

01/
2009

Thema:
Handlungsorientierung

Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
Theorie und Praxis	
Holstein, Silke. <i>Web-Spaziergang – eine virtuelle Reise.</i>	5
Karagiannakis, Evangelia. <i>Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht – Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden.</i>	13
Ramos, Carmen & Wildenauer-Józsa, Doris. <i>Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung.</i>	33
Schlüsselbegriffe	
Ramos, Carmen. <i>Handlungs- und Aufgabenorientierung.</i>	45
Unterrichtsprojekte	
Apostoiu, Nicoleta. <i>Theater im Französischunterricht: "Die ausgeflippte Familie".</i>	49
Hee, Katrin. <i>Ein internationales Kochbuch.</i>	53
Hee, Katrin. <i>Nicht Tabu.</i>	63
Style-Sheet & Copyright-Vermerk	67

profil

Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht

Profil wird vom Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg herausgegeben. Die Zeitschrift stellt neueste Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule aus einer praxisorientierten Perspektive dar.

Profil präsentiert Forschungsergebnisse und innovative Unterrichtsprojekte.

Die Hauptbereiche der Zeitschrift sind Sprachlehr- und Lernforschung und Fremdsprachendidaktik.

<http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/>

Zentrum für Sprachen
Julius-Maximilians-Universität
Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg

Tel: +49 931 3185659

Fax: +49 931 3185698

profil@uni-wuerzburg.de

Redaktion

Dr. Carmen Ramos

Dr. Doris Wildenauer-Józsa

Graphische Gestaltung

Karen Zhuber-Okrog

Profil wird bereitgestellt durch den Online-Publikationsserver der Universitätsbibliothek Würzburg (OPUS)

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: + 49 931 31-85917

opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/>

ISSN 1869-3334

Danke!

Für das Erscheinen der ersten Ausgabe von **profil** haben wir tatkräftige Unterstützung erfahren, für die wir uns herzlich bedanken:

- Bei **Sergey Bogatyrev** (Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für seine umfangreiche technische und gestalterische Hilfe.
- Bei **Kristina Hanig** (Universitätsbibliothek Würzburg) für ihre fachkompetente und umsichtige Unterstützung auf dem Weg zur Open-Access-Publikation.
- Bei **Emma Phelan** und **Seán Morgan** (Englisch-Fachbereich, Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für die Durchsicht der englischen Abstracts.

Ein neues Profil für den universitären Fremdsprachenunterricht

Wir freuen uns Ihnen, die erste Ausgabe von **Profil – Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht** vorstellen zu können. Sie wird vom Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg herausgegeben. **Profil** wird zweimal im Jahr die neuesten Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule aus einer wissenschaftlichen und praxisorientierten Perspektive darstellen. Darin sollen sowohl Forschungsergebnisse als auch innovative Unterrichtsprojekte Platz finden.

Profil wendet sich sowohl an Lehrkräfte als auch an Wissenschaftler, die sich für Sprachlehr- und Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik interessieren. Jedes Heft ist einem thematischen Schwerpunkt nach folgendem Aufbau gewidmet:

Theorie und Praxis: Hier werden Forschungsprojekte vorgestellt, aber auch Reviews oder Beiträge, die Theorie und Praxis miteinander verbinden.

Schlüsselbegriff: In jeder Ausgabe wird ein für den Fremdsprachenunterricht besonders relevantes Konzept kurz und bündig erläutert und eine Basisbibliographie angeboten.

Unterrichtsprojekte: In dieser Sektion werden innovative Unterrichtskonzepte, -ideen, und -projekte vorgestellt, die an der Hochschule erprobt wurden.

Profil hat eine internationale Ausrichtung. Die Beiträge präsentieren Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts in Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Schwedisch und Spanisch als Fremdsprache und können dementsprechend auch in diesen Sprachen veröffentlicht werden.

Profil erscheint nur online und nutzt die Vorteile des Internets aus: schnelle und einfache Erreichbarkeit und Einbindung von Medien (z.B. Video, Audio) in den Beiträgen. **Profil** ist außerdem eine Open Access-Zeitschrift, ganz im Sinne eines freien Wissensaustausches.

Für einen wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht an der Hochschule: **Profil**.

Carmen Ramos

Doris Wildenauer-Józsa

Web-Spaziergang – eine virtuelle Reise

Silke Holstein

Goethe Institut, Madrid

holstein@madrid.goethe.org

Abstract

Im Artikel wird ein binationales Internet-Projekt beschrieben. Daran nahmen ein Deutschkurs der Universität Alcalá de Henares in Spanien und zwei Spanischkurse der Universität Würzburg teil. Diese tauschten sich über einen Web-Blog aus. Das Ziel war, die jeweilige Stadt vorzustellen und so der anderen Seite einen virtuellen Besuch im Land der Zielsprache zu ermöglichen. Der Artikel beschreibt den didaktischen Umgang mit dem Blog und gibt Hinweise für Lehrende, die einen Blog im Unterricht einsetzen möchten.

The paper describes a binational Internet project between a German language course at the University of Alcalá de Henares in Spain and two Würzburg University Spanish courses. They exchanged information on a blog. The aim of this project was to present the own home town and to make a virtual visit possible. The article gives advice on how to use a blog in class.

Schlagwörter

Handlungsorientierung, Projektarbeit, Blog, Neue Technologie, interkultureller Austausch.

Key Words

Task-based language teaching, project work, blog, information and communication technology, intercultural exchange.

1. Warum ein Blog-Projekt?

Andere Länder und ihre Kultur kennen zu lernen ist für Studenten eine große Motivation, eine Sprache zu lernen. Nicht wenige waren schon einmal im Land der Zielsprache oder möchten gerne hinfahren. Deshalb wäre es ein Anreiz für die Lernenden, die Möglichkeit zu bekommen, eine solche Reise zu machen. Noch besser wäre es, gleichzeitig landeskundliche Tipps aus erster Hand zu bekommen, d.h. von jemandem, der sich dort gut auskennt.

Wir, das heißt zwei Kollegen des Sprachenzentrums Würzburg (Yecla Pérez, Angel Curbelo) und ich (Silke Holstein), wollten für unsere Kurse der Universität Würzburg und des Goethe-Instituts an der Universität Alcalá de Henares im A1-Bereich einen authentischen Kultur- und Sprachkontakt und somit motivierende Schreibanlässe schaffen. Ein Blog bietet diese Authentizität. Die Texte werden für andere geschrieben. Sie werden gelesen und es gibt die Möglichkeit darauf zu reagieren. Er bietet die Möglichkeit einer Begegnung und des Kennenlernens.

Ein wichtiger Anfangspunkt des Projektes waren die guten Kontakte zwischen uns Lehrenden. Ferner verband uns der Wunsch etwas gemeinsam auf die Beine zu stellen. Dies klingt simpel, ist aber eine entscheidende Grundlage für das Gelingen des Projekts. Wir Lehrenden steckten die Eckpunkte ab, die uns wichtig waren: Diese sollten Authentizität, Kontakt mit dem Land der Zielsprache, Interkulturelles Lernen und Handlungsorientierung sein.

2. Ablauf

Der erste Schritt war die Planung. Als Ausgangspunkt sollte die jeweilige Universitätsstadt dienen. Die weitere Themenwahl wollten wir den Lernenden überlassen und ihnen so eine große Gestaltungsfreiheit einräumen. Die Aufgabe für die Studenten war also nur: "Stellen Sie Ihre Universitätsstadt vor". Die Lernenden überlegten sich zu Hause, was an ihrer eigenen Stadt interessant sein könnte. Dazu mussten sie sich in die Lernenden des anderen Kurses hineinversetzen. Einige der ausgearbeiteten Themen im Projekt waren "Gastronomie", "die Störche", "das Studentenleben" und "Feste von Alcalá".

Die Abgabe der Texte, bzw. die Veröffentlichung im Blog war ca. einen Monat vor Kursende geplant, damit die Teilnehmer noch Antworten im Kurs bekommen konnten.

Parallel dazu sollten die Lernenden sich überlegen, was sie an der anderen Stadt interessierte und Fragen formulieren. Hier bildet Vorwissen über das Land und die Kultur der Zielsprache die Basis für ihre Fragen. Hier sind einige Beispiele:

- Wo kann man Würzburger Spezialitäten essen?
- Wie ist das Wetter in Würzburg?
- Was machen die Studenten in ihrer Freizeit?
- Gibt es viele Erasmusstudenten in Würzburg?
- Woher kommen die Studenten?
- Gibt es Natur in der Nähe von Würzburg?
- Was ist das Beste in Würzburg?



Auf die im Blog veröffentlichten Fragen konnten die Lernenden nun durch einen Kommentar direkt antworten. Andererseits bekamen die Lernenden so Hinweise für ihre Texte oder auch neue Ideen für die Themen.

2.1 Sprachverteilung

Grundsätzlich sollten die Lernenden in der Zielsprache schreiben. So konnten die muttersprachlichen Textempfänger als Korrektoren fungieren; gleichzeitig war die Hemmschwelle geringer. Diese Vorgabe haben die Lernenden im Großen und Ganzen durchgehalten. Bei spontanen Kommentaren war uns diese Regel nicht so wichtig.

2.2 Implementierung

Da das Projekt nicht nur dokumentierenden Charakter haben sollte, sondern eine echte kommunikative und didaktische Funktion, musste es – in Teilen – in den Unterricht integriert

werden. Dies signalisiert den Lernenden die Wichtigkeit für den Lernprozess als ganzen, zumal dies Themen waren, die im Unterricht behandelt wurden.

Diese Integration ist in vielfältiger Weise möglich. Eine fremde Stadt und ihre Sehenswürdigkeiten ist für das A1-Niveau ein Themenbereich. Dieser würde sich für die Einführung in das Projekt eignen. Andere Bereiche, die man mit dem Projekt verknüpfen kann, sind Wohnen, Hobbys, Tagesablauf (Studentenleben) usw.

Als Hausaufgabe bekamen die Studenten die Aufgabe, Ideen und Wortschatz für die Texte zu ihrer Stadt zu sammeln. Die Themen sammelten wir an der Tafel und verteilten sie dann je nach Interesse. Nun bekamen die Kursteilnehmer Zeit zum Recherchieren und Schreiben. Im Unterricht genügten dann alle zwei Wochen 5-10 Minuten, um sich mit den anderen Mitschreibenden auszutauschen und das weitere Schreiben zu planen. Als Lehrer hat man dann auch die Möglichkeit bei Wortschatz und inhaltlichen Fragen zu helfen. Hier ein Beispiel für einen Text, der so entstanden ist:

Jeden Sommer feiern wir ein Fest in Alcalá. Es gibt Konzerte, einen Jahrmarkt mit Attraktionen... Abends gehen wir auf das Messegelände wo Chiques (Jahrmarktsbuden) eingerichtet sind. Dort zu kauft man Getränke und Essen und hört Musik. Am letzten Tag, sehen wir ein fantastisches Feuerwerk. (Barbara)

Solche Leistungen sollten auch honoriert werden. Die Lernenden bekommen natürlich von ihren Lernkollegen oft ein direktes Feedback. Speziell in diesem Projekt ist das Feedback des anderen Kurses eine wichtige Motivation. Selbst geschriebene Beiträge sollten aber auch in positiver Weise in die Endnote eingehen.

3. Didaktische Eckpunkte

Wie bereits erwähnt wollten wir, dass große Teile des Projekts von den Interessen der Lernenden gesteuert werden. Das ist an sich nichts Neues. Der moderne Sprachunterricht soll die Lernenden – nicht nur bei Projekten – in die Steuerung des Unterrichtsgeschehens mit einbeziehen. Er hat das Ziel, die Lernenden in allen Unterrichtsbereichen ausdrücklich in den Mittelpunkt zu stellen. Demzufolge hat sich die Rolle der Lehrenden verändert, von denen eine große Flexibilität gefordert wird.

Die neuere Entwicklung nimmt auch die Lernenden selbst in die Verantwortung. Neue Medien, wie Lernprogramme, das Internet und auf ihnen beruhende Fernkurse verweisen den Lernenden in weiten Teilen auf sich selbst. Für den Lehrer ist dies eine weitere Herausforderung, da man diese Medien auf neue didaktische Möglichkeiten hin abklopfen

muss und in wohl dosierter Weise in den Unterricht integrieren sollte. Das verlangt eine große Expertise in Bezug auf neue Entwicklungen und Flexibilität beim Unterrichten.

Ein moderner Fremdsprachenunterricht muss auch der kommunikativen Entwicklung der letzten Jahre Rechnung tragen. Handys, Webseiten, E-Mails, Lernplattformen und eben Blogs sind Elemente des Lebens unserer Studierenden. Wenn sich also die Kommunikationsmedien verändern, sollte der Sprachunterricht die Veränderung der Kommunikation in den Unterricht mit aufnehmen.

Die Kommunikation ist direkter bzw. unmittelbarer geworden. Man kann über Mail, SMS und Blogs öfter und schneller miteinander Kontakt aufnehmen. Man ist vernetzt und immer erreichbar und kann in sekundenschnelle die noch so unwichtigste Information weitergeben. Das Web 2.0 gibt den Mediennutzern nicht nur die Möglichkeit, Inhalte zu formulieren, sondern auch zu produzieren und zu veröffentlichen.

(<http://www.goethe.de/lrn/prj/mol/pro/hef/n45/Zeitg45.pdf> und
http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online08/Fisch_II.pdf).

Diese Vernetzung bietet neue Möglichkeiten für das Sprachenlernen. Das Land der Zielsprache und somit dessen Sprecher rücken in eine kommunikative Nähe. Andererseits bietet es die Möglichkeit sich selbst viel öfter sprachlich auszuprobieren und im Austausch mit anderen Lernenden Fortschritte zu machen. Der Kontakt und die Kooperation mit anderen regen Lernprozesse an.

(<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/definition.html>).

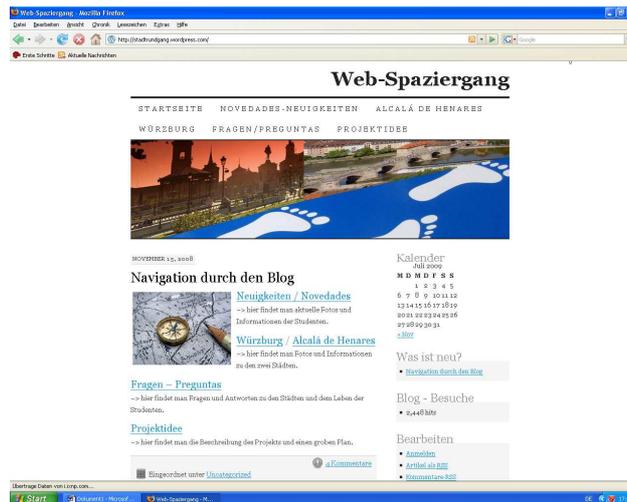
Die beschriebene Entwicklung und die Möglichkeit, unseren Unterricht zu bereichern, bildeten eine essentielle Basis für unser Projekt.

Meine spanischen Kollegen in Würzburg und mich verband unsere Situation im Ausland. Wir sehen uns mit der Aufgabe konfrontiert, einen sprachlich-kulturellen Kontext zu schaffen. Das ist eine wichtige Aufgabe, besonders in den A-Niveaus, da die Lernenden hier unter Umständen wenig Kontakt mit dem "Fremden" gehabt haben und so den landeskundlichen Aspekt, der immer implizit enthalten ist, nicht wahrnehmen oder nicht verstehen.

Der interkulturelle Aspekt resultiert aus einer wechselseitigen Reflexion. Die Studenten stellen Fragen und versuchen gleichzeitig die Fragen der anderen Gruppe zu beantworten. Die erfordert Reflexion über Eigenes und Fremdes. Interkulturelles Lernen findet so wechselseitig statt und wird zu einem dauernden Prozess.

4. Umsetzung

Zu Beginn des Projekts haben wir den Blog in Rohform ins Netz gestellt, damit die Studenten sich schon ein Bild von der Art des Projekts machen konnten. Dazu haben wir einen Blog bei www.wordpress.com beantragt. Bei der Erstellung des Blogs hat uns die Seite von Reinhard Donath geholfen, die das Vorgehen Schritt für Schritt erklärt (<http://www.englisch.schule.de/blog1.htm>).



Ein Blog kann für einen Kurs wie eine Zeitung in Eigendruck verwendet werden. Hier lassen sich relativ einfach Lernprozesse der Teilnehmer und Neuigkeiten veröffentlicht. Lernenden werden motiviert eigene Texte zu schreiben und die Texte der anderen zu lesen. Denkbar sind viele Anwendungsfelder. So können Kurstagebücher als Blog veröffentlicht werden oder Lernende können ein Projekt mit Internetrecherchen dokumentieren. Eine große Antriebsfeder ist hier die mögliche Kooperation mit anderen Lernenden und in diesem speziellen Projekt mit Sprechern der Zielsprache.

Damit die Lernenden selber etwas in den Blog schreiben, ist es wichtig, ihnen entweder eine Beschreibung in der Muttersprache zu schicken oder einmal den Vorgang des Einloggens an einem Computer gemeinsam durchzuführen. Die Korrektur der Texte kann über Mail laufen oder direkt im Blog geschehen. Wichtig ist nur, dass man den Originaltext auf einer Datei speichert, falls jemand im Blog etwas versehentlich löscht.

