

STUDIERENDE ALS LERNPATEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER. FORSCHENDES UND DIGITALES LERNEN AM BEISPIEL DER SPRACHDYNAMIK IM DEUTSCH-ÖSTERREICHISCHEN GRENZRAUM

Lars Bülow, Andrea Kleene, Florian Stelzer

Abstract: Der Beitrag stellt ein interdisziplinär durchgeführtes Lehr-Lern-Projekt als Best-Practice-Beispiel vor. Ziel des vom Lehrinnovationspool der Universität Passau geförderten Projekts war es, Studierende der Sprachwissenschaft und Geographie sowie Schülerinnen und Schüler der FOS/BOS an digitales, selbstständiges und forschendes Lernen im thematischen Kontext der „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ heranzuführen. Der Aufsatz zeigt, wie Studierenden verschiedene Rollen als Lernende, Forschende und auch als Lehrende einnehmen, indem sie die Schülerinnen und Schüler als Lernpaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung von gemeinsamen Forschungsvorhaben unterstützen. Exemplarisch wird ein Projekt für Schülerinnen und Schüler näher vorgestellt. Weiterhin reflektiert der Beitrag das Lehrhandeln der Dozierenden.

1. Einleitung

„Studierende als Lernpaten für Schülerinnen und Schüler“ beschreibt und diskutiert ein Lehrinnovationsprojekt, das im SoSe 2015 und WiSe 2015/16 in Form eines Hauptseminars (Universität Passau) in Verbindung mit einem Schulprojekt (FOS/BOS Passau) durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war es, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu interdisziplinärem, forschendem und digitalem Lernen zu befähigen. Das Projekt ist fachlich in das Rahmenthema „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ eingebettet.

Der Beitrag umreißt zunächst die Projektidee und das Rahmenthema, die dann theoretisch in den „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (EQR) und das Konzept der Kompetenzorientierung eingebettet werden. Weiterhin erfolgt eine Reflexion des Bedarfs an interdisziplinärem und forschendem Lernen. Ferner wird ein Schülerprojekt exemplarisch vorgestellt. Den Abschluss bildet eine Reflexion des Gesamtprojekts. Der Beitrag leistet damit einen Einblick in ein aktuelles Best-Practice-Beispiel der Universität Passau, das aus Mitteln des Lehrinnovationspools gefördert wurde.

2. Projektidee

Projektideen fallen nicht einfach vom Himmel. Sie sind meistens das Produkt eines längeren Prozesses, der von vielen Personen begleitet und unterstützt wird.¹ Dieser konkrete Projektentwurf ist das Ergebnis von Überlegungen, die sich seit 2012 sukzessive entwickelt haben und letztlich in einen Antrag zu einer kompetenzorientierten und interdisziplinären Projektidee mündeten, die im Folgenden genauer betrachtet werden und die dankenswerterweise aus Mitteln des Lehrinnovationspools der Universität Passau mitfinanziert wurden.²

2.1 Zielsetzungen

Übergeordnetes Ziel des Projektentwurfs war es, Lehramtsstudierende sowie Schülerinnen und Schüler an interdisziplinäres, projektorientiertes und forschendes Lernen heranzuführen. Die Studierenden übernehmen im Sinne der Kompetenzorientierung (vgl. Kap. 4) Verantwortung, indem sie als Lernpaten sowohl Schülerprojekte des Seminarfachs der FOS/BOS anstoßen als auch betreuen. Darüber hinaus erhofften wir uns durch den Einsatz des Konzeptes Lernen durch Lehren vertiefte Methodenkompetenzen für die Studierenden. Diese waren u. a. angehalten, Methodeneinheiten für die Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.

Darüber hinaus fand durch die Herausbildung von Projektgruppen gemeinsames forschendes Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden statt. Eine wichtige Rolle spielte zudem das digitale Lernen. Insbesondere die E-Learning-Einheiten zur Vermittlung des Methodenwissens sollten modellbildend und auf andere Forschungskontexte übertragbar sein. Die Zielsetzung der skizzierten Projektidee bestand nicht zuletzt auch darin, die Zusammenarbeit der Universität Passau mit der FOS/BOS Passau zu stärken.

2.2 Ablauf

Das Projektseminar erstreckte sich insgesamt über zwei Semester und ist in acht Phasen gegliedert. Eine wesentliche Herausforderung für die Projektkonzeption bestand darin, dass sich der Seminarfachunterricht für die Schülerschaft von Juni 2015 bis Januar 2016 nur teilweise mit den Vorle-

¹Wir möchten uns an dieser Stelle insbesondere bei Prof. Dr. Rüdiger Harnisch, Prof. Dr. Werner Gamerith, Johannes Regner und OStD Dr. Reinhold Hagenmüller für die Unterstützung bedanken.

²Antragsteller waren Florian Stelzer (Regionale Geographie), Prof. Dr. Rüdiger Harnisch und Dr. Lars Bülow (beide Dt. Sprachwissenschaft).

sungszeiten für die Studierenden überschritt. Dadurch war von Anfang an klar, dass ein Wechsel der Studierenden vom Sommersemester 2015 zum Wintersemester 2015/2016 stattfinden würde.

