

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 1 (April 2011)

Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar

Andriatiana Ranjakasoa Rampananarivo

Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
Deutschland

E-Mail: Andriatiana.Rampananarivo@phil.stud.uni-erlangen.de

Abstract. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie sich ein projektorientierter DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung seines interkulturellen und kommunikativen Aspekts umsetzen lässt. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Aktualisierung und Erweiterung von Informationen über Teilaspekte der madagassischen Kultur, die deutschsprachigen Madagaskar-Reisenden bei der Bewältigung alltäglicher Situationen im Zielland behilflich sein könnten. Eine fremdsprachendidaktische Herangehensweise, die auf dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz aufbaut, sollte hierfür unterbreitet werden, damit madagassische DaF-Studierende solche Informationen erfassen, verarbeiten und in einer Broschüre veröffentlichen können. Dabei eröffnet sich ihnen mehr Freiraum für die Bewusstwerdung der Funktion der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel zum einen und für die Aneignung interkultureller, sozialer und medialer Kompetenzen zum anderen, die als Schlüsselqualifikationen für die Vorbereitung auf problematische Situationen dienen können. Aus diesem Beitrag geht hervor, dass der Projektunterricht als Form des expansiven und prozessorientierten Lernens den DaF-Unterricht aus der Lehrbuchzentriertheit löst.

This article will show how to implement a project-based method in high-school teaching of German as foreign language (GFL), giving special emphasis to the intercultural and communicative aspects of this method. The starting point of the present study is the fact that information about Malagasy culture and its way of life must be updated and expanded on. This information then offers German tourists valuable help in dealing with everyday occurrences during their stay in Madagascar. For collecting, editing and publishing this information in the form of a brochure, a practical and productive learning environment represents the first step for Malagasy GFL-students. Moreover, this method offers them new opportunities for recognizing the function of GFL as a means of communication, on the one hand, and for the acquisition of intercultural and social competency and media literacy, on the other. These key qualifications are very important for overcoming difficult situations. The present article points out that thanks to the project-based method, the GFL-students, instead of the textbook, can be the focus of the high-school teaching of GFL.

Schlagwörter: Projektorientierter DaF-Unterricht, Tourismus, expansives Lernen, prozessorientiertes Lernen, soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, Medienkompetenzen. Project-based teaching of German as foreign language, tourism, expansive learning, learning by doing, social competency, intercultural competency, media literacy.

1. Einführung

„Ich sah und hörte auf Madagaskar so viel Merkwürdiges und Sonderbares, wie in keinem anderen Land“ (Pfeiffer 1999: 264). So äußerte Ida Pfeiffer, die aus Wien stammende Madagaskar-Reisende, ihre exotische Fremderfahrung Mitte des 19. Jahrhunderts. Dieser positive Eindruck täuscht allerdings, weil sie kaum Gelegenheit hatte, Sitten und Bräuche des madagassischen Volks näher kennen zu lernen. Demzufolge hatte sie eine insgesamt schlechte Reiseer-

fahrung gemacht und eine negative Einstellung der madagassischen Kultur gegenüber. Eine einfache Broschüre mit nützlichen Hinweisen auf alltägliche Situationen hätte man ihr also vor Antritt dieses Abenteuers unter der Hand geben sollen.

Die Erstellung einer solchen Broschüre können meines Erachtens madagassische DaF-Studierende im Rahmen eines projektorientierten DaF-Unterrichts übernehmen, weil sie in der madagassischen Kultur aufgewachsen sind und somit den deutschsprachigen Madagaskar-Reisenden Hilfestellung bei der Bewältigung von Kulturschock-Erscheinungen leisten können. Darüber hinaus macht ein solcher Projektunterricht praktisch den Weg offen für die Bewusstwerdung der Funktion der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel. Gerade bei der soeben geschilderten interkulturellen Begegnung zum einen und bei der kommunikativen Funktion einer Fremdsprache zum anderen treten die Problemfelder des gegenwärtigen DaF-Unterrichts in Madagaskar auf.

Durch die Globalisierung entstehen einerseits Berührung und Dialog unterschiedlicher Kulturen, beispielsweise der madagassischen und der deutschen. Andererseits bringt dies Konflikte zwischen den Kulturen mit sich, die sich in mangelnder Empathiefähigkeit, Stereotypisierung, Missverständnissen und Ablehnung des Fremden im Moment des Kulturschocks manifestieren (vgl. Colin 2006: 282). Wegen der großen räumlichen Distanz zwischen der Kultur des Zielsprachenlandes und der des Erstsprachenlandes hat dies auch Auswirkungen auf den DaF-Unterricht. Darauf weist Steinmetz (2003: 465) am Beispiel der Rezeption von Texten hin: „In bestimmter Hinsicht wird die Konstellation zwischen Fremdheit und Unbestimmtheit auf der einen und Bestimmtheit und Kontext auf der anderen Seite allerdings komplizierter, wenn Rezipient beziehungsweise Interpret und Text nicht derselben Kultur angehören.“

Diese Konflikte treten ebenso auf, wenn DaF-Studierende nach Abschluss ihres Studiums die Tätigkeit eines deutschsprachigen Reiseleiters ausüben. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Beitrag der DaF-Unterricht leisten kann, um die Ursachen von Konflikten zwischen der madagassischen und der deutschen Kultur besser nachzuvollziehen und Lösungsvorschläge zu deren Bewältigung zu unterbreiten. In welcher Weise kann die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit dabei helfen?

Als eine Ursache der misslungenen Kommunikation in einer Fremdsprache wird der schulische Fremdsprachenunterricht der madagassischen DaF-Studierenden benannt, der auf die grammatische Korrektheit ausgerichtet ist. Harijaona (1996: 180) sieht das Scheitern der Kommunikation darin begründet, dass „pour le Malgachophone, la correction de l’expression passe avant l’efficacité de la communication, de l’interaction.“ Die Sanktion von Strukturfehlern zwingt die Studierenden, sich beim Kommunizieren auf zwei Komponenten zu konzentrieren: den Inhalt und die Korrektheit der Sprache. Dabei entsteht Angst vor Fehlern, die auf den DaF-Unterricht übertragen wird, und auch die Motivation der Studierenden beim Kommunizieren kann beeinträchtigt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung will sich diese Untersuchung die Auseinandersetzung mit einer Möglichkeit des Anwendungsbezuges des DaF-Unterrichts zum Anliegen machen und neue Anregungen wecken und fördern. Dafür sollte zunächst das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung erfahrbar gemacht werden.

2. Erkenntnisinteresse der Untersuchung

Madagaskar gilt für deutschsprachige Reisende als beliebtes Reiseziel. Nach den Franzosen und den Réunionern nehmen sie den dritten Platz ein (vgl. MEEFT 2008). Es liegt zudem eine Vielzahl an deutschsprachiger Reiseliteratur über Madagaskar vor¹, die sich schwerpunktmäßig auf die reichhaltige Natur und die Geschichte u.a. konzentriert. Diese Publikationen sind zwar zweifelsohne nützlich für Reisevorbereitungen; ihr Inhalt bedarf jedoch einer Ergänzung und einer Aktualisierung, um den Reisenden ihren Aufenthalt leichter zu machen, denn die Begegnung mit einer fremden madagassischen Kultur stellt deutschsprachige Reisende vor eine Herausforderung, die Kordes (2006: 309) wie folgt umreißt: „Angesichts fremder Sitten und Gebräuche einer anderen Kultur können sich Reisende, Wanderarbeiter oder Forscher nicht mehr auf ihr Denken-wie-üblich verlassen; sie fühlen sich beeinträchtigt in ihrer Handlungsfähigkeit und ihrem Selbstbewusstsein.“

Ranjakaso Rampananarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

Aus sprachdidaktischer Hinsicht ist es für DaF- Studierende ergiebig, die Ergänzung und Aktualisierung von Informationen für deutschsprachige Reisende durchzuführen. Dies leistet einen wichtigen Beitrag zur Förderung ihrer sprachlichen Grundfertigkeiten sowie sozialer, kultureller und medialer Kompetenzen, die als Schlüsselqualifikationen für die Vorbereitung auf problematische Situationen dienen können.