5. Erfahrungen

Unser Projekt haben wir Anfang des Jahres erfolgreich beendet und den Studierenden zufolge war es eine große Herausforderung, die sie motiviert hat. Insgesamt können wir also ein positives Fazit ziehen. Nichtsdestotrotz gibt es auch Verbesserungsvorschläge.

Die Zeitplanung ist ein wichtiger Punkt. Man sollte im Voraus genaue Daten für die Veröffentlichung der Texte festlegen. Das ist bei Projekten im Allgemeinen wichtig, hier aber besonders, da die angeregte Kommunikation ins Stocken geraten kann. In unserem Projekt waren die Texte sehr spät fertig. Andererseits haben wir den Zeitpunkt der Beantwortung der Fragen nicht genau begrenzt, so dass zunächst die spanischen Studenten und später die deutschen sehr lange auf die Beantwortung ihrer Fragen warten mussten.

Ein anderer Schwachpunkt war die Beteiligung der Lernenden. Als Lehrperson, die sich mit dem Blog auskennt und die Strukturierung vornimmt, sollte man dennoch darauf bestehen, dass die Lernenden ihre Einträge selbst veröffentlichen, damit die Hemmschwelle, im Blog kreativ zu werden, verringert wird. Eine Möglichkeit die Kreativität und den Ehrgeiz anzuspornen, wäre es, zwei Blogs, einen für jede Gruppe, zu kreieren. Das macht die Blogs übersichtlicher und die Sprachen sind leichter zu trennen.

Internetquellen

<http://www.goethe.de/lrn/prj/mol/pro/hef/n45/Zeitg45.pdf>

http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online08/Fisch_II.pdf

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/definition.html>

<http://www.wordpress.com>

<http://www.englisch.schule.de/blog1.htm>

(30.7.2009)

Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht - Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden

Evangelia Karagiannakis (Pädagogische Hochschule Freiburg)

evangelia.karagiannakis@ph-freiburg.de

Abstract

DaF-Unterricht an Hochschulen hat zum Ziel, nicht-deutschen Studierenden möglichst zügig die deutsche Sprache zu vermitteln. Da sie sich bereits im Zielsprachenland aufhalten und hier (für begrenzte Zeit) leben, ist es wichtig, auch landeskundliche Kenntnisse zu erwerben. Beides geschieht im universitären Sprachunterricht aufgrund von äußeren Rahmenbedingungen oft sehr "kopflastig". Projektorientierte Methoden können hier Abhilfe schaffen, da jeder einzelne Lernerde sehr viel intensiver selbst aktiv werden muss als im herkömmlichen Sprachunterricht. Besonders gewinnbringend werden Projekte, wenn sie in Kooperation mit deutschen Muttersprachlern, am besten künftigen DeutschlehrerInnen stattfinden. Diese sind nicht nur authentische Gesprächspartner, sondern haben zudem auch (in unterschiedlich ausgeprägtem Maße) didaktische Kenntnisse, die in die Projektarbeit einfließen. Sie selbst können in solchen Kooperationen wichtige Erfahrungen für ihren Lehrberuf sammeln. Wie dies in der Praxis aussehen kann, soll in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellt werden.

The aim of teaching German as a second language at German universities is to quickly enable foreign students to live and study in Germany. That they might be ready to live here for an extended period, it is also important that they learn about the German culture and way of life. These are often presented very theoretically in the university language lesson due to external framework requirements. Project oriented methods can provide help as each individual learner must become more intensively active themselves than in conventional language lessons. Particularly rewarding are projects which are done in cooperation with native German speakers, especially future German teachers. They are not only authentic conversation partners, but also come with educational knowledge, which can be in various distinctive measures, integrated into their project work. They themselves can also gain important experience for their teaching careers from such collaborations. This paper will show, through example, how this collaboration could be seen in practice.

Schlagwörter

Projektarbeit, Handlungsorientierung, Landeskunde, Kooperation, Deutsch als Fremdsprache.

Key Words

Project work, task-based teaching, cultural studies, cooperation, German as a foreign language.

Karagiannakis, Evangelia (2009): Projektorientierte Landeskunde im DaF-Unterricht – Eine Kooperation zwischen DaF-Lernern und Lehramtsstudierenden. *Profil* 1, 13-32.

1. Ein wenig Theorie zum Auffrischen

1.1 Landeskunde und ihre Didaktik

Die Entwicklung einer Didaktik der Landeskunde ist eng verknüpft mit der Veränderung des Kulturbegriffs. Während der traditionelle Kulturbegriff ausschließlich Bereiche der so genannten "hohen" Kultur, also z.B. Kunst, Musik, Literatur, Theater, Architektur, Tanz etc. berücksichtigte, setzte sich in den 70er Jahren der erweiterte Kulturbegriff durch. Dieser beinhaltete das gesamte Denken und Handeln von Menschen eines Sprach- und Kulturraums. Unter diesem Einfluss wurde schließlich Anfang der 90er Jahre der offene Kulturbegriff geprägt, der das gesamte Spektrum derjenigen Themen, die in der Landeskunde wichtig sein sollen, umfasst. Dieser Begriff wurde vom Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts vorgeschlagen und beinhaltete solche landeskundliche Themen, die "ethisch verantwortlich, historisch begründet und ästhetisch akzentuiert" sind (Biechele/Padrós 2003: 145). Damit wurden Kriterien eingeführt, die bis heute einer Beliebigkeit bei der Auswahl von Themen für den Landeskundeunterricht entgegen wirken sollen.

Mit dem sich verändernden Kulturbegriff ging auch eine Veränderung der didaktischen Ansätze und Konzepte in der Landeskunde einher. Der älteste Ansatz in der Landeskundedidaktik, die faktische oder explizite Landeskunde, orientierte sich am traditionellen Kulturbegriff und wollte vor allem geographische, historische und kulturelle Fakten in Form von Daten und Zahlen über das Zielsprachenland vermitteln. Landeskundeunterricht fand oft in separaten Spezialkursen statt. Ziel der heute noch verbreiteten kommunikativen Landeskunde dagegen ist es, das Gelingen sprachlicher Handlungen durch Kenntnis und Verständnis der Alltagskultur zu gewährleisten. Eine so verstandene Landeskunde ist sowohl informations- als auch handlungsbezogen. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich hierbei an den Interessen und Bedürfnissen der LernerInnen, d.h. an den Kommunikationssituationen, die sie mit großer Wahrscheinlichkeit in der für sie fremden Alltagskultur werden bewältigen müssen. Landeskunde wird damit zum festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die interkulturelle Landeskunde schließlich möchte LernerInnen dazu befähigen, sich in anderen Kulturen besser zurechtzufinden. Dieser Ansatz geht zurück auf die Erkenntnis, dass eine gelungene Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen allein durch sprachliche Korrektheit nicht zu erreichen ist. Vielmehr ist ein Bewusstsein über die eigene/n und fremde/n Kultur/en notwendig, die u. A. auch dazu führen, Stereotype zu überwinden und die Menschen anderer Kulturen wertzuschätzen. Der kommunikative sowie der interkulturelle Ansatz sind bis heute vorherrschend in der landeskundlichen Didaktik.

Eine besondere Form stellt die erlebte Landeskunde dar. Dieses Konzept wurde speziell für die Lehrerfortbildungen am Goethe-Institut entwickelt. Die TeilnehmerInnen erarbeiten sich selbstständig landeskundliches Wissen, indem sie recherchieren, Interviews führen und beobachtend an verschiedenen Situationen teilnehmen. Alle Aktivitäten und Erkundungen sind projektorientiert und finden am Seminarort, aber möglichst nicht im Seminargebäude statt. Ausgehend von den eigenen Aktivitäten der TeilnehmerInnen erfolgen Reflexion und Transfer auf den eigenen Unterricht. Dabei wird stets auch die kulturelle und interkulturelle Dimension reflektiert. Die möglichen Projekte werden in vier Gruppen zusammengestellt: 1. Stadterkundung (z.B. Portrait einer Straße), 2. Bedeutungserkundung/Begriffsrecherche (z.B. Erkundung des Begriffs *Straßenbahn*), 3. Mitmachtag (z.B. Begleiten einer Person an den Arbeitsplatz) und 4. Themenerkundung (z.B. Erkundung des Themas *Musik*).

1.2 Projektorientiertes Lernen

Unter dem Begriff *Projekt* versteht man Unterrichts- und Arbeitsweisen, bei denen die LernerInnen sich ein Lern- und Handlungsfeld vornehmen, sich über die darin geplanten Aktivitäten und Inhalte verständigen, das Betätigungsgebiet entwickeln und gemeinsam sinnvoll zu Ende führen. Oft entsteht dabei ein Produkt, das vorgezeigt werden kann.

Zu den wichtigsten Merkmalen des Projektunterrichts gehören: Situations- und Realitätsbezug, Orientierung an den Interessen der Beteiligten (Lehrer und Lerner), Selbstorganisation und Selbstverantwortung, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Produktorientierung, Einbeziehen vieler Sinne, Soziales Lernen, Interdisziplinarität. Im Unterricht können oft nicht alle Merkmale berücksichtigt werden. Das gesamte Handeln entspricht dann nicht voll der Projektmethode, sondern nur einigen ihrer Komponenten. In diesen Fällen spricht man von *projektorientiertem Lernen*.

Je nach dem wie groß Projekte angelegt sind, unterscheidet man vier Grundformen:

- Stunden- oder Miniprojekte, die etwa ein bis zwei Stunden dauern und bei denen handlungsorientiert und produktorientiert gearbeitet wird.
- Kleinprojekte, die etwa zwei bis sechs Stunden dauern und für begrenzte Vorhaben, mit denen ein Lehrgang kurzzeitig unterbrochen wird, geeignet sind.
- Mittelprojekte, die insgesamt ein bis zwei Tage, maximal bis zu einer Woche dauern. Sie stellen die häufigste Form von Projekten im schulischen o.ä. Umfeld dar, und werden in der Regel von einer Gruppe bis zu Klassen- bzw. Kursstärke durchgeführt.
- Großprojekte, die mindestens eine Woche dauern und eine größere Personenzahl, evtl. auch über den Rahmen der eigenen Institution hinaus beschäftigen (z.B. Projekttag oder Projektwoche).

Die Projektmethode ist eine komplexe Lehr- und Lernform, die aus dem Zusammenwirken einer Reihe von Komponenten und Merkmalen entsteht. Grundsätzlich wichtig sind Spontaneität und Offenheit, während Planlosigkeit eine Gefahr für das Gelingen von Projekten darstellt. Es ist deshalb notwendig, bei der Planung und Durchführung von Projekten bestimmte Faktoren und Komponenten gewissermaßen als Struktur- und Orientierungshilfe zu berücksichtigen. Nach Frey (1990) sind dies:

1. Projektinitiative

Ein Projekt beginnt, indem jemand - idealer Weise die LernerInnen - eine Anregung, ein Problem o. Ä. in eine Gruppe einbringt. Die institutionellen Rahmenbedingungen machen es manchmal notwendig, dass die Lehrperson eine gewisse Vorauswahl vornimmt. Wichtig ist dann, dass die LernerInnen selbst entscheiden dürfen, wie sie ihr Projekt konkret gestalten. Die Vorgaben der Lehrperson sollten hier so gering wie möglich sein.

2. Projektskizze

In der Projektskizze wird der grobe Verlauf des gewünschten Projekts, der "rote Faden", entwickelt und fixiert. Die Projektskizze muss unbedingt von den LernerInnen gemeinsam erarbeitet und entwickelt werden.

3. Projektplan

Nach der Projektskizze entwickeln die LernerInnen Verlaufs- und Arbeitspläne, klären Rahmenbedingungen, verteilen Aufgaben etc. Am Ende dieses Prozesses steht der Projektplan, der schriftlich festgehalten wird.

4. Projektdurchführung

Die Grenzen zwischen Projektplanung und Projektdurchführung sind fließend. Die TeilnehmerInnen eines Projektes versuchen nun, ihren Plan in die Tat umzusetzen. Hierbei kommt der Gruppenarbeit, in der weitgehend selbständig und ohne die Kontrolle durch die Lehrperson gearbeitet wird, eine besondere Rolle zu. Scheitern Projekte, so liegt es oft an mangelnder Erfahrung in Gruppenarbeit. Die beste Vorbereitung für Projekte ist deshalb, Gruppenarbeit im Unterricht zu etablieren und einzuüben. Dabei sollte man stets darauf achten, dass jedes Gruppenmitglied für einen bestimmten Teilaspekt Verantwortung übernimmt, dass also unterschiedliche Rollen verteilt werden.

5. Fixpunkte

Fixpunkte sind organisatorische Schaltstellen eines Projektes. Die TeilnehmerInnen informieren sich gegenseitig über die letzten Aktivitäten, organisieren die nächsten Schritte, vergleichen den Stand der Arbeiten mit den geplanten Zielen und planen ggf. Teilziele oder -aufgaben neu. Idealerweise werden Fixpunkte, ebenso wie Metainteraktionen (s. nächster Absatz) von Anfang an fest eingeplant.

6. Metainteraktion / Zwischengespräch

Metainteraktion bzw. Zwischengespräch unterscheiden sich grundlegend von Fixpunkten. Während Fixpunkte das Reflektieren über die Sache an sich beinhalten, ist die

Metainteraktion eine Auseinandersetzung über den Umgang miteinander. In dieser Phase reflektiert man gemeinsam über das Zwischenmenschliche, bestärkt Positives und löst Problematisches. Metainteraktionen spielen im Projekt eine zentrale Rolle und dürfen auf keinen Fall weggelassen werden, da sonst das Gelingen des Projektvorhabens gefährdet werden kann.

7. Projektabschluss

Das Ergebnis eines Projekts ist nicht zwangsläufig ein "greifbares" Produkt. Es kann auch eine Aktivität, z.B. eine Aufführung o. Ä., sein. Ganz gleich, wie das Ergebnis geartet ist, ein Projekt sollte immer bewusst abgeschlossen werden. Dies geschieht in drei Phasen (Emer/Lenzen 2002: 213):

- a. Präsentationsphase, in der das Produkt präsentiert wird,
- b. Auswertungsphase, in der das Produkt und der Prozess bewertet werden,
- c. Weiterführungsphase, in der das Produkt dokumentiert und evtl. fortgesetzt wird.

Eine intensive und detaillierte Bewertung des Prozesses gelingt besonders gut, wenn sowohl "zwischenrin" als auch nach der Durchführung oder Präsentation des Projekts so genannte Arbeitsprozessberichte (Anhang 1) angefertigt werden. Dies hilft, den Verlauf des Projektes genauer zu analysieren, um evtl. bestimmte Aspekte zu verbessern.

2. Projekte zwischen Lehramtsstudium und DaF-Unterricht - Die Ausgangslage

Seit mehreren Jahren interessieren sich Studierende der Lehramter immer mehr für die speziellen Bedürfnisse von Migrant*innen. Dies gilt in besonderem Maße für angehende DeutschlehrerInnen sowohl der pädagogischen Hochschulen als auch der Universitäten. An vielen Hochschulen werden außerdem Lehramtsstudiengänge angeboten, welche die Studierenden darauf vorbereiten, auch im Ausland zu unterrichten. Seminare speziell zur DaF- oder DaZ-Didaktik sind deshalb sehr gefragt. Wie bei vielen Hochschulseminaren kommt die Praxis dabei leider oft zu kurz. Die Studierenden erwerben zwar viel theoretisches Wissen, haben aber vor allem an den Universitäten verhältnismäßig wenig Möglichkeiten, Praxiserfahrungen zu sammeln. Studierende der pädagogischen Hochschulen wiederum absolvieren zwar deutlich mehr Praktika, können sich dabei jedoch auch nicht immer speziell mit der DaF- oder DaZ-Didaktik beschäftigen. Die Autorin, die selbst seit vielen Jahren DeutschlehrerInnen ausbildet, ist deshalb in ihren DaF-/DaZ-Seminaren stets darum bemüht, den Studierenden durch Kooperationen mit DaF oder DaZ unterrichtenden Institutionen Gelegenheit für praktische Erfahrungen zu ermöglichen. Da Regelschulen bereits stark in die durch die Studienordnung vorgeschriebenen Praktika eingebunden sind, bleibt hier meist wenig Kapazität für zusätzliche Aktivitäten.

