

Projektarbeit im Russisch-Unterricht am Beispiel eines digitalen Tandems

Natalia Ermakova

Slavic Language Education

Ausgabe: 2/2023

DOI: <https://doi.org/10.18452/26891>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag diskutiert am Beispiel eines digitalen studentischen Projektes, das sich der Methoden *Flipped Classroom* und *Tandem* bedient, die Herausforderungen und Chancen der Projektarbeit im hochschulischen Russisch-Unterricht sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Im Zentrum stehen die curriculare Verortung der Projektarbeit sowie Kriterien für die Umsetzung von Lernprojekten.

Keywords:

Projektarbeit, Digitalisierung, Lernerautonomie, universitärer Russischunterricht

Zitieren des Artikels:

Ermakova, Natalia (2023): Projektarbeit im Russisch-Unterricht am Beispiel eines digitalen Tandems, *Slavic Language Education* 2/2023, S. 57-75, DOI: <https://doi.org/10.18452/26891>.

Projektarbeit im Russisch-Unterricht am Beispiel eines digitalen Tandems

Natalia Ermakova

Project work promotes motivation, strengthens the autonomy of learners, helps to overcome language barriers and thus contributes to a natural and in many cases unconscious further development of different language competences. At the same time, it presents a challenge and demands additional competences from learners and teachers, which are of immanent importance in the context of the digital transformation of teaching and learning. In this article, the challenges and opportunities of project work in university Russian classes for both teachers and learners are discussed using the example of a digital student project that makes use of the two methods Flipped Classroom and Tandem. Some important aspects, such as the curricular location of project work or criteria for the implementation of learning projects, will be addressed.

0. Einführung

Die Anforderungen an den modernen Fremdsprachenunterricht sind hoch: Kompetenz- und Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Differenzierung und Individualisierung, Interkulturalität und Interdisziplinarität sind nur einige Prinzipien, die in der täglichen Praxis von Lehrkräften berücksichtigt werden sollten. Außerdem streben die Fremdsprachendidaktiken danach, wichtige spracherwerbliche Mechanismen wie Unbewusstheit, Beiläufigkeit, Authentizität und Natürlichkeit des Spracherwerbs in die Unterrichtspraxis zu integrieren und den Unterricht zumindest inhaltlich so nah wie möglich an die natürliche Kommunikation anzupassen bzw. authentische Kommunikationssituationen im Unterricht zu generieren (vgl. Koeppel 2013: 8). Wie kann man allen diesen Anforderungen gerecht werden? Noch schwerer zu beantworten scheint diese Frage in Zeiten der (erzwungenen) digitalen Lehre unter Pandemie-Bedingungen, unter denen die meisten Lehrkräfte im Jahr 2020 ihre Unterrichtskonzepte umdenken mussten.

Eine mögliche Antwort sowohl für die Schule als auch für die Hochschule bietet die Projektarbeit. Sie schafft nicht nur zahlreiche Möglichkeiten und Voraussetzungen für das Erlernen einer Sprache in einer natürlichen Kommunikationssituation, sondern fördert auch die Motivation und stärkt die Autonomie der Lernenden, hilft ihnen Sprachbarrieren leichter zu überwinden und trägt dabei zu einer natürlichen und öfter unbewussten Weiterentwicklung verschiedener Sprachkompetenzen bei (vgl. Mehlhorn 2014: 220; Legutke 2016: 351). Speziell für die digitale Lehre bietet die Projektarbeit viele weitere Vorteile, wie beispielsweise die Möglichkeit einer virtuellen Mobilität mit wertvollen interkulturellen Erfahrungen (vgl. Young et al. 2003).

Der vorliegende Artikel hat das Ziel, sowohl die Herausforderungen als auch die Chancen, die die Projektarbeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bietet, aufzuzeigen und darauf auf-

bauend ein Beispiel aus der eigenen Praxis für ein mögliches Szenario der Projektarbeit vorzustellen. Dafür werden zunächst die allgemeinen Merkmale der Projektarbeit präsentiert. Der fachhistorische und theoretische Rahmen soll u.a. dazu dienen, bestimmte Kriterien für die Projektarbeit zu formulieren, um diese in der Unterrichtspraxis besser planen, organisieren und evaluieren zu können. Im zweiten Teil des Artikels wird ein mögliches Szenario für die Projektarbeit anhand des digitalen Tandem-Projekts „Russland und Deutschland: Gemeinsamkeiten und Unterschiede“, welches am Institut für Slavistik der Universität Potsdam von mir im Wintersemester 2020/21 angeboten wurde, vorgestellt und anhand der zuvor formulierten Kriterien evaluiert.

1. Die wichtigsten Merkmale der Projektarbeit

Martin Speth hält in seinem Aufsatz „John Dewey und der Projektgedanke“ von 1997 fest: „Was ein Projekt letztlich ist, kann nicht theoretisch geklärt werden, sondern nur am konkreten Beispiel. Ein Projekt zeigt sich erst im Projekt“ (Speth 1997: 36). Eine allgemeingültige Definition der Projektarbeit ist bis heute in der Fachliteratur nicht vorhanden (vgl. Kirjuchina 2018: 166). In der Unterrichtsforschung findet man folgende Begriffe, die meist synonym verwendet werden: Projektarbeit, Projektunterricht, Projektmethode, Projektlernen, projektorientierter Unterricht (vgl. Schart 2003: 68). Mit der Vielzahl der Bezeichnungen geht außerdem die Frage einher, ob es sich dabei um eine Unterrichtsform, -methode oder -technik handelt. Auch dies wird je nach Einsatz unterschiedlich definiert (vgl. Schart 2003: 90f.).

Aufgrund des Vorhandenseins verschiedener Deutungen und der Komplexität dieses Phänomens erscheint die Definition der Projektarbeit durch die Bestimmung ihrer wichtigsten Eigenschaften als richtig und notwendig. Im zweiten Schritt sollen daraus die wichtigsten Kriterien für die Gestaltung und Evaluation von Projektarbeit abgeleitet werden.

Eine der wichtigsten Eigenschaften der Projektarbeit ist ihr Praxisbezug. John Dewey, der oft als „Vater der Projektidee“ bezeichnet wird (Kirjuchina 2018: 165), erläutert dies folgendermaßen: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat“ (Dewey 2000: 193). Die praktische Anwendung der vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen ist zugleich ein Merkmal und eines der zentralen Ziele in der Projektarbeit.

Reich fasst weitere Merkmale der Projektarbeit zusammen:

Projektarbeit ist das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems durch eine Gruppe von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation des Ergebnisses. Projektarbeit ist eine Methode demokratischen und handlungsorientierten Lernens, bei der sich Lernende zur Bearbeitung einer Aufgabe oder eines Problems zusammenfinden, um in größtmöglicher Eigenverantwortung immer auch handelnd-lernend tätig zu sein. (Reich 2012)

Damit wird nicht nur der Praxisbezug (Lösung eines Problems, handlungsorientiertes Lernen), sondern auch die Selbstständigkeit der Lernenden in Fokus gesetzt. Eines der zentralen didaktischen Ziele der Projektarbeit ist somit der Erwerb der Selbstkompetenz der Lernenden. Diese wird in der aktuellen Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz bezeichnet als:

Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. (Kultusministerkonferenz 2021: 15).