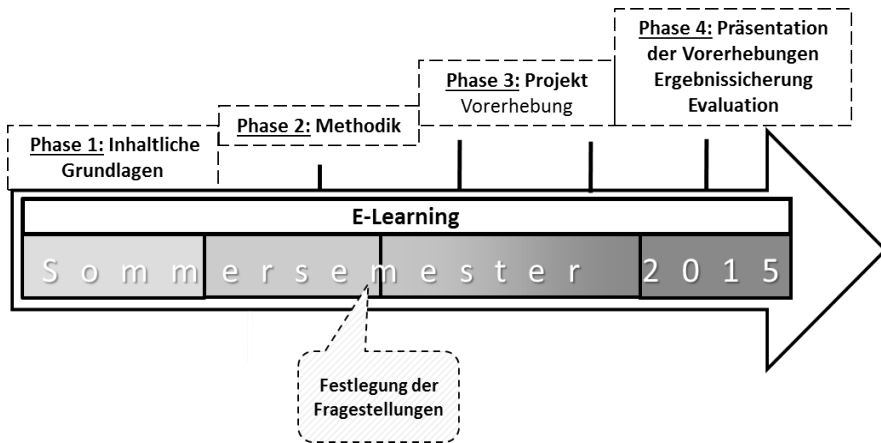


Abb. 1: Ablaufplan für die Studierenden des Sommersemesters 2015

Die kompetenzorientierte Ausgestaltung des Projektes (vgl. Kap. 4) für die Studierenden verlangte eine weitere Feingliederung der jeweiligen Semester in Wissensaufbau (inhaltliche Grundlagen), Fertigungsaufbau (Methodik) und Kompetenzaufbau im Sinne des selbstverantwortlichen Arbeitens (Projektdurchführung und -präsentation). Einen Großteil des reinen Fach- und Hintergrundwissens sollten sich die Studierenden bereits vor Seminarbeginn – aber auch während des Semesters zwischen den Blockveranstaltungen – in Blended-Learning-Einheiten erarbeiten.³ Die Schülerinnen und Schüler wiederum begannen mit dem Aufbau der inhaltlichen Grundlagen vor den Sommerferien im Juni und Juli 2015. Dazu übernahmen die Studierenden des Sommersemesters Teile des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler (siehe Abb. 1). Bereits vor dem eigentlichen Semesterbeginn im September erfolgte die Vermittlung des Fach- und Methodenwissens für die neuen Studierenden des Wintersemesters (siehe Abb. 2). Diese konnten sich an den von den Studierenden des Sommersemesters erstellten Portfolios orientieren. Ende September und Anfang Oktober erfolgte dann die Zusammenführung der Schülerinnen und Schüler mit den neuen Studierenden des Wintersemesters.

³Der Inhalt, den sich die Studierenden in den Blended-Learning-Einheiten erarbeiten mussten, wurde in den Präsenzveranstaltungen aufgegriffen. Für Aufgaben, die schriftlich zu lösen waren, wurde Feedback gegeben.

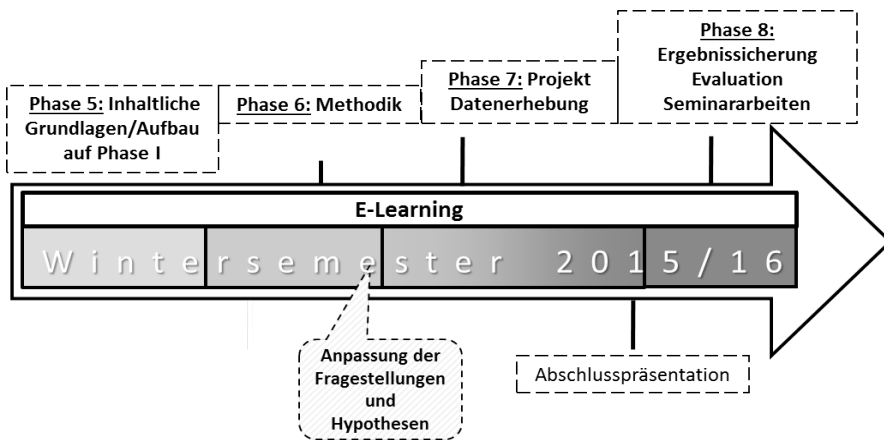


Abb. 2: Ablaufplan für die Studierenden des Wintersemesters 2015/16

Nach einer Kennenlernphase übernahmen die Studierenden des Wintersemesters den Methodenunterricht für die Schülerinnen und Schüler und arbeiteten gemeinsam in Kleingruppen an einem Forschungsvorhaben. Im November und Dezember fand dann die Datenerhebungs- und Datenauswertungsphase statt, in der die Studierenden und die Schülerschaft eng miteinander kooperierten. Der Januar diente letztlich der Ergebnissicherung: Die Schülerinnen und Schüler waren veranlasst, eine Seminararbeit zu schreiben, bei der sie von ihren Lernpaten intensiv unterstützt wurden. Die Studierenden erstellten derweil Poster, die sie auf der Abschlussveranstaltung am 21.01.2016 an der Universität einem größeren Publikum präsentierten.

3. Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum

Das Rahmenthema für das Projektseminar ist die *Sprachdynamik* im *deutsch-österreichischen Grenzraum*. Sprach- und sozialgeographische Themen zur Grenzdynamik im Raum Passau sind bisher kaum interdisziplinär bearbeitet worden. Die derzeitige deutsch-österreichische Grenze wurde im 18. Jahrhundert durch ein zusammenhängendes Sprachgebiet gezo- gen. Solange Staatsgrenzen polizeidienstlich kontrolliert waren und dadurch die horizontale Mobilität erschwerten, hatten diese, wenn sie durch zusammenhängende Sprachlandschaften gezogen waren, dazu geführt, dass sich sprachliche Varietäten auf beiden Seiten der Grenze auseinander entwickel-

ten (Smits, 2011; Harnisch, 2008). Nach Lockerung der ökonomischen und administrativen Grenzkontrollen im zusammenwachsenden Europa haben sich die Bedingungen auch für den Sprachkontakt geändert. Dieser veränderten Situation Rechnung tragend wird als Rahmenhypothese für das Projekt angenommen, dass mittlerweile wieder Varietätenkontakt und gegenseitige sprachliche Angleichung (sog. „Synchronisierung“, Schmidt & Herrgen, 2011) erfolgt, die durch die jeweiligen sozioökonomischen Zentren entlang der Grenze wechselseitig geprägt werden. Passauer Sprecherinnen und Sprecher würden demnach etwa die Synchronisierungsrichtung für Sprecherinnen und Sprecher der Gemeinde Freinberg bestimmen. Das heißt zum Beispiel, dass sich Freinberger aufgrund des sozioökonomischen Übergewichts von Passau häufiger dort aufhalten und dadurch entsprechend mehr passau- und bundesdeutschspezifischem Sprachgebrauch ausgesetzt sind. Die Geographie leistet dabei einen wichtigen Beitrag zum Raumverständnis. Sie erklärt z. B. wichtige Fachbegriffe wie Sozial- oder Grenzraum. Außerdem liefert sie entscheidende Informationen zur sozialen, demographischen und wirtschaftlichen Struktur des Untersuchungsraums und erläutert, wie das Handeln der Menschen den Raum prägt.

4. Lehrkonzeptionen im Sinne der Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung im Schulunterricht und in der universitären Lehre fördert die Verantwortungskultur bei Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrenden gleichermaßen. Kompetenzorientierung setzt voraus, dass zwischen Lehrenden und Lernenden eine Verständigung auf Augenhöhe vorherrscht, um den „Shift from teaching to learning“ vollziehen zu können (Senger, 2012). Der hier genutzte Kompetenzbegriff bezieht sich wesentlich auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für ‚Lebenslanges Lernen‘. Kompetenz wird dort im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben, als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Europäische Kommission, 2012, o.S.). Der EQR umfasst insgesamt acht Niveaustufen, die jeweils in die drei Phasen Kenntnisse, Fertigkeiten und Professionelle Kompetenz unterteilt sind und Deskriptoren für Studienzyklen anbieten. Jeder Deskriptor „formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus ver-

bunden sind“ (Europäische Kommission, 2008, S. 3). Die an dem Projektseminar beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden müssen den Niveaustufen 3 bis 5 zugeordnet werden (siehe Tab. 1). Niveaustufe 3 bildet am ehesten den Übergang von einer weiterführenden Schule an die Universität ab, was auf die Schülerschaft der 13. Klasse in der FOS/BOS zutrifft. Die Studierenden sind hingegen auf den Niveaustufen 4 und 5 zu verorten.

Niveaustufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
5	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten oder Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Tab. 1: Niveaustufen nach EQR (vgl. Europäische Kommission, 2008, 2f.)

Die Schülerinnen und Schüler müssen, wie in Tabelle 1 beschrieben, „Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen“

sowie lernen, bei „der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände an[z]upassen“. Die Studierenden sollen das „Leiten oder Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten“ sowie die „Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen“ lernen. Im Sinne der Verantwortungsübernahme eignen sich daher insbesondere Lehrkonzeptionen wie Forschendes Lernen und Lernen durch Lehren, um Kompetenzen zu erwerben. Die Zusammenführung dieser Elemente mit einer interdisziplinären Ausrichtung ermöglicht eine innovative Ausgestaltung der Lehridee. Die Grundstruktur des interdisziplinären Hauptseminars ist an den EQR angelehnt und gliedert sich in drei Phasen: (1) Grundlagen, (2) Methodik und (3) Projektarbeit.

Die Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden werden durch diesen Seminaraufbau und die entsprechende inhaltliche Ausgestaltung an eigenverantwortliches und forschendes Lernen herangeführt. Letztlich besteht das Ziel darin, dass die Schülerinnen und Schüler als auch Studierenden beginnen, einerseits selbstverantwortlich Fragen an den Untersuchungsgegenstand zu stellen und andererseits die Motivation entwickeln, diese Fragen auch selbsttätig zu beantworten. Für die Seminarleitung bestand die Herausforderung vorwiegend darin, den Kompetenzbegriff mit konkreten Kompetenzzielen zu verknüpfen. Dabei haben wir uns u.a. vom Kompetenzprofil des Wissenschaftsrats (2000) leiten lassen, das „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, [...], die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren, sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (S.21f.) fordert. Ein weiteres Kompetenzziel des Seminars war es, den Studierenden und der Schülerschaft interdisziplinäres Arbeiten näher zu bringen.