Dem gegenüber stehen Institutionen, welche DaF-Unterricht für ausländische (angehende) Studierende anbieten. Diese Studierende haben i.d.R. ein großes Interesse daran, Kontakte

zu Deutschen herzustellen, einerseits weil sie diese einfach gern näher kennen lernen möchten, andererseits weil sie darin eine Möglichkeit sehen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Zwar entspricht diese Gruppe nicht den künftigen Zielgruppen der meisten LehramtsanwärterInnen, eine Reihe von Gründen spricht dennoch für eine Kooperation:

- Da es sich in beiden Gruppen um junge Menschen handelt, die entweder bereits studieren oder deren Studium unmittelbar bevorsteht, finden sich schnell viele Gemeinsamkeiten und Gesprächsstoffe. Die "Beschnupperungsphase" verläuft deshalb erfahrungsgemäß sehr schnell und unkompliziert.
- Gruppen, die schnell zusammenfinden, können auch schnell in gemeinsame Aktivitäten einsteigen und werden dabei sehr produktiv.
- In beiden Gruppen besteht eine hohe Motivation für gemeinsame Aktivitäten. Bei den DaF-LernerInnen aus den bereits genannten Gründen, bei den Lehramtsstudierenden, weil sie in der Regel wenig oder keinerlei Erfahrung mit dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache haben und deshalb schwer abschätzen können, wie sich theoretische Inhalte in der Praxis umsetzen lassen.
- Lernen findet stets in exemplarischen Kontexten und Situationen statt. Es ist deshalb absolut legitim, erste Erfahrungen mit der DaF-Didaktik in Kontexten zu sammeln, zu denen man schnell Zugang findet. Selbstverständlich muss anschließend im Seminar versucht werden, die so gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen zumindest in der Diskussion oder durch zusätzliche Aufgaben in den schulischen Kontext zu übertragen.

3. Projekte zwischen Lehramtsstudium und DaF-Unterricht – Ein Beispiel aus der Praxis

Im Folgenden wird eine Kooperation beschrieben, die im Sommersemester 2007 stattfand. Die Autorin leitete an der Pädagogischen Hochschule Freiburg das Seminar "Projektorientierte Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". Das Seminar fand als Kompaktveranstaltung in mehreren 1½-tägigen Blöcken (jeweils freitags nachmittags und samstags ganztags) verteilt über das ganze Semester statt. Die TeilnehmerInnen dieses Seminars hatten bis dahin wenig bis gar keine Kenntnisse zur und Erfahrungen mit der DaF- und DaZ-Didaktik sowie der Projektmethode. Ziel des Seminars war es u. A. neben allgemeinen Grundlagen der Projekttheorie konkrete Möglichkeiten des projektorientierten Lernens praktisch zu erproben, diese später zu analysieren und kleine Modelle für den Einsatz in der Schule abzuleiten, das Ganze im Kontext der DaF- oder DaZ-Didaktik. Wie schon in vielen vorangegangenen Seminaren hatte die Dozentin hierzu DaF-Studierende des Sprachenkollegs Freiburg¹ eingeladen. Diese führten in ausgewählten Phasen des Seminars zusammen mit den PH-Studierenden mehrere projektorientierte Aktivitäten durch. In anderen Phasen, in denen die DaF-LernerInnen nicht anwesend waren, wurden die

Projekterfahrungen im Seminar unter didaktischen Aspekten analysiert. Die verschiedenen Varianten der Projekte, die sich alle am Konzept der erlebten Landeskunde orientieren, werden im Folgenden vorgestellt.²

3.1 Stadtterkundung mit allen Sinnen

Beim ersten Zusammentreffen der beiden Gruppen stellten sich die Studierenden zunächst in einer kurzen Runde vor und machten dabei hauptsächlich Angaben zu Name, Alter, Herkunftsland, Studium u. Ä. Im Anschluss daran wurden nach dem Zufallsprinzip Kleingruppen mit ca. 4-5 Personen gebildet. In jeder Gruppe waren sowohl PH- als auch DaF-Studierende. Jede Gruppe erhielt zwei Anleitungen zu aufeinander aufbauenden Miniprojekten, die beide nacheinander bearbeitet werden sollten. Hierfür standen etwa zwei Stunden (inkl. Hin- und Rückfahrt in die bzw. aus der Innenstadt) zur Verfügung. Die Ergebnisse wurden später im Plenum präsentiert.

Das erste Miniprojekt war die so genannte "Stadterkundung mit allen Sinnen" (Anhang 2). Bei diesem Projekt geht es darum, einen bestimmten Ort in einer Stadt zu finden und ihn bewusst mit allen fünf Sinnen zu beobachten und wahrzunehmen. Das Miniprojekt ist besonders für Gruppen geeignet, die neu in einer Stadt sind. Es hat jedoch den Vorteil, dass auch Menschen, die sich bereits gut in einer Stadt auskennen, den jeweils angegebenen Ort i.d.R. zum ersten Mal so intensiv und auf eine eher ungewöhnliche Art beobachten. Eine PH-Studentin schrieb hierzu später in ihrem Portfolio³:

Der Einbezug sämtlicher Sinne und eines besonderen Details machte die Aufgabe ... auch für uns Deutsche, denen die Orte im Allgemeinen schon bekannt sind, sehr interessant. Es eröffnete uns die Möglichkeit, schon Bekanntes in einem anderen Licht zu sehen und auch den kleineren Dingen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Außerdem wurden wir durch die Fragen der DaF-Lernenden angeregt, bestimmte Ausdrücke zu hinterfragen. (Neufeld, 2007:11f)

Je nach dem, welche Vorerfahrungen die beteiligten Personen mitbringen, ob sie beispielsweise auf dem Land oder in der Großstadt aufgewachsen sind, welche persönlichen Vorlieben oder Abneigungen sie haben, nehmen sie dieselben Dinge unterschiedlich wahr oder bemerken unterschiedliche Details. In multikulturellen Gruppen kommen noch verschiedene kulturelle Prägungen hinzu. Im bereits zitierten Portfolio heißt es weiter:

Auffällig waren die kulturellen Unterschiede bei den Wahrnehmungsaufgaben. Während uns Deutschen ein Briefträger auf einem Fahrrad überhaupt nicht auffiel, waren die beiden Chinesinnen ganz eingenommen von diesem Bild, da es bei ihnen anscheinend keine solchen Briefträger gibt. Auch was Gerüche anging, unterschieden

wir Deutschen uns von den DaF-Lernenden darin, dass wir andere Dinge rochen bzw. beachteten. (dies.:12)

Solche und ähnliche Beobachtungen schaffen authentische Redeanlässe, in denen sowohl Persönliches als auch "allgemein" Kulturelles ausgetauscht wird. Oft entwickeln sich daraus Gespräche, die über die eigentliche Aufgabe hinausgehen, jedoch wichtige und vor allem motivierende Themen behandeln. So kann mündliche ebenso wie interkulturelle Kommunikation motivierend gestaltet und trainiert werden. Auch hierzu noch einmal ein studentisches Zitat (dies.:12): "Projekte wie diese Stadterkundung können dazu beitragen, unsere Denkweise zu verändern und zu erkennen, dass es auch andere Weltanschauungen gibt und man diese akzeptieren muss."

3.2 Das besondere Detail

Nach der ersten, mehrkanaligen Beobachtung sollten die Studierenden nun auf oder an ihrem Platz ein besonderes Detail finden, genau wahrnehmen und schließlich einen kleinen Text dazu produzieren (Anhang 3). Hierfür gab es auf dem Arbeitsblatt einige Vorschläge (z.B. Sketch, Krimi, Elfchen, Haiku) u. A. Mit diesem Miniprojekt wird zunächst das noch detailliertere Hinschauen gefördert. Unter dem Einfluss der vorangegangenen Beobachtung mit allen Sinnen werden auch die jeweiligen Details anschließend viel bewusster wahrgenommen als üblich. Dies setzt erfahrungsgemäß sehr viel Energie und Kreativität frei.

Mit der Produktion eines kleinen Textes kommt konzentrierte Spracharbeit hinzu. Die verschiedenen Angebote haben dabei - im Sinne der Projektdidaktik - lediglich die Funktion zu inspirieren, für welche Textsorte die LernerInnen sich entscheiden, bleibt ihnen überlassen. Besonders beliebt sind Elfchen und Haikus, von beiden werden oft mehrere zu ein und demselben Detail geschrieben. Fortgeschrittenere LernerInnen schreiben gelegentlich auch kleine Sketche, die sie später vor der ganzen Gruppe aufführen (so auch im beschriebenen Seminar). Die unterschiedlich anspruchsvollen Vorschläge leisten somit auch einen Beitrag zur Binnendifferenzierung. Mit den Texten kann in Sprachkursen später auch weitergearbeitet werden. Sie können z.B. als Vorlage für ähnliche Texte oder Aufführungen dienen, umgeschrieben oder in einem Büchlein zusammengefasst werden.

3.3 Manipulierte Bilder

In einer ausgewählten Phase des zweiten Seminarblocks kamen wieder die DaF-Studierenden hinzu und bearbeiteten die "manipulierten Bilder". Bei dieser projektorientierten Aktivität wird ein Bild "manipuliert", indem nur ein Ausschnitt daraus gezeigt und anhand von Leitfragen beschrieben und/oder interpretiert wird. Erst danach wird das gesamte Bild gezeigt, die Interpretationen werden überprüft. Dabei werden individuelle ebenso wie interkulturelle Unterschiede, aber auch Vorurteile und Stereotype

sichtbar. Wie bei den ersten beiden Miniprojekten ergeben sich auch bei diesem authentische Redeanlässe.

Im beschriebenen Seminar wurde dieses Miniprojekt abgewandelt und in zwei Teile untergliedert, aus denen später Teams für ein Großprojekt hervorgingen. Der erste Teil (Anhang 4) zeigt ein Fenster mit dazugehörigen Fragen. Diese sollen die LernerInnen dazu anleiten, Vermutungen zum dazugehörigen Gebäude, dem Stadtteil, den Bewohnern usw. anzustellen. Der zweite Teil (Anhang 5) zeigt einen Ausschnitt aus der Gebäudefront, zu der auch das Fenster des ersten Teils gehört. Ähnliche Leitfragen sollen Vermutungen und Interpretationen hervorbringen. Die Gesamtgruppe wurde in eine gerade Anzahl von Kleingruppen unterteilt, von denen jeweils die Hälfte Arbeitsblätter mit Fenstern bzw. Gebäudefronten erhielt. Jedoch wusste keine der Kleingruppen, welche Bilder die anderen hatten und auch nicht, dass je zwei Bilder zusammengehörten. Dies wurde erst bei der Präsentation der Ergebnisse im Plenum sichtbar. Der Austausch im Plenum ergab neue Überraschungen. Diejenigen, welche Fensterbilder bearbeitet hatten, waren z.T. überrascht, als sie die dazugehörige Front sahen, hatten sie doch ihre Fenster einem völlig anderen Gebäudetyp zugeordnet. Mehrere Gruppen zu beiden Aufgabentypen hatten ihr Gebäude in einem "falschen" Stadtteil vermutet. In beiden genannten Fällen kamen auch (negative) Vorurteile zum Vorschein. Den Gesamterfolg dieses Miniprojekts mag wieder ein studentisches Zitat verdeutlichen:

[Ich] betrachte ... dieses Arbeitsblatt als eine sehr gelungene Form für interkulturelles Lernen und den Spracherwerb. ... Den DaF-Lernenden wurde mit dieser Aufgabe das Alltagsleben der Deutschen, ihre Lebensweise und Wohnverhältnisse näher gebracht und auch uns Deutschen wurden bestimmte Stereotype bewusst. ... Nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich gesehen bietet eine solche Arbeitsaufgabe viele Vorteile. Die alltagsbezogene Thematik stellt für jeden Beteiligten einen guten Gesprächsanlass dar, da jeder sich dazu äußern kann. Zudem werden die Lernenden darin geschult Beschreibungen zu geben, so etwa von den Bewohnern, von einem Zimmer oder der Umgebung eines Hauses. (dies.:8)

3.4 Portrait einer Straße

Am Ende des zuvor beschriebenen Miniprojekts schlossen sich jeweils die beiden Gruppen, deren Bilder zum selben Gebäude gehörten, zu neuen Teams zusammen, die wieder aus ca. 4-5 Personen bestanden, und zwar sowohl PH- als auch DaF-Studierenden. Dieser Schritt wurde von den PH-Studierenden später als Phase der Projektinitiative eingestuft. Die neuen Teams sollten nun das Projekt "Portrait einer Straße" durchführen. Die PH-Studierenden hatten dabei u. A. die Aufgabe, darauf zu achten, dass die zu Beginn des Seminars erarbeiteten theoretischen Grundlagen berücksichtigt wurden. Für das bevorstehende

Großprojekt gab es diesmal kein Arbeitsblatt, sondern stattdessen eine mündliche Einführung. Jedes Team sollte die Straße, in der das auf den Fotos abgebildete Gebäude stand, porträtieren, also durch Befragungen, Recherchen, Fotodokumentationen etc. das Alltägliche ebenso wie das Besondere der jeweiligen Straße herausbekommen und später im Plenum präsentieren. Gemeinsam wurden einige Ideen für die konkrete Durchführung und Präsentation gesammelt, jedoch nicht festgelegt. Die Projektgruppen sollten vielmehr selbstständig planen, ihre Aktivitäten durchführen und eine Präsentation vorbereiten. Sie hatten hierfür insgesamt vier Wochen Zeit, in der kein Treffen mit der Gesamtgruppe oder mit der Dozentin stattfand. Jedoch gab es die Möglichkeit, über eine Lernplattform miteinander zu kommunizieren, Fragen zu stellen, Probleme zu diskutieren etc. Auf diesem Wege wurde auch kurz vor Ablauf der vier Wochen die Präsentation vorbereitet.

Die wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Projekt sowie Schlussfolgerungen für ihre künftige Lehrtätigkeit fasst eine PH-Studentin in ihrem Portfolio später wie folgt zusammen:

"Dank der Mitwirkung der DaF-Lerner an unserem Projekt haben wir die Möglichkeit uns für 'Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende' zu sensibilisieren." (Vonderau, 2007:3) Sie knüpft damit an die eingangs erwähnte problematische Situation an, dass Studierende der Lehrämter zwar künftig multikulturelle Klassen unterrichten werden, während ihres Studiums aber wenig Gelegenheit haben, eigene Erfahrungen mit DaF- oder Daz-Lernenden zu sammeln. Eine so intensive Projektarbeit bietet hier zumindest in begrenztem Rahmen und exemplarisch Abhilfe.

Schon während interessanter Diskussionen innerhalb des Seminars wurde mir bewusst, wie wichtig die Berücksichtigung der verschiedenen kulturbedingten Verhaltensweisen der verschiedenen Teilnehmer ist und dass hierbei vorsichtig mit Vorurteilen umgegangen werden muss. ... An mir selbst ist mir aufgefallen, dass ich die asiatischen Teilnehmer sehr schnell zu durchschauen glaubte und mir mit Hilfe von Vorurteilen ein Bild von ihnen gemacht habe. Gerade das sollte in einer solchen Arbeitsgemeinschaft jedoch nicht passieren. (dies.: 25) ... Erst wenn man sich für die jeweilig fremde Kultur öffnet, kann ein reibungsloser Projektverlauf gewährleistet werden. (dies.: 50)

Ähnliche Aussagen finden sich auch in anderen Reflexionen zum Seminar. Eine der überraschendsten Erfahrungen für alle Beteiligten ist immer wieder die Entdeckung, dass man selbst nicht annähernd so frei von Vorurteilen ist, wie man zunächst glaubt. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Eigenschaften, die man Anderen unterstellt, positiv oder negativ sind, denn in beiden Fällen kann dies unangemessenes Verhalten hervorrufen. Dies trifft auf beide

Gruppen, also deutsche und nicht-deutsche LernerInnen, zu und ist eine wichtige Erkenntnis im Kontext einer interkulturellen Kompetenz.

Zu denjenigen organisatorischen Aspekten der Projektarbeit, deren Funktion am häufigsten sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden unterschätzt wird, gehören die Rollenverteilung sowie das Einhalten von Fixpunkten und Metainteraktionen. Hierzu heißt es:

Aufgrund der Nichtbeachtung der soeben dargestellten Regeln [zur Rollenverteilung] und des dadurch entstandenen unorganisierten Handelns wurde eine noch größere Unsicherheit ... [der] mitwirkenden japanischen Austauschstudentin gefördert. Hätte sie eine bestimmte Rolle bzw. Funktion innerhalb der Gruppe gehabt, hätte sie sich vielleicht ... mehr in das Projekt eingemischt und zu weiteren ... Anregungen beigetragen. ... Ebenso hätten in einem Projektplan Fixpunkte sowie Termine für eine Metainteraktion festgelegt werden sollen. (dies.:14)

Fehlende Fixpunkte und Metainteraktionen führen oft zu Unsicherheiten, sei es, weil Probleme unentdeckt bleiben, sei es, weil Probleme vermutet werden, wo tatsächlich keine sind. Auch wenn sie zunächst scheinbar unnötig erscheinen, sollten sie in keinem längeren Projekt fehlen.

Projekte machen vor allem hierbei [i.e. beim Fremdspracherwerb] viel Sinn, da sie eine große Nähe zur Wirklichkeit des Fremden gewähren. Da Projekte den Lernenden direkt mit der Wirklichkeit konfrontieren, betrachten sie die Sprache nicht losgelöst von ihrem kulturellen Kontext und entwickeln ein großes Interesse. Das Wissen über eine fremde Kultur hilft Vorurteile abzubauen und Stereotypen zu überwinden. Das führt wiederum zu einer positiven Entwicklung des Spracherwerbs. Es ist also ein Kreislauf, der viele wichtige Faktoren beinhaltet. (dies.:49)

In diesem Zitat sind die wichtigsten Faktoren, welche die Projektarbeit für den DaF-Unterricht so fruchtbar machen, auf den Punkt gebracht. Die Verknüpfung von Realitätsnähe und Multikulturalität bewirkt echtes Interesse und eine positive Haltung gegenüber dem Andersartigen, woraus Motivation für die Sprache eben dieses Anderen erwächst.

