

Beobachtungen einer Projektarbeit mit Anfängern. Studierende im ersten Studienjahr suchen selbstständig nach Antworten zu ihren persönlichen Deutschlandfragen.

Davide Orlando

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschreibt das sechswöchige Projekt ‘Was ich gerne über meinen Studienaufenthalt in Deutschland wissen würde’, das 2014 mit japanischen Fachstudierenden¹⁾ der Germanistik im ersten Studienjahrgang durchgeführt worden ist. Es ging bei diesem Projekt im Kern darum, Fragen bezüglich des zukünftigen bzw. möglichen Auslandsaufenthaltes vorwegzunehmen, zu diesen Fragen sowohl eigenständig als auch interaktiv Informationen zu sammeln und auszuwerten, um in einem weiteren Schritt die Ergebnisse im Kurs auszutauschen, zu besprechen und zu evaluieren.

Die Auswertung des Projekts auf der Grundlage von Umfragen und Beobachtungen soll zeigen, ob ein vorwiegend auf Deutsch gehaltenes Projekt mit einer heterogenen Klasse im ersten Studienjahr realisierbar ist.

Bei der Vorbereitung auf ihre Studienaufenthalte erhalten Studierende von der zuständigen Universitätsverwaltung und Fakultät in der Regel Auskunft über die organisatorischen sowie administrativen Regelungen an den jeweiligen Partneruniversitäten. Es bleibt jedoch unbekannt, inwieweit sich Studierende selbstständig auf ihr Auslandsstudium vorbereiten und Informationen zu den eigenen Inter-

1) Da es sich bei den Studierenden um 14 Studentinnen handelt, wird im Folgenden die weibliche Form benutzt.

essenbereichen sammeln. Eine auf Deutsch gehaltene Auseinandersetzung mit individuellen Fragestellungen zum zukünftigen Auslandsaufenthalt ist im Deutschunterricht aufgrund der noch geringen Sprachkenntnissen oder der curricularen Vorgaben, die zum Beispiel die Benutzung eines kurstragenden Lehrbuchs vorschreiben, kaum durchführbar.

Die Fakultät für Deutschstudien an der Reitaku-Universität befürwortet einen kommunikativen Unterricht, der durch die Auswahl der behandelten Themen den Interessen der Lernenden entgegenkommen soll. Nach Meinung der Lehrenden reicht ein reines Lehrbuchstudium in der heutigen Zeit nicht mehr aus, ganzheitliche Betrachtungsweisen zu fördern, komplexe Anforderungen zu bewältigen und Schlüsselkompetenzen — wie das Interagieren in heterogenen Gruppen, die Benutzung von Sprachmitteln sowie die autonome Handlungsfähigkeit — zu vernetzen (vgl. hierzu OECD: 2005)

Die Entscheidung, das Terrain traditionellen Deutschunterrichts zu verlassen, entwickelte sich auch aufgrund praktischer Erfahrungen der zuständigen Lehrenden mit handlungsorientiertem Unterricht, die sie aus ihren Lehrtätigkeiten am Intensivkursprogramm der Keio-Universität gewonnen hatten.

Die Unterrichtsmöglichkeiten, die sich aus den Rahmenbedingungen an der Fakultät für Deutschstudien an der Reitaku-Universität ergaben, aber auch die positiven Erfahrungen mit handlungsorientiertem Unterricht führten zum Entschluss, mit den Studentinnen schon im zweiten Semester einen projektorientierten Unterricht zu wagen.

Bei der Entwicklung dieses Unterrichtsprojektes zum Deutschlandaufenthalt stellten sich folgende Fragen:

- *Können die Teilnehmerinnen sowohl eigenständig als auch in Gruppen Informationen zur Beantwortung ihrer eigenen Fragen sammeln und auswerten — und zwar in der Zielsprache?*
- *Sind die Studentinnen überhaupt in der Lage, ein über mehrere Wochen verlaufendes Projekt selbstverantwortlich zu planen, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten, gegebenenfalls zu modifizieren und dabei durchgehend eine positive sowie neugierige Einstellung zum Thema beizubehalten?*

Bei diesem Projekt sollten ebenfalls neue themenspezifische Erkenntnisse für das

spätere Erstellen von Lernmaterialien gewonnen werden. Indem die Studierenden eigenverantwortlich die Themen auswählen konnten, so die Annahme, gaben sie auch Antworten auf die Fragen über die für sie interessanten deutschlandbezogenen Inhalte.

Weiterhin sollte untersucht werden, ob leistungsschwächere Studierende von der Unterstützung des Lehrenden mehr Gebrauch machen als leistungsstärkere. Wie viel Handlungsfreiheit kann der Lehrende den Lernern zutrauen, wenn sich diese zuvor durch absolute Passivität bemerkbar gemacht haben?

2. Methodische Rahmenüberlegungen.

Der für dieses Projekt eingesetzte methodische Rahmen beruht auf Willis Artikulationsschema, aufgabenorientiertes Lernen in Handlungsschritte aufzuteilen (vgl. Willis 2009, S.237f). Durch diese Unterteilung ergibt sich nach Willis der Vorteil, das Projekt transparenter vermitteln zu können. Zudem ist es nach jeder Phase einfacher, Erkenntnisse zu den Bearbeitungsmethoden, Interaktionen und Kompetenzen zu bekommen. Auch können die deutlich strukturierten Phasen je nach Situation zeitnaher modifiziert werden (siehe: van Branden 2009, Willis 1996).

Willis einzelne Phasen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- a. *Pre-task*. Einführungs- und Vorbereitungsphase: Hier erklärt der Lehrende die einzelnen Schritte und die Ziele, die bei den Phasen verfolgt werden sollten.
- b. *Task-cycle performance*. Inhaltsorientierte Phase mit der Ausführung verschiedener Aufgaben. In dieser Phase arbeiten die Studierenden mit ihren sprachlichen Mitteln, um ihr Ziel zu erreichen. Der Fremdspracherwerb, entweder selbstständig oder mit der Hilfe des Lehrenden, findet vor allem in dieser Phase statt.
- c. *Post-task*. Reflektions- und Nachbearbeitungsphase.

Ähnlich wie bei anderen Methoden, gibt es auch beim aufgabenorientierten Unterricht unterschiedliche Nuancen in der Begriffsdefinition (zu aufgabenorientiertem Unterricht und den unterschiedlichen Begriffsdeutungen vgl. u.a. Van den Branden/ Brigade/ Norris 2009; Müller.Hartmann/Schocker-v.Ditfurth 2005a). Einigkeit besteht nach Kleppin bei den Forschern darin, dass eine Aufgabe inter-

aktive Lernaktivitäten anstößt, die nicht gänzlich planbar sind. Zudem sieht Kleppin beim aufgabenorientiertem Unterricht, wenn dieser nicht ausdrücklich kommunikativ ausgerichtet ist, auch Schnittstellen zum inhaltsorientiertem Unterricht, da u.a. der Lerner entscheiden kann, was für ihn inhaltlich relevant und daher auch motivierend ist (Kleppin 2006: 13f).

Börner geht es maßgeblich darum, beim aufgabenorientierten Unterricht die Lerner in den Vordergrund zu stellen. Dies geschieht zuallererst durch offene Aufgaben, die im Klassenzimmer an Situationen angeglichen werden, die auch außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen sind. Indem sie sprachliche Arbeiten an für sie relevante Themen durchführen, so Börner, rücken „die Lernenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens“ (Börner 2005: 377).

Da die Studentinnen sich bei diesem Projekt noch im ersten Studienjahr befanden, bin ich nicht davon ausgegangen, dass sie die auszuführenden Aktivitäten fehlerfrei und mit detaillierten Recherchen ausführen konnten. Das Arbeiten mit offenen Fragen sieht Börner als einen wesentlichen Vorzug an, auch Studierenden mit geringen Sprachfertigkeiten differenzierte Möglichkeiten zur Aufgabenbewältigung zu geben. Nach ihm sind die Differenzierungsmöglichkeiten eines der Vorteile beim aufgabenorientierten Unterricht (siehe Börner 2005, 377). Wichtig für meinen Kontext erschien mir in diesem Zusammenhang auch Kleppins Aussage, dass aufgabenorientierter Unterricht auf unterschiedliche Sprachniveaus einsetzbar ist (Kleppin 2006: 13f).