Die Schulung von Schlüsselqualifikationen hat seit einiger Zeit Eingang in die gegenwärtige Diskussion über die DaF-Didaktik gefunden und wird dort legitimiert (vgl. Gudjons 2008: 253f.; Kahmann 2004: 11-13). Erkennbar ist dies beispielsweise bei Linthouts (2004: 101) Analyse zu den Möglichkeiten und Grenzen eines Trainingsprogramms zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Sie führt aus: „Durch den Praxis- und Berufsbezug wird die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar.“

Vor dem Hintergrund dieser praktischen Nutzbarkeit des Deutschen als Fremdsprache erscheint es angebracht, der Frage nachzugehen, wie sich Teilaspekte des Themas „Tourismus“ in unterrichtspraktisches Handeln interkulturell-, kommunikativ und lernerorientiert umsetzen und welche didaktischen Möglichkeiten sich unterbreiten lassen.

3. Aufbau der Untersuchung

Zur Legitimierung der Auseinandersetzung mit dem Thema „Tourismus – Erstellung einer Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende“ im DaF-Unterricht ist es nahe liegend, die Bedeutung des Tourismus in Madagaskar zu erfassen und zu erläutern. Anschließend wird untersucht, inwiefern dieses Thema als kulturelles zu betrachten ist. Daraufhin wird die Debatte, die sich um den Einsatz der interkulturellen Herangehensweise im DaF-Unterricht entzündet hat, zum Anlass genommen, um erste Einblicke in die Förderungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz anhand der Auseinandersetzung mit dem oben genannten Thema zu verschaffen. Im Anschluss daran werden die Kriterien analysiert, die die Auswahl der Informationen für die Broschüre leiten.

Im zweiten Teil wird der Begriff „Projektunterricht“ mit Blick auf folgende Vorzüge für den DaF-Unterricht definiert: Förderung des handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens im DaF-Unterricht, Förderung der Interaktion, der Lernerautonomie und der Kommunikationsfähigkeit.

Der dritte Teil rückt die wichtigsten Grundlagen eines Projektunterrichtsentwurfs in den Mittelpunkt der Analyse. Dabei richtet sich das Augenmerk auf die Beschreibung der gewählten Zielgruppe, der Lernziele und der veränderten Rolle der Lehrkraft.

Ein didaktischer Kommentar zur Phasierung des Projektunterrichts rundet die Untersuchung im vierten Teil ab.

4. Sachanalyse

4.1 Bedeutung des Tourismus in Madagaskar

Erstens dient der Tourismus als wichtige Einnahmequelle sowohl für Reiseveranstalter, Reiseleiter, lokale Führer etc. als auch für die Wirtschaft der ganzen Insel aufgrund der Devisen, die von Reisenden ins Land eingeführt werden. Zweitens leistet die Tourismusbranche einen Beitrag zur Förderung des Prestiges dieses Landes. Reisende sind die ersten Botschafter im Ausland. Sie erkundigen sich ausführlich über die Insel. Nach ihrer Rückkehr in ihr jeweiliges Heimatland geben sie ihre Reiseeindrücke weiter und veröffentlichen sie ggf. in Form eines Buchs. Drittens fördert der Tourismus den Umweltschutz, da das Interesse der meisten Madagaskar-Reisenden sich überwiegend auf den Reichtum von Fauna und Flora Madagaskars richtet (vgl. Christie & Crompton 2003). Dies bewegt die Regierung und die vor Ort tätigen Hilfsorganisationen wie GTZ, WWF u.a. dazu, Fauna und Flora zu schützen, damit sie den Reisenden als Attraktion erhalten bleiben. Über die Fauna und Flora hinaus gibt es jedoch weitere kulturelle Aspekte, die ein Land auch attraktiv machen.

Ranjakasoia Rampananarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakasoia.pdf>.

4.2 Tourismus als kulturelles Thema

Wahrigs (2008: 1010) Definition von „Tourismus“, die Tourismus als „Reisen in andere Länder, Gegenden oder Städte“ fasst, scheint zu eng gefasst. Um dies zu erläutern, wird er im Folgenden als ein kulturelles Phänomen betrachtet. Das setzt allerdings eine begriffliche Annäherung an „Kultur“ voraus.

Nach Wahrig (2008: 627) ist „Kultur“ die „Gesamtheit der geistigen, sozialen und künstlerischen Ausdrucksformen und Leistungen einer menschlichen Gemeinschaft (Sprache, Ethik, Religion, Erziehung, Wissenschaft, Politik, Gesellschaft, Technik, Wirtschaft, Kunst, Musik usw.).“ In dieser Hinsicht kann Tourismus einerseits als Leistung der Menschen betrachtet werden, die sich auf die Erfindung etlicher Freizeitaktivitäten zur geistigen und körperlichen Unterhaltung bezieht. Andererseits spiegelt Tourismus ebenfalls die Ausdrucksformen einer Kultur wider, denen auf einer Reise zu begegnen ist. Aus dem Bericht der Deutschen UNESCO-Kommission (1983: 121) zur Kulturpolitik geht folgende Definition von „Kultur“ hervor:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.

Diese erweiterte Begriffsbestimmung erweist sich als aufschlussreich und aussagekräftig. Sie macht die Einmaligkeit einer Kultur geltend. Nach ihr gehört Tourismus zur Kultur, denn sie vermittelt diese Einzigartigkeit eines Landes. Man begibt sich zu einem Zielort und erkundet *live* die bzw. das Fremde, d.h. man kultiviert sich. Wird die Kultur unter diesem Aspekt betrachtet, bleibt festzuhalten, dass man die kulturellen Werte eines fremden Landes wahrnimmt, sie verarbeitet und für seinen eigenen Bedarf wieder verwertet. Zur Kultur gehören deshalb auch die während einer Reise unternommenen Aktivitäten wie Stadtführungen oder der Konsum der regionalen Spezialitäten. Somit wird den Reisenden ein Bild des Landes vermittelt, das sich vielfältigen Kategorien – im Sinne unterschiedlicher Erscheinungsformen von Kultur – zuordnen lässt: Sitten und Bräuchen, Landschaft, Esskultur, Ökologie etc.

Kultur umfasst ebenfalls zwischenmenschliche Kontakte, in denen sich Kommunikation und Interaktion vollziehen. Dabei werden kulturelle Spezifika des eigenen sowie des fremden Landes offenbar. Diese unterschiedlichen Reaktionen können – in Anlehnung an Schönerts (1999: 52) Definition von Kultur – als „Verbindung von kognitiven, emotionalen und normativen Erfahrungen mit Sinnbezügen“ begriffen werden. Sie erstrecken sich von der Bewunderung, dem Aha-Effekt, über die positive Beurteilung, die Akzeptanz, das Mitfühlen bis hin zur Skepsis, Abneigung, negativen Beurteilung oder zum Schock. Entsprechende Reaktionen können übrigens auch im DaF-Unterricht auftreten, denn die Studierenden setzen sich mit der deutschen Kultur anhand von Lehrwerken auseinander, die authentische Materialien zur deutschen Landeskunde beinhalten. Hierzu wird auch das Thema Tourismus gezählt.