Nach der Durchführungsphase traf sich die Gesamtgruppe wieder im Seminar zur Präsentation der Ergebnisse. Die verschiedenen Teams hatten sich dabei unterschiedlichster Varianten bedient, darunter Fotowand, Powerpoint-Präsentation, Film, Fotostory, u. A. Inspiriert durch die ersten beiden Miniprojekte zu Beginn des Seminars hatte ein Team zusätzlich eine Station eingerichtet, an der verschiedene Gegenstände aus der portraitierten

Straße verpackt lagen, die durch Riechen, Hören, Fühlen oder Schmecken erraten werden mussten.

Evaluieren wurden die Projektergebnisse durch eine "Oskarverleihung". Hierzu sollten sich alle TeilnehmerInnen während der Präsentation notieren, wie die einzelnen Gruppen die folgenden Kriterien verwirklicht hatten: originelles Detail, interessante und klare Sprache, Neugier weckende Präsentationsform, Abwechslungsreichtum und Differenziertheit der Inhalte, Ausführlichkeit und Genauigkeit der Darstellung, Berücksichtigung interkultureller Aspekte und schließlich besonders kreative oder kunstvolle Elemente. In einer geheimen Abstimmung, in der man nicht für das eigene Projekt stimmen durfte, wurde ermittelt, welche Gruppe welchen Oskar erhalten sollte. Danach füllten die TeilnehmerInnen vorbereitete Urkunden aus, die schließlich "feierlich" überreicht wurden. An dieser Stelle endete die Kooperation mit den DaF-Studierenden.

Die PH-Studierenden reflektierten später anhand des Arbeitsprozessberichts auch den gesamten Prozess. Aus verschiedenen Gründen war es leider nicht möglich, auch bei den DaF-Studierenden einen ausführlichen Reflexionsprozess anzuregen. Auch gab es von ihrer Seite keine detaillierten Rückmeldungen, stattdessen lediglich einzelne Bemerkungen, die über die KollegInnen des Sprachenkollegs an die Autorin weitergeleitet wurden. Von den Projektaktivitäten waren offenbar insbesondere die Miniprojekte und diejenigen Phasen des Großprojekts, in denen die DaF-Lernenden gemeinsam mit den PH-Studierenden aktiv waren sehr positiv aufgenommen worden. Hingegen wurde von einigen bemängelt, dass sich die Projektgruppen gelegentlich teilten und jede/r einzelnen Aufgaben erledigen musste. Hier wäre ein Austausch äußerst sinnvoll und wichtig gewesen. Offenbar waren hier unterschiedliche Erwartungen unbemerkt aufeinandergeprallt, die möglicherweise auch kulturell bedingt waren. Gerade für die DaF-Lernenden, die ja alle ein Studium in Deutschland anstrebten, wäre es besonders bereichernd gewesen, die Gründe für die Arbeitsteilung während der Durchführungsphase genauer zu analysieren.

Die Dokumentation des Projekts war nur für diejenigen PH-Studierenden verpflichtend, die einen Leistungsnachweis erwerben wollten. Sie mussten hierzu ein Portfolio erstellen, in dem die Projekterfahrung dokumentiert und unter einem individuellen Fokus reflektiert wurde.⁴ Hierzu heißt es in einem der Portfolios: "Dass die Portfolioarbeit einen essentiellen Bestandteil der Projektarbeit darstellt, wurde mir ebenfalls stark bewusst. Erst so hatte ich die Möglichkeit mein Projekt zu reflektieren und wichtige Schlüsse für meinen zukünftigen Beruf als Deutschlehrerin zu ziehen." (Vonderau, 2007:48) In einer vereinfachten Version können Portfolios auch von DaF-Lernenden angefertigt werden. Hier haben sie die Möglichkeit, über Inhalte, sprachliche Erfahrungen, Lernstrategien u.v.m. zu reflektieren und Schlüsselkompetenzen zu trainieren.

4. Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht, anhand einer konkreten Abfolge von Projekten, die tatsächlich stattgefunden haben, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Projektarbeit im Hochschulbereich umgesetzt werden und für den Spracherwerbsprozess fruchtbar gemacht werden kann. Alle Projekte sind selbstverständlich "isoliert" innerhalb von DaF- und anderen Sprachkursen möglich, ebenso auch in reinen Gruppen von LehramtsanwärterInnen. Die Erfahrung zeigt aber immer wieder, dass gerade die Durchmischung der beiden Zielgruppen besonders viel Motivation und Energie freisetzt, zu intensivem Austausch der Kulturen beiträgt, die LernerInnen zu neuen Sichtweisen und Erkenntnissen führt, sie zwingt, eigenes Verhalten und eigene Einstellungen bewusst wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen. Es werden viele authentische Redeanlässe unterschiedlichster Art geschaffen, was vor allem den SprachenlernerInnen zugute kommt. Die zukünftigen SprachenehrerInnen erleben dabei hautnah, mit welchen Problemen LernerInnen konfrontiert sind, und können hierfür Lösungsansätze erproben. So profitieren beide Gruppen voneinander. Auch der Spaßfaktor, der in jedem Lernprozess eine wichtige Rolle spielt, kommt nicht zu kurz.

5. Literatur und Internetquellen

- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudienangebot Bd. 31. München: Langenscheidt.
- Degenhardt, Marion / Karagiannakis, Evangelia (2008): *Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio*. In: B. Berendt/H. P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Prüfungen und Leistungskontrollen*. Stuttgart: Raabe Verlag, C 2.13.
- Edeler, Uwe-Carsten (1999): *Nachgeforscht und vorgestellt. Anregungen für einen offenen projektorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Emer, Wolfgang und Lenzen, Klaus-Dieter (2002): *Projektunterricht gestalten - Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frey, Karl (1990): *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2001): *Erlebte Landeskunde*. Handbuch für Spracharbeit, Teil 5. Ismaning: Hueber Verlag.
- Karagiannakis, Evangelia (2007): *Erlebte Landeskunde – Projektbeispiele*. Unveröffentlichtes Seminarskript. Freiburg.
- Neufeld, Janina (2007): *Dokumentation des Projekts: Portrait einer Straße. "Wo ist eigentlich die Rieselfeldallee 28?"* Unveröffentlichte Seminararbeit. Freiburg.
- Rosenbach, Manfred (2008) *Bausteine für die Arbeit im Allgemeinen Seminar: Gestaltung des Unterrichts, Methodenkonzeptionen, Projektunterricht*.

[http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/gestaltung/projektunter_r.htm; 30.05.2009]

Vonderau, Julia (2007): *Projektdokumentation über das Großprojekt "Portrait einer Straße" (Haslacher Straße)*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Freiburg.

Winter, Felix (2004): *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

¹ Sprachenkolleg für studierende Ausländer, Freiburg; Homepage: <http://www.sprachenkolleg.de>

² Alle Projektideen und Arbeitsblätter von Karagiannakis (2007) in Anlehnung an die Materialien des Goethe-Instituts zur erlebten Landeskunde (2001). Ideen für die Fotos zur "Stadterkundung mit allen Sinnen" und zu "Das besondere Detail" in Kooperation mit Doris Wildenauer-Józsa, Universität Würzburg.

³ Mein Dank geht an dieser Stelle an die beiden Studentinnen Janina Neufeld und Julia Vonderau, die mir freundlicherweise ihre Portfolios zur Verfügung stellten.

⁴ Zur Portfolioarbeit vgl. z.B. Degenhardt/Karagiannakis, 2008, oder Winter, 2004.

Anhang 1:

Der Arbeitsprozess-Bericht* - Zwischenbilanz und/oder Abschlussbericht

In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollten Sie den (bisherigen) Arbeitsablauf Ihrer Projektarbeit sachgerecht, gewissenhaft und selbstkritisch darstellen, und zwar nicht als Gruppe, sondern jede/r für sich. Machen Sie sich hierfür einige Gedanken und Notizen zu den folgenden Fragen:

1. Welches ist/war das Ziel Ihres Projekts?
2. Warum hatten Sie sich für dieses Thema entschieden?
3. Hat sich Ihre Entscheidung (bisher) als richtig erwiesen?
4. Wie hat Ihre Gruppe zueinander gefunden, d.h. wie funktionierten (bisher) Kommunikation und Kooperation?
5. Welche Aufgaben hatten Sie im Projekt?
6. Was hat an der Umsetzung Ihrer Aufgaben gut geklappt, was war problematisch?
7. Nach welchen Kriterien haben Sie die Zeitplanung vorgenommen?
8. Was hat an der Umsetzung Ihrer Zeitplanung gut geklappt, was war problematisch?
9. Was war besonders schwierig für Sie?
10. Was hat Ihnen besonders viel Spaß gemacht?
11. Was war/ist im Zusammenhang mit Ihrem Projekt sonst noch wichtig für Sie?

* In Anlehnung an Edeler, Uwe-Carsten, 1999.

Anhang 2: Stadterkundung mit allen Sinnen



Suchen Sie diese Straße/diesen Platz in der Innenstadt von Freiburg. Fragen Sie die Passanten, wo die Straße/der Platz ist und wie Sie dort hinkommen.

Wenn Sie den gesuchten Ort gefunden haben, nehmen Sie sich einige Minuten Zeit, ihn mit **allen Sinnen** bewusst und genau wahrzunehmen.



1. **Schauen** Sie sich genau um und beobachten Sie Details. Was sehen Sie? Welche Gegenstände, Gebäude, Menschen etc. fallen Ihnen auf? Wie genau sehen diese aus? Was tun sie? Beschreiben Sie sie mit Verben und Adjektiven.



2. Schließen Sie die Augen und **hören** Sie genau hin. Welche Geräusche fallen Ihnen auf? Sind diese laut/leise, tief/hoch, hell/dunkel, angenehm/unangenehm? Woran erinnern Sie die Geräusche?



3. Finden Sie verschiedene interessante Gegenstände und **betasten** Sie diese. Wie fühlen sie sich an? Sind sie hart/weich, glatt/rau, warm/kalt, angenehm/ unangenehm? Woran erinnert Sie das?

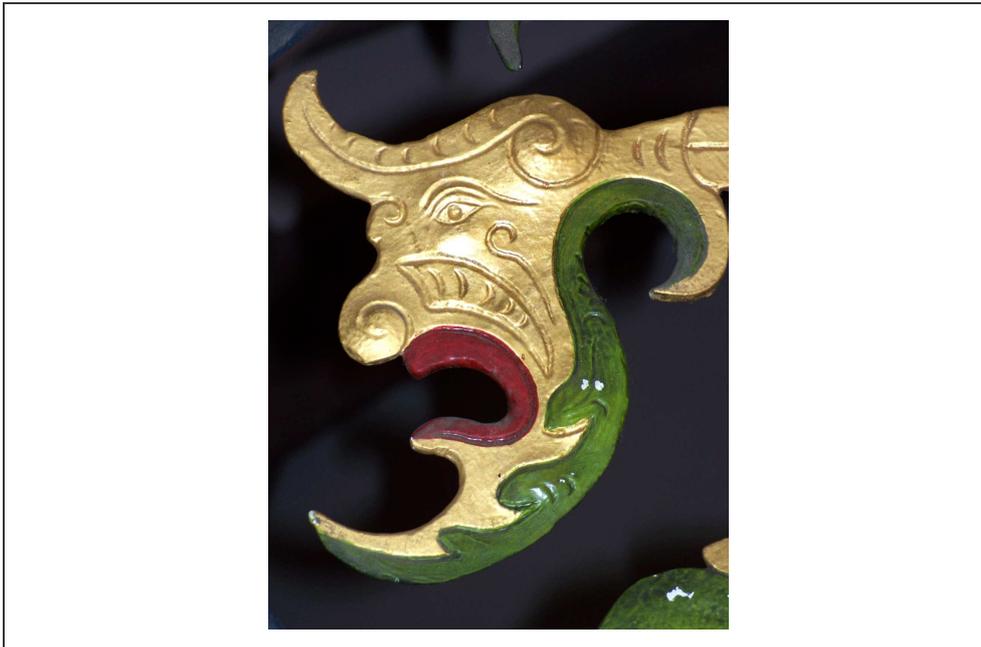


4. Schließen Sie noch einmal die Augen und konzentrieren Sie sich auf Ihre Nase. Was **riechen** Sie? Gibt es an diesem Ort markante Gerüche? Woran erinnern Sie diese?



5. Gibt es an Ihrem Ort vielleicht sogar etwas zu **schmecken**? Oder hat sich bei den vorherigen Wahrnehmungsübungen ein Geschmack eingeschlichen? Wenn ja, beschreiben Sie, was Sie schmecken bzw. geschmeckt haben.

Anhang 3: Stadterkundung - Das besondere Detail



Nachdem Sie Ihre Straße/Ihren Platz als Ganzes wahrgenommen haben, richten Sie Ihre Konzentration nun auf ein ganz bestimmtes Detail. Schauen Sie sich an Ihrem Ort sehr genau um und suchen Sie das oben abgebildete Detail.

Wenn Sie es gefunden haben, schauen Sie es sich genau an. Wie sieht es aus? Wo befindet es sich? Wie fühlt es sich an? Welche Funktion erfüllt es? Beschreiben Sie.

Vielleicht haben Sie Lust, eine kleine Geschichte über Ihr Detail - nennen wir es mal Mr. oder Ms. X - zu erfinden. Wie lange ist Mr./Ms. X schon an seinem/ihrer Platz? Was hat er/sie alles beobachtet und erlebt? Was ist passiert? Erfinden Sie einen kleinen Sketch, einen Krimi, eine Romanze oder. . . Vielleicht möchten Sie lieber ein schnelles, kurzes Gedicht schreiben. Besonders geeignet sind hierfür *Elfchen* oder *Haikus*. Hier finden Sie einfache Anleitungen:

Elfchen - Gedicht mit 11 Wörtern in einer vorgegebenen Struktur		Haiku - Gedicht mit einer bestimmten, fest vorgegebenen Silbenzahl	
<u>1. Zeile</u> 1 Wort, z.B. ein Adjektiv	Blau	<u>1. Zeile</u> 5 Silben	Meer in der Sonne
<u>2. Zeile</u> 2 Wörter, z.B. ein Substantiv, das die Farbe hat	Das Meer	<u>2. Zeile</u> 7 Silben	Blaues, glitzerndes Wasser
<u>3. Zeile</u> 3 Wörter, z.B. eine Aussage über das Substantiv	Es ist weit	<u>3. Zeile</u> 5 Silben	Friedliche Ruhe
<u>4. Zeile</u> 4 Wörter, z.B. etwas, das mit dem Substantiv und mir zu tun hat	Ich liebe die Aussicht		
<u>5. Zeile</u> 1 Wort zum Abschluss	Sehnsucht		

Anhang 4: Manipulierte Bilder, Teil 1



Schauen Sie sich das Fenster/den Balkon auf dem Foto genau an und versuchen Sie, die folgenden Fragen zu beantworten. Begründen Sie Ihre Vermutungen.

- Zu welcher Art von Gebäude gehört wohl das Fenster/der Balkon? Handelt es sich um ein privates Wohnhaus, ein Mietshaus oder um ein Geschäftshaus?
- Wer mag in diesem Gebäude leben oder arbeiten - ein Student, eine allein stehende ältere Dame, ein Familie mit drei Kindern . . . ?
- Was für ein Zimmer befindet sich hinter diesem Fenster/diesem Balkon - ein kleines Schlafzimmer, ein großes Badezimmer, ein Büro, eine Küche . . . ?
- Wer bewohnt dieses Zimmer - die Großmutter, das jüngste Kind, die Ehefrau . . . ?
- Was meinen Sie, wie ist das Zimmer eingerichtet - konservativ, modern, spartanisch, üppig, ärmlich, reich, geschmackvoll, kitschig . . . ? Ist das Zimmer wohl aufgeräumt oder liegt alles chaotisch auf dem Boden herum?
- Was befindet sich um das Gebäude, zu dem dieses Zimmer gehört, herum - ein Garten, eine Einkaufsstraße, eine große Autostraße . . . ?
- Welche Menschen leben wohl in unmittelbarer Nähe des Gebäudes - Alte, Junge, Handwerker, Akademiker, Arbeiter, Arme, Reiche . . . ?
- In welchem Stadtteil von Freiburg könnte sich dieses Gebäude befinden?

Anhang 5: Manipulierte Bilder, Teil 2



Schauen Sie sich das Gebäude auf dem Foto genau an und versuchen Sie, die folgenden Fragen zu beantworten. Begründen Sie Ihre Vermutungen.