2. Verortung der Projektarbeit in der schulischen sowie universitären Lehre

Neben dem Praxisbezug und der Entwicklung der Selbstkompetenz rückt sowohl in Schulen, als auch in Hochschulen eine weitere wichtige Eigenschaft der Projektarbeit in den Vordergrund: ihre Interdisziplinarität. Beispielsweise wird im Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe in Berlin für das Fach Russisch Folgendes festgehalten:

Im Rahmen von Projekten, an deren Planung und Organisation sich die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen, werden über Fächergrenzen hinaus Lernprozesse vollzogen und Lernprodukte erstellt. Dabei nutzen Lernende überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auch zum Dokumentieren und Präsentieren. Auf diese Weise bereiten sie sich auf das Studium und ihre spätere Berufstätigkeit vor. (Rahmenlehrplan 2017: 11).

Diese Vorbereitung auf das Studium und die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen spielen für das erfolgreiche Studium eine immer größere Rolle. Beispielsweise ist die interdisziplinäre und fachübergreifende Lehre seit einigen Jahren ein fester Bestandteil des Leitbilds Lehre der Universität Potsdam, die wiederum eine Antwort auf die gesellschaftlichen Anforderungen darstellt:

Viele zukünftige Tätigkeitsfelder der Absolventinnen und Absolventen verlangen sowohl Spezialwissen als auch die Fähigkeit, sich schnell in Inhalte und Arbeitsweisen anderer Wissenschafts- (oder Fach-) disziplinen eindenken zu können. Die Studienprogramme der Universität Potsdam antworten auf diese Erfordernisse mit interdisziplinärer und fachübergreifender Lehre, die auf die Problemorientierung an einem gemeinsamen Gegenstand fokussiert (Leitbild Lehre 15.04.2020: 3).

Die Projektarbeit wird auch hier als eine Lehrform genannt, die diesen Forderungen am besten entspricht:

Lehrende und Studierende können sich in interdisziplinären Projekten engagieren und diese in gemeinsamer Lehre umsetzen. Dies kann auch in internationalen Formaten der Lehre geschehen. (ebd.)

Neben dem Ziel, durch die interdisziplinäre Lehre den Ansprüchen der modernen Gesellschaft gerecht zu werden, kann die Projektarbeit im universitären Kontext zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen (vgl. oben: Erwerb der Selbstkompetenz):

Die Studienprogramme vermitteln neben den fachlichen und methodischen auch kommunikative und persönliche Kompetenzen. Zu diesem Zweck können projektorientierte Module genutzt werden, durch die die Studierenden Fähigkeiten im Hinblick auf zum Beispiel Zeit- und Projektmanagement, Umgang mit digitalen Medien sowie Führungs- und Teamarbeit erlangen. (ebd.: 2).

Somit werden vom Bildungssystem an die Projektarbeit hohe Erwartungen gestellt: Sie wird als Lehrform und -methode dann genannt, wenn die zu erreichenden Ziele sowie die geforderten und die zu entwickelnden Kompetenzen höchst komplex sind. Während die Anforderungen an die Projektarbeit sowie ihre wichtigsten Eigenschaften relativ klar definiert sind (Praxisbezug, Selbstständigkeit der Lernenden, Interdisziplinarität), wird weder in den zitierten noch in anderen vergleichbaren Dokumenten bestimmt, wie die Projektarbeit in der Lehre umgesetzt werden kann. Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass die Offenheit der Projektarbeit den Lehrenden mehr Spielraum lässt und die Projekte sich von Fach zu Fach sehr unterschiedlich gestalten lassen. Zum anderen stellt die Projektarbeit eine Herausforderung aus organisatorischer Sicht dar. Die curriculare Verortung, der Umfang, die Anforderungen an die Studierenden und an die erzielten Ergebnisse sowie die anschließende Benotung der Projektarbeit – all dies sind Herausforderungen bei der erfolgreichen Umsetzung eines Lernprojektes.

Die deutschen Hochschulen setzen sich seit langem mit diesem Problem auseinander und entwickeln unterschiedliche Lösungsansätze. So hat beispielsweise das Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) der Universität Potsdam die Schlüsselkompetenzen (Studium+) um ein Modul für die Projektarbeit erweitert, im Rahmen dessen Studierende der meisten Bachelor-Studiengänge der Universität die Möglichkeit haben, an verschiedenen Projekten teilzunehmen (oder auch eigene Projekte zu initiieren) und dafür 3-6 Leistungspunkte zu erhalten. Alle Projekte werden von Hochschullehrenden betreut, wobei sie sich an den vom Zessko formulierten Rahmenbedingungen orientieren, die Lehrenden und Lernenden in einer Art Merkmalskatalog bzw. Leitfaden zur Verfügung stehen (vgl. Studentische Projekte 2022). Ein anderes Beispiel für die Einbindung der Projektarbeit in das curriculare System ist die „transformative Fakultät“ für Information und Kommunikation der Hochschule der Medien Stuttgart, an der die Projektarbeit als ein wichtiges Instrument für den Erwerb zahlreicher Kompetenzen anerkannt wird (vgl. Burmester/Seidl 2020). Ähnlich wie an der Universität Potsdam ist auch hier die Projektarbeit in erster Linie im Bereich der Schlüsselkompetenzen verortet und interdisziplinär ausgerichtet (vgl. ebd.).

Fächerübergreifende Kompetenzüberprüfung in der Projektarbeit findet auch im schulischen Kontext statt. Je nach Bundesland, Schultyp und Unterrichtsfach findet man unterschiedliche Ansätze: In Thüringen wird eine Einschätzung der Kompetenzentwicklung vorgenommen, in Baden-Württemberg und in Hessen werden Projektprüfungen durchgeführt, in Sachsen verbale Kopfnoten vergeben (mehr zu diesen Formaten bei Traub 2012b: 157 ff.), in Berlin individuelle oder kollektive Projektberichte in Form von z.B. Lerntagebüchern oder Gruppenprotokollen verfasst (vgl. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation 2005: 37 ff.).

Ob und wie Projektarbeit benotet und bewertet werden kann – in diesen Fragen sind sich sowohl Projektdidaktiker (vgl. Traub 2012b: 155 ff.) als auch konkrete Schulen und Hochschulen uneinig. Fest steht jedoch, dass die Projektarbeit bestimmten Kriterien entsprechen muss und das primäre Ziel dieser Arbeit in der Weiterentwicklung und einer praktischen Erprobung von zahlreichen Kompetenzen liegt.

Aufgrund der Vielschichtigkeit dieser Kompetenzen und der menschlichen interindividuellen Unterschiede erscheint die Anforderung, sie alle im Rahmen der Projektarbeit unter einen Hut zu bringen, als realitätsfern. Dies ist u.a. der Grund, warum viele Lehrenden sich mit der Projektarbeit „einfach total überfordert“ fühlen (Schart 2003: 143). Noch schwieriger scheint dies unter den Bedingungen der digitalen Lehre zu sein, die zusätzlich eine gute Medienkompetenz voraussetzt.

Jedoch sind nicht nur die fehlenden Kompetenzen der Grund, aus dem die Lehrenden sich vor der Projektarbeit scheuen. Es ist vor allem der (gefühlte) Kontrollverlust und die Planungsunsicherheit (vgl. Rummler 2012: 65), die damit einhergehen, dass die Rolle des Lehrenden und des Lernenden in der Projektarbeit neu definiert werden: „Die Studierenden werden aufgefordert, aus ihrer passiv-rezeptiven Haltung heraus aktiv zu werden, den Lehrenden kommt dabei die Mentoren-Rolle zu“ (Kirjuchina 2018: 173).