4.1 Interdisziplinäres Lernen⁴

Interdisziplinarität ist im Zuge des Bologna-Prozesses zu einem wichtigen Qualifikationsziel und Schlagwort bei der Neukonzipierung oder Umgestaltung von Studiengängen geworden. Eine adäquate Definition von Interdisziplinarität bietet Bruhn (2000): „[I]nterdisciplinary research is defined as two or more persons from different disciplines who agree to study a problem of mutual concern, and who design, implement, and bring to a consensus the results of a systematic investigation of that problem“ (S. 59).

Das Projektseminar ist durch das Rahmenthema so ausgelegt, dass mit der Deutschen Sprachwissenschaft und der Regionalen Geographie zwei ver-

⁴Teile dieses Absatzes sind aus Bülow & Stelzer (2016) entnommen.

schiedene Disziplinen ineinandergreifen und sich im Hinblick auf Fragestellungen zu einem gemeinsamen Thema systematisch ergänzen. Ein wesentlicher Vorteil interdisziplinären Arbeitens kann es sein, dass „the interaction between researchers from different disciplines [...] leads to greater creativity and insights into tackling complex problems“ (Bruhn, 2000, S. 59). Interdisziplinäres Denken wiederum ist ein wichtiges Kompetenzziel der Lehrinnovationsidee wie auch eine wichtige Schlüsselkompetenz für das Berufsleben und/oder für die wissenschaftliche Karriere. Schatz (2009) weist beispielsweise darauf hin, dass „Interdisziplinarität bei den Studierenden [...] eine unabdingbare Aufgabe [ist], um qualitative akademische Nachwuchsförderung zu betreiben“ (S. 3). Interdisziplinäres Arbeiten ist aber keine Selbstverständlichkeit und muss mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden beständig eingeübt werden.

Für das gemeinsame Projektseminar ist es auf der einen Seite von Vorteil, dass sowohl die Geographie als auch die Sprachwissenschaft mit sozialwissenschaftlichen Methoden wie dem Fragebogen oder Interview arbeiten. Insbesondere bei sozialraumbezogenen Fragestellungen können sich die Fachbereiche produktiv ergänzen. Die Schwierigkeit besteht auf der anderen Seite darin, alle Studierenden auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen und den Germanisten die geographischen Hintergründe sowie den Geographen das sprachwissenschaftliche Fundament zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund müssen Projektgruppen gebildet werden, die idealerweise gleichermaßen Studierende aus den unterschiedlichen Fachbereichen umfassen.

4.2 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen (FL) ist eines der wichtigsten Kompetenzziele, das sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Projektseminars einüben. Nach Huber (2009) zeichnet sich FL dadurch aus, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (S. 11). Wir orientieren uns im Sinne Hubers (2009, S. 9f.) weiterhin an Vorschlägen, die die Bundesassistentenkonferenz (BAK) bereits 1970 heraus-

gearbeitet hat. Dazu gehört bspw., dass sich die Schülerinnen und Schüler als auch die Studierenden im Rahmen des Seminarthemas selbstständig eine Fragestellung und die zur Bearbeitung passende Methode wählen können. Das setzt auf der anderen Seite auch voraus, dass den Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden Fehler und Irrwege zugestanden werden müssen. Entscheidend ist aus unserer Sicht vielmehr die Einsicht und Reflexion dieser Fehler. Sich „selbst Einwände zu machen bzw. systematisch nach möglichen Einwänden zu suchen“ (Huber, 2009, S. 10) ist bekanntlich der beste Weg, um zu selbstbestimmten Entscheidungen für zukünftiges Handeln zu gelangen.⁵

FL und forschendes Arbeiten sind kaum voneinander zu trennen. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden auch lernen müssen, sich einen Überblick über den Forschungsstand zu verschaffen, Hypothesen zu formulieren, Ergebnisse kritisch zu prüfen und eine adäquate Darstellungsform zu entwickeln. Dementsprechend ist Selbstständigkeit sowohl ein Merkmal als auch das übergeordnete Ziel des FL (Huber, 2009, S. 11). Diese Selbstständigkeit kann aber nicht vorausgesetzt werden, sie muss geübt werden und sich entwickeln.

Außerdem ist es uns wichtig, der Schülerschaft und Studierenden FL als sozialen Aushandlungsprozess erfahrbar zu machen (Huber, 2009, S. 11). Dies stärkt wiederum die Team- und Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Protagonisten.

4.3 Lernen durch Lehren

Lernen durch Lehren ist ein weiterer wichtiger Eckpfeiler der hier vorgestellten Lehrkonzeption. Wenn Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten „einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern [oder Kommilitonen] 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‘ (LdL)“ (Kelchner & Martin, 1998, S. 211). ‚Lernen durch Lehren‘ fördert insbesondere exploratives und autonomes Verhalten (Kelchner & Martin, 1998, S. 212), was in Fällen von Frontalunterricht oder sog. Referateseminaren (Stelzer, 2012, S. 219) häufig zu kurz kommt.

Insbesondere die Studierenden lernen durch das Lehrkonzept relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden. Die Lehreinheiten zur Vermitt-

⁵Zu den Risiken und Problemen des FL vgl. Huber, 2009, S. 18ff.

lung des Methodenwissens und der Methodenfertigkeiten werden zudem in Gruppen erarbeitet, was Verständigungsprozesse, Kooperation und Reflexion voraussetzt. Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Studierenden müssen diese die Didaktisierung selbst vornehmen und üben damit Muster ein, die sie für ihren späteren Beruf als Lehrer brauchen.