Im Vergleich zum inputbezogenen Unterricht, bei dem der Lehrende den Unterricht steuert und auf fehlerfreie Ergebnisse zielt, hängt aufgabenorientierter Unterricht sehr von den Interaktionen zwischen den Studierenden ab. Mögliche Inhalte müssen innerhalb der Gruppe ausdiskutiert werden, neue Ideen nach der Nützlichkeit für das Ergebnis untersucht und gegebenenfalls verworfen und Bedeutungen ausgehandelt werden. Idealerweise sollen solche hauptsächlich auf das Aushandeln von Inhalten bezogene Lernarrangements Mitteilungsbedürfnisse und -absichten herbeiführen. Die Motivation, trotz der fehlenden sprachlichen Vorkenntnisse die Zielsprache durch Risikobereitschaft in allen Situationen anwenden zu können und dabei die eigenen Grenzen und Möglichkeiten zu ergründen, wird ebenfalls als ein wesentliches, vorteilhaftes Merkmal bei der schrittweisen Erledigung der Aufgaben angesehen (Schocker-v.Ditfurth 2007; Klippel 2005; Börner

2005).

Brewster und Ellis fassen die positiven Elemente zusammen, die das Arbeiten mit Lernaufgaben mit sich bringen kann. Nach ihnen zeichnet sich das Arbeiten mit Lernaufgaben aufgrund folgender Merkmale aus (Brewster/Ellis 2002, 51): Eine Lernaufgabe hat ein kommunikatives Ergebnis (outcome) und Ziel (goal). Sie ist kontextbezogen (contextualized), folgt einem realitätsbezogenen Zweck (purpose) und richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe (audience). Zudem fördert sie den Gebrauch der Sprache (production of language) und die Kreativität (creative use of language). Sie ermöglicht selbstverantwortliches Arbeiten (independence) und lässt Wahlmöglichkeiten (choice) zu. Eine Lernaufgabe ruft außerdem kognitive Prozesse hervor (cognitively demanding), passt sich den Interessen und Vorlieben der Studenten an, kann auf diese zugeschnitten sein (personalized) und ermöglicht Zusammenarbeit (interaction) sowie legt den Schwerpunkt auf den flüssigen Gebrauch der Sprache (fluency). Es sollte natürlich generell darauf hingewiesen werden, dass die Realisierung aller von Brewster/Ellis erwähnten Merkmale nur im Idealfall zu erreichen sind. Zu unterschiedlich sind die Voraussetzungen innerhalb des Kurses.

3. Universitäre Rahmenbedingungen

Die von der Deutsch-Abteilung für Fremdsprachen an der Reitaku-Universität zum Zeitpunkt des Projektes intern getroffene Entscheidung, die Fachstudierenden schon beginnend mit dem Studieneintritt inhaltsorientiert zu unterrichten, begünstigte die Ausgangsbedingung für das Projekt. Da die Lernziele als auch Lerninhalte zum Zeitpunkt des Projektes nicht in einem Curriculum festgehalten waren, handelte es sich um mündlich vereinbarte Lehrzielvorgaben, die jedoch verbindlich einzuhalten waren.

Wie in der Einleitung erwähnt, waren die Erfahrungen der Lehrenden am Keio-Intensivkursprogramm mitunter ausschlaggebend für die Entscheidung. Die Studierenden sollen in einer lernförderlichen Unterrichtsatmosphäre im Mittelpunkt stehen und dabei ihre individuellen Fertigkeiten entwickeln. Ferner sollen sie in der Lage sein, sich selber Wissen zu beschaffen und es einordnen zu können. Um dies zu realisieren, ist die Nutzung eines begleitenden Lehrwerks nicht nötig.

Die Grammatik selbst soll nicht mehr ausschlaggebend bei der Vermittlung von Themen sein. Sie erhält eine neue Funktion: „vom Lernziel (...) zu einem Lernwerkzeug.“ (vgl. hierzu Schart 2015)

Das Lehrmaterial wird von den zuständigen Lehrenden selbst hergestellt, kursgerecht vorbereitet und im Gespräch mit dem Kollegium modifiziert oder erneuert didaktisiert. Die Lehrenden orientieren ihr Lehrmaterial mit offenen Aufgaben an die bestimmten Bedürfnissen und Fragestellungen der Studierenden. Das Arbeiten mit offenen Aufgabenstellungen fördert eine individuellere, kreativere Herangehensweise an das Lösen von Aufgaben und ermöglicht selbstständige Lernaktivitäten. Auf eine Grammatikprogression oder auf ein kurstragendes Lehrbuch wird demnach verzichtet. Die Notwendigkeit, flüssig kommunizieren zu können, soll dabei einen größeren Stellenwert als ein fehlerfreies, stark vordidaktisiertes Sprechen einnehmen. Das Interagieren in heterogenen Gruppen, die Übernahme von Verantwortung bei jedem einzelnen Studierenden sowie eine konsequente Nutzung von Materialien sind Kompetenzen, die beim Lernenden gefördert werden sollen. Ihm werden differenzierte Möglichkeiten zur Lösung des Problems gegeben, wobei es sich stets um kognitiv herausfordernde Aufgaben handeln soll (vgl. Schart 2015; OECD 2005).

Auch die sprachliche und kulturelle Vorbereitung auf einen längeren Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, da ein Auslandsstudium mehr oder weniger als verbindlich betrachtet wird.

Vorgeschrieben für die Fachstudierenden im ersten und im zweiten Studienjahr sind pro Semester sechs Wochenveranstaltungen zu je 90 Minuten Unterricht in der Zielsprache. Unterrichtet werden die Kurse jeweils von drei japanischen und drei muttersprachlichen Lehrenden. Aufgeteilt sind die Fachstudenten in zwei Großgruppen, für die jeweils drei Lehrende zuständig sind. Die zu behandelnden Themen haben einen unmittelbaren Bezug zum Subjekt.²⁾ Ausgehend von Themen, die das eigene ICH betreffen, werden Familie, Freunde, universitäres Leben, Liebe und Gegenstände in den ersten beiden Semestern näher

2) Regelmäßig kürzere und längere Unterredungen zwischen den Lehrern beider Gruppen werden dabei abgehalten, um über die eigenen Methoden zu reflektieren und notwendige Veränderungen umgehend oder nachhaltig zu erproben. Auch soll das neue Unterrichts- und Lehrverfahren regelmäßig evaluiert und multiperspektivisch empirischen Untersuchungen unterzogen werden.

behandelt.

3.1. Die Teilnehmerinnen — Beobachtungen und Vorüberlegungen.

Die an diesem Projekt teilnehmenden 14 Studentinnen befanden sich zur Zeit des Projekts im zweiten Semester und wurden bereits seit Studienbeginn von mir aufgaben- und handlungsorientiert unterrichtet.

Bei den internen (Einstellungen, Vorwissen, lernersprachliches Entwicklungsniveau, Fremdsprachenlernerneigung, Motivation, Fremdsprachenverwendungsangst) und externen Faktoren (Feedback-Eigenschaften, sprachliche Struktur, soziale Dynamik) konnten schon im ersten Semester innerhalb des Kurses Unterschiede beobachtet werden. Semesterabschlussinterviews, gelegentliche schriftliche Abfragen des Unterrichtsinhalts sowie unangekündigt durchgeführte Gemeinschaftsstunden mit der Parallelklasse, bei denen sich jeweils zwei Studierende zu Unterrichtsthemen befragen sollten, bestätigten diese Beobachtungen.

Das Vorwissen über die kursinterne Leistungsheterogenität führte zu den Überlegungen, einigen Studentinnen aus Gründen der Binnendifferenzierung sprachliche und situationsgebundene Hilfestellungen, anderen dagegen im Sinne eines selbstregulierenden Lernens größere sprachliche Freiheiten zu geben. Gleichermassen galt es ein lernförderliches Unterrichtsklima beizubehalten, bei dem auf die Erwartungen, Interessen und Kompetenzen aller eingegangen werden sollte.

4. Projektbeschreibung

Bei dem Projekt erstellten die Studentinnen in Kleingruppen ein Produkt in Vortragsform. Dabei sollte es um die Beantwortung der Fragen mit einem relevanten Bezug zu ihrem Deutschlandaufenthalt handeln, die sich die jeweiligen Gruppenmitglieder am Anfang des Projektes gestellt hatten. In den zum Vortrag führenden Schritten haben die Studierenden dabei in Gruppen nach geeigneten Materialien zur Lösung ihrer Fragen gesucht. Nach den Vorträgen sollten die Studentinnen bei einer Nachbearbeitungsphase in der Lage sein, das bei der Lösung der Aufgabe erworbene Wissen in einer sogenannten Expertenrunde praktisch zu nutzen.