4.3 Stellenwert des Themas Tourismus im DaF-Unterricht

Hexelschneider (1987: 265) zufolge versteht sich „Interkulturalität“ als „Endprodukt eines längerfristigen Prozesses der Beschäftigung mit einem Volk, seiner Sprache und seiner Kultur, vor allem aber auch mit einem anderen Denk- und Lebenssystem über das Medium Sprache.“ Genau dieses Unternehmen erachte ich für den DaF-Unterricht als potentiell interessebildend und motivationsfördernd. Zwei Kulturen werden in ein enges und dynamisches Interaktionsverhältnis zueinander gerückt.

Zur Erstellung einer Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende müssen DaF-Studierende einerseits in der Lage sein, das Bedürfnis deutschsprachiger Reisender zu spüren, indem sie sich mit der Kultur des Zielsprachenlandes auseinandersetzen. Andererseits sollen sie sich genauso mit ihrer eigenen Kultur vertraut machen, damit sie den deutschsprachigen Reisenden ihr Land sachlich und zielgerichtet darstellen können. So kommen sie ihrer Kultur näher. Sie sind mit der madagassischen Kultur direkt konfrontiert, davon direkt betroffen und können sich daher mit dem Lerninhalt besser identifizieren.

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

Bei der Auseinandersetzung mit Aspekten der deutschsprachigen Kultur sehen sich DaF-Studierende mit einer besonderen Herausforderung der Fremdheit konfrontiert. Es gibt Sachverhalte, die sich nicht begreifen lassen bzw. die befremdlich vorkommen. Um dies zu verdeutlichen, lässt sich der hohe Stellenwert der Pünktlichkeit in Deutschland anführen: Warum legen Deutsche viel Wert auf Pünktlichkeit? Diese Frage bietet den Studierenden eine Leerstelle. Sie kann mittels eines Vergleiches mit der Situation im Erstsprachenland erfahrbar gemacht werden. Ergänzend können Studierende Vermutungen darüber anstellen, was einem deutschsprachigen Reisenden in der Lebensweise der Madagassen als fremd gelten könnte und worauf dies zurückzuführen ist – z.B. der geringe Stellenwert der Pünktlichkeit in Madagaskar, der sich am Mangel von Busfahrplänen ablesen lässt. Zeitliche Planungen sind unter diesen Voraussetzungen erschwert.

Schrittweise gelangen Studierende zur Überbrückung der aus der Fremdheit entstehenden Distanz und zur Vertrautheit mit bestimmten Aspekten der Kultur des Zielsprachenlandes, obwohl sie sich noch nicht dort befinden. Dies betont auch Wicke (2004: 140): „Die Tatsache, dass in der eigenen Gesellschaft Aspekte einer fremden Kultur ihren festen Platz haben, ist von unschätzbarem Wert und sollte unbedingt genutzt werden.“

Es geht also um einen bewusst reflektierten Umgang mit der eigenen Kultur, um sich auf die fremde Kultur einzustellen. Diesbezüglich kann bereits von interkultureller Kompetenz die Rede sein. In ihrer Analyse über Aspekte interkultureller Kompetenz vertreten Tjitra & Thomas (1987: 250) die Auffassung, dass interkulturelle Kompetenz „die Aufgeschlossenheit in Bezug auf kulturelle Unterschiede und die Flexibilität im Umgang mit einer unvertrauten Denk- und Handlungsweise in einer anderen Kultur“ impliziert. Ferner betonen sie: „Im Umgang mit Menschen aus einer anderen Kultur versucht man, den anderen zu verstehen, um dann aus dem Verstandenen eine entsprechende Handlung abzuleiten“ (ebd.: 251).

Folgt man diesen Überlegungen, erscheint es plausibel, dass eine erste Auseinandersetzung mit der Kultur des Zielsprachenlandes und des Erstsprachenlandes durch die Erstellung einer Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende erzielt werden kann. Um dahin zu gelangen, muss vorerst eine sorgfältige Auswahl der Inhalte bzw. Themenschwerpunkte getroffen werden.

4.4 Auswahl der in die Broschüre aufzunehmenden Informationen

Da Madagaskar über ein breit gefächertes Spektrum an Angeboten für Reisende verfügt, ist eine gezielte Auswahl von Aspekten und Informationen erforderlich. Es ist naheliegend, Antananarivo – die Hauptstadt Madagaskars und Verkehrsknotenpunkt für deutschsprachige Reisende – als „Erkundungsfeld“ der Orientierung selber auszuwählen, da die meisten Studierenden in Antananarivo wohnen.

Das Lesen der erstellten Broschüre soll den deutschsprachigen Reisenden Hilfestellung leisten, damit sie sich nicht nur über Land, Leute und Kultur erkundigen. Auf diese Weise kann auch dem Entstehen von Vorurteilen gegenüber der madagassischen Kultur und Momenten des Kulturschocks entgegengewirkt werden. Um dies zu erreichen, sollen die in die Broschüre aufzunehmenden Informationen aus erster Hand, zuverlässig und authentisch sein. Es geht um Informationen zwecks der Bewältigung von Alltagssituationen, z.B. das Verhältnis von Qualität und Preis bei Restaurants bzw. Imbissstellen, die unbekanntes Sehenswürdigkeiten in der Hauptstadt, die Organisation von *Taxi-Be*². Wichtig sind außerdem Verhaltensregeln in der madagassischen Gesellschaft, z.B. im *Taxi-Be*³ oder bei Tisch⁴.

4.4.1 Verknüpfung der Aufgabenstellungen mit dem Lehr-Lernplan

Damit den Studierenden der Lernweg transparent wird, knüpfen die Lerninhalte des Projekts an den im kurstragenden Lehrwerk vermittelten Lernstoff an, insbesondere an die Lektion 2: „Kommunikation und Werbung“ (Dallapiazza et al. 2001: 17-30). Diese Lektion verfolgt das Lernziel, jemanden zu überzeugen. Die Arbeit an dem Projektunterrichtsthema zielt darauf ab, im Anschluss an die Lektion 2 die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu wiederholen, vertiefen und praktisch umzusetzen.

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>.

4.4.2 Durchführbarkeit der Rechercheaufgaben

Rechercheaufgaben sollen dem Sprachniveau der Lerngruppe entsprechen, damit sie sprachlich bewältigt werden können und die Komplexität der Sprache einer Auseinandersetzung mit den Lerninhalten nicht im Wege steht. Außerdem sollen sowohl deren Anforderungsniveau als auch wetterbedingte Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

4.4.3 Herangehensweise bei der Ermittlung der ausgewählten Informationen

Das Hauptthema „Tourismus“ soll an Subthemen anknüpfen, die auf das Interesse der Studierenden stoßen sollen. Ein Vorschlag sieht wie folgt aus⁵:

- (a) Interviews mit drei Reisebüros, die deutschsprachige Madagaskar-Reisende betreuen: Diese gewähren einen praxisnahen Einblick in die Tätigkeit des Reiseveranstalters, was den Anwendungsbezug des Unterrichts ausmacht. Der Reiseveranstalter ist außerdem mit den Ansprüchen dieser Reisegruppe besser vertraut und kann den Studierenden deshalb Hilfestellung bei der Erstellung der Broschüre geben.
- (b) Einholen von Erkundigungen über das Busliniennetz bei der Kommune. Gesucht werden Buslinie, Haltestelle, Abfahrtsort, Zielort, Richtung sowie der Preis der Fahrkarten.
- (c) Erkundung der Altstadt: Hier werden Teilaspekte der Kulturgeschichte Madagaskars kennengelernt.
- (d) Recherche von empfehlenswerten Restaurants bzw. Imbissbuden, die für deutschsprachige Reisende attraktiv sein könnten (inklusive Informationen zu Niveau und Preis).