4.4 Digitales Lernen

Um den Lehr- und Lernprozess des Projektseminars sowohl bei den Studierenden als auch bei den Schülerinnen und Schülern optimal zu unterstützen, wurde die E-Learning-Plattform ILIAS eingesetzt, die an der Universität Passau etabliert ist und von Dozierenden bereits in anderen Veranstaltungen erfolgreich genutzt wird.

Das Lernmanagementsystem ist für die Erstellung und Administration von webbasierten Lernumgebungen ausgelegt und bietet neben der Darstellung und Strukturierung von Lerninhalten auch verschiedene synchrone und asynchrone Kommunikationswerkzeuge, die den Austausch zwischen den Lerngruppen erleichtern. Zudem stellt die Plattform Werkzeuge wie Wiki, Glossar oder Blog zur Verfügung, die das kooperative Lernen und nicht nur die Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten fördern. Darüber hinausgehend müssen die Unterlagen immer zweckdienlich sein und mit weiterführenden Aufgaben verknüpft werden, die dem weiteren Kompetenzerwerb dienen. Auch die digitale Vermittlung von Lerninhalten bedarf einer Didaktisierung. Digitales Lernen ist immer teilnehmerorientiert, die Inhalte sind auf die jeweiligen Zielgruppen abgestimmt, um die Lernprozesse aller Beteiligten zu unterstützen und zu steuern.

Im Sinne des 3-Phasen-Lernmodells zum netzbasierten Lernen und Lehren nach Jahnke (2009, S. 7) kann über die E-Learning-Plattform zunächst Input gegeben werden, der zu weiteren Denkprozessen anregen soll. Dies können weiterführende Materialien oder Zusammenfassungen zur Präsenzveranstaltung oder auch neue Lernmedien sein. Im nächsten und entscheidenden Schritt werden diese Materialien im eigenen Kontext angewendet: Die Studierenden können die neuen Erkenntnisse, die sie erlangt haben, in ihre Projektarbeit einfließen lassen und sie für die Schülerinnen und Schüler aufbereiten. Auch die Schülerinnen und Schüler können über die E-Learning-Plattform auf neue Lernmaterialien und die Ausarbeitungen der Studierenden zugreifen und diese für ihr Projekt im Rahmen ihrer Seminararbeit nutzen. Im letzten Schritt des Lernschemas bewerten alle Beteiligten

ihre Ergebnisse, wobei sie sich auf der Peer-Ebene und mit den Lehrenden austauschen. Über die E-Learning-Plattform können all diese Prozesse optimal begleitet und dokumentiert werden. Die Reflexion des FL wird in einem E-Portfolio festgehalten. Die Rolle des Lehrenden auf der virtuellen Ebene ist hier klar definiert: Sie oder er ist Moderatorin bzw. Moderator und Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter und unterstützt die Studierenden sowie Schülerinnen und Schüler bei ihrem Kompetenzerwerb. „Mit ‚shift from teaching to learning‘ [...] wird seit Langem betont, dass es in der Hochschullehre nicht mehr auf eine ‚Content-Orientierung‘ und Fachwissen alleine ankommt, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, sondern dass das Lernen fokussiert werden soll“ (Jahnke, 2009, S. 2).

5. „Shift from teaching to learning“

„Shift from Teaching to Learning“ bedeutet, dass auch ein Fokus des vorgestellten Projektes auf den sogenannten ‚Learning Outcomes‘⁶ liegt (Bülow & Stelzer, 2016). Es geht nicht mehr primär darum, „was die Lehrenden ihren Studierenden vermitteln möchten, sondern darum, was diese tatsächlich können sollen“ (Stratmann, Preussler, & Kerres, 2009, S. 91). Brandt fasst den Anspruch mit Verweis auf Wildt (2003) folgendermaßen zusammen: „Fokussiert werden sollen demnach die Ergebnisse des Lernens sowie Strategien, mit denen sie erreicht werden. Überdies kommt es zu einer ‚Verbindung von Wissenserwerb und dem Erwerb von Lernstrategien“ (Wildt, S. 14, zit. nach Brandt, 2011, S.20).

Der „shift from teaching to learning“ kann dann gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler wie auch Studierenden die entsprechenden Möglichkeiten und Freiräume bekommen, selbsttätig forschend zu lernen. Im Folgenden möchten wir ein Forschungsprojekt des Seminars genauer vorstellen.

6. Projektbeispiel

FL braucht gewisse Freiheiten. Eine dieser Freiheiten wurde den Schülerinnen bzw. Schülern und Studierenden bei der Wahl und Erarbeitung der Forschungsfrage zugestanden. Wenn auch ursprünglich intendiert war, dass die Schülerinnen und Schüler die von den Studierenden des Sommersemesters erarbeiteten Projektvorschläge zusammen mit den Studierenden des Winter-

⁶Der Begriff Learning Outcomes bezeichnet „statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning. Learning outcomes are verifiable statements of what learners who have obtained a particular qualification, or completed a programme or its components, are expected to know, understand and be able to do“ (ECTS User's guide, 2009, S. 13). Eine Übersicht über verschiedenen Definitionsangebote für den Begriff Learning Outcomes bietet <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>>.