Zugute kam dem Projekt, dass es bei den Studentinnen keiner zeitaufwendi-

gen Eingewöhnungsphase bedurfte. Sie hatten schon im ersten Semester kleinere Projekte aufgabenorientiert lösen müssen und somit Erfahrung, sich individuell, interaktiv und kreativ an das Lösen von Aufgaben heranzuwagen. Neu für sie war, von Beginn an keine vorgefertigten Materialien vorzufinden.

Schon am Anfang des Projektes haben sich alle Studentinnen Gedanken zur Realisierung der Aufgaben machen müssen. Die Studentinnen haben zudem in Kleingruppen auch den zu erwartenden ungefähren Schwierigkeitsgrad einschätzen müssen. Sie wurden somit auch indirekt aufgefordert, über die eigenen Sprachfertigkeiten zu reflektieren und gleichzeitig über ihre Möglichkeiten nachzudenken, was sie eigentlich erreichen können und wollen.

Grundsätzlich hielt ich es für notwendig, den Studentinnen in allen Phasen des Projektes die Lernziele klar und unmissverständlich mitzuteilen. „Wenn Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung auf ihrem Lernweg übernehmen, zunehmend selbstgesteuert lernen und entsprechende kognitive sowie metakognitive Strategien erwerben sollen, dann müssen sie wissen, wohin die Reise geht und was von ihnen letztlich in welcher Form erwartet wird.“ (Hattie, nach Bauch, Maitzen, Katzenbach 2011: 15).

Insgesamt waren mindestens fünf Doppelstunden für das Projekt eingeplant. Diese wurden bedingt durch Fehlstunden, durch organisatorische Fehleinschätzung sowie aufgrund notwendiger Intensivierung durchzuführender Aufgaben auf sechseinhalb Doppelstunden erhöht. Die Zeitplanung war von Anfang an nicht detailliert festgelegt, um den Studierenden die notwendige Zeit für Rückmeldungen oder Kritik zu gewähren.

Bei diesem Projekt erschien es angebracht, Willis Phaseneinteilung um eine weitere zu ergänzen, und zwar um die der ‘Vorbereitung auf die Nachbereitung’ (siehe Abb. 1). Die Phaseneinteilung sah für dieses Projekt folgendermaßen aus:

Phase 1:	Einführung
„Probelauf“, Präsentation des Themas und erstes kursinternes Auskundschaften des Themas.	
Phase 2:	Vorbereitung
Aussuchen und Aushandeln relevanter Materialien für die Präsentation / Vorstellung der Zwischenergebnisse / erneutes Aushandeln sowie Redigieren.	

Phase 3:	Ausführung
Gruppenpräsentation.	
Phase 4:	Vorbereitung auf die Nachbearbeitungsphase
Intensivierung des eigenen Themenschwerpunktes.	
Phase 5:	Nachbearbeitung
„Expertenrunde“ (sprachliche und inhaltliche Nachbearbeitung).	

Abb. 1 Projekteinteilung nach Phasen

a) Phase 1: Einführung in das Thema anhand eines Probelaufs

Bei der Einführung und Vorstellung des Projektes machten sich die Studentinnen mit dem Thema und den zu erledigenden Aufgaben vertraut. Ebenfalls habe ich sie darauf hingewiesen, in der Gruppenarbeit die zuvor im Unterricht erworbenen Kompetenzen auch für dieses neue Szenarium zu benutzen, stets Gebrauch von ihren Vorkenntnissen zu machen und neu erlernte Strukturen als auch Wörter anzuwenden.

Um ein Sprungbrett zur Bearbeitung des eigentlichen Projektes zu schaffen und den Studierenden die Breite eines bestimmten Themas zu verdeutlichen, wurde für die Vorbereitungsphase eine Art ‘Probelauf’ durchgeführt.³⁾ Dieser Probelauf entsprach methodisch der Einarbeitungsphase beim eigentlichen Projekt und thematisierte ‘studentisches Wohnen in Deutschland’.

Mittels der Formulierungen von Fragen machten sich die Studentinnen Gedanken, was sie über die Wohnsituation von deutschen Studierenden erfahren wollten.

Auffällig war bei den Fragestellungen, dass die Studentinnen nur die ihnen aus dem Unterricht bekannten Fragepronomen benutzten. Sie versuchten auch nicht mit ihrem Können zu experimentieren. An dieser Stelle wurden demzufolge zwei weitere Fragerunden eingefügt.

3) Erfahrungen mit diesem Kurs haben gezeigt, dass die Lernenden die Komplexität eines Themenbereichs kaum wahrnehmen und sich schon mit wenigen grundlegenden Fragen zufrieden geben.

Der ‘Probelauf’ verlief daher nach folgenden drei Schritten.

- Ergänzungsfragen zum Themenschwerpunkt (im Plenum in der U-Sozialform).
- Spezifizierung der Ergänzungsfragen mit weiteren Entscheidungsfragen (in Kleingruppen).
- Erneute Konkretisierung der in den ersten beiden Arbeitsschritten formulierten Fragen (in Kleingruppen).⁴⁾

Vorgegangen wurde beim eigentlichen Projekt „Was ich gerne über meinen Deutschlandaufenthalt wissen würde“ ähnlich dem Procedere beim Probelauf, d.h. Kleingruppen formulieren Ergänzungs- und/oder Entscheidungsfragen, schreiben diese an die Tafel, kategorisieren sie und entscheiden sich für ein für sie relevantes Thema.

b) Phase 2: Vorbereitung auf die Präsentation

In dieser Phase bearbeiteten die Studentinnen in Kleingruppen die von ihnen ausgewählten Fragestellungen.

- Die Gruppen beschlossen, welche Fragen sie für die Präsentation beantworten wollten, verteilten gruppenintern die Forschungsaufgaben, recherchierten darüber im Internet und werteten die recherchierten Daten nach ihrer Wichtigkeit für das eigene Themengebiet aus. Zudem handelten sie in dieser Phase die für sie angebrachte Präsentationsform aus. Mit dem erarbeiteten Input erstellten sie einen ersten Entwurf für die Präsentation.
- Die Gruppen wurden kurzzeitig aufgelöst und neue Gruppen mit jeweils einer Studentin aus den vier Gruppen geformt. Die einzelnen Studentinnen stellten den anderen Gruppenmitgliedern ihre Zwischenergebnisse in der Zielsprache vor. Dies sollte dazu führen, allen Teilnehmerinnen einen Sprachbeitrag zu den Zwischenergebnissen zu gewährleisten, um einerseits sprachliche Strukturen reaktivieren zu können und andererseits die bisher recherchierten Informationen

4) In den neuen Unterschritten spezifizierten die Studentinnen zuerst in Kleingruppen die Ergänzungsfragen mit weiteren Ergänzungs- als auch mit Entscheidungsfragen. Die Gruppen selbst wurden nach dem Zufallssystem gebildet. Wie schon in der ersten Runde, so war das Ergebnis der zweiten Runde ebenfalls sehr dürftig. Die dritte Fragerunde wurde notwendigerweise eingebaut, um, detailliertere Informationen zum Studentenleben zu recherchieren.

den anderen Studentinnen vorzustellen.⁵⁾ Ein Ziel dieser temporär neuformierten Gruppen war, mittels Fragen von den neuen Gruppenmitgliedern Impulse für neue inhaltliche Ideen zu bekommen.

- In den ursprünglichen Gruppen werteten die Studentinnen die Inputs von den anderen Studentinnen für die eigene Präsentation aus und versuchten, alle bisherigen Ergebnisse zu ordnen und für die Präsentation zu strukturieren. Die Überlegungen zur Präsentation konkretisierten sich.

Aufgrund der neuen Erkenntnisse, resultierend aus der gruppeninternen Auseinandersetzung mit dem Thema und aus den Fragen der anderen Studierenden bei den temporär gebildeten Mischgruppen, entschieden sich die Studierenden für folgende Präsentationsthemen (siehe Abbildung 2).

Gruppe 1: Reisen	Gruppe 2: Freizeit	Gruppe 3: Mensa	Gruppe 4: Mode
Reiseziele in Europa	Die wichtigsten Freizeitbeschäftigungen	Ess- und Kochgewohnheiten in der Freizeit	Streetmode
Urlaubstätigkeiten	Tagesablauf eines typischen Studenten	Mensa und Mensaessen	Populäre Sänger
Bedeutung von Urlaub	Monatliche Ausgaben und Budget		
Reisekosten Attraktivität deutscher Städte für Studierende aus Japan	Ausgangsmöglichkeiten bei der ersten Verabredung		

Abb. 2 Präsentationsthemen

c) Phase 3: Ausführung der Aufgabe

Die Gruppen trugen ihre Ergebnisse vor und stellten sich danach den Fragen der anderen Studentinnen.