Der Aufruf, dass der Lehrende sich weg von seiner Position als „*Sage on the Stage*“ hin zu „*Guide on the Side*“ bewegen soll, ist seit vielen Jahren aus der Perspektive der Lerneraktivierung zu hören (vgl. King 1993). In einer anderen Terminologie spricht man auch vom *Shift from Teaching to Learning*, womit die Lernerzentrierung noch weiter in den Fokus rückt und die Frage der Kompetenzen noch schärfer formuliert wird: Es geht nicht mehr nur darum, welche Kompetenzen die Studierenden brauchen, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen und auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen zu haben. Zu einem neuen Schwerpunkt werden die Zukunftsperspektive und die Frage danach, welche Kompetenzen man „übermorgen“ braucht, d. h. „in der Lebens- und Arbeitswelt der Zukunft, deren genaue Anforderungen wir heute noch gar nicht kennen“ (Seidl/Stang 2020: 70).

3. Kriterien, Ziele und Struktur der Projektarbeit

Aus oberen Ausführungen zum fachhistorisch-theoretischen sowie bildungspolitischen Rahmen lassen sich einige allgemeine Kriterien und Ziele für die Projektarbeit ableiten, die bei der

Planung berücksichtigt werden sollen und die gleichzeitig als Maßstab bei der Umsetzung von Lernprojekten herangezogen werden können:

- 1) Praxisbezug im Sinne einer praktischen Anwendung von Kenntnissen und Kompetenzen
- 2) Problemlösungsorientierung bzw. Bezug zu einem realen (gesellschaftlichen) Problem
- 3) Selbstständiges Arbeiten der Teilnehmenden von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation der Ergebnisse
- 4) Begleitende Rolle der Lehrkraft (als Mentor)
- 5) Interdisziplinäres, fächerübergreifendes Arbeiten
- 6) Einbeziehen unterschiedlicher Medien
- 7) Berücksichtigung von institutionellen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen sowie zeitlichen Grenzen
- 8) Prozessorientierung
- 9) Ziel- bzw. Produktorientierung

Die beiden letzteren Kriterien (Prozess- und Produktorientierung) hängen eng mit allen anderen Kriterien zusammen und sollen als zentrale Richtlinien für die Planung und Strukturierung der Projektarbeit angesehen werden: Eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft besteht darin, den organisatorischen Rahmen für die Projektarbeit so zu gestalten, dass diese einerseits strukturiert und zielführend abläuft, andererseits den Lernenden genug Freiraum für ihr Handeln ermöglicht (vgl. Schnitzer 2020: 87).

Aus diesem Grund sollten sich alle Beteiligten der verschiedenen Phasen der Projektarbeit bewusst werden. Dazu zählen: Initiierung (Entwicklung der Projektidee), Einstieg und Planung, Realisierung, Präsentation und Evaluation der Ergebnisse sowie die Konzeption der Weiterführung (Kirjuchina 2018: 168; Legutke 2016: 352). Abhängig von der Art des Projekts kann die Eigeninitiative und die Selbstorganisation der Lernenden entweder bereits in der Phase der Initiierung in den Vordergrund treten oder erst in weiteren Phasen (spätestens bei der Realisierung). Die Projektziele sollen entweder von dem/der Lehrenden oder von den Lernenden selbst schon in der Initiierungsphase definiert und festgelegt werden. Diese bestimmen den konkreten Ablauf des gesamten Projektes sowie die Auswahl der Methoden und Inhalte für die weiteren Projektphasen. Somit handelt es sich um eine sog. Rückwärtsplanung (Richards 2013). Es kann durchaus nur ein Ziel in den Vordergrund treten und beispielsweise in Form einer Frage formuliert werden. Zu betonen ist allerdings, dass der interdisziplinäre Charakter der Projektarbeit dazu führt, dass – ob es für die Beteiligten bewusst oder nur beiläufig geschieht – immer mehrere Ziele erreicht bzw. mehrere Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. Hoffmann 2008).

Die Projektplanung und -entwicklung verläuft somit auf zwei Ebenen. Die Ausarbeitung des Gesamtkonzepts, ausgehend von dem finalen Ziel, stellt die Makroebene dar. Die einzelnen Projektphasen mit den dazugehörigen Schritten und Aufgaben bilden die Mikroebene. In der

Unterrichtsforschung werden diese manchmal auch als Mikrostrategien oder als Szenarien bezeichnet (vgl. Schart 2003: 91f.). Die Szenariendidaktik, die ihren Ursprung in der Englischdidaktik nimmt (vgl. Piepho 2003), sich aber in den letzten Jahren besonders aktiv auch innerhalb anderer Fremdsprachendidaktiken entwickelte, kann für die Projektarbeit besonders viele hilfreiche Tipps zur Gestaltung einzelner Phasen und zur Konzipierung einzelner Aufgaben liefern. So besagt sie u.a., dass die Aufgaben handlungsorientiert und ihre Ziele für die Lernenden immer transparent sein müssen. Außerdem sollen die Aktivitäten der Lernenden zum einen erwartet und planbar, zum anderen spontan sein (Legutke 2006: 77). Die genannten Kriterien und Projektphasen sind allgemeingültig. Spezifisch für den Fremdsprachenunterricht wäre eine Verbindung des unbewussten und beiläufigen Spracherwerbs mit der Bewusstheit im Lernprozess. Dies gelingt am besten durch die Einbettung von Reflexionseinheiten (vgl. Hoffmann 2008: 218) zwischen einzelnen Projektphasen und am Ende des Projektes. Dank solcher Reflexionseinheiten kann das kritische Denken der Lernenden gefördert, das Geschehene unter einem neuen Blickwinkel betrachtet und das Unbewusste bewusst gemacht werden (vgl. Kirjuchina 2018: 175).

Generell muss betont werden, dass alle oben genannten Projektphasen von großer Bedeutung sind. Das Ende bzw. der Abbruch eines Projektes beispielsweise direkt nach der Realisierung oder der Präsentation der Ergebnisse (d.h. ohne Evaluation und Konzeption der Weiterführung) würde dazu führen, dass nicht das gesamte Potenzial eines Projektes im Sinne der Entwicklung verschiedener Kompetenzen ausgeschöpft wird (vgl. Hoffmann 2008: 240).

4. Projektarbeit in Zeiten der digitalen Lehre: ein Best-Practice-Beispiel

Die Digitalisierung von Studium und Lehre wurde seit einigen Jahren zum Schwerpunkt der Hochschulentwicklungsstrategien (vgl. Kultusministerkonferenz 2019). Jedoch war die Online-Lehre bis vor kurzem oft durch die vermeintlich niedrigere Qualität im Vergleich zum Präsenz-Unterricht stigmatisiert (vgl. Hodges et al. 2020). Die neuesten Studien zeigen jedoch vermehrt, dass diese Annahme nicht gerechtfertigt ist (vgl. ebd.). Das aufgrund der Corona-Krise im Jahr 2020 entstandene *emergency remote teaching*¹ begünstigte den positiven Perspektivwechsel nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch unter den Lehrenden, die plötzlich gezwungen waren Online-Lehrformate auszuprobieren. Derzeit wird im Rahmen von zahlreichen methodischen und Best-Practice-Vorträgen die Situation der pandemiebedingten Online-Lehre als ein Schub für einen handlungsorientierten Sprachunterricht angesehen. Die derzeit vermehrte Aufmerksamkeit für digitale Lehre und die zahlreichen Studien zur Evaluation der im Rahmen der Corona-Krise entstandenen Kurse liefern wertvolle Ergebnisse für die Planung zukünftiger Online-Lehrveranstaltungen. Die Erkenntnisse reichen von der Beschreibung rein technischer

¹ Der Begriff *emergency remote teaching* entstand im Jahr 2020, um den COVID-19-Pandemie-bedingten bzw. dadurch erzwungenen Übergang zu Online-Lehrformaten zu beschreiben und die unter diesen Bedingungen durchgeführten Lehrveranstaltungen von anderen E-Learning-Formaten zu unterscheiden, die didaktisch begründete und geplante Online-Lehre darstellen (vgl. Hodges et al. 2020).