- Handelt es sich um ein privates Wohnhaus, ein Mietshaus oder um ein Geschäftshaus?
- Wer mag wohl in diesem Gebäude leben oder arbeiten - ein Student, eine allein stehende ältere Dame, ein Familie mit drei Kindern, ein kinderloses Paar . . . ?
- Was meinen Sie, wie dieses Gebäude eingerichtet ist - konservativ, modern, spartanisch, üppig, ärmlich, reich, geschmackvoll, kitschig . . . ?
- Was befindet sich wohl um das Gebäude herum - ein Garten, eine Einkaufsstraße, eine große Autostraße . . . ?
- Welche Menschen leben wohl in unmittelbarer Nähe des Gebäudes - Alte, Junge, Handwerker, Akademiker, Arbeiter, Arme, Reiche . . . ?
- In welchem Stadtteil von Freiburg könnte sich dieses Gebäude befinden?

Anhang 6: Ausschnitte aus der Fotostory der Gruppe "Rieselfeldallee"



Learning by doing: Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung

Carmen Ramos, Doris Wildenauer-Józsa

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

carmen.ramos_mendez@uni-wuerzburg.de, doris.wildenauer@uni-wuerzburg.de

Abstract

Der Artikel stellt Hintergründe, Ablauf und Ergebnisse eines als universitäre Dozentenfortbildung konzipierten Workshops zum Thema Handlungsorientierung vor.

This paper presents the background, structure and results of an in-service teacher training workshop on task-based teaching at the university.

Schlagwörter

Handlungsorientierung, Lehrerfortbildung, Professionalisierung, Lehre, Fremdsprachenunterricht an der Universität, Aufgabenorientierung.

Key Words

Task-based language teaching, teacher training, professional knowledge, university language teaching.

Ramos, Carmen & Wildenauer-Józsa, Doris (2009): *Learning by doing: Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung. Profil 1, 33-44.*

1. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Handlungsorientierung als Lehr- und Lernansatz und Aufgabenorientierung als methodische Konkretisierung sind Begriffe, die in den letzten Jahrzehnten die Fremdsprachendidaktik wesentlich geprägt haben. Sie sind nicht aus dem Nichts entstanden: die Vorstellung eines aktiven Lernprozesses gab es schon bei Comenius, die die mathetische Tradition im 16. Jahrhundert initiierte, und bei Viëtor mit seiner scharfsinnigen Kritik über altmodische Sprachlehrmethoden im 19. Jahrhundert. Das Hauptziel des Handels in und mit der Sprache findet sich bei Austin (1962).

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht kann als eine weitere Entwicklung des kommunikativen Ansatzes betrachtet werden (Breen & Candlin 1980; Brumfit & Johnson 1979; Littlewood 1981; Widdowson 1978 u.a.). Über die Schwierigkeiten der Einführung dieses Ansatzes in die deutsche Fremdsprachendidaktik – vor allem im schulischen Bereich – berichten Legutke & Thomas (1991) und Schiffler (1998).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* beschreibt Handlungsorientierung wie folgt:

Der hier [im GER] gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen 'Aufgaben', weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen. (GER 2001)

Mit dieser Definition von handlungsorientiertem Fremdsprachenlehren- und lernen im Blick planten wir einen Fortbildungsworkshop für die Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg. Das Hauptziel des Workshops war nicht nur den Austausch unter den Dozenten zu Grundfragen und –konzepten des handlungsorientierten Sprachunterrichts anzuregen, sondern auch als Workshopleiterinnen mit diesem Ansatz kohärent zu sein, das heißt, Handlungsorientierung erlebbar und erfahrbar zu machen. Deshalb hielten wir es für angebracht, dass diese Fortbildungsveranstaltung auch handlungsorientiert ist, getreu dem

Prinzip "*learning by doing*". Im dritten Abschnitt gehen wir auf die methodischen Grundprinzipien, die unsere Arbeit geleitet haben.

2. Dozentenfortbildung am Zentrum für Sprachen

Das Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen (ZFS) der Universität Würzburg ist noch jung: das erste zusammenhängend konzipierte Fortbildungsprogramm fand im Sommersemester 2009 statt. Das Programm versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es keine spezifische Ausbildung für Fremdsprachenlehrkräfte an der Hochschule existiert, im Gegensatz zu der Lehramtsausbildung für die verschiedenen Schultypen. Viele an Sprachenzentren tätigen Dozenten und Dozentinnen nehmen regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen teil, aber nicht viele Sprachenzentren haben ein eigenes Fortbildungsprogramm.

Wir gehen von einem Konzept von Lehrkompetenz und Professionalisierung der Lehrkräfte aus, das sich auf drei Säulen stützt:



Das bedeutet, dass Fortbildungsangebote, unseres Erachtens nach, das Kennenlernen der relevanten Theorien und Methoden ermöglichen, das Einbringen der eigenen Lehr- (und Lern-) Erfahrung vorsehen und den Austausch unter Kollegen fördern sollten. Nur wenn diesen drei Säulen ähnliche Bedeutung beigemessen wird, befinden wir uns auf dem Weg der Professionalisierung der Dozenten.

3. Der Workshop

Die Einführungsveranstaltung des Fortbildungsprogramms am Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg war der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht aus mehreren Gründen gewidmet:

- Der Workshop sollte auch aufgabenorientiert sein, das heißt, daraus sollte ein von den teilnehmenden Lehrkräften erstelltes Endprodukt entstehen. Als Produkt der gemeinsamen Arbeit sollten didaktische Leitlinien entstehen, die den Lehrkräften am ZFS bei ihrer Lehrtätigkeit helfen sollten.
- Wir betrachten dieses Thema nicht isoliert, sondern als Kern eines Netzwerkes, in dem andere, für den Fremdsprachenunterricht wichtige Themen integriert sind, wie zum Beispiel kooperatives Lernen, Motivation, Lernerzentrierung, Lernerautonomie usw. Wir sahen also diese Fortbildungsveranstaltung als Initialzündung für die gemeinsame, kooperative Arbeit der Lehrkräfte. Wir wollten dadurch einen "*starting point*" schaffen.
- Die meisten Lehrbücher sind zur Zeit handlungsorientiert oder geben an, diese Richtung zu verfolgen. Deshalb erachten wir es als wichtig, dass Lehrkräfte in der Lage sind, Kriterien zu entwickeln, um Lehrbücher und –material analysieren und auch kohärent im Unterricht einsetzen zu können.
- Nicht zuletzt war es unsere Absicht, den eher abstrakten Begriff "Handlungsorientierung" gemeinsam mit Kollegen zu konkretisieren, indem wir praktische Prinzipien für unseren Unterricht an der Universität formulieren.

Bei der Konzipierung und Planung des Workshops gingen wir von den methodischen Prinzipien aus, die Handlungs- und Aufgabenorientierung (*task-based teaching and learning*) auszeichnen: ein Endprodukt wird als Ziel vorgesehen, aber es wird über den Prozess als Weg reflektiert; Lernautonomie soll gefördert werden; die Fortbildungsarbeit basiert auf Kooperation, jeder braucht den Einsatz der anderen, um selber voranzukommen; der Prozess ist ergebnisoffen, das heißt, es wird formuliert, welches Endprodukt erwartet wird, aber nicht im Voraus festgelegt. Wir verzichteten bewusst auf theoriebasierte Arbeit, denn das Hauptaugenmerk sollte erstmal auf die Aktivierung von Vorkenntnissen und Erfahrungswissen liegen.

Hauptziel des Workshops war die Erarbeitung didaktischer und pädagogischer Prinzipien, die unsere Arbeit als Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen leiten sollten. Dabei sollten die Lehrer- und die Lernerrolle, die sprachlichen Fertigkeiten und Inhalte wie Grammatik und Wortschatz gleichermaßen berücksichtigt werden. Vom Anfang an war dieser Beitrag vorgesehen; die Lehrkräfte wurden gleich zu Beginn darüber informiert. Zusätzlich sollte ein *status quo* hergestellt werden, eine Art Bestandsaufnahme, damit zukünftige

Fortbildungsangebote sich nach den Bedürfnissen der Lehrenden richten können. Nicht zuletzt war es auch unser Ziel, dass Lehrende Methoden selber erfahren, die für Lerner gefordert und propagiert werden.

Die gemeinsame Arbeit im Workshop verlief in vier Phasen, die wir im Folgenden kurz beschreiben. In Punkt 3 gehen wir auf die Ergebnisse ein. Hier soll lediglich die Konzeption des Workshops dargestellt werden.

3.1. Einführung in das Thema

Gleich zu Beginn sollte eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, um für eine möglichst aktive Teilnahme zu sorgen. Eines der Ziele unserer Fortbildungsarbeit ist es, die sprachenübergreifende Kooperation zu stärken. Im Normalfall, und das kann man an vielen Sprachenzentren beobachten, arbeiten die Lehrkräfte mit den Kollegen aus dem eigenen Sprachbereich. Es können jedoch wichtige und sehr produktive Synergieeffekte erzielt werden, wenn die Lehrenden die Grenzen des eigenen Sprachbereichs überschreiten. Deshalb begann unser Workshop mit einer gemeinsamen Aktivität, die Theorie-Kenntnisse aktivieren und mit praktischen Aspekten verbinden sollte. Es wurden Begriffe geklärt und näher beschrieben, die im Kontext der Handlungs- und Aufgabenorientierung oft in Erscheinung treten (z.B. Lernerorientierung oder Konstruktivismus).

3.2. Konkretisierung

Nachdem allgemeine, eher abstrakte Konzepte geklärt wurden, ging es an konkrete Unterrichtsbereiche heran: Inhalte, Fertigkeiten und Lehrer- und Lernerrolle. Das formulierte Ziel war, den Begriff der Handlungsorientierung auf diese Bereiche zu übertragen. Ganz konkret gefragt: Was bedeutet Handlungsorientierung für jeden Aspekt? Was impliziert es für den Unterricht mit Studierenden?

In dieser Phase sollten die Lehrkräfte die eher theoretischen Überlegungen der ersten Phase mit ihrer Unterrichtserfahrung verbinden, indem sie sich die möglichen Implikationen von diesem Ansatz bewusst machen. Das Ziel war auch, ein Bewusstsein für die Anwendung abstrakter didaktischer Prinzipien zu schaffen.

3.3. Erarbeitung der Abschlussaufgabe

Als Abschlussaufgabe sollten die teilnehmenden Lehrkräfte ein Plakat mit didaktischen und pädagogischen Prinzipien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht an der Universität erstellen. Mit Hilfe eines Diagramms, bestehend aus drei Kreisen mit Schnittmengen, formulierten die Lehrkräfte Leitlinien zu Lernerrolle, Lehrerrolle und Unterricht/Inhalte. Diese Aufgabe schien uns aus mehreren Gründen geeignet zu sein:

- weil damit eine deutliche Brücke zwischen eher abstrakter Theorie (1. Phase) und konkreter Praxis (2. Phase) gespannt wurde,
- weil die genaue Formulierung von Leitlinien die Teilnehmer dazu motivierte, noch einmal genau über bereits ausgesprochene Aspekte zu reflektieren und sie konkreter und verständlicher zu erfassen,
- weil die Lehrkräfte die endgültige Erstellung und Gestaltung des Plakats aushandeln mussten und dadurch Prozesse erfahren haben, die im kommunikativen Sprachunterricht häufig vorkommen,
- weil dadurch ein bleibendes, für alle sichtbares Produkt erstellt wurde, und
- weil damit eine Zukunftsperspektive, die das Lernen und Lehren am Zentrum für Sprachen inspirieren soll, eröffnet wurde.

3.4. Reflexion

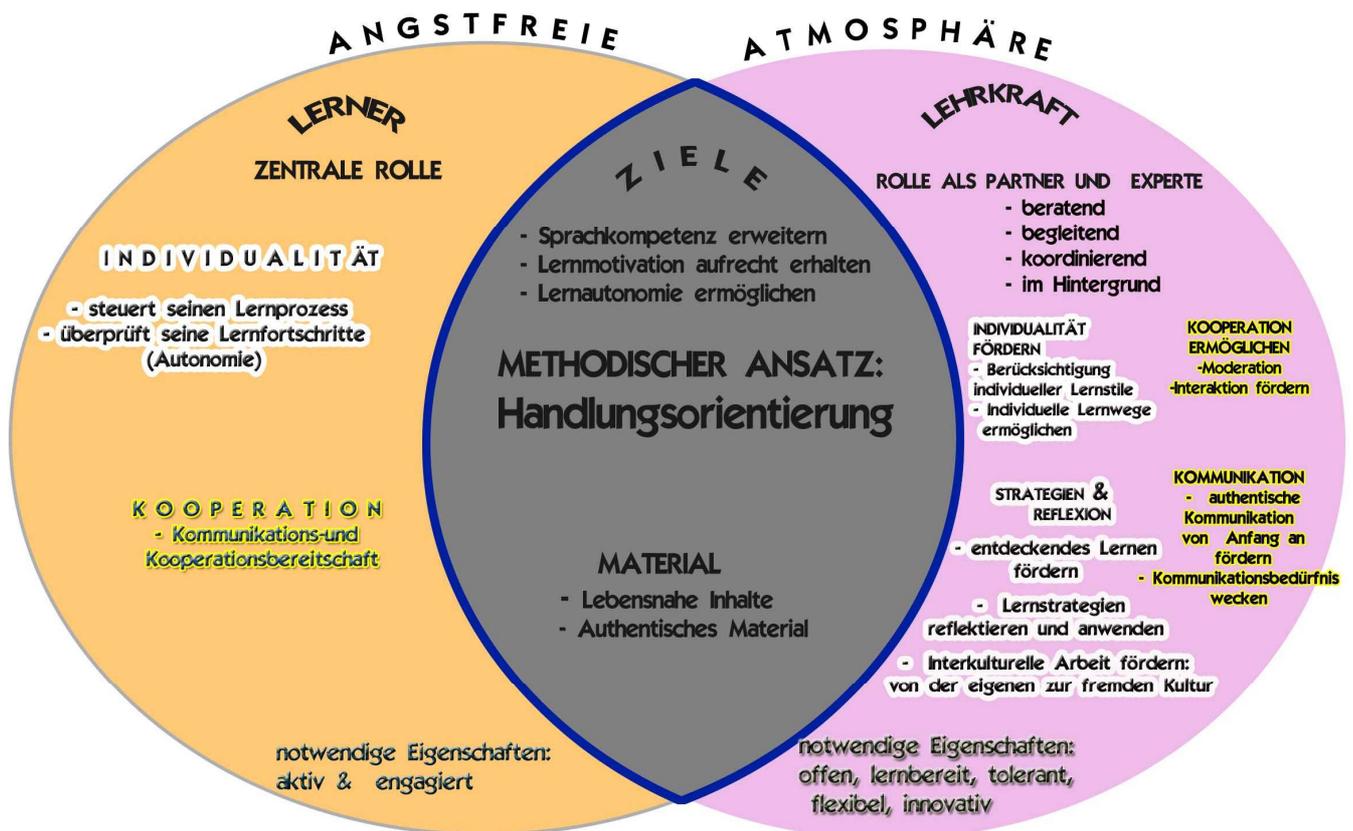
Diese letzte Phase war als Retrospektion konzipiert. Am Ende des Workshops reflektierten die Lehrkräfte darüber, wie sie die Arbeit empfunden hatten und vor allem, was, ihrer Meinung nach, an dem Workshop handlungsorientiert war. Einerseits war das ein sinnvolles Rekapitulieren, andererseits wurden handlungsorientierte Vorgehensweisen im Bewusstsein der Lehrkräfte dadurch gesichert. Und nicht zuletzt eine Aktivität im Plenum, um die gemeinsame Arbeit abzuschließen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Aufgaben im Workshop präsentiert. Im ersten Teil (4.1) werden die Ergebnisse zweier Phasen (Erarbeitung einer Definition "handlungsorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der..." und "Erarbeitung von Leitlinien für den Unterricht am ZFS") in **einem** Schaubild zusammengefasst, da sich die Aussagen teilweise inhaltlich überschneiden. Im zweiten Teil geht es um die Umsetzung von Handlungsorientierung in den vier Fertigkeiten.

4.1 Schaubild "Handlungsorientierung: Leitlinien für den fremdsprachlichen Unterricht am ZFS"

Hier sind die zusammengefassten Ergebnisse der Gruppenarbeit:



Kommentar zum Schaubild:

Aus den Überlegungen der Workshop-Teilnehmer kristallisierten sich 3 Bereiche heraus, die für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind: Lerner, Lehrkraft und die Unterrichtsziele, die eng mit der Wahl der Unterrichtsmethoden und dem -material verbunden sind.

Die Rolle der Lehrkraft ist die eines Lerninitiators und -begleiters, der den Bogen zwischen individueller Förderung und kooperativen Aktivitäten bzw. Förderung der Kommunikation spannt.

Die Anregung zum Nachdenken über das Lernen selbst und die Reflexion über die eigene und fremde Kultur ist ein Prozess, der naturgemäß in der Individualität jedes einzelnen Lernalters seinen Ausgangspunkt hat. Das Versprachlichen der Reflexionen in der Gruppe (Kooperation, Kommunikation) erlaubt jedoch ein vertieftes Verständnis, Erweiterung und eventuell auch die Korrektur von lerner-eigenen subjektiven Theorien.

