deutsch zu erklären.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann digital verfügbare Inhalte aufrufen, filtern, bearbeiten und verantwortlich nutzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich plane und organisiere meinen Lernprozess.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann meinen Lernprozess und meine Lernleistungen beurteilen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Bei Lernproblemen oder Planungsschwierigkeiten suche ich Unterstützung.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann gut mit Stress und Ungewissheit umgehen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich baue auf meinen Lern- und Lebenserfahrungen auf und suche neue Lernmöglichkeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich habe viele kreative Ideen und kann sie umsetzen.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich bin mir meiner Stärken und Schwächen bewusst.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich kann sowohl selbständig als auch im Team arbeiten.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ich fühle mich für die anderen verantwortlich und bin mir dessen bewusst, dass ihre grammatische Kompetenz auch von meiner Vorbereitung und meinen Mitteilungen abhängt.

Vor dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nach dem Projekt

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Welche Nachteile hatte für Sie das Projekt? Begründen Sie Ihre Meinung.

Wenn wir noch einmal ein LdL-Projekt durchführen würden, dann würde ich mir wünschen:

Received: 06.12.2022

Revised: 19.06.2023