Die Auswahl der Präsentationsformen (Powerpoint-Präsentation) unterschied sich stark von meiner Intention, verschiedene Präsentationsformen für das Endprodukt zu erhalten. Die einzelnen Gruppen, die schon im ersten Semester das

5) Die Studentinnen konnten darüber hinaus selbst abschätzen, inwieweit sie sich mit dem Thema bisher auseinandergesetzt hatten und welche Verbesserungen von ihnen, auch sprachlich, noch zu erwarten waren.

Erstellen von Präsentationen mit Powerpoint praktiziert hatten, konnten sich nicht auf eine andere Präsentationsform einigen.⁶⁾

d) Phase 4: Vorbereitung auf die „Expertenrunde“

Bei der Vorbereitung auf die Simulation einer sogenannten „Expertenrunde“ erstellten die einzelnen Gruppen ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches eine Liste von fünf persönlichen Fragen zum zuvor recherchierten Themenbereich. Vor-enthalten blieb den Studentinnen, dass sie diese Fragen in der nächsten Phase selbst beantworten mussten.

Gruppe 1 (Reisen)	Wie oft bist du schon geflogen? Wohin möchtest du in den nächsten Sommerferien fliegen? Welches Weltkulturerbe hast du schon besucht? Was machst du am Reiseziel? Was bedeutet 'Reisen' für dich?
Gruppe 2 (Freizeit)	Wohin gehst du beim Date? Wie viel gibst du aus, wenn du einkaufen gehst, z.B. für Kleidung? Was machst du in der Freizeit? Wie viel Zeit verbringst du in der Familie? Wie lange brauchst du von deinem Haus bis zur Uni?
Gruppe 3 (Mensaessen)	Hast du Zeit für einen Nachmittagskaffee? Mit wem isst du mittags? Warum? Was isst du mittags? Warum? Wo kann man Halal-Essen essen in Chiba? Wie findest du 'Kinderteller' ? Warum?
Gruppe 4	Wie viel gibst du für Mode aus? Folgst du der Mode?

Abbildung 3: Fragen für die als Expertenrunde angegebene Nachbearbeitungsphase

6) Vorschläge, wie zum Beispiel das Herstellen eines Posters, das Verfassen eines simulierten storyboards, das Produzieren eines Podcasts, der Aufführung eines Rollenspiels oder das Produzieren eines Videos zu Interviews mit Erfahrungsberichten japanischer Studierenden zu ihren Deutschlandaufenthalten wurden zwar von den Studierenden als interessant, aber doch als zu schwierig eingestuft. Die Konzeption solcher Produkte wäre gemessen am Schwierigkeitsgrad zeitaufwendig und kompliziert gewesen. Dass diese zudem nicht im ersten Semester im Unterricht integriert wurden, kann ebenfalls ausschlaggebend für die Entscheidung der Studierenden gewesen sein.

Mit dieser eingefügten und nicht geplanten Aufgabe sollte die Sprache in erster Linie als Kommunikationsmittel verwendet und verstanden werden. Dieser Ansatz schien mir bis zu diesem Zeitpunkt gänzlich verloren gegangen zu sein. Indem die Studentinnen diese neuen Fragen erarbeiteten, reflektierten sie über die Sprache, die benutzten Methoden und auch über die landeskundlichen Inhalte. Durch die Rückbindung des Themas an die Studentinnen erfolgte

- praktisch ein interkultureller Vergleich mit den Aktivitäten deutscher Studierenden,
- die Bewusstwerdung, Erlerntes auch für mehrere Kontexte anwenden zu können.

Die Betonung auf „Experten“ und die damit in Beziehung stehende Implikation, zum selbst recherchierten Thema inhaltlich und sprachlich mehr Hintergrundwissen zu verfügen, sahen viele Studentinnen nach eigener Aussage als Motivationsschub an. Es blieb unklar, ob diese Motivation, die Sprache auch in anderen Situationen anzuwenden, intrinsischer oder extrinsischer Natur war.

e) Phase 5: Plenarsitzung

Die Teilnehmerinnen kamen in einem Plenum zusammen. Die einzelnen Gruppen wurden in einem 20 Minuten Rhythmus von den anderen Studentinnen zu den selbst verfassten Fragen befragt. Alle Teilnehmerinnen waren in der Lage, die ihnen gestellten Fragen zu beantworten, und zwar, gemessen an den einzelnen Lernständen, inhaltlich in sehr verständlicher Form.

6. Probleme, Beobachtungen, Relevantes zu den vier Gruppen

Bei den Gruppen, die sich eigentlich nach Themenpräferenz bilden sollten, zeigte sich keine Vermischung der herkömmlichen Gruppen- und Freundschaftsstruktur. Die vier gebildeten Gruppen spiegelten nahezu einheitlich das sprachliche Leistungsgefälle aus dem ersten Semester wider. Ein Blick auf die Themen (siehe Abbildung 2) verdeutlicht dabei den Zusammenhang zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem Umfang der zu besprechenden Themen. Im weiteren Verlauf dieser Projektbeschreibung entspricht daher die Gruppennummer auch nahezu vollständig dem Grad der Leistungsstärke und der sozialen Kompeten-

zen.⁷⁾

Die internetbasierte Recherche stellte für die Studentinnen die größte Herausforderung dar. Die Fähigkeiten, Informationen aus unterschiedlichsten Quellen in der Zielsprache zu ordnen, relevante statistische Daten in Form von Tabellen, Schaubildern oder Grafiken zu finden, diese zu verstehen, auszuwerten und in den Textkontext einfügen zu können, war für die Studierenden zum Zeitpunkt des Projektes noch neu. Bezugnehmend auf die Präsentationen lässt sich anmerken, dass es kaum Studentinnen gab, die sich vom Ablesen ihrer standardisierten Texte entfernten. Entgegen der in der Planung erwarteten Frage- und Antwortrunde, die nach jeder Gruppenpräsentation hätte durchgeführt werden sollen, blieben inhaltliche Reaktionen der anderen Teilnehmerinnen aus. Aus diesem Grund erschien es mir angebracht, nicht mit einer Reflexionsphase das Projekt zu beenden, sondern eine weitere Diskussionsrunde einzubauen. An dieser Stelle den Studentinnen keine weiteren Möglichkeiten zu geben, sich auf Deutsch auszudrücken, hätte meiner Vermutung nach demotivierende Wirkungen haben können. Wie sich bei der Auswertung der Umfragen und aus Gesprächen gezeigt hat, kann diese neu eingefügte Bearbeitungsphase als sehr wirkungsvoll in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeiten und auf die Motivationssteigerung betrachtet werden.

Es sollen nun Einzelheiten zu den einzelnen Gruppen kurz beschrieben werden:

6.1. Gruppe 1 (Thema: Reisen und Ausland):

Schon in der Vorbereitungsphase zeigten diese Studentinnen von allen anderen Gruppen den größten Grad an Kooperations-, Team- und Kommunikationsfähigkeit. Aufgaben wurden untereinander koordiniert, zeitliche Rahmenbedingungen zur Lösung der jeweiligen Aufgabe festgelegt oder neue Materialien nach deren Relevanz für das Thema bewertet.

Thematisch hielten sie sich eng an eigene Vorlieben; dem Reisen und der Besichtigung kulturell wichtiger Orte. Eine Entscheidung für die Wahl dieses Themas

7) Beabsichtigt war, Gruppen bilden zu lassen, die das bestehende soziale Freundschaftsgefüge sprengen und sich strikt nach den Interessen der Studentinnen richten. Die Studentinnen sprachen sich jedoch durch Augenkontakte ab oder warteten auf die Entscheidungen einer anderen Studentin, um sich auf das entsprechende Thema festzulegen. Eine geheime Zettelwahl schien deshalb angebrachter zu sein.

lag auch in der von ihnen selbst geäußerten Annahme, dass diese Inhalte am einfachsten zu bearbeiten seien. Diese schon zu Anfang getätigte Reflexion, Probleme und komplexe Inhalte zu antizipieren und demzufolge Schwierigkeiten bei der Bearbeitung zu vermeiden, zog sich durch das gesamte Projekt. Sie zeigte sich ebenfalls in der mehrmals gestellten Frage, ob die zu erarbeitenden Informationen nicht nur relevant für das eigene Thema seien, sondern auch, ob sie selbst über die nötigen Fertigkeiten verfügen, diese lösen zu können.