Schwierigkeiten im Unterricht (z.B. die Qualität der technischen Ausstattung von Lehrenden und Lernenden, Verzögerungen in der Bild- und Ton-Übertragung usw.) über soziale Aspekte und psychologische Hürden bis hin zu didaktischen Lösungsvorschlägen (vgl. BRIDGING 2022 oder Hochschulforum Digitalisierung 2022).

Projektarbeit wird dabei als ein besonders gewinnbringendes und für den digitalen Unterricht geeignetes Lehrformat sowohl für die Schule², als auch für die Hochschule angesehen³. Als Beispiel für diese Arbeit im Russisch-Unterricht möchte ich das digitale russisch-deutsche Tandemprojekt „Russland und Deutschland: Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ vorstellen. Ich habe das Projekt in Zusammenarbeit mit einer Kollegin von der Universität der Völkerfreundschaft in Moskau (RUDN)⁴ erstmals im Wintersemester 2020/21 am Institut für Slavistik der Universität Potsdam realisiert⁵.

Das Projekt wird im Folgenden zunächst nach seinen einzelnen Phasen (Initiierung, Planung, Realisierung, Präsentation der Ergebnisse und Evaluation) beschrieben und im Anschluss zusammenfassend anhand der zuvor formulierten Kriterien evaluiert.

4.1. Initiierung (Entwicklung der Projektidee) & Zielsetzung

Bei der Vorbereitung auf das digitale Wintersemester 2020/21 stellte sich nicht nur die Frage nach der effektiven Gestaltung eines kommunikativ ausgerichteten sprachpraktischen Kurses im digitalen Raum, sondern auch wie eine attraktive E-Learning-Alternative für den pandemiebedingten Wegfall von klassischem Sprachaustausch, Studienreisen und Auslandspraktika geschaffen werden könnte. Ein weiteres großes Anliegen in dieser Zeit war die Herstellung der sozialen Nähe im digitalen Raum, da viele Menschen vermehrt unter sozialer Isolation litten. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation erschien das Tandemlernen⁶ als die am besten

² Vgl. z. B. die Auflistung zahlreicher einzelner Projekte im Rahmen des BMBF Förderprojektes „Total Digital!“: https://www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/projekte (Letzter Zugriff: 08.02.2022).

³ Beispielsweise wurden die Chancen und Perspektiven der Online-Lehre und insbesondere der Szenariendidaktik und des Projektunterrichts gleichzeitig bei mehreren Sektionen im Rahmen der 1. AKS-Online-Arbeitstagung 2021 mit dem Titel „Quo vadis Sprachlehre: neue Unterrichtsformen vor der Tür“ thematisiert: <https://www.aks-sprachen.de/1-aks-online-konferenz/> (Letzter Zugriff: 05.01.2022).

⁴ An dieser Stelle sei der Deutsch-als-Fremdsprache-Lektorin von der RUDN Frau Alexandra Perepechina für die Zusammenarbeit im Rahmen des hier beschriebenen Projektes gedankt.

⁵ 2021 wurde dieses Tandem-Projekt als erprobte Praxis des Sozialen Online-Lehrens und -Lernens mit dem E-Learning Award der Universität Potsdam ausgezeichnet. Die im Rahmen dieses Awards vorgestellten Praxis-Beispiele können hilfreiche Lehrszenarien für digitale Projektarbeit liefern und sind online abrufbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/lehre-und-medien/e-learning-tag-2021/praxisbeispiele> (Letzter Zugriff: 10.02.2022). Für die erneute Durchführung des Projekts im Wintersemester 2021/22 erwarben die beteiligten Dozentinnen eine DAAD-Förderung im Rahmen der Förderlinie „International Virtual Academic Collaboration“ (IVAC).

⁶ Die Tandem-Methode existiert seit den 1960er Jahren und wird im Kontext des Fremdsprachenlernens folgendermaßen verstanden: „Von Tandemlernen spricht man dann, wenn zwei Lerner unterschiedlicher Muttersprache zusammen kommen, um sich gegenseitig beim Erlernen der Sprache des anderen zu unterstützen, wobei die Muttersprache des einen die Zielsprache des anderen ist“ (Bechtel 2010: 286). Zwei wichtigste Prinzipien liegen dabei der Partner-Arbeit zugrunde: Autonomie (Selbstständigkeit in allen Aspekten des Lernprozesses) und Gegenseitigkeit (flache Hierarchie in der Partner-Arbeit, gerechte Verteilung von Zeit und Ressourcen zwischen beiden Sprachen) (vgl. Dzhenkova & Mozgalina 2010: 74).

geeignete Methode: Regelmäßige Online-Treffen mit einem festen Tandem-Partner von einer russischen Universität sollten eine authentische Kommunikationssituation herstellen und gleichzeitig die physische Distanz überwinden, um eine virtuelle Mobilität mit der Teilhabe am aktuellen Geschehen an der Partner-Universität und allgemein in Russland zu ermöglichen.

Sprachtandems sind seit längerer Zeit sowohl bei der Arbeit mit Jugendlichen (vgl. Jardin 2017), als auch im universitären Kontext verbreitet (vgl. Bechtel 2010: 289f.). Die Potenziale des Tandemlernens für einen effektiven Spracherwerb sind Gegenstand mehrerer Studien und unterstreichen die Vorteile dieser Methode nicht nur für die Weiterentwicklung von sprachlichen, sondern auch von interkulturellen und sozialen Kompetenzen (vgl. Ciekanski 2017, Auswahlbibliographie 2017). Sogenannte Online- oder E-Tandems stärken zusätzlich die digitalen Kompetenzen und wurden ebenfalls bereits vor dem *emergency remote teaching* praktiziert und als eine aussichtsreiche Methode eingeschätzt (vgl. Dzhenkova & Mozgalina 2010). Zugleich weisen einige Autoren darauf hin, dass es insbesondere auf die Auswahl der Tandempartner und die didaktische Begleitung des Lernprozesses ankommt, damit sich diese Potenziale entfalten können (vgl. Gerlach et al. 2017). Die didaktische Begleitung eines Tandems könnte außerdem dazu beitragen, den Spagat zwischen dem ungesteuerten Spracherwerb und dem gesteuerten Sprachenlernen zu schaffen (Bechtel 2010: 286).

Die Einbindung der Tandem-Methode in das Konzept einer Lehrveranstaltung, deren Ziele durch die Studienordnung vorgegeben sind (u. a. Erreichung des C1.2-Sprachniveaus im Russischen) sowie die Berücksichtigung weiterer Ziele wie etwa die Stärkung von sozialen, digitalen und interkulturellen Kompetenzen von Studierenden erforderte eine komplexere Planung und eine enge Zusammenarbeit mit einer russischen Partner-Institution.