Der Lerner spielt die zentrale Rolle im Lernprozess. Der Sprachlernprozess wird von individuellen und kooperativen Elementen bestimmt. Individuell sind die Elemente in dem Sinne, dass der Lerner (mit Unterstützung der Lehrkraft) seinen für ihn effektivsten Lernweg findet und fähig wird, seine eigenen Lernfortschritte zu bewerten und weitere Lernschritte zu planen. Die kooperativen Elemente ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass die Benutzung der Sprache als soziale Handlung (siehe GER) verstanden wird und Kooperation und Interaktion mit anderen Sprachlernenden und Muttersprachlern im Lernprozess dafür unabdingbar sind.

Das Erreichen der allgemein formulierten Unterrichtsziele wird durch den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden gefördert. Die Handlungsorientierung ist wie bereits in Punkt 3 erwähnt als Kern eines Netzwerkes zu verstehen, an dem verschiedene methodische Ansätze und lernpsychologische Erkenntnisse angeknüpft sind. Den Methoden zugeordnet sind die Materialien, die im Sinne der Handlungsorientierung lebensnah und möglichst authentisch sein sollen.

Vom Lerner und der Lehrkraft werden persönliche Eigenschaften gefordert, die eine Umsetzung von Handlungsorientierung im Unterricht überhaupt erst ermöglichen. Der Lerner ist nicht mehr passiver Konsument von Inhalten, die ihm von "oben" verordnet werden. Die Handlungsfreiheit, die sich aus den methodischen Grundsätzen der Handlungsorientierung ergibt, ist mit kontinuierlicher Eigeninitiative und Verantwortung für das eigene Lernen verknüpft. Auf der anderen Seite verlangt dieser methodische Ansatz eine neue Definition der Rolle der Lehrkraft. Um dem Lerner die Möglichkeit zu geben, Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen, muss die Lehrkraft Verantwortung abgeben. Die Abgabe und Übernahme von Verantwortung beruht auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen zwischen Lerner und Lehrkraft und dieses ist wiederum nur in einer für den Lerner und die Lehrkraft angstfreien Atmosphäre möglich.

Dieser Ansatz impliziert Offenheit und Flexibilität für das Nicht-Planbare, Bereitschaft und Mut, gewohnte Wege im Unterricht zu verlassen und neue Wege auszuprobieren – auch wenn dies zu Beginn mit Unsicherheit und höherem Arbeitsaufwand verbunden ist.

Wie nun können diese allgemein formulierten Prinzipien konkret in die Unterrichtsplanung einfließen?

Die Teilnehmer des Workshops erhielten die Aufgabe sich in Gruppen zu überlegen, wie ein nach ihrem Verständnis handlungsorientierter Unterricht für die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben aussehen sollte.

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Handlungsorientierung in den vier Fertigkeiten

Hören

Der Lerner nimmt als Hörer eine aktive Rolle ein. Diese aktive Rolle wird durch Hörübungen gefördert, die die Hörer zu Reaktionen motivieren. Mit diesen Hörübungen sollen unterschiedliche Hörverstehensstrategien trainiert werden: Globales Hören, selektives Hören und detailliertes Hören

Die Hörtexte sollten möglichst authentisch sein. Als Hörtexte sind auch Kommunikation im Unterricht und der Unterricht selbst anzusehen. Die Lehrkraft soll daher immer bemüht sein, die Kommunikation und Reaktionen der Studierenden am Laufen zu halten.

Sprechen

Im Unterricht ermöglicht die Lehrkraft das Training realer Situationen, um die Kommunikation in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel ist, das sprachliche Wissen situationsbedingt anwenden zu können.

Die Lehrkraft stellt die sprachlichen Mittel (in kleinen Schritten) bereit, um die Übungen durchführen zu können.

Partner – und Gruppenarbeiten sind wichtige Arbeitsformen – die Lehrkraft fungiert als Koordinator und steht bei Fragen zur Verfügung.

Lesen

Den Studierenden wird eine Vielfalt von Texten angeboten. Das primäre Auswahlkriterium für diese Texte ist, dass sie für den Lernenden interessant sind. Zu diesen Texten gehören authentische, literarische und pädagogische Texte.

Diese Texte sollen neben der Förderung des Meinungsaustausches auch den interkulturellen Austausch fördern.

Die Übungen zu den Lesetexten sind so gestaltet, dass sie den Lernern helfen, den Text besser zu verstehen. Reine Kontrollfragen sind für ein besseres Textverständnis nicht geeignet.

Eine Förderung der Lesekompetenz ist zugleich eine Förderung der Lernautonomie.

Schreiben

Die Produktion von schriftlichen Texten erfordert eine strukturierte Formulierung, wodurch das Grammatik- und Wortschatzrepertoire erweitert wird. Schriftlich fixierte Sprache ermöglicht aufgrund der Dauerhaftigkeit der Aussage Reflexion über Inhalt und Struktur des Geschriebenen.

Schriftliche Äußerungen erfordern einen Planungsprozess, wobei das Vorwissen der Lerner einbezogen wird.

Im Sinne der Handlungsorientierung ist es beim Schreiben wichtig, dass der Lerner (als Autor) einen Adressaten für seine produzierten Texte hat. Adressaten können Muttersprachler, andere Lerner oder auch die Lehrkraft sein.

Lernertexte können sein:

- a) informative Texte, z.B. Artikel, Exzerpt, Wiki, Reiseführer
- b) persönliche Texte, z.B. Brief oder Mail
- c) fiktive Texte, z.B. Erzählung, Drehbuch

Kommentar:

Da die Arbeitsgruppen aus Lehrkräften unterschiedlicher Zielsprachen bestanden und sich die Aufgabe nicht konkret auf eine bestimmte Zielgruppe bezog, sind die präsentierten Ergebnisse sprachübergreifend und eher allgemein formuliert.

Ein weiterer Schritt wäre, für eine Zielsprache und eine definierte Zielgruppe z.B. anhand eines bestimmten Lehrbuchkapitels konkrete Unterrichtsschritte zu formulieren, die in Kohärenz mit den erarbeiteten Leitlinien eines handlungsorientierten Unterrichts stehen.

5. Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung: Methodischer Kommentar

Wie bereits in Punkt 1 beschrieben, war ein wichtiges Ziel bei der Planung des Workshops, nicht nur einen Austausch über Handlungsorientierung im Sprachunterricht zu ermöglichen, sondern Handlungsorientierung im Workshop selbst erfahrbar zu machen.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei Sequenzen des Workshops vorgestellt und die handlungsorientierte Vorgehensweise kommentiert.

Nachdem die Teilnehmer gemeinsam eine Definition des Begriffs "Handlungsorientierung" erarbeitet hatten, sollten sie sich überlegen, wie diese allgemeine Definition konkret auf Teilaspekte des Unterrichts (z.B. Hörverstehen, Leseverstehen – siehe Punkt 4) anzuwenden

sind. Hierzu wurden die Teilaspekte auf Blätter geschrieben und auf die Gruppentische verteilt. Die Teilnehmer konnten dann – je nach Interesse – ein Thema auswählen, und dieses dann in der Gruppe bearbeiten. Die Ergebnisse wurden auf einem Blatt stichwortartig festgehalten. (Sequenz 1)

Die Ergebnispräsentation erfolgte, indem die Gruppen von Tisch zu Tisch gingen und so die Ergebnisse der anderen Gruppen lesen konnten (Sequenz 2). Ursprünglich war geplant, dass die Gruppen nach dem Prinzip des "Gruppenpuzzles" (Brüning & Saum 2008: 14) gemischt werden und jeweils ein "Experte" die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert und zur Diskussion stellt. Aus Zeitgründen mussten wir uns dann spontan für eine weniger zeitintensive Variante entscheiden.

Methodischer Kommentar:

In Sequenz 1 wird dem Teilnehmer überlassen, sich für ein Thema nach eigenem Interesse zu entscheiden, und dies dann gemeinsam mit "Gleichgesinnten" zu bearbeiten. Das Ergebnis der Aufgabenbearbeitung ist offen und für alle Teilnehmer von Bedeutung.

Diese Vorgehensweise hat zwei Vorteile: Durch die selbständige Wahl des Themas erhöht sich die Motivation, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dem Teilnehmer bzw. dem Lerner wird (zwar in einem beschränkten Rahmen) "Handlungsfreiheit" zugesprochen. Auch aus lernpsychologischer Sicht ist diese Vorgehensweise vorteilhaft – vor allem im Sprachlernkontext. Wie kommt es zur Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe oder für ein bestimmtes Thema? Der Lerner verfügt über Interessen, die durch sein Vorwissen geprägt sind. Gibt man dem Lerner die Möglichkeit, sich für ein Thema zu entscheiden, kann er sein Vorwissen aktivieren und neue Lerninhalte an das bereits vorhandene Wissen anknüpfen.

Der Austausch von Ergebnissen der Gruppenarbeiten (Sequenz 2) ist ein wichtiger Bestandteil der Aufgabenbearbeitung im Sinne der Handlungsorientierung. In den Definitionen zu "task" im Artikel "Handlungsorientierung" von Carmen Ramos (in diesem Heft) wird dieser Aspekt deutlich:

"A task....., with emphasis on meaning, to attain an objective". (Bygate; Skehan & Swain 2001:11)

"An activity which required learners to arrive at an outcome..." (Prabhu 1987:24)

"...in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form...."
(Nunan 2004:4) (Unterstreichungen nicht im Original)

Das Ziel der Gruppenarbeiten war, Vorwissen und Lehrerfahrungen in Hinblick auf die erarbeiteten Leitlinien zu aktivieren und so zu methodischen Hinweisen bezüglich der vier Fertigkeiten zu gelangen. Das Erarbeitete aller Beteiligten wird durch die gewählte

Präsentationsform offengelegt und erhält somit Wertschätzung. Zudem können die Teilnehmer durch den Austausch neues Wissen aufnehmen und bestehendes eventuell hinterfragen oder korrigieren.

5. Ausblick

Die hier vorgestellte Fortbildungsveranstaltung hat uns, als Einführung in das Thema Handlungsorientierung, wertvolle Einblicke in das Erfahrungswissen der Lehrkräfte ermöglicht. Dies reicht aber nicht. Um Handlungsorientierung im Unterricht konsequent umzusetzen, genügt es nicht den methodischen Ansatz zu kennen. Wir als Lehrkräfte müssen ihn verinnerlichen, so dass sowohl bei der Planung als auch im Unterricht unsere didaktischen Entscheidungen vom Prinzip der Handlungsorientierung geleitet werden.

6. Literatur

- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, Michael P. & Candlin, Christopher N. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2008): *Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht*. (Friedrich Jahresheft) Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Brumfit, Christopher J. & Johnson, Keith (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (2001) [<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>].
- Legutke, Michael & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow (Essex): Longman.
- Littlewood, William (1981): *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffler, Ludger (1998): *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Widdowson, Henry (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Schlüsselbegriff:

Handlungs- und Aufgabenorientierung

Carmen Ramos

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

carmen.ramos_mendez@uni-wuerzburg.de

Handlungsorientierung hat sich in den letzten Jahrzehnten als wichtigen Unterrichtsansatz in der Fremdsprachendidaktik herauskristallisiert. Auf Unterrichtsmethoden bezogen spricht man von Aufgabenorientierung (*task-based teaching*).

Handlungsorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der die Lerner dazu befähigen soll, in der Zielsprache zu handeln, das heißt, ihre persönlichen kommunikativen Bedürfnisse in der Zielsprache befriedigen zu können.

Handlungsorientierung

"Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen 'Aufgaben', weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen". (GER 2001)

Ramos, Carmen (2009): Schlüsselbegriff: Handlungs- und Aufgabeorientierung. *Profil* 1, 45-47.

Handlungsorientierter Unterricht

"Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht [ist]

- *erfahrungsbasiert, unmittelbar und authentisch* im Hinblick auf Lernsituationen und Lernaktivitäten,
- *engagiert, interaktiv und autonom* im Hinblick auf sprachliche Kommunikationsprozesse,
- *prozess- und lernorientiert* im Hinblick auf die unterrichtlichen Aufgabenstellungen und die damit initiierten Verarbeitungs- und Lernprozesse,
- *ergebnisorientiert* im Hinblick auf unterrichtliche Handlungsprodukte,
- *emanzipatorisch* im Hinblick auf die Entwicklung von Sozialkompetenz,
- *ganzheitlich* im Hinblick auf die Schüler sowie auf den Lerngegenstand 'Sprache' ".
(Bach & Tim 2003: 17)

Aufgabenorientierung (*task-based teaching*), Aufgaben (*tasks*) und Lernaufgaben (*pedagogical tasks*)

Aufgabenorientierter Unterricht (*task-based teaching*) fokussiert auf Aufgaben als Kern des Lehr- und Lernprozesses:

"A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective". (Bygate, Skehan & Swain 2001: 11)

"An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a 'task' ". (Prabhu 1987: 24)

Aufgaben werden von uns allen im Alltag angegangen und erledigt. Deshalb wird im Fremdsprachenunterricht von "Lernaufgaben" (*pedagogical tasks*) gesprochen:

"A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused in mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a

sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end". (Nunan 2004: 4)

Aufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*)

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion wird zwischen Aufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*) unterschieden. Unabhängig von klischeehaften Vorstellungen, die die Übung einer eher konservativen und traditionellen Methodik und die Aufgabe einer modernen Fremdsprachendidaktik zuordnen, kann man folgende Unterscheidung machen:

"'Tasks' are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, 'exercises' are activities that call for primarily form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises – learning a language – the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved". (Ellis 2003: 3)

Basisbibliographie

- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2003): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Basel: A. Francke (3. Aufl.), 1-21.
- Bygate, Martin; Skehan, Peter & Swain, Merrill (Hrsg.) (2001): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow (Essex): Pearson/Longman.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (2001) [<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>].
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, Michael & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow (Essex): Longman.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2004): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Theater im Französischunterricht: "Die ausgeflippte Familie"

Nicoleta Apostoiu

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

nicoleta.apostoiu@uni-wuerzburg.de

Abstract

Das Hauptziel des Projekts war, internationale Studenten auf A1-Niveau zu motivieren, damit sie ihre kommunikative Kompetenz in Französisch verbessern konnten. Da sich kein geeignetes Material für dieses Projekt fand, entwarf ich ein Projekt, um den Stoff vom gesamten Semesterkurs zu wiederholen.

15 minute theatre "*The Boulversed family*"

This project originated from the idea to motivate an international group of A1 students in order to improve their communication skills in French. As there is no material concerning this subject, I conceived a programme enabling a review of the entire semester course.

Schlagwörter

Theater im Fremdsprachenunterricht, Projektarbeit, Handlungsorientierung, Französisch als Fremdsprache.

Key Words

Drama in language teaching, project work, task-based teaching, French as a foreign language.

Apostoiu, Nicoleta (2009): Theater im Französischunterricht: "Die ausgeflippte Familie". *Profil* 1, 49-52.

Sprache / Niveau

Französisch / A1

Lernziele

A) psychologische Ebene:

- 1) Mitgestaltung von Arbeitsprozessen
- 2) Abbau von Hemmungen
 - beim Sprechen, bei der Artikulation der Fremdsprache
 - im (offenen) Umgang mit anderen
 - bei der Anwendung schauspielerischer Techniken mit Selbst- und Fremdkontrolle (in der Gruppe und durch den Gruppenleiter)

B) sprachliche Ebene

- 1) Aussprache-/Artikulationsübung
- 2) Anwendung der Alltagssprache
- 3) Abbau von Schüchternheit und Angst bei der Produktion der fremdsprachlichen Phonetik

C) lerntheoretische Ebene

- 1) Der Wiederholungseffekt der Probe wird als sprachliche Übung genutzt.
- 2) Die ästhetischen Komponenten beim Sprachenlernen, die dem Lernenden größere Freiheiten im Bezug auf die sprachliche Ebene ermöglichen, werden betont.
- 3) Kommunikation im Theaterspiel ist ein Hilfsmittel beim Lernen.
- 4) Kooperatives Lernen wird durch Gruppenarbeit ohne Konkurrenzdruck ermöglicht.
- 5) Ein gemeinsames Produkt wird erstellt, bei dem jeder seine Erfahrung einbringen kann.
- 6) Die kreative Herangehensweise an das Sprachenlernen fördert Lernprozesse und die Kreativität der Lerner

Inhalte

Das Theaterstück war als Wiederholung des gesamten Unterrichtsstoffs gedacht.

Zeitplanung

Das 15 minütige Theaterstück wurde innerhalb von ca. 8 Sitzungen, aber außerhalb des Unterrichts entwickelt und geprobt.

Materialien und Medien

Da der Schwerpunkt auf dem Sprechtheater liegt, sind nur Alltagsrequisiten erforderlich, die jederzeit zur Verfügung stehen. Ob für die Aufführung noch etwas „gezaubert“ wird, hängt

von der Bereitschaft und den Fähigkeiten der Beteiligten ab, ist aber nicht zwingend notwendig, da der Spaß vor allem aus den Interaktionen und dem Sprachwitz kommt.