Wie sehr sich diese vier Studentinnen tiefere Gedanken zur Bearbeitung machten, verdeutlicht auch ihre effiziente Strategie, strukturiert und vorausschauend an das Thema heranzugehen. Als einzige Gruppe haben sie ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches versucht, eine Liste zu erarbeiten, was sie am Ende des Projektes wissen möchten. (siehe Anhang, Abbildung 1)

Unbewusst haben sie demzufolge bei der Nennung der Ziele für projektorientiertes Lernen verfolgt: „Vom Ende her denken (Bauch, Maitzen, Katzenbach 2011: 24)“.

Diese vier Studentinnen unterschieden sich von den anderen drei Gruppen aufgrund folgender Faktoren:

- Ständige Kontaktaufnahme mit dem Lehrenden zwecks Korrekturen, Beantwortung inhaltlicher Fragen oder Probeläufe der Vorträge, geschehen überwiegend außerhalb der Unterrichtsstunden.
- Die recherchierten Informationen wurden nicht paraphrasiert, sondern versucht für alle Studierenden verständlich umzuschreiben.
- Korrekturen und Lösungsvorschläge des Lehrenden wurden nicht fraglos übernommen, sondern hinterfragt.
- Fragen nach der richtigen Aussprache.
- Es wurde versucht, überwiegend in der Zielsprache zu kommunizieren.
- Vergleich der recherchierten, landeskundlichen Informationen deutscher Studierenden mit der eigenen Situation.

6.2. Gruppe 2 (Thema: Freizeit, Familie, Finanzen und Verabredungen)

Im Gegensatz zur ersten Gruppe konzentrierten sich die Studentinnen eher auf die Produktion des eigenen Vortrags, mit der Folge, dass die vier thematisch eng beieinander liegenden Unterthemen bei der Präsentation als Themen unter-

schiedlicher Gruppen erschienen.

Das gewählte Thema führte trotz der gering vorhandenen Zusammenarbeit mehrmals zu spontanen, auf Deutsch-Japanisch gehaltenen Gesprächen. Bei diesen Sprechsituationen war vor allem der ständige Wechsel zwischen dem Japanischen und dem Deutschen erkennbar, wobei der Unterschied zwischen der Matrixsprache (Japanisch) und der eingebetteten Sprache (Deutsch) stets klar erkennbar blieb.

Diese Gruppe zeichnete sich durch folgende Faktoren aus:

- Benutzung von Grafiken und selbstständige Recherche der Redemittel zur Beschreibung eben dieser Grafiken. Grafiken und somit die entsprechenden Redewendungen wurden bis dato noch nicht im Unterricht behandelt.
- Anwendung bereits benutzter sprachlicher und inhaltlicher Strukturen (Tagesablauf eines deutschen Studierenden)
- Fehlerkorrekturen des Lehrenden wurden für das Endergebnis zurate gezogen. Der Lehrende selbst wurde mehrfach konsultiert.

6.3. Gruppe 3 (Themen: Mensa, Essgewohnheiten)

In der Bearbeitungsphase und auch beim Vortrag zeigten sich zwischen den ersten zwei Gruppen und dieser dritten Gruppe große Unterschiede betreffend der Quantität der recherchierten Materialien, den angefertigten Texten, der Gruppenarbeitssphase und der eigenen realistischen Kompetenzeinschätzung. Trotz expliziter Erklärungen der Aufgabe sowohl vom Lehrenden als auch von den anderen Studentinnen, schien der Großteil der Gruppenmitglieder mit der Bearbeitung überfordert zu sein. Zu keinem Zeitpunkt des Projektes wurde eine Zusammenarbeit in Betracht gezogen. Darüber hinaus wurden kaum Anstrengungen ersichtlich, sich auch außerhalb des Unterrichts mit den Aufgaben intensiv zu beschäftigen. Die von mir angebotene Hilfeleistung wurde zwar dankend angenommen, jedoch bei der Bearbeitung in keinsten Weise berücksichtigt.⁸⁾ Die fehlende Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und der Lernsituation ließ sich bei diesen vier Teilnehmerinnen schon seit Studienbeginn feststellen.

8) Es wäre sicherlich interessant zu ergründen, ob dieses Verhalten auf eine fehlende realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten basiert oder ob sie sich selbst als wenig kompetent einstufen.

Anschließend sollen einige Beobachtungen vorgestellt werden:

- Die Vierergruppe teilte sich in zwei Gruppen auf. Keine Interaktion zwischen diesen zwei Teilgruppen und selbst in diesen Teilgruppen waren kooperierende Elemente selten anzutreffen.
- Es zeigte sich eine große Diskrepanz zwischen der Materialauswahl und den eigentlichen Sprachfertigkeiten der Studentinnen, resultierend aus der fehlenden Reflexion zu den eigenen Grenzen.
- Fehlende Zeiteinschätzung beim Versuch, die recherchierten Textmaterialien vollständig ins Japanische zu übersetzen. Obwohl sie darauf angesprochen wurden, hielten sie an ihr routinemässiges Handeln, jedes Wort ins Japanische zu übersetzen fest.
- Kein Versuch, mit der Sprache zu experimentieren.

6.4. Gruppe 4 (Thema: Mode, Sänger)

Als einzige aller Gruppen bestand diese Gruppe nur aus zwei Teilnehmerinnen, bei denen semesterübergreifend eine aktive Teilnahmebereitschaft am Unterricht nahezu nicht vorhanden war. Auch in der Muttersprache sind diese beiden Studentinnen sehr sprachscheu und lassen sich kaum auf eine Kommunikation ein. Der sehr dürftige Input bei der Materialienbeschaffung bestand vorwiegend aus einem aus Wikipedia kopierten Satz oder einem heruntergeladenen Foto.

6.5. Nachbearbeitungsphase

Positiv zu beobachten war, dass sich bei der Nachbearbeitungsphase auch bei den leistungsschwächeren und schüchternen Studentinnen durchaus Fortschritte im sprachlichen als auch im interaktiven Bereich zeigten. Die Gewissheit, durch die sechswöchige Auseinandersetzung mit einem Thema Expertinnen auf ihrem Gebiet zu sein und somit mehr zu wissen als die anderen Studentinnen, hat sich positiv auf deren Selbstbewusstsein ausgewirkt. Dies zeigte sich u.a. durch die Körperhaltung beim Vortrag und auch bei der Beantwortung der Fragen während der Nachbearbeitungsphase. Diese Fortschritte beim Reagieren auf Fragen des Lehrenden als auch der anderen Studentinnen zeigt folgendes Beispiel einer sehr passiven Studentin der dritten Gruppe (!): Die Frage, ob Kinderteller auch an japanischen Universitätsmensen eingeführt werden sollten, verneinte sie spontan auf

Deutsch mit der Aussage, dass diese in Japan unnötig seien, da kaum junge Mütter an den Universitäten studieren würden.

Auffällig bei der Beantwortung der Fragen in der Nachbearbeitungsphase war, dass auch die Mitglieder der letzten beiden Gruppen,

- nicht einsilbig geantwortet hatten und auch Nebensätze benutzten und
- neu erlernte inhaltliche und sprachliche Strukturen anwenden konnten — zur Überraschung aller Studentinnen.

7. Projektauswertung

Ausgewertet wurde das Projekt mithilfe folgender Datenerhebungen:

- Durch schriftliche Befragungen mittels Fragebögen (ausgeteilt nach jeder Unterrichts-Doppelstunde und nach dem Projekt), sowie durch mündliche Befragungen, durchgeführt während des Projektes.
- Durch nicht standardisierte Beobachtungen. Um die verschiedenen Verhaltensweisen festzuhalten, habe ich die Beobachtungen in einem Lehrerheft protokolliert. Aufgrund der bestehenden Vertrautheit mit den Studentinnen konnte eine primär deskriptive, zeitaufwendige und allgemeine Anfangsbeobachtung entfallen. Der direkte Übergang auf fokussierte Beobachtungsstrategien erleichterte es, Änderungen besser wahrnehmen zu können.

Damit die Studierenden ihren Lernfortschritt selbst einschätzen konnten, bekamen sie nach jeder Doppelstunde eine Umfrage mit drei Fragen, die der quantitativen Untersuchung zugrunde lagen. Um die Ausprägungsmerkmale besser zu erfassen, habe ich bei dieser Umfrage codierte Zahlen zum Ankreuzen angegeben. Bei dem Fragetyp handelte es sich um eine fünfteilige Skala (Likert-Skala, 5 = am meisten; 1=am wenigsten).