Beim genaueren Hinschauen des obigen Vorschlags zeichnet sich deutlich ab, dass der Projektunterricht neue, ungewohnte Aufgabenstellungen und somit auch Arbeitsformen und -methoden enthält, die eine Reihe didaktischer Vorteile mit sich bringen.

5. Vorzüge des Projektunterrichts

5.1 Förderung des handlungs- und produktionsorientierten Verfahrens im Unterricht

Bereits in den 1980er Jahren erhielt das „produktiv realitätsverarbeitende Subjekt“ besonderes Gewicht, insofern sich Persönlichkeitsentwicklung als Lernziel fest etabliert hat (vgl. Tillmann 2006: 462). Die Produktion lässt Spielraum für die kreative Herstellung eines Objekts durch die Studierenden z.B. die Herstellung einer Broschüre für deutschsprachige Reisende.

Die Handlung der Herstellung impliziert, dass beim Lernen etwas praktisch bzw. experimentell erstellt wird (vgl. Wicke 2004: 137) und alle Studierenden bei der Erreichung des Hauptlernzieles einbezogen und aktiv beteiligt sind. Zudem kann auf diese Weise eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe erfolgen. Die abwechslungsreichen und hauptsächlich in Gruppenarbeiten durchzuführenden Aufgabenformen (z.B. Fotoaufnahme, Plakat-Erstellung, Präsentation eines Produkts) ermöglichen leistungsschwächeren Studierenden, Wissen zu konstruieren, indem sie sich andere Talente zu Nutze machen, die in einem klassischen Unterricht nicht nachgefragt worden sind und die leistungsstärkere Studierende nicht unbedingt haben müssen, z.B. die Fähigkeit, gute Fotoaufnahmen zu machen oder zeichnen zu können. Dies begründet Gudjons (2008: 226) wie folgt: „Denken geht aus dem Handeln hervor und wirkt ordnend auf dieses zurück. Lernpsychologisch ist daher nicht allein der Wissenserwerb wichtig, sondern vor allem auch der Aufbau von Handlungskompetenz.“

Gleichwohl deckt sich Hoffmanns (2008: 59) Argumentationsgang mit dem Gudjons: „Erkenntnisse gewinnt der Mensch durch seine handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt.“ Somit regt das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren der Anfertigung einer Reisebroschüre nicht nur die Motivation, sondern auch die Merk- und Denkfähigkeit der Studierenden an. Für die Förderung dieser ist auch die Interaktion von großer Bedeutung.

Ranjakaso Rampananarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

5.2 Förderung der Interaktion

Das Prinzip des Projektunterrichts fördert die Interaktion zwischen den Studierenden durch den Problemlöseprozess. Werden Lernen und Entdecken mit einem Problem verknüpft, wirkt sich das auf Studierende und ihren Lehr-Lernprozess positiv aus. Das Team der „Collectif“-Autoren (2008: 5) geht der Frage nach, wie das Interesse der Studierenden geweckt werden kann und gibt zu verstehen, dass „c’est avant tout, en plaçant l’élève en situation de se questionner, de rechercher des réponses, qu’il est amené à construire du sens par rapport à ses apprentissages.“ Dies erweist sich als plausibel, denn es verringert die Motivation der Studierenden und ruft Langeweile hervor, wenn Aufgaben nicht in ein Problem eingebettet werden. Deren Bewältigung erfordert folglich eine aktive Zusammenarbeit unter den Studierenden, eine gegenseitige Unterstützung und insbesondere eine angemessene Kommunikation. Überdies wird die Quantität der Aufgaben so angelegt, dass eine optimale Arbeitseinteilung durch die Gruppe selber und die Anwendung gewisser Lernstrategien im Sinne von „Algorithmus“⁶ (Gudjons 2008: 226) unerlässlich werden. So wird die Teamfähigkeit der Studierenden geschult. Dies fördert aber auch die Selbstsicherheit der einzelnen Gruppenmitglieder.

Diese Erkenntnis ist unumstritten und bietet der Lehrkraft in vielfacher Hinsicht Erklärungen dafür, weshalb ihre Zurückhaltung keinesfalls dem Verlust ihrer Rolle als Lehrkraft gleichzusetzen ist. Die Lehrkraft leistet eine „unsichtbare“ – eher moderierende – Arbeit, indem sie z.B. die Aufgaben dahingehend steuert, dass eine Verständigung zwischen den Studierenden gelingt, und indem sie das Verhalten der Studierenden beobachtet und sie anschließend in einer „kollegialen“ Besprechung auf ihre Stärke oder/und Schwäche hinweist. Der Verzicht auf Lehrerzentriertheit kann den Ausgangspunkt für die Förderung der Lernerautonomie bilden.

5.3 Förderung der Lernerautonomie

Der Projektunterricht leistet einen Beitrag zur Förderung des expansiven Lernens (vgl. Dehn et al. 2004: 167). D.h. den Studierenden eröffnet sich mehr Freiraum für Ziel und Weg des Lernens. So bietet ihnen der Projektunterricht ein Experimentierfeld an. Da der Redeanteil der Lehrkraft verringert wird, haben sie mehr Möglichkeit, sich zu äußern und somit auch in die Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts sowie seine Evaluation einzubringen. Das gilt auch für die Wahl bzw. Bestimmung der Subthemen des Unterrichtsprozesses. Den Studierenden wird überlassen, welche Fragestellungen sie sich bei der Bewältigung der Aufgaben vorstellen, welche Strategien sie bei Interviews anwenden, wie sie an Informationen – z.B. über die Öffnungszeiten von Restaurants – gelangen, wie sie ihren KommilitonInnen ihre Arbeit präsentieren, wie sie das Layout der Broschüre gestalten etc. So lernen die Studierenden Entscheidungen und Vereinbarungen ohne Einfluss der Lehrkraft zu treffen und die Verantwortung hierfür bewusst zu übernehmen (vgl. Collectif 2008: 7). Überdies legen sie selbst ihren Arbeitsrhythmus fest – im Rahmen eines vorgegebenen Zeitplans.

Dieses Unterrichtsprinzip wird sowohl dem Vorbereitungsbedarf der Studierenden als auch den Anforderungen realer Situationen gerecht. Die Studierenden nehmen ein DaF-Studium auf, primär um Sprachkenntnisse zu vertiefen und diese künftig im beruflichen Werdegang anzuwenden, z.B. als deutschsprachige Reiseleiter. Außerdem können die Studierenden künftig anhand der angeeigneten Strategien (z.B. Zeitplanerstellung, Evaluation einer Präsentation) selbstständig Kenntnisse erwerben und diese in die Tat umsetzen. Infolgedessen wird deutlich, dass der Projektunterricht bei den Studierenden Klarheit über den Sinn des Erwerbs der deutschen Sprache schafft.