Ablauf des Projekts

Der Französisch-1-Kurs im WS 2008-2009 wurde zusätzlich eingerichtet, weil sich zu viele Studierende für die angebotenen Anfängerkurse angemeldet hatten. Die Gruppe war klein (8 Studenten) und international (Polen, Tschechen, Weißrussen, Japaner und Deutsche). Der Kurs wirkte wenig motiviert und dynamisch. Letzter Motivationsversuch: ein kleines Theaterstück für Weihnachten!

Diese Idee entwickelte sich wie ein rollender Schneeball. Die erste Reaktion auf den Vorschlag, ein Theaterstück zu inszenieren, war eher abweisend, die Studenten wirkten skeptisch. Beim zweiten Anlauf schwanden die ganz ablehnenden Stimmen, aber die Studierenden waren immer noch nicht überzeugt. Auch ein dritter Versuch brachte keinen Erfolg.

Deshalb entschied ich mich, den Text des Stücks selbst zu schreiben und es den Studierenden nach dem Unterricht zu zeigen. Das Stück hieß: „*La famille en folie*“, gedacht als Wiederholung des gemeinsam erlernten Stoffes. Trotz des äußerst anspruchsvollen Programms ihres Hauptstudiums kamen die Studenten immer stärker motiviert in die Proben ([hier können Sie Ausschnitte aus den Proben ansehen](#)), weil sie ein gemeinsames Ziel anstrebten. Der Text des Stückes wurde nach und nach von den Studierenden ergänzt und verändert. Die Lernatmosphäre verbesserte sich durch die intensive Zusammenarbeit für das Theaterstück schnell.

Die Lernziele waren lange vor der Premiere erreicht: die Teilnahme am Unterricht war beeindruckend, die Aussprache wurde immer besser, die Grammatik wurde wiederholt. Doch die Vorführung übertraf alle meine Erwartungen: Die Schauspieler gingen sehr ernsthaft zu Werke. Endlich war ein Anlass geboten, die eigenen Vorstellungen vom Theaterspielen auf die Bühne zu bringen. Manche Studierende hatten schon Theater gespielt, andere haben Lust bekommen, zukünftig Theater zu spielen.

Das Theaterstück ([hier können Sie Ausschnitte aus dem Theaterstück ansehen](#)) wurde vor ungefähr 30 Studenten und Dozentinnen mit Begeisterung und hoher Motivation gespielt. Ein einziger Student wollte nicht mitspielen, er war aber bei der Premiere von der Leistung der Kommilitonen überrascht und beeindruckt. Die Kommentare der Studenten sind im Interview ([hier können Sie Ausschnitte aus den Interviews ansehen](#)) im Film zu finden.

Ein solches Projekt, das viel Zeit, Energie, Einsatz und Einfallsreichtum verlangt, sollte nicht einmalig bleiben. *La famille en folie* kann von Lernern jeder Altersgruppe gespielt werden und ist leicht den Umständen und Erfordernissen anderer Gruppen anzupassen. Zum Beispiel wurde das Stück im Frühjahr 2009 auch mit großer Begeisterung von einer 6. Klasse des Dozenten Tiberiu Buhna in Nitzkidorf/Rumänien aufgeführt.

Fazit

Die Idee vom Theater im Fremdsprachenunterricht beschäftigt mich seit meiner ersten Berührung mit dem Sprachunterricht. Im Theater gewinnt das Sprechen, der Sprechakt, eine ganz spezifische und anschauliche Qualität.

Fremdsprachentheater schafft eine eigene Wirklichkeit, die zwischen den Kulturen vermittelt. Das Theaterspielen - integriert in den Sprachunterricht - fördert den Spracherwerb in einer ungezwungenen, entspannten und anregenden Atmosphäre.

Internetquellen

<http://jean-nicolasfle.viabloga.com/news/theatre-en-classe-fle>

<http://www.adodoc.net/intro/visite.html>

<http://www.fle.fr/theatre/introdb.html>

<http://www.francparler.org/dossiers/theatre.htm>: fiches pédagogique

Ein internationales Kochbuch

Katrin Hee

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

mail@katrin-hee.de

Abstract

In diesem Artikel wird eine Unterrichtssequenz beschrieben, die sich über einen Zeitraum von zirka 2 Wochen hinzieht und sich an Deutschlernende auf A1-Niveau richtet. Unterrichtsprojekt und Inhalt des Artikels ist ein internationales Kochbuch, das die Studenten selbst entwerfen. Das Projekt eignet sich besonders zur Binnendifferenzierung von großen Gruppen. Jedes Kapitel wird von einer Gruppe bearbeitet, so dass die Studenten je nach Fähigkeiten und Lerntempo individuell ihr Wissen anwenden und erweitern können. Der Artikel gibt einen Überblick über die einzelnen Kapitel des Kochbuches, die jeweiligen Lernziele und allgemeine didaktische Hinweise in Bezug auf das Projekt.

This paper describes a teaching project which will be aimed at students of German at the A1 level, and observed over a two week period. The project deals with the conception, writing and editing of an international cookbook. The project is particularly suited to the development of individual student's potential in large groups. Each chapter is edited by a group so that each student can apply and further develop their own individual knowledge and skills, at their own pace. The article gives an overview of each chapter of the cookbook, the respective learning objectives and general educational conventions as to the project.

Schlagwörter

Projektarbeit, Handlungsorientierung, Deutsch als Fremdsprache.

Key Words

Project work, task-based teaching, German as a foreign language.

Sprache/ Niveau

Das folgende Projekt wurde im Rahmen eines Intensivkurses Deutsch für absolute Anfänger (Niveau A1 nach Abschluss des Kurses) konzipiert und erprobt.

Lernziele

Kognitive Lernziele: allgemeine Recherche in einer Fremdsprache, Speisekarten verstehen, Rezepte auf Deutsch verfassen, kleine Artikel schreiben, Sprichwörter verstehen und anwenden können, Trinksprüche und –lieder verstehen und anwenden können, Lokalitäten und kulinarische Gewohnheiten der neuen Heimat kennen lernen.

Affektive Lernziele: verschiedene Esskulturen miteinander vergleichen und dabei Vorurteile abbauen, die Esskultur der neuen Heimat schätzen lernen, Gruppenintegration und interkulturelle Kompetenz fördern.

Inhalte

Textgestaltung, Satzstellung, Wortfeld „Essen“, Sprichwörter und Redewendungen im Bereich „Essen und Trinken“, Landeskunde im kulinarischen Bereich: typische Nationalgerichte, Weinbau in Deutschland, Braukunst.

Zeitplanung

Das Projekt erstreckte sich bei einem täglichen Aufwand von ca. zwei Unterrichtseinheiten im Unterricht selbst und zwei Unterrichtseinheiten außerhalb des Unterrichts über ca. zwei Wochen.

Materialien und Medien

Die Materialien wurden von den Studenten selbst gesammelt, der Kursleiter hatte lediglich beratende Funktion.

Rahmenbedingungen/Hintergrund

Dieses Projekt fand im Rahmen eines Intensivkurses Deutsch für absolute Beginner statt, die einen naturwissenschaftlichen Studiengang besuchten, der auf Englisch abgehalten wurde. Daher war der Fokus bei der Unterrichtsplanung von vornherein auf den außeruniversitären Bereich gelegt; Lernziele waren die Befähigung zu einfachen Sprechhandlungen im alltäglichen Leben wie Besuch von Restaurants oder das Einkaufen z.B. im Supermarkt.

Das Projekt begann nach zirka 2 Wochen Intensivkurs, als die Studenten bereits in der Lage waren, Fragen zu stellen und kurze Gespräche miteinander zu führen. Es ist besonders für Gruppen mit unterschiedlichem Lernniveau geeignet, da es eine gute Binnendifferenzierung erlaubt.

Ablauf des Projekts

Zu Beginn der Unterrichtssequenz haben wir (die zwei Lehrkräfte) den Studenten erzählt, dass wir planen, mit ihnen ein internationales Kochbuch zu entwerfen und mit der gesamten Gruppe Ideen gesammelt, die den Studenten zum Thema „Essen und Trinken“ eingefallen sind. Je nachdem, wie kreativ die Gruppe ist, kann vom Lehrer bereits ein Plakat mit Ideen vorher entworfen werden und die Gruppen können dann den einzelnen Projektideen zugeordnet werden; in unserem Fall waren die Studenten allerdings sehr einfallsreich. Die meisten Ideen, die genannt wurden, haben wir aufgegriffen und daraus je nach Interessen der Studenten Gruppen gebildet.

Aus diesen Gruppen heraus sind die einzelnen Kapitel des Kochbuches entstanden, nämlich: Speisekarten, Internationales Kochbuch, Food Art, Schmackhafte Sprichwörter, Bier Wein Tequila Wodka, Trinksprüche. Dabei haben wir darauf geachtet, dass die Gruppen möglichst international zusammengesetzt waren.

Für das Layout und die konkrete Anordnung der Kapitel innerhalb des Buches waren die Studenten selbst verantwortlich, die Lehrkräfte waren am Anfang bei der Planung und Organisation der Materialbeschaffung und schließlich bei sprachlichen Korrekturen und Fragen behilflich.

Nach der Einteilung in die jeweiligen Gruppen haben die einzelnen Workshops einen Arbeitsplan erstellt, den sie mit dem Kursleiter abgesprochen haben. Dies erlaubte zum einen die Kontrolle des Voranschreitens durch den Lehrer und half den Studenten andererseits auch bei der allgemeinen Planung und zeitlichen Organisation.

Konkret sah das bei den einzelnen Gruppen so aus:

Die **Speisekarten**-Gruppe (3 Personen) besuchte mit einem Stadtplan von Würzburg verschiedene Cafés und Restaurants, fotografierte dort Speisekarten oder bekam sie von dem Lokal zur Verfügung gestellt. Die Gaststätten suchten sie nach ihren eigenen Vorlieben aus, beziehungsweise interviewten Würzburger in der Innenstadt. In einem zweiten Schritt stellten sie für jeden Teil einer Speisekarte (Tageskarte, Frühstück, Extras, Vorspeisen, Suppen, Hauptgerichte, Fischgerichte, Gemüsegerichte, Pasta, Große Salatvariationen, Getränke) Beispiele zusammen. Diese Speisekarten bilden die erste Sektion des Kochbuches und sollen neuen Studenten Aufschluss über typische Speisen in Würzburger Restaurants geben. Zum besseren Verständnis für die anderen Gruppen und spätere Studenten hat die Gruppe die Speisekarten in Tabellenform aufgelistet und jeweils eine englische Übersetzung dazu geliefert.

Hier ging es hauptsächlich um ein passives Verständnis der Sprache und es wurde viel mit Wörterbuch und Internet gearbeitet. Daher ist diese Gruppe vor allem für Studenten geeignet, die im Hinblick auf Satzbau und der aktiven Verwendung der Sprache noch unsicher sind. Tatsächlich haben sich auch genau diese Teilnehmer für die Gruppe interessiert. Gleichzeitig hatten sie aber durch die Interviews und das Erfragen der Speisekarte die Möglichkeit, aktiv ihre Deutschkenntnisse zu testen. In den allermeisten Fällen erhielten sie ein positives Feedback bezüglich ihrer Deutschkenntnisse und waren von daher motiviert, weiter zu lernen.

Im zweiten Teil, dem Herzstück des Buches, nämlich dem **Internationalen Kochbuch**, haben 11 Studenten Rezepte zusammen gestellt. Bei der Einteilung dieser Gruppe haben wir darauf geachtet, dass alle im Kurs vertretenen Nationalitäten mindestens einmal repräsentiert waren und so ein Kochbuch entsteht, das Nationalgerichte aus den Heimatländern aller Studenten beinhaltet.

Die Teilnehmer sollten typische Gerichte ihrer Heimat finden und die Rezepte mit Zutaten und Zubereitung auf Deutsch verfassen. Die ursprüngliche Idee war es, je ein Hauptgericht von jedem Studenten zu erhalten; die Gruppe war allerdings so motiviert, dass jeder mindestens zwei typische Gerichte vorstellte. Die Sektion ist in unserem Beispiel aufgeteilt in Snacks, Vorspeisen, Suppen, Salate, Hauptgerichte und Nachspeisen, kann aber auch länderspezifisch gegliedert werden. In unserem Projekt zeigte die Nationalflagge die Herkunft des jeweiligen Gerichts an.

Auch dieser Teil war wegen der einfachen Rezeptsprache (einfache Sätze mit Infinitiven wie *Die Tomate klein schneiden*) besonders für Beginner geeignet, die noch Probleme mit dem Konjugieren von Verben und der Satzstellung hatten. Gleichzeitig war es eine große Motivation, die eigene Esskultur einem größeren Publikum vorstellen zu können. Aus diesem Projekt heraus entstanden außerhalb des Unterrichts internationale Kochabende¹, wo der Gruppenzusammenhalt stärker gefördert wurde und die Studenten sich auch interkulturell weiterbilden konnten.

Der dritte Teil des Buches, **Food Art**, war der Vorschlag einer chinesischen Studentin. Sie beschreibt darin typische chinesische Gerichte (wie zum Beispiel den Feuertopf oder die Peking Ente) weniger in Rezeptform, als eher geschichtlich und geographisch. Sie differenziert zwischen drei Arten der Zubereitung: Garen im Feuertopf, Braten und Dämpfen, für welche sie konkrete Beispiele gibt. Der relativ lange Text ist hauptsächlich auf Internet-Recherche zurückzuführen; Die Leistung bestand darin, die richtigen Begriffe in die Suchmaschine einzugeben, die langen Texte zu verstehen und zwischen den verschiedenen Texten auszuwählen.

Der nächste Teil, **Schmackhafte Sprichwörter**, illustriert mit Zeichnungen der Studenten und eigenen Erklärungen deutsche Sprichwörter, die alle etwas mit dem Wortfeld „Essen und Trinken“ zu tun haben.

Für diesen Teil sollten die Studenten über relativ gute Deutschkenntnisse verfügen, da sie zum einen die Sprichwörter verstehen, als auch in ganzen Sätzen erklären sollten.

Interessanterweise haben sich auch tatsächlich die besseren Studenten für diesen Teil gemeldet, so dass wir bei der Gruppeneinteilung in Bezug auf das Niveau keine Probleme hatten.

Die Sprichwörter haben die Studenten auf zwei verschiedene Arten gefunden, die sowohl den schriftlichen und mündlichen, als auch rezeptiven und aktiven Sprachgebrauch betreffen: zum einen haben sie nach „Sprichwörtern zum Thema Essen“ gegoogelt und die interessantesten ausgesucht, zum anderen haben sie Passanten in der Würzburger Innenstadt nach kulinarischen Sprichwörtern und Redewendungen sowie deren Bedeutung befragt. Die Illustration und die Bemerkungen zu den einzelnen Sprichwörtern haben ständig für Heiterkeit in der Gruppe gesorgt und waren so eine große Motivation.

Im Bereich **Bier Wein Tequila Wodka** ging es um typische alkoholische Nationalgetränke, zum Beispiel argentinischen Wein, mexikanischen Tequila, russischen Wodka und Bier und Wein aus Deutschland bzw. Würzburg. Studenten aus den jeweiligen Ländern haben auch hier Informationen und Rezepte zu Cocktails (z.B. Tequila Sunrise) gesammelt und übersetzt. Je nach Fähigkeit der Studenten haben sie sich dabei hauptsächlich auf schon existierende Texte im Internet gestützt oder selbst kleine Texte oder Rezepte verfasst.

Da unser Intensivkurs im September stattfand und einige Studenten geplant hatten, das Oktoberfest in München zu besuchen und einige schon das ein oder andere typische Bierzelt-Lied kannte, bildeten auf Vorschlag der Studenten die **Trinksprüche** den Abschluss des Buches. Auch hier war die Motivation der Studenten sehr hoch. Die meisten Lieder und Sprüche haben sie durch eigene Recherche sowohl im Internet als auch über deutsche Studenten erfragt, wobei auch hier sowohl rezeptiver als auch aktiver Sprachgebrauch gefördert wurde und die Studenten gleichzeitig einen Einblick in die deutsche Kultur bekamen.

Die Lieder wurden zum einen auf Deutsch abgedruckt und in Tabellenform Zeile für Zeile ins Englische übersetzt und zum anderen teilweise mit Informationen auf Englisch versehen, die Hintergrundwissen wie Herkunft und Traditionen liefern.

Neben den deutschen runden chinesische Trinklieder das interkulturelle Bild ab. Die Lieder sind ebenfalls in Tabellenform auf Deutsch und Englisch übersetzt.

Mit welcher Begeisterung und Motivation die Studenten an diesem Projekt teilgenommen haben, zeigt die Tatsache, dass sich ein großer Teil freiwillig dazu bereit erklärt hat, außerhalb des Unterrichts ein finales Layout zu erstellen, in das alle Teile integriert wurden. Zu Beginn jedes Kapitels stehen die Namen derjenigen, die an dem folgendem Segment mitgearbeitet haben, was von Anfang an eine große Motivation für die Studenten war, alles gut und richtig zu schreiben.