4.2. Einstieg und Planung

In der Planungsphase wurden fünf gemeinsame Themenblöcke festgelegt, die als relevant für Studierende befunden wurden und generell zum zivilgesellschaftlichen Dialog zwischen Deutschland und Russland beitragen sollten:

- 1) Das Entstehen und Überwinden von Stereotypen über Deutsche und Russen
- 2) Bildungssysteme beider Länder
- 3) Karrierechancen für junge Akademiker
- 4) Generationsunterschiede und Chancen(un)gleichheit
- 5) Gesellschaftliche Probleme und mögliche Lösungen in beiden Ländern

Die Bearbeitung jedes Themenblocks sollte in drei Schritten erfolgen (s. Abb. 1):

1. Vorbereitung: Asynchrone Lehre (flipped classroom) auf Basis von Lernmaterialien, die von den Dozentinnen auf Deutsch und Russisch erstellt werden
2. Durchführung: Online-Treffen mit dem Tandem Partner aus der Partneruniversität via Zoom

3. Nachbesprechung: Präsenz-Treffen mit der Lehrkraft an der jeweiligen Heimatuniversität

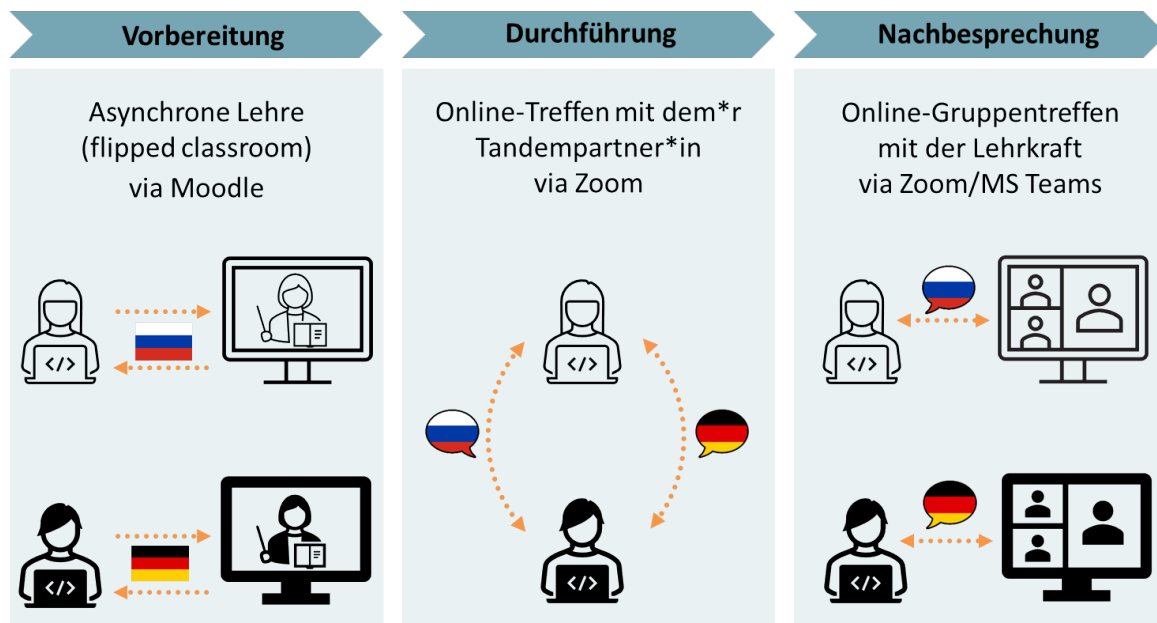


Abb. 1: Drei Phasen der Themenbearbeitung (eigene Darstellung)

Die detaillierte Realisierung dieser Schritte wird unter Punkt 5.3 dargestellt und mit Beispielen veranschaulicht.

Die Gestaltung der Vorbereitung auf die Tandem-Treffen in Form asynchroner Einheiten bzw. als *flipped classroom* sollte eine breite Auswahl an Medien (Texte, Videos und Audios, interaktive Aufgaben) ermöglichen und dadurch die Diversität im Lernverhalten der Studierenden berücksichtigen sowie eine differenzierte und individualisierte Herangehensweise fördern. Zudem ermöglichte die asynchrone Lehre eine flexiblere Zeitplanung für die Studierenden, wodurch das Problem der abweichenden Semester- und Vorlesungszeiten in Russland und Deutschland weitgehend umgangen werden konnte.⁷

Für die asynchrone Lehre entwickelten wir Lehrmaterialien für jeden der fünf Themenblöcke: Auf Deutsch und über Deutschland für die Moskauer Studierenden, auf Russisch und über Russland für die Potsdamer Gruppe. Am Ende jedes Themenblocks wurden außerdem eine Reihe von Leitfragen sowie Rahmenbedingungen für die Tandem-Treffen formuliert: Im Tandem sollten die Studierenden ca. 45 min auf Deutsch und genauso viel auf Russisch zu den vorgegebenen Themen anhand der Leitfragen sprechen. In der darauffolgenden Woche sollte ein Gruppentreffen an der Heimatuniversität stattfinden, bei dem über das Tandem-Treffen berichtet, weiterführende Fragen zum behandelten Thema diskutiert und die Arbeit im Tandem reflektiert werden sollte.

⁷ Bei der Methode des „umgedrehten Unterricht“ geht es um die Verlagerung von Selbstlern- bzw. Hausaufgaben aus der Nach- in die Vorbereitungsphase, sodass die neuen Lerninhalte anhand von meistens digitalen Lernmaterialien zunächst von den Lernenden selbst bearbeitet werden müssen, bevor es zu einem Treffen mit Lehrkraft und der Gruppe (vgl. Kück 2014) oder in unserem Fall mit dem Tandem-Partner kommt.

Die beiden Dozentinnen eigneten sich außerdem auf eine gemeinsame Form des Leistungsnachweises, wobei der Kurs an der Uni Potsdam benotet war und an der RUDN nicht. Dennoch schienen dieselben Anforderungen an alle Teilnehmenden von großer Wichtigkeit zu sein, um einem der wichtigsten Prinzipien des Tandemlernens gerecht zu werden: der Gegenseitigkeit (vgl. Dzhenkova & Mozgalina 2010: 74).

Da es sich nicht nur um das Tandem-Lernen handelte, sondern um eine sprachpraktische Lehrveranstaltung, in der Tandem zwar eine zentrale, aber dennoch nur eine von mehreren Methoden war, die abweichenden Semester- und Kurszeiten eine präzise Planung benötigten und die vorbereitenden und begleitenden Lernmaterialien im Vorfeld erstellt werden mussten, wurden die Studierenden in die Projekt-Planung nicht einbezogen. An beiden Hochschulen erfuhren die Studierenden von dieser binationalen Lehrveranstaltung erst in dem Anmeldezeitraum für Lehrveranstaltungen und konnten sich – vorausgesetzt eines vorhandenen B2-Niveaus in der jeweiligen Sprache – unabhängig von ihrer Studienfachrichtung zum Kurs anmelden. Durch Zufall entstanden an beiden Partner-Universitäten Gruppen mit jeweils 15 Teilnehmenden, sodass die Aufteilung in Tandem-Paare problemlos war. Diese Aufteilung führten die beiden Dozentinnen durch. Eine Partnerwahl durch die Studierenden selbst schien im digitalen Raum und bei der vorhandenen Gruppengröße als problematisch.