5.4 Förderung der Kommunikationsfähigkeit

Da der überwiegende Teil der Arbeit eines Projektunterrichts von den Studierenden durchgeführt wird, erhalten diese Freiräume zur Gestaltung ihrer Vorgehensweise. In entsprechenden Arbeitsformen bleiben Studierende meistens unter sich, sodass aus entwicklungspsychologischer Perspektive damit gerechnet werden kann, dass eine ängstliche Kommunikationshaltung überwunden werden kann – gerade weil die Kommunikationssituation vom korrigierenden Ohr der Lehrkraft befreit ist. Studierende setzen sich mit realen Adressaten, den deutschsprachigen Reisenden, und mit einer entsprechenden Textsorte, einer Broschüre, auseinander. Hervorzuheben ist, dass Adressaten und Textsorte in einem ständigen Wechselverhältnis zueinander stehen. Damit die durch Studierende zu vermittelnde

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>.

Botschaft angemessen aufgenommen wird, sollen sie sich mit diesen Adressaten gut vertraut machen, angemessene Ausdrücke auswählen und die optische und ästhetische Gestaltung der Broschüre adressatenfreundlich optimieren. Somit ist es möglich, „fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen“ (Storch 1999: 273).

Um ein Projekt im DaF-Unterricht in Angriff zu nehmen, bedarf es einer näheren Untersuchung der notwendigen Rahmenbedingungen.

6. Grundlagen zum Projektunterrichtsentwurf

6.1 Untersuchung der Zielgruppe

Aus lernpsychologischer Sicht liegt es nahe, sich eingehend mit der Zielgruppe auseinanderzusetzen. Ihre Vorkenntnisse, ihre lebensweltlichen Erfahrungen und ihr Lernverhalten sind Faktoren, die positive bzw. negative Auswirkung auf den Lehr-Lernprozess haben können. Diese können den Studierenden Identifikationsmöglichkeiten bieten und somit deren Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht anregen. In diesem Sinne bemerkt auch Barths (1999:16): „Weil der Unterricht die Schülerinnen bei den Interessen abholt, denen sie in ihrer Freizeit nachgehen, ist in der Regel zu erwarten, dass sie sehr motiviert sein werden.“ Es muss den Studierenden deutlich sein, welche Bedeutung dem Lernen beizumessen ist.

Allerdings muss Barths Analyse erweitert werden, denn auch anderen Faktoren muss bei der Analyse der Lerngruppe Rechnung getragen werden. Hierzu gehören die sprachlichen Voraussetzungen. Dafür plädiert auch Kaussen (1975: 41): „Den Schülern in seinen je gegenwärtigen Bedingungen ernstnehmen bedeutet unter anderem auch, die sprachlichen Voraussetzungen, die er in den Unterricht einbringt, zu akzeptieren ohne – bewusste oder heimliche – Entwertung.“ Seine Auffassung halte ich für aktuell gültig und plausibel, deshalb wird im Folgenden auf die sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe eingegangen.

Sie setzt sich aus 25 madagassischen DaF-Studierenden zusammen. Eine solche homogene Lerngruppe stellt einen Vorteil dar, denn die Studierenden besitzen dieselben kulturellen Hintergrundinformationen, z.B. die moralischen Werte, die soziokulturellen Aspekte der Sprache. Dies erleichtert die Bemühung um ein gegenseitiges Verständnis in den verschiedenen Gruppenarbeiten und entwickelt eine gewisse Gruppendynamik.

Das Sprachniveau der Studierenden entspricht der Niveaustufe B1 des GER (vgl. Europarat 2001: 34f.). Auf diesem Niveau soll ein allgemeiner sprachlicher Deutschkurs belegt werden.

Die Mehrheit der Studierenden sind Jugendliche zwischen 16 und 20. Ihr Interesse gilt interkulturell verständlichen Themen wie Erwachsenwerden oder Reisen. Sie sind neugierig und experimentierfreudig. Außerdem sind sie an der Schwelle zum Erwachsenwerden und machen sich Gedanken über ihren beruflichen Werdegang. Ich vermute, dass das Interesse der Lerngruppe durch die Arbeit an einem Projektunterricht wie die Simulation einer beruflichen Tätigkeit geweckt werden kann. Um das zu erreichen, sollen sich Zielgruppe und Lehrkraft im Klaren über die anvisierten Lernziele sein.

6.2 Zu den Lernzielen

Das Lernziel ist für die Auswahl der durchzuführenden Aktivitäten, der Sozialformen, der Lernstrategien und der Materialien bzw. Medien ausschlaggebend. Als Hauptziel eines Projektunterrichts soll in Anlehnung an Linthout (2004: 101) „die gemeinsame Lösung einer umfassenden Aufgabe“ verfolgt werden. Lindthout betont die Sozialform. Eine „umfassende Aufgabe“ bietet sich dennoch auch in anderen Fächern an. Soll aber das Augenmerk dem Erwerbsprozess der deutschen Sprache für madagassische Lerngruppen gelten, die sich weit entfernt von einem deutschsprachigen Raum befinden, stellt sich Linthouts Definition des Lernzieles eines Projektunterrichts als zu eng gefasst heraus.

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

Kaussen (1975: 44) misst dagegen dem ertragreichen Abschluss eines Projektes eine besondere Bedeutung bei. Seine Hervorhebung ist einleuchtend, denn es wäre für die Studierenden frustrierend, wenn sie zum Schluss des Lernprozesses keine Ergebnisse darstellen könnten. Einerseits fördert die ergebnisorientierte Konzeption eines Projektunterrichts die Erfolgserlebnisse. Andererseits ist der Prozess eines Projektunterrichts selber entscheidender, weil die Studierenden in sich dabei ergebenden neuartigen Lernsituationen Lernstrategien bewusst erproben und eine Empathiefähigkeit entwickeln können, die ihnen eine eigenständige Bewältigung von Aufgaben ermöglicht.

Meines Erachtens muss Kaussens vorgeschlagenes Ziel in verschiedene Feinziele zerlegt und dann genauer untersucht werden, damit nachvollziehbare Kriterien zur Evaluation einer Arbeit an einem Projektunterricht aufgestellt und nutzbar gemacht werden können. Deshalb wird das eingangs erwähnte Hauptziel in drei Kategorien von Feinzielen – das fachübergreifende Ziel, die Fachkompetenz und die Sozialkompetenz – eingeteilt und erläutert.

6.2.1 Fachübergreifendes Ziel

Das fachübergreifende Ziel des DaF-Unterrichts der Niveaustufe B1 nach GER (vgl. Europarat 2001: 34f.) besteht darin, dass Studierende auch ohne Hilfe der Lehrkraft und des kurstragenden Lehrwerks ihre Anliegen auf Deutsch zum Ausdruck bringen können. Gerade diesem Ziel trägt der Projektunterricht Rechnung, denn er legt viel Wert auf die Lernerautonomie bei der Erledigung von Aufgaben sowie bei der Gestaltung des Unterrichts. Die hier gemeinte Sprachverwendung umfasst vier Grundfertigkeiten: das Sprechen, das Hören, das Schreiben und das Lesen.