semesters aufgreifen, evaluieren und weiterentwickeln, war es im Rahmen des Möglichen, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler für eigene Projektideen entscheiden, bei denen ihnen die Studierenden als Lernpaten mit Rat und Tat zur Seite stehen. Wir folgen damit einem Vorschlag von Huber (2009): „In der Themenwahl verlangen allerdings Lehrveranstaltungen oder Projekte zumeist Kompromisse zwischen den Beteiligten; nicht jedes individuelle Interesse kann darin zum Zuge kommen. Wo ein solches starkes Interesse sich artikuliert und die Leistungsvoraussetzungen dazu gegeben scheinen, sollte ein individuelles Projekt ermöglicht werden“ (S. 27). Eines dieser schülerzentrierten Projekte mit dem Titel „Sprachdynamik zwischen Neuburg am Inn und Wernstein am Inn“ wird im Folgenden kurz vorgestellt. Für ihre Projektidee hat sich die Schülerin T. Sagmeister von dem Projektentwurf der Studierendengruppe inspirieren lassen, die sich mit der Kenntnis und der Verwendung von bundesdeutschen und österreichischen Wörtern durch Passauer und Freinberger Gewährspersonen beschäftigte. Ihr Wunsch war es allerdings, Erhebungen in Neuburg am Inn (D) und Wernstein am Inn (Ö) durchzuführen. Ihre übergeordnete Fragestellung lautet daher: „Wie beeinflussen sich die Bürgerinnen und Bürger aus Neuburg am Inn und Wernstein am Inn in ihrem Sprachgebrauch?“

Dafür wurde zum einen die onomasiologische Befragung mit Hilfe eines Bildkatalogs von der Studentengruppe übernommen und angepasst. Zum anderen ging die Schülerin aber darüber hinaus, indem sie die den Inn seit 2006 überspannende Brücke in ihren Überlegungen berücksichtigte. Um die Rolle der Brücke beim Kontakt zwischen Neuburgern und Wernsteinern einschätzen zu können, führte Frau Sagmeister leitfadengestützte Interviews mit ihren Gewährspersonen. Diese Interviews wurden zudem mit einem Fragebogen flankiert.

Mit Hilfe der onomasiologischen Befragung wurde die folgende Hypothese untersucht, die sich aus der Sprachdynamiktheorie von Schmidt & Herrgen (2011) und ersten Befunden zur „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ von Bülow, Schifferer & Dicklberger (2015) ableitet:

H1: Die österreichischen Gewährspersonen aus Wernstein am Inn verwenden gleichermaßen häufig typische bundesdeutsche/bayerische Lexik, wie die bayrischen Sprecherinnen und Sprecher aus Neuburg am Inn österreichische Lexik verwenden.

An dieser Hypothese ist interessant, dass zwar Synchronisierung zwischen den Sprecherinnen und Sprechern, aber keine Synchronisierungsrichtung

angenommen wird. Im Gegensatz zur Dynamik zwischen Passau und Freinberg oder zwischen Neuhaus am Inn und Schärding weisen die Orte Wernstein am Inn und Neuburg am Inn keine gewichtigen sozioökonomischen Unterschiede auf. Bisherige Ergebnisse zeigen, dass die Sprecherinnen und Sprecher der sozioökonomisch stärkeren Orte die Synchronisierungsrichtung bestimmen. Bülow, Schifferer, & Dickberger (2015) haben beispielsweise herausgefunden, dass „Neuhauser [...] mehr ‚genuin‘ österreichischen Wortschatz als Schärdingen [...] ‚genuin‘ bundesdeutschen Wortschatz“ verwenden. Wie Sagmeister zeigen konnte, sind die Unterschiede für Wernstein und Neuburg nicht signifikant. Die befragten Personen aus Neuburg nannten mit einem Mittelwert von 20,1 % zwar mehr österreichische Lexik als die befragten Personen aus Wernstein mit einem Mittelwert von 16,1 % typisch bundesdeutsche/bayerische Varianten angaben. Wie ein Zweistichproben t-Test unter der Annahme unterschiedlicher Varianzen zeigte, sind Abweichungen statistisch allerdings nicht signifikant ($t(60) = 1,03, p = 0,3$). Damit konnte H1 klar bestätigt werden.

Folgende Hypothesen wurden mit Hilfe des leitfadengestützten Interviews untersucht:

H2: Die bayrischen und österreichischen Gewährspersonen pflegen signifikant mehr Kontakt seit dem Bestehen der Brücke.

H3: Die bayrischen und österreichischen Gewährspersonen sehen die Brücke als Bereicherung für beide Gemeinden an.

Sagmeister konnte beide Hypothesen bestätigen. Die Brücke steht letztlich sinnbildlich für das Zusammenwachsen eines (Kern-)Europas und die sich verändernde Wahrnehmung der Grenze.

Der von Frau Sagmeister darüber hinaus eingesetzte Fragebogen wiederum zielt auf die Überprüfung folgender Hypothesen:

H4: Die bayrischen Gewährspersonen aus Neuburg am Inn schätzen ihre sprachliche Veränderung seit der Fertigstellung der Brücke so ein, dass sie glauben, weniger österreichische Lexik zu verwenden als bei den Erhebungen beobachtet werden konnte.