4.3. Realisierung

Nach zwei einführenden Sitzungen, in denen vor allem die Kursplanung und -Konzeption, Ziele und Leistungsanforderungen sowie die wichtigsten Regeln des Tandem-Lernens (mehr dazu bei Brammerts & Kleppin 2001) besprochen wurden, begann die eigentliche Realisierung des Tandem-Kurses. Wie unter 4.2 bereits erwähnt und in der Abb. 1 gezeigt wurde, wurde jeder der fünf zuvor präsentierten Themenblöcke in drei Schritten bearbeitet, d.h. die drei Schritte wiederholten sich mit jedem neuen Thema:

1. *Vorbereitung*: Asynchrone Lehre (*flipped classroom*) auf Basis von Lernmaterialien, die von den beiden beteiligten Dozentinnen auf Deutsch und Russisch erstellt wurden. Jeder Studierende absolvierte auf der E-Learning-Plattform der Heimatuniversität die interaktiven Selbstlernaufgaben (z. B. H5P-Aktivitäten oder Moodle-Tests) zum behandelten Thema, die der sprachlichen und inhaltlichen Vorbereitung auf das Tandem-Treffen dienten. Zwar handelte es sich dabei um dasselbe Dachthema (z. B. Bildungssysteme), dennoch unterschieden sich die Lernmaterialien der Studierenden: Die russischen Teilnehmenden absolvierten die deutschsprachigen Aufgaben (z. B. über das deutsche Bildungssystem), die Potsdamer Studierenden bearbeiteten dagegen die russischsprachigen Materialien (z. B. über das russische Bildungssystem). Am Ende dieser Lerneinheit erhielten die Studierenden eine Reihe von Fragen zu dem behandelten Thema, die sie mit ihrem Partner während des Online-Treffens besprechen sollten. Diese Aufgaben deckten zwei inhaltliche Aspekte ab: Zum einen mussten sich die Teilnehmenden über die neuen Inhalte mit dem Partner austauschen (z. B. „Erzählen Sie Ihrem Partner, was Sie aus dem Text erfahren haben und fragen Sie ihn/sie, ob er/sie damit einverstanden ist. Teilen

Sie ihm/ihr Ihre Meinung dazu mit“), zum anderen sollten die Informationen über Russland mit der Situation in Deutschland verglichen werden.

2. *Durchführung*: Online-Treffen mit dem Tandem Partner aus der Partneruniversität via Zoom. Dabei übernahmen die Studierenden abwechselnd die Expertenrolle in sprachlichen sowie landeskundlichen Fragen abhängig von ihrer Erstsprache. Außerdem wurden von ihnen viele weitere Schlüsselkompetenzen gefordert, da sie dieses Treffen in der festgelegten Kalenderwoche selbst organisieren mussten. Sie entschieden selbst, wann und wie lange dieses Treffen stattfinden sollte. Ihnen wurde lediglich angeboten, einen Teil des Treffens auf Russisch und den anderen Teil auf Deutsch zu sprechen (jeweils 45 min). Währenddessen erhielten die Studierenden von dem Partner die Antworten auf die Leitfragen aus der Vorbereitungsphase und beantworteten die Fragen des Partners. Ausnahmslos alle Teilnehmenden berichteten, dass sie sich öfter und länger getroffen haben, als es für die Bearbeitung der gestellten Aufgaben notwendig war, da sie viele andere gemeinsame Themen fanden, über die sie sich austauschten.

3. *Nachbesprechung*: Online-Treffen mit der Lehrkraft an der jeweiligen Heimatuniversität. Während dieser Online-Sitzungen berichteten die Studierenden über die wichtigsten Ergebnisse ihres Treffens mit dem Partner und evaluierten dieses. Dazu stellte die Lehrkraft einleitende Fragen (z.B. „Gab es Planungs- oder Verständnisschwierigkeiten?“ „War es schwer, die Fragen des Partners zu beantworten?“ „Was hat gut/nicht so gut funktioniert?“ usw.). Die Erfahrungen wurden mit der ganzen Gruppe geteilt, der Austausch darüber sollte den Studierenden helfen, mögliche Probleme in der nächsten Runde zu beheben oder – wenn nötig – ihren Fokus bei dem nächsten Treffen anders zu setzen. Außerdem wurden bei diesem Treffen weiterführende Reflexionsfragen zu dem behandelten Thema gemeinsam besprochen und eventuell verbliebene sprachliche und inhaltliche Fragen geklärt. Ein weiteres Ziel dieser Online-Treffen war rein psychologischer und organisatorischer Natur: Während die Studierenden ihre Begegnungen mit dem Partner selbst bestimmten, war das Treffen der Potsdamer Gruppe immer ein fest vorgegebener Termin, zu dem man vorbereitet erscheinen musste. Dies brachte etwas mehr Struktur und Ordnung und erforderte eine bessere Selbstorganisation und Disziplin von den Studierenden. Sie berichteten außerdem am Ende des Semesters, dass sie diese Treffen als sehr hilfreich empfunden und sich dank dieser nicht alleine gelassen gefühlt haben, wie es bei ihnen sonst oft in einem Corona-Semester der Fall war.

Im letzten, fünften Themenblock „Gesellschaftliche Probleme und ihre Lösungen in Deutschland und Russland“ bekamen die Studierenden noch mehr Gestaltungsfreiheit und gleichzeitig Verantwortung: Jedes Tandem-Paar einigte sich auf ein gesellschaftliches Phänomen, führte eine selbstständige Recherche dazu durch, verglich die Tragweite des Problems und die gesellschaftlich-politischen Lösungsansätze in Deutschland und Russland und diskutierte eigene Verbesserungs- bzw. Maßnahmenvorschläge.

4.4. Präsentation und Evaluation der Ergebnisse & Konzeption der Weiterführung

Die kurzen mündlichen Berichte zu den behandelten Themenblöcken sowie ein schriftliches Essay in Form eines kurzen Reflexionsberichtes über die Kursinhalte und das Tandemlernen dienten als Leistungsnachweise für den erfolgreichen Kursabschluss. Im abschließenden gemeinsamen Reflexions- und Auswertungsgespräch berichteten jedoch einige Studierende, dass der Kurs für sie ziemlich abrupt endete und sie kein Gefühl eines richtigen Abschlusses empfänden. Dies könnte zum einen damit verbunden sein, dass keine reale Begegnung der Studierenden stattfand und auch kein Kennenlernen der ganzen Gruppe aus der Partner-Universität (die Studierenden kannten nur den eigenen Tandempartner). Zum anderen ist dieses Gefühl auch darauf zurückzuführen, dass bei diesem Tandem-Kurs eins der zuvor formulierten Kriterien für die Projektarbeit vernachlässigt wurde: die Ziel- bzw. Produktorientierung. Die Studierenden schlugen im Abschlussgespräch selbst einige Ideen für die Weiterentwicklung und Verbesserung dieses Kurses vor, wie beispielsweise vertiefte Arbeit der Tandempaare an jeweils einem spezifischen Thema und Präsentation ihrer Ergebnisse im Rahmen einer gemeinsamen Online-Konferenz mit Beteiligung von allen Kursteilnehmenden und beiden Dozentinnen.

Laut einer anonymisierten Studierendenbefragung am Ende des Semesters fanden die meisten Teilnehmenden die Lehrveranstaltung „sehr gut“ (91%, N=11) und waren auch mit dem Online-Format „sehr zufrieden“ (92%, N=12). Sie bewerteten das Lernklima, die Ziele und Inhalte sowie die eigenen technischen Kenntnisse und den Erkenntniszuwachs positiv. 40%, (N=11) der Studierenden gaben an, die eigenen Arbeitstechniken dank dieser Lehrveranstaltung verbessert zu haben. Möglicherweise liegt dies an den vorgegebenen Inhalten und der Struktur des Projektes: 4 von 5 Themen waren vorbestimmt und nur ein Thema stand zur freien Wahl, die Reihenfolge der Aufgaben (asynchron alleine, synchron mit dem Partner, synchron mit der Gruppe) war ebenfalls vorgegeben. Zwar konnten und mussten die Teilnehmenden innerhalb dieser Sequenzen entscheiden, wann und wie sie die Aufgaben lösen, die Art der Aufgaben ließ ihnen aber tatsächlich nicht so viel Spielraum für freies Handeln. Dieses für die Projektarbeit eher untypische Maß an Kontrolle könnte an dieser Stelle kritisiert werden, denn somit kann das dritte der zuvor formulierten Kriterien (selbstständiges Arbeiten) nicht vollständig erfüllt werden. Dennoch – wie bereits erwähnt – empfanden die meisten Studierenden die vorgegebene Struktur als hilfreich (vgl. ähnliche Erfahrungen bei Drackert 2018).