Bei der Schulung der Sprechfertigkeit steht das folgende Ziel im Mittelpunkt: „Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen“ (Europarat 2001: 36). In diesem Sinn kann das Interview im Reisebüro einen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels darstellen, denn darin widmen die Studierenden sich dem Thema des Reisens, einschließlich der Organisation der Reise, der Verständigung über Ansprüche und Erwartungen der Reisenden, Reiseaktivitäten und Freizeitaktivitäten.

Bei der Schulung der Hörfertigkeit wird das folgende Ziel verfolgt: „Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht“ (ebd.). Tourismus und der Umgang mit der eigenen und der fremden Kultur zählen zu diesen vertrauten Dingen. Sprechen und Hören werden bereits bei der Planung und bei der Durchführung des Projekts geschult: durch die Vorbereitung der Fragen, die Verständigung mit den Interviewpartnern in den Reisebüros oder die Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse.

Das Ziel der Schulung der Schreibfertigkeit lautet: „Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben“ (ebd.). Dies wird insbesondere beim Verfassen der Texte für die Broschüre geschult. Es handelt sich um einen Sachtext, dessen Kohärenz nicht schwer herzustellen ist und dessen Kontext für die Studierenden nicht sperrig ist.

Bei der Aneignung der Lesefertigkeit lautet das Ziel: „Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt“ (ebd.). Damit wird man sich hauptsächlich in der Vorbereitungsphase befassen, z.B. bei der Recherche über Reisebüros im Internet. Das Stichwort „Internet“ verweist bereits auf das nächste Feinziel: die Medienkompetenz.

6.2.2 Medienkompetenz

Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit und die Fertigkeit, Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen, Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten u.a. (vgl. Tulodziecki 2001: 836). Baacke & Vollbrecht (2004: 65f.) gehen noch einen Schritt weiter und haben die vielfältigen Komponenten der Medienkompetenz in vier Dimensionen systematisiert: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Die sinnvolle Auswahl und Nutzung von Medien wird im Rahmen des skizzierten Projektunterrichts umgesetzt. Zur Illustration ver-

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>.

weise ich auf die verschiedenen Präsentationsformen eines (Teil)Produkts: Plakate, Sketch, Quiz, Theaterszene. Studierende sollen die dabei anzuwendenden Medien (z.B. Fotos zur Illustration von Texten, auf Diktiergerät aufgenommene Interviews) sorgfältig und kritisch auswählen, damit sich ihre Präsentation kreativ, interaktiv und anschaulich vollzieht. Die Broschüre soll dahingehend gestaltet werden, dass sie adressatenorientiert, attraktiv und leserfreundlich wirkt. Solche Aufgaben bedürfen einer entwickelten oder noch zu entwickelnden Medienkunde. Fotoaufnahmen bei der Altstadt-Erkundung erfordern Kenntnisse der Benutzung einer digitalen Kamera, damit die Bilder für die anderen Gruppen erkennbar und deutlich sind.

Die Beherrschung der Medientechnik wäre jedoch sinnlos, wenn es an Organisation und Harmonie in den Gruppenarbeiten fehlen würde. Neben der Medienkompetenz ist deshalb auch die soziale Kompetenz für die Bewältigung der Aufgaben unabdingbar.

6.2.3 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz baut auf Interaktion und Kommunikation auf. Soziale Kompetenz bezieht sich also auf Handlungswissen (vgl. Hoffmann 2008: 59) und meiner Ansicht nach auch auf Handlungskönnen und -orientierungen. Studierende können ein partnerschaftliches Lernen erleben. Sie lernen miteinander umzugehen, Rücksicht aufeinander zu nehmen, gegenseitiges Verständnis aufzubringen und sich aufmerksam zuzuhören, z.B. bei der Aufteilung des Vortrags, bei der Aufgabeneinteilung, bei der (Zwischen)Evaluation, bei der Suche nach Lösungen, bei Konflikten – denn es ist selbstverständlich, dass Konflikte in einer Gruppenarbeit auftreten können, z.B. wenn dominante Studierende auffallen und „alles“ meistern wollen oder wenn Meinungen auseinander gehen. Bei der Ausstellung der fertigen Teilprodukte⁷ können die Studierenden auf ihre KommilitonInnen menschlich und interaktiv eingehen.

Die Aneignung der sozialen Kompetenz fordert mehr Engagement, Eigeninitiative und eigenständige Aktivitäten der Studierenden und demnach eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrkraft an.

6.3 Zur veränderten Rolle der Lehrkraft

Ungeachtet ihrer kommunikativen, aufgaben- und handlungs- sowie produktionsorientierten, lernerzentrierten und interkulturellen Eigenschaften, weist der Projektunterricht eine besondere Differenz zum klassischen Unterricht auf aufgrund der gemeinsamen Planung des Unterrichts durch Studierende und Lehrkraft: „Projektunterricht ist eine besondere Form des Unterrichts, denn es handelt sich hier um ein von Lehrern und Schülern gemeinsam geplantes und von seinen Inhalten her bestimmtes Geschehen zum Zweck des Lernens“ (Wicke 2004: 136). Hinzu kommt, dass die Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des Unterrichts insbesondere bei der Präsentation des Endprodukts erhöht ist.

Lernorientierung und -selbstbestimmung ernst nehmen heißt zum aufmerksamen Beobachter seiner Schüler werden und deren Entscheidung der für die angemesseneren Lernform zulassen und, daran ansetzend, in einem zweiten Schritt, die Prämissen für eine Bereitschaft und Offenheit gegenüber kollektiven Lernarrangements schaffen, so dass der Lerner sie als eine neue Handlungsmöglichkeit und einen Lernschritt vorwärts begreift (Hoffmann 2008: 82).

Hoffmanns (2008: 82) Voraussetzungen für die Umsetzung des lernerzentrierten Verfahrens sind ebenso wichtig wie folgenreich. Dass den Studierenden bei einem Projektunterricht die Gestaltung des Unterrichts überlassen bleibt, bedeutet, dass die Lehrkraft nicht mehr im Mittelpunkt steht und mit ihrer Unterrichtsvorbereitung flexibel umgehen muss. Lernziele, deren Durchführbarkeit, die Wahl geeigneter Methoden, die Aktivitäten von Studierenden und Lehrkraft sowie mögliche Schwierigkeiten müssen möglichst antizipiert werden. Hoffmann (2008: 82) zufolge ist der Rolle der Lehrkraft als Beobachter eine besondere Bedeutung beizumessen. Die Lehrkraft soll das Lernverhalten, die Interaktion zwischen den Studierenden und die angewendeten Lernstrategien beobachten. So einleuchtend auch Hoffmanns Aussage erscheinen mag, so ist doch zu beanstanden, dass sie lediglich der Lehrkraft die Rolle eines Beobachters zugewiesen hat. Meines Erachtens erweist es sich als genauso ergiebig, wenn die Lehrkraft die Rolle des Beobachters an (einige) Studierende übergibt. So wird ihnen bewusst, wie in einer Gruppe gehandelt wird

Ranjakaso Rampanarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

und sie können ihre Schwächen und Stärken und die erworbenen Fertigkeiten reflektieren. Solche Verfahren steigern das Selbstbewusstsein der Studierenden.

Die Lehrkraft übernimmt zudem die Rolle eines Moderators. Sie steuert den Lehr-Lernprozess und diskutiert mit den Studierenden über ihren Lernweg.

Der Projektunterricht setzt ferner die Veränderung der Denkweise der Lehrkraft voraus. Sie muss bereit sein, auf die instruktive Vermittlung von Wissen zu verzichten, z.B. das lehrbuchzentrierte Lernen, das ständige Lernen innerhalb eines Instituts etc.