H5: Die österreichischen Gewährspersonen aus Wernstein schätzen ihre sprachliche Veränderung seit der Fertigstellung der Brücke so ein, dass sie glauben, weniger bundesdeutsche und bayerische Lexik zu verwenden, als bei den Erhebungen beobachtet werden konnte.

Die Hypothesen 4 und 5 basieren auf den Forschungsergebnissen von Kleene, die in ihrer Doktorarbeit die subjektiven Sprechereinstellungen im Pas-

sauer Grenzraum untersucht. Kleene (i. V.) kommt zu dem Schluss, dass die deutsch-österreichische Staatsgrenze heute von den Passauer und Schäringer Probanden als starke Sprachgrenze wahrgenommen wird. Ein großer Mehrwert der Studie von Frau Sagmeister und den sie unterstützenden Studierenden besteht zudem darin, dass die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit den Ergebnissen aus der onomasiologischen Befragung abgeglichen werden können. Beide Hypothesen konnten von Sagmeister klar bestätigt werden.

Die Schülerin Sagmeister hat mit viel Engagement und Motivation ein tolles Projekt auf die Beine gestellt. Forschendes und projektorientiertes Lernen verläuft aber selten ohne Schwierigkeiten, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

7. Changemanagement

Die Verbindung eines zweisemestrigen Hauptseminars mit einem Schulprojekt war für alle Beteiligten Neuland. Dieses wurde jedoch mit viel Enthusiasmus und großer Offenheit betreten. Allerdings fehlte für die Studierenden „manchmal ein Orientierungsrahmen, der den Lernprozess zusätzlich unterstützt hätte. So entstand für manche Studierende zeitweilig auch ein Moment der Überforderung und Planlosigkeit“ (Straß, S. 154; zitiert nach Huber, 2009, S. 26). Mit mehr Erfahrung, organisatorischer Planung und Transparenz kann der Orientierungsrahmen in Zukunft jedoch sicherlich besser gestaltet werden.

Trotz der Bemühungen um gleich große Gruppen überwog der Anteil an Geographiestudierenden, wodurch die Projektgruppen nicht mit Sprachwissenschaftsstudierenden und Geographiestudierenden gleichermaßen besetzt waren. Kritik gab es daher von Seiten der Studierenden daran, dass der inhaltliche Schwerpunkt des Seminars zu sehr im Bereich Sprachwissenschaften lag. Dies war zunächst eine bewusste Entscheidung, um den Geographiestudierenden die sprachwissenschaftlichen Grundlagen zu vermitteln. Für weitere Seminare sollte jedoch auf eine paritätische Gewichtung beider Forschungsrichtungen in Bezug auf den Lehrinhalt geachtet werden. Die Interdisziplinarität hat darunter aber nicht gelitten. So erarbeiteten die fünf Studentengruppen auf der Basis des erarbeiteten Theorie- und Methodenwissens eigenständig Fragestellungen und Hypothesen, die sprachwissenschaftliche mit geographischen Aspekten verknüpfen.

Ein großer Vorteil war hierbei sicherlich die vergleichsweise geringe Anzahl von zwanzig Teilnehmenden wie auch die Tatsache, dass wir zu zweit bzw. zu dritt lehren konnten, wodurch – auch bedingt durch das Blocken der Einheiten – eine intensive Beschäftigung mit der Materie aus verschiedenen Blickwinkeln möglich war. Diesen Vorzug sahen auch die Studierenden, die in einer Feedbackrunde die Abwechslung, Gruppenarbeiten sowie die Praxisnähe des Seminars herausstellten. Auch die eigenständige Erarbeitung der Themen und Fragestellungen innerhalb der Projektgruppe wurde positiv hervorgehoben.

Durch die Fortführung innerhalb des Wintersemesters konnten bereits einige Aspekte überarbeitet und wiederum andere Dinge neu ausprobiert werden. Bis auf einige wenige Punkte sind wir im Großen und Ganzen mit dem Verlauf des Gesamtprojektes sehr zufrieden, worin wir auch durch das Feedback der Studierenden sowie Schülerinnen und Schüler bestätigt wurden.

8. Fazit

Schülerinnen und Schüler wie Studierende wurden durch das hier vorgestellte Projekt erfolgreich an interdisziplinäres forschendes und selbstverantwortliches Lernen herangeführt. Dabei standen die Studierenden den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Lernpaten zur Seite, sondern haben für diese auch Unterrichtseinheiten konzipiert und durchgeführt. Die Entwicklung der Gruppendynamik zwischen der Schülerschaft und den Studierenden verlief dabei durchaus positiv: Obwohl die Studierenden für die Schüler und Schülerinnen als Lehrende aufgetreten sind, kommunizierten beide Gruppen auf Augenhöhe miteinander.

Die Portfolios der Studierenden des Sommersemesters zeigten bereits ein hohes Reflexionsniveau. Sie eigneten sich hervorragend, um die Studierenden des Wintersemesters an die schon erarbeiteten Projektideen heranzuführen. Der relativ reibungslose Übergang vom Sommer- zum Wintersemester konnte auch durch das digitale Lernen bewerkstelligt werden. Der Grundlagenblock für die Studierenden des Wintersemesters wurde hauptsächlich über E-Learning-Einheiten (inkl. Übungen) auf der Plattform Ilias durchgeführt. Dadurch gelang es, die Schülerinnen und Schüler wie auch die Studierenden zeitlich mit Blick auf die dreiteilige Grundgliederung (Grundlagen > Methoden > Kompetenzen) zu synchronisieren. Auch die entstandenen Arbeiten des Wintersemesters, bestehend aus den Postern der Studierenden und den schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler,

weisen auf z. T. großes Engagement, eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und einem hohen Reflexionsvermögen hin.