Dieses Feedback deckt sich mit den Erkenntnissen der aktuellen empirischen Untersuchungen. So zeigen die Ergebnisse der internen Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020, die im Rahmen des BRIDGIN-Projektes durchgeführt wurden, dass 25-33% der Studierenden sich alleine zuhause schwer motivieren und strukturieren können. Viele von ihnen bemängeln dabei die fehlende Rückmeldung und Betreuung seitens der Lehrenden (vgl. Arndt et al. 2020). Ein wichtiger Bestandteil der *educational experience*⁸ ist die soziale Präsenz, die im online-Format als erste zu verschwinden droht. Desto

⁸ Darunter werden zum einen alle Erfahrungen aus dem Unterricht verstanden (nicht nur das fachliche Wissen, sondern alles aus der Interaktion mit der Lehrkraft und den Mitlernenden, was eine Person prägt) (vgl. Hincliffe 2011). Zum anderen zählen dazu ebenso die Erfahrungen außerhalb des Klassenraums, aber während

wichtiger ist die Schaffung der sog. digitalen Nähe (vgl. *electronic propinquity* bei Korzenny 1978), die nur im synchronen Format möglich ist. Das Vorhandensein eines festen Tandempartners und gleichzeitig das Gefühl, Teil einer Gruppe zu sein, haben verstärkt zur Herstellung der digitalen Nähe beigetragen.

Ein weiterer Vorteil der gewählten Form – insbesondere unter den Pandemie-Bedingungen – ist die Möglichkeit, mit Hilfe der digitalen Medien die Grenzen des Unterrichtsraums und sogar des Landes zu überwinden. In Zeiten der fehlenden Mobilität haben die Studierenden es als sehr positiv empfunden. Einige von ihnen berichteten am Ende des Semesters darüber, dass sie jetzt einen realen Studienaufenthalt in Russland in Erwägung ziehen, was vor der Teilnahme an diesem Tandem-Projekt nicht der Fall war. Die Reflexionsgespräche am Ende des Kurses und der Austausch über die mögliche Weiterentwicklung dieses Projektes haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit russischen Studierenden bei den meisten Teilnehmenden den Wunsch geweckt hat, diese Kontakte beizubehalten bzw. weiterzuentwickeln, sei es im Rahmen eines Studienaufenthaltes oder privat.

Aus der Lehrenden-Perspektive kann festgehalten werden, dass diese Unterrichtsform zwar nicht mehr Kapazitäten im Vergleich zum traditionellen Unterricht in Anspruch nimmt, diese aber anders aufgeteilt werden müssen. Die Vorbereitungsphase (Abstimmungen mit der russischen Kollegin, Fertigstellung der Lernmaterialien, Programmieren von Moodle-Aufgaben, Einführung der Studierenden in die Arbeitsmethoden) verlangte deutlich mehr Aufwand. Die oft unsichtbare Mentorenrolle im Laufe des Semesters nahm zwar weniger Zeit in Anspruch (vor allem in den Wochen, in denen die Tandem-Treffen stattfanden), fühlte sich aber „anders“ an und erforderte tatsächlich ganz andere organisatorische bzw. methodische und soziale Kompetenzen: Wie führe ich die Studierenden dorthin, wo ich sie am Ende des Semesters sehen möchte, ohne in den Lernprozess sichtbar einzugreifen? Sind die Studierenden noch auf dem Weg, auf dem ich sie in diesem Kurs sehen möchte oder sind sie von ihm abgekommen? Und wenn ja: Ist ihr Weg nicht vielleicht sogar besser als der in meinem Konzept? Diese Fragen kamen immer wieder im Laufe des Semesters auf und waren einerseits hilfreich, da sie der eigenen Reflexion über das Geschehene halfen, andererseits zeugten sie von der Angst des Kontrollverlusts, von der viele Lehrende im Kontext der Projektarbeit berichten (vgl. Scharf 2003; Rummler 2012).

Die meisten der zuvor formulierten Kriterien der Projektarbeit wurden erfüllt: Durch die Themenwahl und die handlungsorientierten Aufgaben, im Rahmen derer die Studierenden in Paararbeit sich mit gesellschaftlich relevanten Fragen und möglichen Lösungsansätzen auseinandersetzten, konnte der Praxisbezug im Sinne einer praktischen Anwendung von Kenntnissen und Kompetenzen sowie der Bezug zur realen Welt (Kriterien 1 und 2) hergestellt werden. Der unterschiedliche fachliche Hintergrund der Studierenden und ihre persönlichen Erfahrungen erlaubten ein fächerübergreifendes Arbeiten (Kriterium 5). Der Einsatz unterschiedlicher

des Bildungsweges eines Menschen: z.B. Praktika, Austauschprogramme etc. (vgl. Goertler/Schenker 2021: 28).

Medien (Texte, Videos, interaktive Moodle-Aufgaben) ermöglichte sowohl ein abwechslungsreiches Lernen als auch eine individualisierte Herangehensweise (Kriterium 6). Die Berücksichtigung von institutionellen Rahmenbedingungen (Kriterium 7) führte allerdings dazu, dass die Studierenden nicht in alle Projektphasen aktiv einbezogen werden konnten und generell einen ziemlich strukturierten Plan erhielten. Dadurch war ihr selbstständiges Handeln eingeschränkt und das dritte Kriterium der Projektarbeit konnte nicht vollständig erfüllt werden. Allerdings – wie oben bereits erwähnt – empfanden die meisten Studierenden diesen organisatorischen Rahmen nicht als eine Einschränkung, sondern eher als eine Orientierungshilfe. Basierend auf diesen Erfahrungen und auf ähnlichen Erkenntnissen anderer Studien (vgl. Drackert 2018) sollte das Kriterium der selbstständigen Arbeit eventuell überdacht werden. Die Selbstständigkeit der Studierenden scheint viel mehr in der Realisierungsphase wichtig zu sein, in der sie z. B. selbst die Expertenrolle übernehmen (Kriterium 4).

Durch die aufeinanderfolgenden Bearbeitungsschritte in den Lerneinheiten und die regelmäßigen Reflexionseinheiten am Ende der Einheiten konnte die Prozessorientierung hergestellt und bewusst gemacht werden (Kriterium 8).

Der wichtigste Kritikpunkt wäre die Vernachlässigung des letzten, neunten Kriteriums: Ziel- bzw. Produktorientierung. Wie oben bereits geschildert wurde, führte das fehlende Endziel dazu, dass die Studierenden das Projektende als abrupt und das gesamte Projekt als nicht abgeschlossen empfunden haben. Ein „runder Tisch“ mit allen Teilnehmenden, Präsentationen einzelner Tandems zu ausgewählten Themen oder andere „Produkte“ am Ende des Kurses zusätzlich zu einer gemeinsamen Evaluation wären wichtig und notwendig.