Auch der Gedanke daran, dass wir am Ende eine gedruckte Fassung präsentieren wollten, spornte die Studenten an, möglichst keine Fehler zu machen.

Das Kochbuch wurde jedem Studenten als pdf-Datei zur Verfügung gestellt und drei Exemplare wurden am Ende des Intensivkurses im Rahmen eines internationalen Essens präsentiert.

Fazit

Der große Vorteil dieses Projekts war seine Flexibilität. Aus einer relativ groben Idee „Internationales Kochbuch“ wurde durch die Kreativität der Studenten ein immer differenzierteres Projekt, das den einzelnen Personen erlaubte, die Sprache innerhalb ihrer persönlichen Möglichkeiten anzuwenden. Durch die Eigeninitiative waren die Studenten dabei so motiviert, dass sie teilweise über ihre Grenzen hinauswuchsen und sich deutlich verbesserten.

Allgemein war zu beobachten, dass sie die Sprache nicht mehr als unüberwindbares Hindernis ansahen, sondern mit Spaß und Leichtigkeit damit umgingen. Als Lehrkraft darf man dabei nicht den Anspruch haben, jeden kleinen Fehler korrigieren zu müssen; im Vordergrund sollte tatsächlich ein Herantasten an eine neue Sprache stehen, die mit Freude gelernt wird und im täglichen Sprachgebrauch tatsächlich existent ist.

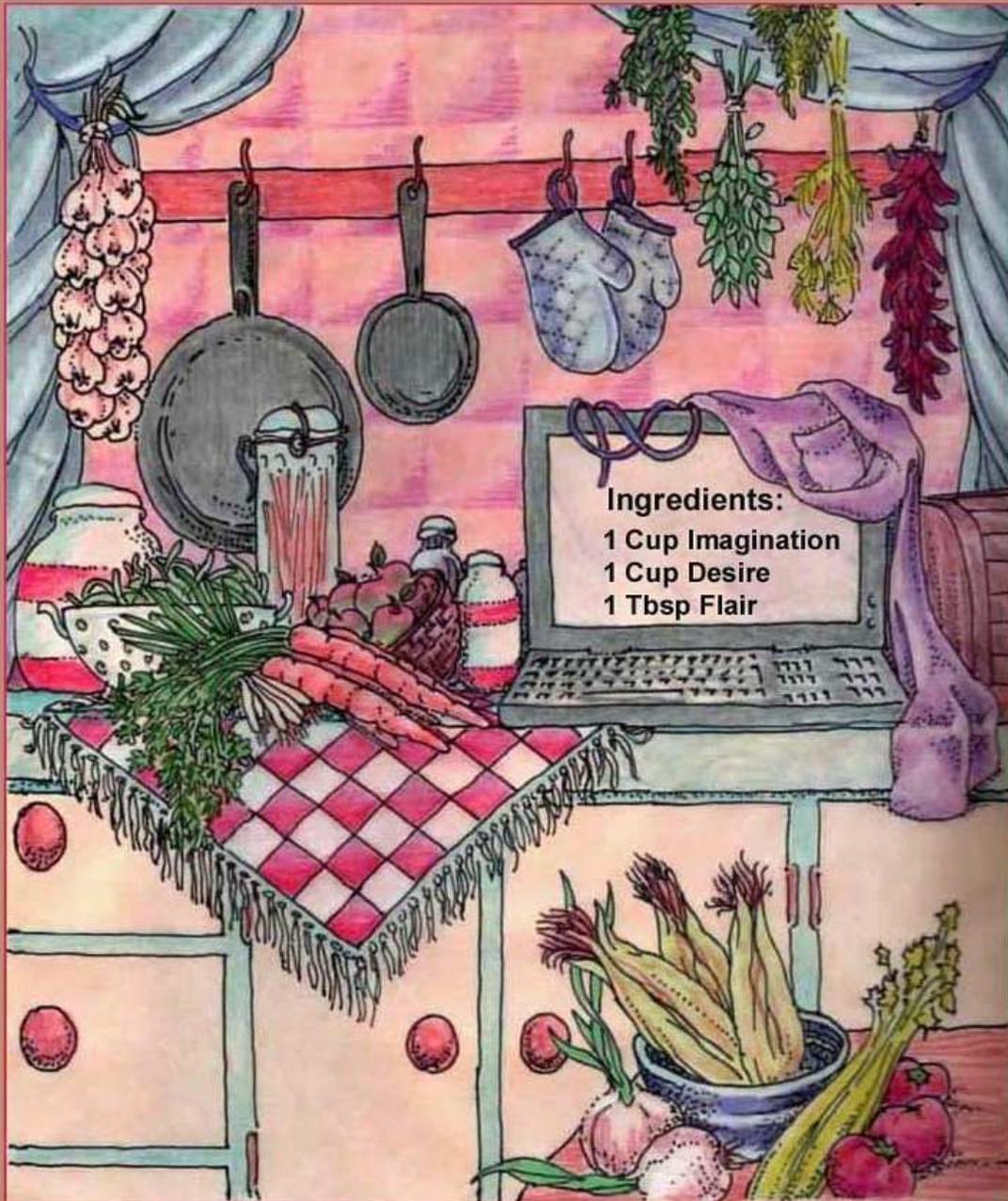
Obwohl es keine eigentliche Grammatik-Einheit in diesem Projekt gab, war es doch erstaunlich, wie viele grammatische Fragen gestellt wurden, dass Inhalte aus vorherigen Unterrichtseinheiten noch einmal hinterfragt oder an konkreten Beispielen von den Studenten identifiziert wurden. Ein großer Vorteil dabei war, dass auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Studenten individuell eingegangen werden konnte und dass jeder damit ein Maximum an Input erhalten konnte, ohne dabei überfordert zu werden.

Das hier vorgestellte Projekt ist nur ein Modell, das selbstverständlich in all seinen Teilen verändert werden kann². Es soll hier lediglich als Idee verstanden werden, sich auch mit Anfängern durchaus an größere Projekte heran zu wagen. Die Motivation, nach zwei Wochen Deutschkurs selbst ein Buch zusammenstellen zu können und das ganze Projekt selbstständig planen und in Eigenverantwortung durchführen zu dürfen, sind dabei Faktoren, die dazu geführt haben, dass ein wirklich tolles Kochbuch entstanden ist, das sowohl bei den Studenten als auch den verantwortlichen Organisatoren des Studiengang auf große Begeisterung gestoßen ist.

¹ Die Rezepte sind alle illustriert. Einige Studenten haben das Gericht tatsächlich gekocht, die einzelnen Schritte abfotografiert und im Anschluss die anderen Studenten zum Essen eingeladen.

² Ursprünglich hatten wir bei der Planung an andere Einheiten gedacht. Beispielsweise fanden wir, dass man eine kurze Einheit zu verschiedenen Tischmanieren und – gewohnheiten einschalten sollte. Da dies bei den Studenten aber auf kein großes Interesse stieß, haben wir eine kurze Unterrichtseinheit dazu selbst vorbereitet und nicht in das Projekt integriert.

Kapitel 2 Internationales Kochbuch



Von : Anna, Pooja, Asra, David, Lisandro, Hamca

Kashif, Shahab, Nassir, Fittsy, Jago, Johan, Chenxi

Rezept für Janssons

Weihnachts Spezialität aus Schweden



Rezept für Janssons	Vorbereitung
<p>Weihnachts Spezialität aus Schweden Zutaten für 4 Personen</p> <p>2 Zwiebel</p> <p>8 Kartoffeln</p> <p>125 g Anchovis</p> <p>3 dl Creme</p> <p>1 Löffel Butter</p> <p>1 Löffel Brösel</p>	<p>Den Backofen auf 200°C vorheizen.</p> <p>Zwiebel schälen, schneiden und in Butter anbraten.</p> <p>Kartoffeln waschen, schälen, in dünne Streifen schneiden.</p> <p>Die Kartoffel, Zwiebel und Anchovis in eine Auflaufform schichten.</p> <p>Die Creme in die Auflaufform gießen.</p> <p>Die Brösel über alles streuen.</p> <p>Auflaufform in den Herd stellen.</p> <p>Ca 40-45 Minuten garen</p>

Nicht Tabu

Katrin Hee

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

mail@katrin-hee.de

Abstract

Dieser Artikel beschreibt eine Unterrichtssequenz für den Deutschunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache und richtet sich an Lernende der Niveaustufe A2. Er zeigt, wie Lernende spielerisch sowohl rezeptive Sprachkenntnisse als auch aktive Sprachbeherrschung verbessern und ihren Wortschatz erweitern können. Ein besonders wichtiges Kriterium sind dabei der Spielcharakter und die Auflockerung des Unterrichts, sowie die Möglichkeit, individuell auf die Bedürfnisse der Studenten eingehen zu können.

This paper describes a teaching sequence for German as a foreign language (A2). It shows how learners can improve their receptive and active oral skills, as well as broaden their active and passive vocabulary in a playful way. The main focus is to gain knowledge in the classroom in a relaxed atmosphere, while concentrating on the students' individual needs.

Schlagwörter

Wortschatz, Spiele im Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache.

Key Words

Vocabulary, Games in language teaching, German as a foreign language.

Sprache / Niveau

Dieses Spiel richtete sich an Lernende der Deutschen Sprache mit mindestens A2-Niveau.

Lernziele

Die Studenten sollen dabei ihren Wortschatz aktiv und passiv erweitern, Sprechfähigkeiten trainieren und Definieren und Beschreiben lernen.

Inhalte

Je nach Intention der Lehrkraft können spezielle Wortfelder erarbeitet oder allgemein der Wortschatz erweitert werden.

Zeitplanung

Auch zeitliche ist das Spiel flexibel und kann z.B. gut am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Insgesamt sollten aber mindestens 20 Minuten dafür eingeplant werden.

Materialien und Medien

Als Material dient ein handelsübliches Tabu-Spiel, das allerdings von der Lehrkraft vorher sortiert werden sollte, so dass zu schwierige Begriffe entnommen werden.

Je nach Intention können aber auch eigene Karten mit bestimmten Wortfeldern, die eingeübt werden sollen, entworfen werden. Beispiele dazu sind im Anschluss an den Text aufgeführt. Das Spiel ist besonders für kleinere Gruppen geeignet.

Ablauf der Unterrichtssequenz/des Projekts

Zu Beginn des Spiels erläutert die Lehrkraft den Studenten kurz die Regeln. Sie zeigt ihnen eine Tabu-Karte (wenn sie möchte, kann sie darauf verweisen, dass Tabu eigentlich ein Spiel für Deutsche ist und sie die angegebenen Begriffe nicht verwenden dürfen) und erklärt das Ziel, nämlich das Erraten des fettgedruckten Begriffes am Kopf der Karte. Im Gegensatz zur Original-Variante sollen und dürfen die Studenten die anderen Begriffe jedoch als Hilfe benutzen.

Im Einzelnen läuft das Spiel so ab, dass alle Teilnehmer in einer Runde sitzen. Der Lehrer ist Moderator. Er bedient die Sanduhr und den Quietscher, wenn die Zeit abgelaufen ist und verteilt an einer Tabelle an der Tafel Punkte.

Der erste Teilnehmer nimmt aus dem Stapel die oberste Karte und versucht, diese zu erklären. Wer aus der Gruppe den Begriff zu erst erraten hat, bekommt einen Punkt.

Die Karte mit dem erratenen Begriff kommt im Tabu-Spiel in die Abteilung mit dem Haken.

Kann der Student den Begriff nicht erklären oder kennt ihn nicht, kann er sich dazu entscheiden, ihn auszulassen. Diese Karten werden im Tabu-Kasten in den Bereich mit dem Kreuz gelegt. Für jede Karte, die in diesem Bereich abgelegt wird, bekommt der Student, der gerade an der Reihe ist, einen Minus-Punkt. So ist die Motivation größer, möglichst viele Begriffe erklären oder verstehen zu wollen.

Wenn die Zeit abgelaufen ist, kommt der nächste Student an die Reihe.

Am Ende einer Runde werden die Begriffe, die nicht erraten oder erklärt werden konnten, zusammen mit dem Lehrer geklärt und so der Wortschatz erweitert. Man kann auch die erratenen Begriffe noch einmal durchsprechen, um sicher zu gehen, dass alle in der Gruppe das Wort kennen. Je nach Größe der Gruppe kann das am Ende einer ganzen Runde (wenn alle Studenten im Kreis dran gekommen waren) geschehen oder nach jedem einzelnen Studenten.

Diese Übung kann auch wie im eigentlichen Tabu-Spiel gedacht in Gruppen, die gegeneinander spielen, durchgeführt werden.

In einer kleinen Gruppe (in meinem Beispiel waren es 5 Studenten) ist es allerdings sinnvoll, die Regeln abzuändern, da sich keine echte Gruppendynamik entwickeln kann.

Fazit

Die Studenten waren alle sehr motiviert und haben viel gelacht. Das Spiel ist durchweg auf sehr positives Feedback gestoßen, da zum einen die Möglichkeit besteht, die eigene Sprechfähigkeit zu trainieren, als auch neue Wörter zu lernen und auch den passiven Wortschatz und das Verstehen zu aktivieren.

<p>HERD</p> <p>kochen backen Küche elektronisch Gerät</p>	<p>KÄNNCHEN</p> <p>klein Kaffee Kanne Milch Tee</p>	<p>LÖSEGELD</p> <p>Summe Geld Gefangener frei kaufen Entführer</p>
--	--	---

Style-Sheet und Copyright-Vermerk

1. Allgemeine Hinweise

- Sprache der Artikel: Deutsch (andere Sprachen auf Anfrage)
- Manuskriptlänge: bis ca. 7.000 Wörter, Rezensionen bis ca. 700 Wörter
- Abstract als Überblick vor dem Artikel: Ein Abstract (Länge ca. 150 Wörter) fasst die wichtigsten Punkte des folgenden Artikels zusammen. Sprache: auf Deutsch und Englisch.
- Schrifttyp Calibri (11 für Abstract, 12 für Text, 14 für Zwischenüberschriften, 16 für Titel des Artikels)
- Seitenränder: Word-StandardEinstellung
- Bitte beachten!
 - Das Einholen von Abdruckgenehmigungen liegt in der Verantwortung der AutorInnen.
 - Beiträge dürfen nicht gleichzeitig bei anderen Zeitschriften eingereicht worden sein.

2. Im Text

- Unterteilung: mit arabisch nummerierten Überschriften (1./ 1.1/u.s.w.)
 - Wörtliche Zitate: durch doppelte Anführungszeichen einfassen, „Satzzeichen stehen nach dem beendeten Anführungszeichen“.
- Wörtliche Zitate von mehr als 40 Wörtern sind als Blockzitate ohne Anführungszeichen anzuführen → eigener Absatz für das Blockzitat
- Quellenangaben: im Text mit Nachname der AutorInnen und Erscheinungsjahr mit Seitenangabe.

Beispiele:

- ..., mit dem die neue Information in Beziehung gesetzt werden kann (Roth 1998: 232)
- Roth (1998:232) ist der Ansicht, dass....
-über eine elektronische Zeitschrift im Sprachenzentrum (Tom & Jerry 2008).
- Bitte keine Fußnoten, sondern Noten am Ende des Fließtextes (bitte keine Endnoten-Formatierung verwenden).

3. Literaturverzeichnis

- In alphabetischer Reihenfolge

- Bei mehreren Werken derselben Autoren wird die älteste Veröffentlichung zuerst aufgeführt
- Zeitschriftentitel und Vornamen der AutorInnen ausschreiben
- Buchtitel und Zeitschriftentitel kursiv setzen

Beispiele:

Artikel aus Zeitschriften

Lutjeharms, Madeline (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. *Fremdsprache Deutsch* 1, 7-11.

Bei online-Zeitschrift mit Angabe der URL nach dem Punkt in eckigen Klammern; nach einem Semikolon wird das Abrufdatum angegeben. Beispiel:

Franceschini, Rita (2009) Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache* 1, 62-67.

[http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf; 19.8.2009]

Buch

Kallenbach, Christina (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über das Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr.

Fleischer, Wolfgang & Barz, Irmhild (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemayer.

Sammelband

Karagiannakis, Evangelia & Oomen-Welke, Ingelore (1997): Sprachbewusstheit im Unterricht. In: Balhorn, Heiko & Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift*. Lengwil: Libelle, 245-247.

4. Copyright-Vermerk

Der Autor/Die Autorin überträgt der Universität Würzburg (auf Wunsch der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt bzw. Leipzig und/oder der zuständigen Sondersammelgebietsbibliothek auch dieser) das Recht, das/die übermittelte/n Dokument/e elektronisch zu speichern und in Datennetzen öffentlich zugänglich zu machen. Der Autor/Die Autorin überträgt der Universität Würzburg ferner das Recht zur Konvertierung zum Zwecke der Langzeitarchivierung unter Beachtung der Bewahrung des Inhalts (die Originalarchivierung bleibt erhalten). Der Autor/Die Autorin muss außerdem erklären, dass von ihm/ihr die urheber- und lizenzrechtliche Seite (Copyright) geklärt wurde und Rechte Dritter der Publikation nicht entgegenstehen.