Die Themen bezogen sich auf den Lernfortschritt, auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht und auf den Gebrauch der deutschen Sprache.⁹⁾

9) Vor dem Projektstart hatten die Studentinnen und ich uns schon darüber geeinigt, mit dem Begriff *Zufriedenheit* nicht den unterrichtlichen Spaßfaktor zu definieren, wie durch das oft benutzte japanische Wort „yokatta“ vermutet werden kann, sondern ihn, wie die Studierenden selbst formulierten, als Oberbegriff für einen „gelungenen Unterricht“ anzusehen, der sie „zum Weiterler-

Aus den vorliegenden Daten sollten Schlussfolgerungen gezogen werden, ob eine Beziehung bestand zwischen Zufriedenheit, dem Gebrauch der Sprache und dem Lernfortschritt.

Bei dem Fragebogen zur Endauswertung des Projekts wurden dagegen zehn Fragen ausgewählt, die sich zusammenfassend auf den Lernfortschritt, der Zusammenarbeit, der Eigeninitiative und auf das Interesse an den anderen Präsentationsthemen bezogen. Dabei wurde beachtet, dass nahezu alle Fragen sowohl geschlossen als auch offen zu beantworten waren. Die Fragebögen waren zweisprachig formuliert und gaben somit den Studentinnen die Möglichkeit, diese auch auf Japanisch zu beantworten. Wie sich bei der Auswertung der Fragebögen gezeigt hat, gab es Verständnisprobleme bei den offenen Fragen, wodurch es größtenteils nicht möglich war, einige Antworten auszuwerten. Insgesamt haben die Studentinnen diesen Fragebogen als zu lang und zu wissenschaftlich empfunden.

7.1. Die Auswertung geschlossenen Fragen nach den Doppelstunden

In der Abbildung 4 sind die Durchschnittswerte der einzelnen Phasen dargestellt sowie die Streuungswerte (in Klammern).

Unterrichts-einheit	Nennungen	Zufriedenheit	Lernfortschritt	Deutsch benutzt
		Mittelwert, Varianz	Mittelwert, Varianz	Mittelwert, Varianz
Einführung (Forum)	12	4,36 (0,55)	3,81 (0,27)	3,27 (0,26)
Vorbereitung (Gruppe)	14	4,24 (0,45)	3,55 (0,47)	3,45 (0,48)
Vorbereitung (Mischung der Gruppen)	14	4,05 (0,35)	3,76 (0,68)	3,95 (0,60)
Vorbereitung (Gruppe)	14	4,03 (0,55)	3,84 (0,49)	3,95 (0,57)
Präsentationen (Forum)	13	3,93 (0,75)	3,45 (0,75)	4,16 (0,38)
Vorbereitung auf Nachbearbeitung, Expertenrunde	12	4,35 (0,66)	4,01 (0,46)	4,46 (0,48)

Abb. 4 Auswertungsergebnisse Fragebögen (nach jeder Unterrichtsdoppelstunde), Mittelwerte und Streuung (in Klammern)

nen motiviert und anregt“.

Ein Blick auf die erste Unterrichtseinheit überrascht, wenn der Mittelwert für die Zufriedenheit mit dem der Häufigkeit der gebrauchten Sprache verglichen wird. Obwohl die erste Unterrichtsdoppelstunde (Einführung: Erklärung der gewünschten Anforderungen, Brainstorming, Gruppeneinteilung) noch weit entfernt von der eigentlichen Aufgabenerfüllung lag, zeigten sich die Studentinnen nach dieser Einheit am zufriedensten. Ein Widerspruch zu den häufig angegebenen Impulsantworten fast aller Studentinnen, nur dann mit dem Unterricht zufrieden zu sein, wenn die Häufigkeit der benutzten Sprache sehr hoch sei.

An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass die Gründe hierfür unklar blieben. Erklären ließe sich dieses Ergebnis dadurch, dass es sich um die erste Beantwortung handelte und die Studierenden bis zu jenem Zeitpunkt keine Erfahrungen mit vergleichbaren Befragungen vorweisen konnten. Ebenfalls anzunehmen sei, dass in diesem Anfangsstadium der Redeanteil des Lehrenden relativ groß war, sie somit nur zuhören mussten, und die Neugier auf das Projekt bei den Studierenden geweckt wurde.

Die Auswertung zeigt auch, dass die Studentinnen die letzte Phase als die effektivste von allen Phasen betrachtet haben. Im Hinblick auf den Lernfortschritt und den Gebrauch der deutschen Sprache haben die Werte einen Mittelwert von $\cdot - 4,01$ (Lernfortschritt) und $\cdot - 4,46$ (Deutsch benutzt). Da die Streuungswerte nicht bemerkenswert hoch liegen, kann ich davon ausgehen, dass die Meinungen innerhalb des Kruses nicht allzu weit auseinandergehen.

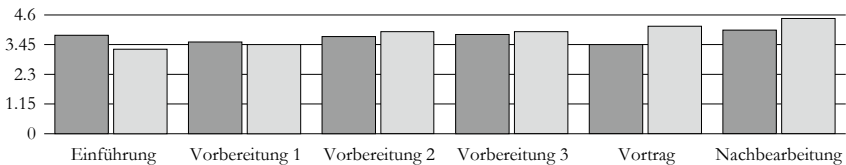


Abb. 5 Balken 1: Lernfortschritt; Balken 2: Deutsch benutzt

Interessant sind die Selbsteinschätzungen zur Vortragsstunde, bei der die meisten Studentinnen nahezu kaum einen Lernfortschritt gesehen haben. Sie sind sich zwar einerseits der Häufigkeit der benutzten Sprache bewusst, andererseits kann aus den Umfragen gedeutet werden, dass sie in dieser Lernform keine wirkliche Kompetenzerweiterung sahen. Die Studentinnen selbst waren mit dem Vorträ-

gen sehr unzufrieden, wie von vielen nach dem Unterricht berichtet wurde. Ihnen ging es hauptsächlich darum, den Vortrag zu Ende zu bringen und nicht um die Vermittlung von — für alle in einem verständlich vorgetragendem Deutsch — deutschlandrelevanten Informationen.¹⁰⁾

Im Hinblick auf die Gruppenarbeit zeigen die Mittelwerte für die Unterrichtseinheiten zwei, drei und vier, dass trotz des Zeitaufwands eine schrittweise Erfüllung der Aufgaben durchaus nützlich sein kann. Dem leichten Anstieg des Mittelwerts beim Lernfortschritt steht ein sprunghafter Anstieg beim Mittelwert für die Häufigkeit der benutzten Sprache entgegen. Dies zeigt, dass ein Großteil der Studentinnen sehr wohl versucht (auch gruppenintern) in der Zielsprache zu sprechen, auch wenn man sie nicht dazu zwingt, aber anregt, motiviert und ihnen die Zeit gibt, dies zu tun.

Bei einem möglichen Beenden des Projektes nach der Präsentationsphase wäre zu vermuten gewesen, dass die Lernenden das Projekt in Bezug auf deren Sprachlernentwicklung und Lernbewusstsein nicht als förderlich empfunden hätten — da die angegebenen Werte für die entsprechende Präsentationsphase am niedrigsten waren.

7.2. Die Beantwortung der offenen Fragen

Die Auswertung der offenen Fragen hat gezeigt, dass die Teilnehmerinnen das Projekt zwar überwiegend positiv aufgenommen haben (“konnte viele neue Sachen über Deutschland erfahren”, “ich kann mich auf Deutsch nun besser ausdrücken”, “ich habe mich sehr engagiert, da mir das Thema gut gefallen hat”, “wir haben viel über deutsche Studenten recherchiert”, “ich kann nun nachdenken, was ich in Deutschland in meiner Freizeit machen kann”), andererseits aber einige Studentinnen dem auch kritisch gegenüberstanden (“hätte es besser gefunden, alleine zu arbeiten”, “konnte nicht zu viele Fortschritte machen”, “ich war sehr ange-

10) Vor allem in dieser Stufe wäre es angebracht gewesen, die die Studentinnen darauf aufmerksam zu machen, dass auch die Art und Weise des Präsentierens einen Lernfortschritt darstellen kann. Beispiele in Form von Videosequenzen guter sowie weniger guter Präsentationen im Hinblick auf den sozial-kommunikativen (nonverbale Kommunikationsformen, Körpersprache, Blickkontakt u.a.), den gestalterisch-kreativen aber auch personen- bzw. gruppenbezogenen Bereich hätten in den Prozess eingeführt werden sollen.

spannt”, “es war schwer, einen Vortrag zu halten”).

Bei den Fragen wurden u.a. folgende fünf Themenbereiche behandelt.

- 1) Die Einschätzung des Lernfortschritts.
- 2) Gruppenarbeit.
- 3) Schwierigkeitsgrad. War das Projekt herausfordernd?
- 4) Selbstengagement.
- 5) Interesse an Themen von den anderen Studierenden.