Die regelmäßigen Reflexionseinheiten – sowohl die eigenen als auch gemeinsam mit der russischen Kollegin und mit den Studierenden – spielten die wichtigste Rolle bei der Gestaltung und der erfolgreichen Durchführung dieses Kurses. Die Beachtung der Projektphasen und ihre Umrahmung durch die Reflexionseinheiten gaben sowohl den Teilnehmenden als auch den Dozenten das Gefühl der (Planungs-)Sicherheit und halfen, den Fortschritt ständig im Auge zu behalten. Die Kombination beider Methoden – *flipped classroom* und Tandem – schaffte genug Abwechslung und sorgte gleichzeitig für die Herstellung der digitalen Nähe, die in einem Online-Kurs nicht vernachlässigt werden darf. Das entwickelte Szenario erwies sich somit als sehr effizient und kann zur Implementierung in die eigene Praxis empfohlen werden.

Literatur:

Arndt, Christiane / Ladwig, Tina / Knutzen, Sönke (2020): *Zwischen Neugier und Verunsicherung. Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020*. Abrufbar unter:

https://tore.tuhh.de/bitstream/11420/7892/1/bridging_bericht_hochschulbefragungen_201120.pdf (Letzter Zugriff: 05.01.2022).

- Auswahlbibliographie: Sprachenlernen im Tandem* (2017): Justus-Liebig-Universität Giessen. Abrufbar unter https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/studium/selbstlernwerkstatt/angebot/doks_etandem/bibliographie (Letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Bechtel, Mark (2010): Sprachentandems. In: Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Stefanie (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript, S. 285–300.
- Bellanca, James / Brandt, Ron (Hg.) (2010): *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hg.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg.
- BRIDGING* (2022). Abrufbar unter: <https://bridging.rz.tuhh.de> (Letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Burmester, Michael / Seidl, Tobias (2020): Lehr-Lernkontexte in einer transformativen Fakultät. Konzeptionelle Perspektiven. In: Stang, Richard / Becker, Alexandra (Hg.): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 86–95.
- Ciekanski, Maud (2017): Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs. In: Jardin, Anne (Hg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. OFAJ/DFJW: Arbeitstexte Nr. 29. Abrufbar unter: <https://www.dfjw.org/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf> (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hg. von Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz.
- Drackert, Anastasia (2018): Autonomie, Motivation und Aufgabenerfüllung im Anfangsunterricht Russisch. In: Bergmann, Anka / Caspers, Olga / Stadler, Wolfgang (Hg.): *1. Arbeitskreis „Didaktik der Slawischen Sprachen“ in Berlin (12.–14.9.2016)*. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 33–56.
- Dzhenkova, E. / Mozgalina, A. (2010): E-Тандем как вид дистанционного обучения (опыт анализа немецких источников). In: Slyshkin, G. et al. (Hg.): *Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире - 5*. Сборник статей. Volgograd: FGOU VPO, S. 73–75.
- Gerlach, Manja / Spaniel-Weise, Dorothea / Lau, Martina (2017): Maßnahmen der Qualitätssicherung zum Sprachenlernen im Online-Tandem. Tutorielle Begleitung im EU-Tandemprojekt ‚L3TaSk‘. In: Böker, Jessica et al. (Hg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung* (Hannover 2015), S. 186–201.
- Goertler, Senta / Schenker, Theresa (2021): *From study abroad to education abroad: language proficiency, intercultural competence, and diversity*. New York: Routledge.
- Hinchliffe, Geoffrey (2011): What is a Significant Educational Experience?, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (3), S. 417–431.

- Hochschulforum Digitalisierung* (2022). Abrufbar unter:
<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de> (Letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Hodges, Charles / Moore, Stephanie / Lockee, Barb / Trust, Torrey / Bond, Aaron (27.03.2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. In: *Educause Review*. Abrufbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Hoffmann, Sabine (2008): Selbstreflexion und Evaluierung von Fremdsprachenlernprozessen in der Projektarbeit, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19 (2), S. 209–246.
- Hölscher, Petra / Roche, Jörg / Simić, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), S. 43–54. Abrufbar unter: https://e-pub.ub.uni-muenchen.de/13570/1/Roche_13570.pdf (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Jardin, Anne (Hrsg.) (2017): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. OFAJ/DFJW: Arbeitstexte Nr. 29. Abrufbar unter: <https://www.dfjw.org/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf> (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Korzenny, Felipe (1978): A Theory of Electronic Propinquity: Mediated Communication in Organizations, *Communication Research*, 5 (1), S. 3–24.
- Kultusministerkonferenz (2019): *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019. Abrufbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Kultusministerkonferenz (2021): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 17. Juni 2021*. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Letzter Zugriff: 05.01.2022)
- King, Alica (1993): From Sage on the Stage to Guide on the Side, *College Teaching*, 41 (1), S. 30–35. Abrufbar unter: <https://faculty.washington.edu/kate1/ewExternalFiles/Sage-OnTheStage.pdf> (Letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Kirjuchina, Ljuba (2018): „Inkompetenzkompensationskompetenz“. Studentische Projekte als neue Lernkulturen in Bachelor-Studiengängen. In: Nicola Hericks (Hg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–180.
- Koepfel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kück, Alexandra (2014): *Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept: das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Legutke, M. (2006): Projekt Airport – revisited. Von der Aufgabe zum Szenario. In: Küppers, A. / Quetz, J. (Hg.): *Motivation revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin, S. 71–80.
- Legutke, Michael (2016): Projektunterricht. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Handbuch Fremdspracheunterricht*. A. Francke Verlag Tübingen, S. 350–352.
- Leitbild Lehre der Universität Potsdam vom 15.04.2020*. Abrufbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/Leitbild_Lehre/2020-04-15_Leitbild_Lehre_UP_01.pdf (Letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation: Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule, Sekundarstufe I*. Abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/umgang_mit_leistung_2005/Leistung1.pdf (Letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Mehlhorn, Grit (2014): Interkulturelle Kompetenz entwickeln. In: Bergmann, Anka (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Russisch*. (2017). Abrufbar unter: [www.berlin.de > unterricht > rahmenlehrplaene](http://www.berlin.de/unterricht/rahmenlehrplaene) (letzter Zugriff: 05.01.2022).
- Reich, Kerstin (2012): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Abrufbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html> (Letzter Zugriff: 04.02.2022).
- Richards, Jack C. (2013): Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, *RELC journal*, 44 (1), S. 5–33.
- Rummler, Monika (2012): *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Schart, Michael (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnitzer, Katja (2020): *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.
- Seidl, Tobias / Stang, Richard (2020): Lehr- und Lernwelten der Zukunft. Anforderungen an Hochschulen. In: Stang, Richard / Becker, Alexandra (Hg.): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 67–76.
- Speth, Martin (1997): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes u. a. (Hg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, S. 19–37.
- Strelan, Peter / Osborn, Amanda / Palmer, Edward (2020): The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels, *Educational Research Review*, 30 (6). DOI:10.1016/j.edurev.2020.100314

Studentische Projekte an der Universität Potsdam 2022. Abrufbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/schlueselkompetenzen-studiumplus/studentische-projekte> (Letzter Zugriff: 24.04.2022).

Traub, Silke (2012a): *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Traub, Silke (2012b): *Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, selbstgesteuertes Lernen zum erfolgreichen Kleingruppenprojekt*. Reihe UTB. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Young, Brigitte / Gehrman, Siegfried / Kerkman, Markus (2003): Interkulturelles Lernen im virtuellen Raum. Chancen und Probleme grenzüberschreitender Hochschullehre durch Distance Learning, *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 10 (1), S. 167–189.