Nachdem die erforderlichen Rahmenbedingungen eines Projektunterrichts erläutert wurden, mündet der letzte Teil dieser Untersuchung in einen Überblick über die Phasierung eines Projektunterrichts.

7. Didaktischer Kommentar zur Phasierung des Projektunterrichts

Das Gesamtprojekt umfasst ca. 24 Unterrichtseinheiten und erstreckt sich so über das ganze Unterrichtsjahr hindurch, dass eine Integration in den Regelunterricht machbar ist. Somit sind Studierende weder vom Umfang noch von den neuen Anforderungen überfordert.

Ein Projektunterricht umfasst nach Linthout (2004: 106) folgende grundlegende Phasen: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

7.1 Vorbereitung

Die Vorbereitungsphase dient der Aktivierung der Vorkenntnisse, der Interessen der Studierenden am Thema des Projektunterrichts sowie der Vorentlastung des Wortschatzes. Allgemeine Grundlagen zum Projekt und Projektunterricht wie Ziel, Sinn, Vorteile, Schwierigkeiten und Merkmale werden erarbeitet. Die unterschiedlichen Phasen eines Unterrichtsprojektes sollten den Studierenden bewusst gemacht werden. Dazu zählen Themenfindung, Gruppenbildung, Ideensammlung, Vorbereitung der Recherche, Durchführung der Recherche, Zwischenevaluation des Vorgehens, Fortsetzung der Recherche, Auswertung der Ergebnisse, Bearbeitung der Materialien, Erstellen des Produkts, Präsentation, Selbstevaluation und Peer-Evaluation.

Da ein kooperatives Lernen für einen erfolgreichen Verlauf des Projekts von Belang ist, sollen sich die Studierenden bewusst über die wichtigsten Verhaltensregeln in einer Arbeitsgruppe verständigen.

Die Studierenden sollen in dieser Phase bereits Vorüberlegungen zu den Fragen und Aufgaben anstellen sowie ihre Erwartungen artikulieren. Gleiches gilt für die Strategien zur Bewältigung der Aufgaben, die in einem vorbereiteten Gespräch zu reflektieren sind.

Auch organisatorische Fragen sollten in dieser Phase geklärt werden, z.B. die Verfügbarkeit der Materialien.

Der Vorbereitungsphase schließt sich die Durchführung des Projekts an, in der sich das prozessorientierte und das expansive Lernen am deutlichsten abzeichnen.

7.2 Durchführung

Auf die Vorbereitung folgt die „Durchführung“, in der die Aufgaben erledigt und die Präsentation der Arbeitsergebnisse erstellt werden.

Die Phase I umfasst die Erforschung der Erwartungen der deutschsprachigen Reisenden gegenüber den Sehenswürdigkeiten, dem Kulinarischen einerseits und die Erforschung des Buslinienverkehrs in Antananarivo andererseits. Die Lehrkraft begleitet die Studierenden nicht.

Die Phase II betrifft zum einen die Altstadt-Erkundung (Gruppe A) und zum anderen die Restaurants- und Imbissstellen-Erkundung (Gruppe B). Die Gruppe A soll die Altstadt erkunden und den Weg zu den wichtigsten, dennoch unbekanntesten Sehenswürdigkeiten in Antananarivo darstellen und diese fotografieren. Währenddessen soll die Gruppe B den Weg zu den für deutschsprachige Reisende zu empfehlenden Restaurants und Imbissstellen darstellen und diese fotografieren. Nach einer festgelegten Zeit sollen sich beide Gruppen in der Innenstadt vor dem Goethe-Zentrum treffen und Wegbeschreibungen sowie Fotos von den Sehenswürdigkeiten bzw. von den Restaurants und Imbissstellen untereinander austauschen. Nun soll die Gruppe B den wichtigsten Merkmalen der Sehenswürdigkeiten und Gruppe A den wichtigsten Merkmalen der Restaurants und Imbissstellen nachgehen. Die Lehrkraft der betroffenen Klasse begleitet die Gruppen, die die Altstadt erkunden. Der Einsatz einer zweiten Lehrkraft ist zudem nötig. Sie begleitet die Gruppen, die sich mit der Restaurant- und Imbissstellen-Erkundung beschäftigen. So wird eine Kooperation zwischen zwei Lehrkräften derselben Niveaustufe ermöglicht, in der praxisnahe Erfahrungen ausgetauscht werden können.

Die Phase III beansprucht die Anfertigung der Endversion der Broschüre. Die jeweilige Arbeitsgruppe verfasst den Inhalt der Broschüre (Hauptentwurf), korrigiert den verfassten Text, erstellt das Layout und druckt das Muster der Broschüre. Die Studierenden schreiben den Hauptentwurf der Broschüre erst am Computer, damit etwaige Schreibblockaden abgebaut werden. Am Computer besteht die Möglichkeit, Text zu löschen bzw. zu ergänzen oder aber auf das zurückzukommen, was man vorher schon geschrieben hat – Stichworte: Schreiben im Prozess und „der Gedanke kommt beim Schreiben.“

An Linthouts Darstellung der Logik einer Projektphase ist zu bemängeln, dass die Zwischenevaluation in der Durchführungsphase bei ihr nicht ersichtlich wird. Wicke (2004: 160) hingegen legt Wert darauf und bezeichnet sie als Zwischenauswertung. Diese ist nützlich, z.B. zum Erkennen von Verzögerungen in der Herangehensweise von Gruppenarbeiten sowie von Fortschritten bzw. Rückschritten.

Nach der Durchführung wird ein Projektunterricht mit einer Nachbereitungsphase abgeschlossen, in der die Studierenden selber Stellung zu ihrem Lehr-Lernprozess und zu ihren Leistungen nehmen können.

7.3 Nachbereitung

Die Reflexion lässt sich in die „Nachbereitung“ einordnen. Die Nachbereitung beinhaltet jedoch nicht nur die Reflexion, sondern auch die Präsentation der Teil- bzw. Endergebnisse des Projekts (vgl. Wicke 2004: 160). Die Studierenden stellen das Ergebnis ihres Teilprodukts „Interview mit den drei deutschsprachigen Reisebüros“ und „Interview mit der Kommune von Antananarivo“ dar und reflektieren die Gesamtauswertung der Klasse.

Die Studierenden stellen das Ergebnis ihres Teilprodukts „Altstadt-Erkundung“ und „Restaurants- und Imbissstellen-Erkundung“ dar. Hinzu kommt die Gesamtauswertung der ganzen Klasse. Den Bewertungskriterien liegen Anschaulichkeit, Interaktivität, Inhalt und Kreativität zu Grunde. Das Ergebnis von jeder Gruppenarbeit wird im Laufe des Projekts stets vervielfältigt und an die Studierenden verteilt, sodass jeder auf dem Laufenden über den Verlauf, die Entwicklung und den Stand des Projekts gehalten wird. Die Studierenden äußern abschließend ihre Meinung zum Gesamtprojekt und zu dessen Auswertung.

8. Schlussfolgerung

Zur Durchführung eines Projektunterrichts erweist es sich als unabdingbar, die Lerngruppe, die anvisierten Lernziele sowie die materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen eingehend zu erforschen. Die Phasierung setzt sich aus der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zusammen.