Wie oben bereits erwähnt, haben nicht alle auf die offenen Fragen reagiert. Die Länge der Antworten variierte zudem ebenfalls. Eindeutige Unterschiede gab es in der benutzten Sprache. Einige Studentinnen haben versucht, mit durchaus verständlichen, längeren Sätzen in der Zielsprache zu antworten, andere wiederum haben nur mit einem Schriftzeichen geantwortet.

a) Die Einschätzung des Lernfortschritts:

Nur zwei Studentinnen haben sich zu diesem Item frei geäußert. Ihre positiven Äußerungen („im Gegensatz zu früher kann ich mich nun besser ausdrücken“, „ich kann auf Deutsch mehr sagen als früher“) weisen darauf hin, dass sie sich im Laufe des Projektes selbstständig neue Sprachmittel angeeignet und auch diese praktisch genutzt haben. Der Vergleich zu ihren Deutschfähigkeiten vor dem Projekt zeigt auch, dass hier eine Reflexion über die eigene Sprachentwicklung stattgefunden hat. Beide Studentinnen haben an diesem Projekt somit ihr Sprachlernbewusstsein entwickelt.

b) Selbstengagement / Gruppenarbeit:

Wie bereits erwähnt, kam es bei der Beantwortung der offenen Fragen zu Überschneidungen. Dies zeigt sich vor allem bei der Beantwortung der Fragen zum Selbstengagement und zur Gruppenarbeit. Dieses Missverständnis kann jedoch ebenfalls als reflexive Handlung betrachtet werden. Einige Studierende haben vermutlich erkannt, dass während der Gruppenarbeit jede Einzelne *mit ihrem Selbstengagement* in Interaktion mit der Gruppe treten soll und sie gegenseitig versuchen sollen, sich bei der Bearbeitung der Forschungsaufgabe zu unterstützen. Damit formulieren sie, ohne es wissen, kooperatives Lernen als eine Form des lernerzentrierten Unterrichts.

Alle Teilnehmerinnen, die die Fragen zur Gruppenarbeit beantwortet hatten, äußerten sich positiv zur Gruppenarbeit und gaben an, sehr engagiert am Projekt teilgenommen zu haben. Bei vielen Antworten wird das Engagement auch außerhalb der Unterrichtszeiten betont („haben uns in der Gruppe auch in unserer Freizeit getroffen, Informationen ausgetauscht und uns gemeinsam auf die Präsentation vorbereitet“, „alle aus meiner Gruppe haben sich auch in der Freizeit getroffen, um uns mit dem Thema auseinanderzusetzen“, „haben in der Freizeit verschiedene Sachen recherchiert und die Materialien zusammengetragen“). Die Studentinnen haben somit Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und Sozialkompetenz gezeigt. In der Einführungsphase zum Projekt haben sie unter anderem von mir keine Empfehlungen bekommen sich auch außerhalb der universitären Stunden zu treffen. Es lässt sich mit Sicherheit festhalten, dass nur Studentinnen der ersten beiden Gruppen diese Antworten gegeben hatten.

Nur eine Studentin hat ihr Engagement in direkter Verbindung mit ihrem Forschungsthema gesetzt: „Ich habe mich sehr viel engagiert, weil mir das Thema gefallen hat.“ Es kann davon ausgegangen werden, dass sich ihre Einstellung zum Lernen positiv geändert hat, indem sie sich über mehrere Wochen mit einem für sie relevantes Thema auseinandergesetzt hat.

c) Interesse an Themen anderer Gruppen:

Bei der Frage, über welches referierte Thema die Studentinnen gerne mehr erfahren und gegebenenfalls weiter recherchieren würden, gab es sieben Nennungen zum Thema Reisen, gefolgt von zwei Angaben zum Thema Mensaessen und jeweils eine zu Mode und Freizeit. Bei diesen Angaben zeigt sich, dass vorwiegend die Themen zum deutschen Studentenleben bevorzugt werden, die Informationen zu einer möglichen eigenen Freizeitgestaltung in Deutschland vermitteln. Dies wurde auch mehrmals mit der folgenden Begründung angegeben: „Ich möchte mehr über Reisen lernen, da ich Reisen mag“. Auffällig ist eine auf Deutsch verfasste Lerneräußerung im Hinblick auf das für sie interessante Thema der Freizeitgestaltung und der Freizeitmöglichkeiten: „Ich würde gern mehr zum Thema Freizeit erfahren, weil ich nachdenken kann, was ich machen will.“

Konkrete Erläuterungen zu den Lebensumständen (Tagesablauf, Finanzen u.a.) waren dagegen eher weniger oder überhaupt nicht von Interesse für den Kurs.

Nur eine Studentin würde gern mehr zu den Modeerscheinungen erfahren, auch weil sie, wie sie mehrmals im Kurs enthusiastisch von sich gab, in Zukunft in der Modebranche arbeiten möchte.

d) Schwierigkeitsgrad. War das Projekt herausfordernd?

Die Frage, ob das Projekt herausfordernd für die Studierenden war, haben sie insgesamt mit einem „ja“ beantwortet. Der Mittelwert betrug bei einer Skala von 5 (sehr herausfordernd) bis 1 (überhaupt nicht herausfordernd) ≈ 3.9 . Die Studierenden bezogen den Aspekt der Herausforderung dabei auf verschiedene Aufgaben oder Lernszenarios. Die Schwierigkeit, ein Produkt vor dem Kurs zu präsentieren, fand dabei genau so Erwähnung („es war schwer vor allen zu sprechen und hat mich nervös gemacht“, „einen Vortrag zu halten fand ich sehr schwer“), wie das Arbeiten ohne vorgefertigte Materialien ergaben („die Informationen selbst zu suchen fand ich sehr sehr schwer“).

Positiv zu bewerten ist, dass einige Studentinnen über die Notwendigkeit der Wiederholung und des Erlernens neuer, für sie relevanter Wörter reflektiert haben. Sie selbst sahen diese Notwendigkeit als eine Herausforderung an, der sie sich stellen mussten.

Die ihnen zugestandene Handlungsfreiheit wurde in dem Sinne genutzt, Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess zu übernehmen und eigene Strategien zu entwickeln, um neue Inhalte auch für zukünftige Lernsituationen zu verwenden („ich habe mir Notizen gemacht“). Eine andere Studentin beschreibt, dass sie anhand der Themenvielfalt bei den Präsentationen die Möglichkeit wahrnahm, den betreffenden Wortschatz zu jedem vorgetragenen Sachgebiet zu erlernen. Sie reflektierte demzufolge über die Möglichkeit, das Vokabular für zukünftige Aufgaben benutzen zu können: „Ich habe mir während der Präsentationen und der Gruppenarbeit immer notiert, was die anderen Studierenden gesagt haben. Deshalb konnte ich viele Wörter nachschlagen und lernen. Danke!“.

Auffällig war, dass die zugrundeliegenden Aussagen zu den auftretenden Schwierigkeiten bei der Auswahl und Nutzung relevanter Daten („recherchierte Daten waren schwer in den Vortrag einzuordnen“) oder bei der Präsentationsform („relativ frei halten und dabei versuchen, alle Teilnehmer anzuschauen“) zu verstärkter Passivität hätten führen können, jedoch bei diesen Teilnehmerinnen eher

einen motivierenden und herausfordernden Einfluss hatten.

8. Fazit

Das Projekt ‚Was ich gerne über meinen Studienaufenthalt in Deutschland wissen würde‘ legt den Schluss nahe, dass die Kombination einer differenzierenden Lernaufgabe, durch die unterschiedliche Lösungswege mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ermöglicht werden, mit einer zum Ergebnis hinlaufenden, schrittweisen Bearbeitung eines Themas nicht unbedingt zu einer Steigerung kommunikativer Fähigkeiten in der Zielsprache führt, wenn der kommunikative Zweck nicht ersichtlich ist. Obwohl das Projekt u.a. auch aufgrund des unmittelbar bevorstehenden Studiums in Deutschland eine hohe Relevanz für die Studentinnen hatte und gleichzeitig auch selbstverantwortliches sowie kreatives Arbeiten erforderte, hat sich gezeigt, dass die Anforderungen bei einigen Studentinnen im zweiten Semester zu komplex waren. Gerade bei den Studentinnen, die schon im ersten Semester Schwierigkeiten mit handlungsorientiertem Unterricht aufwiesen, gab es keine (oder: kaum eine) Verzahnung von Zusammenarbeit und Lernerautonomie. Vor allem die lernschwächeren Studentinnen schienen auch bei den einzelnen Phasen Probleme zu haben, Lösungswege zu finden, die sie mit ihren Fähigkeiten bewältigen konnten. Im Gegensatz zu den lernstärkeren Studentinnen machten sie nicht den Eindruck, dass ihnen ihre Grenzen bewusst waren, d.h., dass sie erkannten, was sie mit ihren eigenen Fähigkeiten eigentlich erreichen konnten. Es lässt sich vermuten, dass bei ihnen kein vertieftes Sprachlernbewusstsein vorhanden war.