Wir sind vom Verlauf des Seminars wie auch vom Engagement der Teilnehmer sehr begeistert. Diese brachten eigene Ideen ein und entwickelten bestehende Ideen weiter (vgl. Kap. 6). Die grundsätzliche Offenheit der Lehrkonzeption brachte allerdings auch Orientierungsprobleme mit sich. In Zukunft muss diesen Unsicherheiten mit mehr Transparenz begegnet werden. Zu dieser Transparenz gehört gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden aber auch das Eingeständnis, dass die Form des forschenden und projektorientierten Lernens verschiedene Unabwägbarkeiten mit sich bringt, was von den Teilnehmenden zum Teil mehr Engagement und Spontaneität einfordert. Insgesamt konnten und können auch in Zukunft alle Beteiligten von einer inneren Öffnung hin zu interdisziplinären Fragestellungen und selbstverantwortlichem Arbeiten profitieren.

Literatur

- Bruhn, J. G. (2000). Interdisciplinary Research: A Philosophy, Art Form, Artifact or Antidote? *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 35, 58–66.
- Bülow, L., & Stelzer, F. (2016). Sprachliche Variation und Dynamik in der Horizontalen und Vertikalen Betrachtung - Best-Practice Beispiele für kompetenzorientiertes Lehrhandeln im interdisziplinären Projektseminar Stadtsprachen. In A. N. Lenz, L. M. Breuer, M. M. Glaninger, & T. Kallenborn (Hrsg.), *Dialekte und ihre Dynamik im Bairischen Sprachraum. Beiträge zur 12. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung, Wien* (S.225-249). Stuttgart: Franz Steiner.
- Bülow, L., Schifferer, J., & Dickelberger, A. (2015). Varietätenkontakt statt Grenzvarietäten. Zur Entwicklung der sprachlichen Situation im deutsch-österreichischen Grenzgebiet am Beispiel von Neuhaus am Inn und Schärding. In J. Kusová (Hrsg.), *Deutsch ohne Grenzen* (S. 399-422).
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*. Abgerufen am 29. Oktober 2015 von https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2009). *ECTS Users' Guide*. Abgerufen am 29. Oktober 2015 von http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2012). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Schlüsselbegriffe*. Abgerufen am 28. Oktober 2015 von http://ec.europa.eu/eqf/terms_de.htm
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Jahnke, I. (2009). Digitale Didaktik. Eine Anleitung zum Einsatz von Web 2.0 &

- Co. in der Lehre. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1-30). Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Kelchner, R., & Martin, J.-P. (1998). Lernen durch Lehren. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts* (S. 211–219). Berlin: Cornelsen.
- Kleene, A. (in Vorbereitung). *Attitudinal-perzeptive Variationslinguistik im bairischen Sprachraum*. Dissertation an der Universität Wien.
- Schatz, W. (2009). Forschungsorientierter, interdisziplinärer Unterricht in einem multidisziplinären Umfeld. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (E 1.6, S. 1-18). Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Senger, U. (2012). Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (S. 22–61). Passau: Passau Universitätsverlag.
- Stelzer, F. (2012). Proseminar 2.0: Kompetenzorientierte Gestaltung eines Proseminars der Geographie zu Deutschland. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (S. 218–234). Passau: Passau Universitätsverlag.
- Stratmann, J., Preussler, A., & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) 4, 90–103.
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – *Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen*. Abgerufen am 30. Januar 2015 von <http://www.uasta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>



DR. LARS BÜLOW

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Angewandte Linguistik, Sozio- und Varietätenlinguistik, Sprachwandelforschung, Sprachphilosophie und Diskurslinguistik.

Kontakt: Lars.Buelow@uni-passau.de

Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/deutsche-sprachwissenschaft/lehrstuhlteam/>



ANDREA KLEENE

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbe-
reich „Sprache im öffentlichen Raum“ am „Institut
für Deutsche Sprache“ Mannheim

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Sozio-, Variations- und Perzeptionslinguistik, Einstellungs- und Sprachgrenzforschung

Kontakt: Kleene@ids-mannheim.de

Homepage: <https://www1.ids-mannheim.de/direktion/personal/kleene/>



FLORIAN STELZER

Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Anthropogeographie und der Professur für Regionale Geographie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bevölkerungsgeographie mit Schwerpunkt Demographischer Wandel, Sozialgeographie mit Schwerpunkt Sozialraumanalyse und Sozialraumorientierung und Stadtgeographie mit Schwerpunkt auf aktuelle Entwicklungen in Klein- und Mittelstädten, fachbezogene Hochschuldidaktik (Fach Geographie), hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren, regionale Schwerpunkte: Stadt und Landkreis Passau, Landkreis Dingolfing-Landau, Vilstal, Mecklenburg-Vorpommern

Kontakt: Florian.Stelzer@uni-passau.de

Homepage: <http://www.zlf.uni-passau.de/team/geschaeftsstelle/>