Ranjakaso Rampananarivo, Andriatiana (2011), Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 1, 20-34. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakaso.pdf>

Der Inhalt des Projektunterrichts „Tourismus – Erstellung einer Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende“ knüpft an Teilaspekte der Kultur des Erstsprachenlandes sowie des Zielsprachenlandes an. Dadurch ist die Aneignung von Teilaspekten der deutschen sowie der madagassischen Kultur unerlässlich. Außerdem wird ein Beitrag zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit, der Lernerautonomie, der sozialen Kompetenz, der Medienkompetenz sowie der rezeptiven, produktiven und interaktiven Fertigkeiten der Studierenden geleistet. Der Projektunterricht sorgt für Abwechslung und Flexibilität im DaF-Unterricht dank seiner offenen Lernformen im Sinne von Janetzko (2002: 101-118) Ermöglichungsdidaktik. So kann sich der DaF-Unterricht von der Lehrbuchzentriertheit lösen.

Angesichts der sprachdidaktischen Vorteile und des starken Anwendungsbezuges des projektorientierten DaF-Unterrichts plädiere ich für dessen Ausweitung auf andere Themenbereiche und Niveaustufen. Dazu zählt etwa auf der Niveaustufe B2 die Erkundung der in Madagaskar tätigen deutschsprachigen Hilfsorganisationen wie die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), die Friedrich-Ebert-Stiftung oder die Welthungerhilfe, bei welcher die Studierenden im Rahmen eines Mitmachtags eine/n deutsche/n Mitarbeiter/in dieser Institution in ihrem/seinem Berufsalltag begleiten können.

Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter & Vollbrecht, Ralf (2004), Medienpädagogik III. Handlungsorientierte Medienpädagogik. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 31: 11, 59-81.
- Barth, Susanne (1999), Medien im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 26: 153, 11-19.
- Christie, Iain & Crompton, Elizabeth (2003), République de Madagascar: Etude du secteur tourisme. *Africa Region Working Paper* 63, 155 S. [Online: http://www.worldbank.org/afr/wps/wp63_fr.pdf. 9. Dezember 2010.]
- Colin, Lucette (2006), Schüleraustausch und Grenzen der Schule. In: Nicklas, Hans; Müller, Nurkhard & Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 281-284.
- Collectif (2008), *Pédagogie de projet: mieux enseigner est toujours possible*. Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie (LEP).
- Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate & Schümann, Anja (2001), *Tangram Zertifikat Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Dehn, Mechthild et al. (2004), *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1983), *Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz*. UNESCO-Konferenzberichte Nr. 5. München: Saur.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gudjons, Herbert (2008), *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harijaona, Jean-Jules (1996), *Analyse des situations de communication difficile en milieu didactique malgachophone*. Atelier National de Reproduction des Thèses/Lille: Dissertation.
- Hexelschneider, Erhard (1987), Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. Was bedeutet das für den Lehrenden? In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: iudicium, 259-265.

- Hoffmann, Sabine (2008), *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.
- Janetzko, Dietmar (2002), Und was bringt uns das? Grundlagen der Evaluation des Lernens im Internet. In: Schef-fer, Ute & Hesse, Friedrich (Hrsg.) (2002), *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 101-118.
- Kahmann, Uli (2004), Handbuch Medienkompetenz – Eine Einführung. In: Bergmann, Susanne et al. (Hrsg.) (2004), *Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: bpb, 11-13.
- Kausen, Hans-Joachim (1975), Die Rolle des Lehrers im projektorientierten Deutschunterricht. In: Tymister, Hans-Josef (Hrsg.) (1975), *Projektorientierter Deutschunterricht*. Düsseldorf: Schwann, 38-54.
- Kordes, Hagen (2006), Interkultureller Umgang mit Fremdheitserfahrungen. In: Nicklas et al. (Hrsg.) (2006), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/M.: Campus, 309-316.
- Linthout, Gisela (2004), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam, New-York: Rodopi.
- Ministere de L'Environnement et des Forêts (MEEFT) (2008), *Statistiques. Répartition par pays d'origine*. [Online: http://www.meeft.gov.mg/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=15&limit=1&limitstart=2. 17. Oktober 2010.]
- Pfeiffer, Ida (1999), *Verschönerung im Regenwald. Die Reise nach Madagaskar*. Basel: Lenos.
- Schönert, Jörg (1999), 'Kultur' und 'Medien' als Erweiterungen zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren. In: Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 37. Frankfurt/M.: Peter Lang, 43-64.
- Steinmetz, Horst (2003), Interkulturelle Rezeption und Interpretation. In: Bogner, Andrea & Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 461-467.
- Storch, Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Fink.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006), Sozialisation. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2006), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 460-465.
- Tjitra, Hora & Thomas, Alexander (1987), Interkulturelle Kompetenz und Synergieentwicklung. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München: iudicium, 249-257.
- Tulodziecki, Gerhard (2001), Definition von Medien. In: Roth, Leo (Hrsg.) (2001), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Oldenburg, München: Schulbuchverlag, 829-838.
- Wahrig-Burfeind, Renate (2008), *Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Gütersloh, München: Wissen Media.
- Wicke, Rainer E. (2004), *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Anmerkungen

¹ Als beispielhaft erweisen sich hierfür folgende Werke: (1) Stadelmann, Franz & Greune, Jan (1998), *Madagaskar*. Würzburg: Stürtz. (2) Eveleigh, Mark (Übers. Rothfuss, Ilse) (2003), *Madagaskar, der sechste Kontinent*. München: Frederking & Thaler.

² „Taxi-Be“ [be Madagassisch für groß] ist ein Sammeltaxi, das ungefähr 14 Sitzplätze hat. Ansonsten gibt es weder U-Bahn- noch Straßenbahnlinien.

³ Um dies näher zu betrachten: Es ist nicht eindeutig für einen Europäer, wenn er folgender Situation gegenübersteht: Man steigt in einen Bus ein, hält das Fahrgeld in der Hand parat, der Schaffner sammelt das Fahrgeld und gibt evt. einen Fahrschein bzw. man verlangt ihn bei ihm; wenn man „spürt“, dass seine gewünschte Haltestelle gleich kommt, dann ruft man laut auf Madagassisch: „ich will aussteigen“.

⁴ Zu Tisch in einem Restaurant bzw. in einer Imbissstelle ist es in Madagaskar üblich, auch einem Unbekannten zu sagen „Ich lade Sie jetzt ein“ – auch wenn man von vornherein weiß, dass die/der andere die Einladung nicht annehmen würde – und die/der andere entgegnet „guten Appetit“.

⁵ Das Hauptthema ist „Tourismus – Erstellung einer Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende“. Hier werden lediglich einige Vorschläge zu den Subthemen gegeben. Bei der praktischen Durchführung des Projektes hätten Studierende die freie Wahl der Subthemen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die durch Studierende vorgeschlagenen Subthemen den hier bereits gemachten Vorschlägen entsprechen würden. Mit einer Abweichung hiervon kann ohne Weiteres gerechnet werden.

⁶ Gudjons definiert „Algorithmus“ als Verfahrensvorschrift.

⁷ Unter Teilprodukt werden die Ergebnisse der verschiedenen Gruppenarbeiten verstanden, z.B. die Ergebnisse der Altstadt-Erkundung, der Erforschung der für deutschsprachige Madagaskar-Reisende empfehlenswerten Restaurants bzw. Imbissstellen oder die Ergebnisse der Interviews mit den deutschsprachigen Reisebüros. Im Gegensatz dazu gilt die erstellte Broschüre für deutschsprachige Madagaskar-Reisende als Endprodukt.