Während des Projektes war zudem zu beobachten, dass die Studentinnen der letzten beiden Gruppen die Hilfe des Lehrenden kaum in Anspruch nehmen wollten — die Studentinnen der ersten beiden Gruppen hingegen ließen keine Gelegenheit aus, den Lehrenden zu konsultieren.

Bei einem möglichen Beenden des Projektes nach der Präsentationsphase und der darauffolgenden Diskussion, die in diesem Kontext nicht stattgefunden hatte, hätte die Erkenntnis überwogen, dass es u.a. zu keiner Entwicklung der Sprachkompetenz gekommen wäre. Erst durch die Hinzunahme einer weiteren, nicht eingeplanten Phase, die dem kommunikativen Zweck näher kam als dies

beim 'Vorlesen' der Präsentationen der Fall war, zeigte sich, dass alle Studentinnen durchaus in der Lage gewesen waren, während der Arbeit in den verschiedenen Phasen eigenständig Wissen zu einem selbst ausgesuchten Thema zu erarbeiten und dieses neue (auch landeskundliche) Wissen in einem anderen, aber doch ähnlichen Kontext zu transferieren. Eine Beobachtung, die konträr zu den Beobachtungen während der Bearbeitung in den einzelnen Phasen und der Präsentation stand. Vermutlich konzentrierten sich die Studentinnen bei der Präsentation stur auf ihre Vorlage und fühlten sich in ihrem kreativen Element eingengt. Bei der sogenannten 'Expertenrunde-Aktivität' kam es in erster Linie darauf an, mit dem erworbenen Wissen die Fragen der anderen Teilnehmerinnen zu beantworten und zudem den neuen Input auch auf die eigene Person zu beziehen. Die Sprache wurde somit für einen kommunikativeren Zweck benutzt.

Die überwiegend positiven Aussagen, die dem qualitativen Fragebogen zur letzten Phase entnommen werden konnten, lassen vermuten, dass sich die Themen, mit denen sich die Lerner identifizieren konnten (Auslandsaufenthalt, Freizeitmöglichkeiten im Zielland u.a.), motivierend auf den Lernprozess auswirkte. Aufschlussreich bei den Lernthemen, die die lernschwächeren Studierenden selbst gewählt haben, war die Beobachtung, dass sie zwar das für sie interessanteste ausgesucht hatten, aber nicht das für sie am einfachsten zu bearbeitende. Trotz entsprechender Fragen beim Fragebogen und mehrmaliges Erwähnen, fand eine Reflexion, ob zum Beispiel die Themen arbeitsteilig zu bearbeiten gewesen wären, nur bei den Mitgliedern der ersten und — mit Abstrichen — auch der zweiten Gruppe statt.

Im Hinblick auf die Themenauswahl für zukünftige Unterrichte haben die Studentinnen eine sehr wichtige Erkenntnis vermitteln können. Es hat sich gezeigt, dass es auch innerhalb jugendspezifischer Themen Unterschiede gibt. 70% der Studentinnen gaben an, mehr übers Reisen deutscher Studenten erfahren zu wollen, da sie dadurch auch Vorschläge für mögliche Ausflüge erhalten können. Dagegen bestand kein Interesse bei den Lernern, mehr über die Themen mit sozialpolitischem Hintergrund zu erfahren. Die Studierenden planen somit inhaltlich den Unterricht für zukünftige Studierende mit. Laut Huneke und Steinig erhöht sich dadurch auch gleichzeitig das Interesse an Sprache und damit auch die Lernmotivation (Huneke und Steinig 1997: 51).

Für zukünftige Projekte kann die Erkenntnis nützlich sein, dass stets eine nicht eingeplante Nachbearbeitungsphase in Erwägung gezogen werden sollte, und zwar dann, wenn die Zielaufgabe nicht zufriedenstellend gelöst wird. Ebenfalls erscheint es mir von Vorteil, sich bei der Nachbearbeitungsphase nicht strikt an die zu Anfang des Projektes festgelegte Planung zu halten, sondern sie erst nach der Präsentationsphase zum Zwecke der Motivationssteigerung zu planen — auch wenn dadurch die Transparenz für die Studierenden verloren geht. Ebenfalls ist es bei zukünftigen Projekten angebracht, die Studierenden dazu anzuregen, über ihre Lernstrategien und Lernwege mehr zu reflektieren zur Förderung ihres Sprachlernbewusstseins.

Literaturverzeichnis

- Bauch, Maitzen, Katzenbach (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Hessisches Kultusministerium Amt für Lehrerbildung.
- Börner, Wolfgang (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen — auch gerade für Lerner mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Hartmann, M.; Schocker-v. Ditfurth, M.: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Candlin, Christopher N. (2009): Towards task-based language learning. In: K. van den Branden, M. Bygate, J. Norris (Hrsg.): Task Based Language Teaching. A reader. John Benjamins Publishing Company, 21–4.
- Ceylan, Y, Mollaoglu, A. (2012): Die Integration der Projektarbeit in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, in: German as a foreign language, N. 1/2012, 27–45.
- Ellis, Rod (2003): Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press
- Ellis, Rod (2009): The Methodology of Task-Based Teaching, in: P. Robertson, R. Nuna (Hrsg.): The Asian EFL Journal. Special Edition, 6–23.
- Dörnyei, Zoltan (2002): The motivational basis of language learning tasks. In: P. Robinson (Hrsg.): Individual differences and instructed language learning. John Benjamins, 137–158
- Huneke, Hans Werner; Steinig, Wolfgang (1997) Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt, 51–61.
- Kleppin, Karin (2006): Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben. In: Bausch, K./ Burwitz-Melzer E./ Königs F. /Krumm H.-J. (Hrsg.): Arbeitsorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühlingstagung des Fremdsprachenunterrichts. Narr Verlag Tübingen, 102–109.
- Königs, Frank G. (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Überlegungen zur aktuellen Diskussion und ein „neues“ Konzept für den Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K./ Burwitz-Melzer E./ Königs F. /Krumm H.-J. (Hrsg.): Arbeitsorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühlingstagung des Fremdsprachenunterrichts. Narr Verlag Tübingen, 115–123.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Ditfurth, M. (2005a): Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist, sich mit diesem Ansatz

- auseinander zu setzen. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 2, 3–6.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg) (2005a): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Müller-Hartmann, A. /Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg): 1–51.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching, Narr Verlag.
- OECD (Hrsg) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.
<https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Schart, Michael (2014) „Auf die Lehrenden kommt es an!“ Was wir aus der empirischen (Fremdsprachen-) Forschung über die Lehrerrolle wissen. Online verfügbar:
<http://id-keio.net/forschung/wp-content/uploads/2014/05/Praesentation-Reitaku-2014.pdf>
- Schart, M (2015): “Vom Lernziel zum Lernwerkzeug. Die Rolle der Grammatik in einem inhaltsbasierten Deutschunterricht”. Online verfügbar:
http://id-keio.net/forschung/wp-content/uploads/2014/05/JGG-2015_Schart1.pdf
- Willis, Jane (1996): A Framework for Task-based Learning. Longman.
- Willis, Jane (2009): The TBL framework. The task cycle. In: K. van den Branden, M. Bygate, J. Norris (Hrsg): Task Based Language Teaching. A reader. John Benjamins Publishing Company, 227–243.

Anhang:

1) Gruppe 1. Ziele. (*Das Ende kommt zuerst!*)

- Wir können wissen, wohin deutsche Studenten gehen.
- Wir können wissen, was deutsche Studenten in der Freizeit machen.
- Wir können wissen, wie deutsche Studenten wohnen.
- Wir können wissen, was deutsche Studenten träumen.
- Wir können wissen, wie sie feiern.
- Wir können wissen, wie sie den Urlaub **verbringen**, also was sie **im Urlaub** genau machen.
- Wir können wissen, wie sie reisen, zum Beispiel, **wie viel** eine Reise kostet und womit sie fahren.¹¹⁾

2) Nachbearbeitungsrunde.



11) Bei den markierten Passagen handelt es sich um Fehlerkorrekturen. An diesen Sätzen zeigt sich, dass die Studierenden in der Lage waren, Erlerntes anwenden zu können. Dies führt schon zu Anfang zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins.