

## Projektarbeit im DaF-Unterricht

*Marianne Lehker*

Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, wie Projektarbeit im DaF-Unterricht im Land der Zielsprache – selbst schon in der Grundstufe – eingesetzt werden kann, wenn sie Schritt für Schritt entwickelt wird und somit Anforderungen entzerrt werden. Dabei wird von einem integrierten Modell ausgegangen, bei dem kurze Lehrgangsteile die Projektarbeit Schritt für Schritt begleiten. Den verschiedenen Schritten und Phasen der Projektarbeit nach diesem Vorschlag werden beispielhaft Lernziele auf Grundstufenniveau zugeordnet.

### 1. Ausgangssituation

Projektarbeit im schulischen und außerschulischen Unterricht ist seit den 70er Jahren wieder<sup>1</sup> ein häufig diskutiertes Thema. Die Literatur hierzu ist kaum mehr zu überblicken. Jährlich erscheinen circa 500 Neupublikationen, darunter hauptsächlich Erfahrungsberichte (Bastian/Gudjon u. a. 1997: 7). Empirische Daten darüber, wie oft und wie Projektarbeit tatsächlich praktiziert wird, fehlen aber überwiegend, ebenso eine allgemeine Theorie zur Projektarbeit. Auch die in der Diskussion verwendeten Be-

griffe sind nicht einheitlich. So wird von »Projektunterricht«, »Projektmethode«, »Projektlernen«, »projektorientiertem Lernen« usw. gesprochen. Die meisten Autoren verstehen hierunter eine Form des Lernens, »für die vorrangig die Merkmale ›Selbstständigkeit des Lernens‹, ›möglichst selbstständige Planung‹, ›kooperierendes Lernen‹, ›Herstellung eines Produkts‹ gelten« (Apel/Knoll 2001: 11). Für den DaF-Unterricht sieht die Situation zum Teil etwas anders aus: Es liegen vergleichsweise wenige Veröffentlichungen vor (z. B. Dietrich 1995, Lazarou 1998, *Fremdsprache Deutsch* 4/1991, *Primar* 18/1998, Schart 2003, Katz/Schroth-Wiechert 2002). Aber auch hier fehlen eine einheitliche Begrifflichkeit und Theorie sowie empirische Daten über den Einsatz in der Unterrichtspraxis fast völlig.

### 1.1 Projektarbeit im DaF-Unterricht: Beispiel Sommerkurse

Die Arbeit von Schart (2003), die sich mit subjektiven Theorien zur Projektarbeit von DaF-Lehrenden beschäftigt, trägt einige Daten zur Verbreitung von Projektarbeit in DaF-Sommerkursen in Deutschland zusammen:

1 Zur Projektarbeit vom 16./17. Jahrhundert bis heute vgl. z. B. Apel/Knoll (2001: 19–71). Die beiden Autoren gehen auch auf den jeweiligen philosophisch-pädagogischen Hintergrund verschiedener Ansätze zur Projektarbeit ein.

Projektarbeit ist hier nicht so häufig, wie zu erwarten wäre, denn Sommerkurse eignen sich, so Schart, eigentlich besonders gut, diese methodisch-didaktische Form einzusetzen, da diese kurzen Intensivkurse häufig einen thematischen Schwerpunkt haben, nicht an Lehrpläne und Prüfungen gebunden sind, die Teilnehmer eine heterogene, hoch motivierte Gruppe darstellen und die Welt der Zielsprache direkt vor dem Klassenzimmer liegt. Trotzdem geben lediglich 44 % der 34 befragten Anbieter von Sommerkursen, die in der entsprechenden DAAD-Broschüre aufgeführt werden, an, Projektarbeit durchzuführen. Dabei fällt auf, daß eher kleinere, jüngere Institutionen für Projektarbeit offen sind, als größere, bereits etablierte. Eher Lehrkräfte mit sozialwissenschaftlichem oder DaF-Studium führen Projektarbeit auch im Grundstufenbereich durch, während Germanisten diese eher in der Oberstufe ansiedeln. Jede der befragten Institutionen faßt Projektarbeit unterschiedlich weit.

## 2. Projektarbeit im DaF-Unterricht

### 2.1 Ziel des DaF-Unterrichts

Ziel des DaF-Unterrichts ist die Ausbildung einer sprachlichen<sup>1</sup> Handlungsfähigkeit. Um diese zu erreichen, benötigt der Fremdsprachenlerner laut *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (2001) bzw. darauf basierend laut *Zertifikat Deutsch* (1999: 19 ff.) verschiedene Einzelkompetenzen.

1. Eine *soziokulturelle Kompetenz* in verschiedenen sprachlichen Handlungsfeldern (*domains*), also z. B. die Fähigkeit,

im privaten Bereich einen Anrufbeantworter abhören, im öffentlichen Bereich ein Dienstleistungsgespräch führen, im beruflichen Bereich eine Stellenanzeige lesen oder im Bildungsbereich eine Hausarbeit verfassen zu können.

2. Eine *kommunikative Kompetenz*, d. h., bewußt, intentionsgerecht und zielgerichtet, mit Kenntnis bzw. unter Verwendung von Kommunikationsstrategien unterschiedliche Diskurselemente verwenden zu können. Beispielsweise ein Gespräch einleiten und strukturieren oder jemanden von seiner Meinung überzeugen zu können.
3. Eine *sprachstrukturelle Kompetenz*, d. h., die Bestandteile des Sprachsystems (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthographie) auf Textebene verstehen und richtig anwenden zu können.

Legt man lern-, kognitions- und handlungspsychologische Überlegungen zugrunde, wie sie z. B. von Gudjons (1997, <sup>5</sup>1997) zusammengefaßt werden, läßt sich sagen, daß vor allem die soziokulturelle und kommunikative Kompetenz durch den Einsatz von Projektarbeit erhöht werden kann.

### Exkurs: Projektarbeit und Projektmanagement in der Arbeitswelt<sup>2</sup>

DaF-Kurse, ob für Studierende, Berufsanfänger oder Berufstätige, können direkt oder indirekt berufsvorbereitend sein. Insofern stellt sich die Frage, wie Projektarbeit im DaF-Unterricht unter diesem Gesichtspunkt zu sehen ist.

Aufgrund veränderter Produktionsmethoden wie dem verstärkten Einsatz von Gruppenarbeit z. B. in der Autoindustrie oder der Verbreitung von Projektarbeit z. B. in der technischen und nichttechnischen Entwicklungsarbeit in Betrieben wurde in den

1 Mit sprachlichen Äußerungen meint der *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (2001) auch paraverbale (Intonation, Rhythmus, Lautstärke usw.) und extraverbale Äußerungen (Gestik, Mimik, Körperhaltung).

2 Vgl. z. B. Borretty/Fink/Holzapfel/Klein 1988; Costen/Costen 2000; Rinza 1998; Roth 1999; Selka/Conrad 1987; Zumtobel 1998.

80er Jahren der Ruf nach verstärkter Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Problemlösungs-, Planungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Entscheidungskompetenz von seiten der Industrie laut. In der betrieblichen Ausbildung setzten daher viele Betriebe, wie z. B. VW, Ford, Siemens, die Hoesch Stahl AG oder die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, neue Ausbildungskonzepte ein, in deren Zentrum die Projektarbeit stand.

Ingenieure und andere Fachleute verschiedener Berufsfelder arbeiten heute – oftmals über Ländergrenzen hinweg – an der termingerechten Lösung gemeinsamer Aufgaben. Kenntnisse in Projektarbeit und vor allem in Projektmanagement sind daher obligatorisch. Die Literatur hierzu ist sehr umfangreich.

Auf die organisatorischen Abläufe sowie das »Handwerkszeug« des Projektmanagements kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Interessant ist aber, wie die Literatur zur Projektarbeit in Bildungseinrichtungen mit der täglich praktizierten Projektarbeit in der Berufswelt umgeht. Man kann fast von einem »Nicht-Verhältnis« sprechen. Projektarbeit im Bildungsbereich wird in der Regel allein pädagogisch begründet. Eine Vorbereitung auf spätere Anforderungen im Beruf scheint unter dem Motto »ökonomische Funktionalisierung von Bildungsprozessen« eher verpönt zu sein (Tillmann 1997: 152). Von der Industrie geforderte Schlüsselqualifikationen stehen zum Teil im Verdacht einer Verschleierung von Hierarchisierung (Tillmann 1997: 159). Eine Ausnahme stellt Kunz-Koch (2001) dar. Meiner Meinung nach ist eine solche Ideologisierung nicht angebracht und der DaF-Unterricht gerade für erwachsene Lerner sollte sich auch der Frage einer möglichen Berufsvorbereitung durch den Einsatz von Projektarbeit stellen.

**2.2 Zwei Grundmodelle von Projektarbeit**

Es können zwei Grundmodelle von Projektarbeit, die ihren Ursprung zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben, unterschieden werden: Das lineare und das integrative Modell (vgl. Apel/Knoll 2001: 19–70, 86–91 sowie die dort angegebene weiterführende Literatur).

Das lineare Modell geht auf Calvin M. Woodward und die von ihm vorgeschlagene handwerkliche Ausbildung an amerikanischen Highschools zurück. Charakteristisch ist, daß im Unterricht zunächst lehrgangsartig grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, die dann in einem zweiten Schritt durch Übungen gefestigt werden. Erst in einem dritten Schritt wenden die Lerner ihr Können auf eine umfangreichere Aufgabe an und stellen in Eigenverantwortung ein Produkt her.

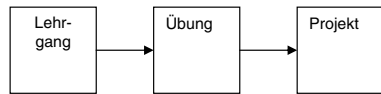


Abb. 1: Lineares Modell von Projektunterricht

Das integrative Modell geht auf den Amerikaner Charles R. Richards zurück. Er forderte eine »natürliche Erziehung«, die von den Interessen der Lernenden ausgehe. Auf den Projektunterricht bezogen bedeutete dies, daß Lehrer und Lernende sich zuerst auf die Bearbeitung eines Problems einigen. Danach planen sie zusammen das weitere Vorgehen und stellen den Bedarf an Wissen und Können fest. Die nötigen Kenntnisse zur Lösung des Problems erwerben die Lernenden erst dann in kurzen Lehrgängen, Kursen, Übungen, bei Erkundungen oder Erforschungen. Diese Phasen wechseln mit

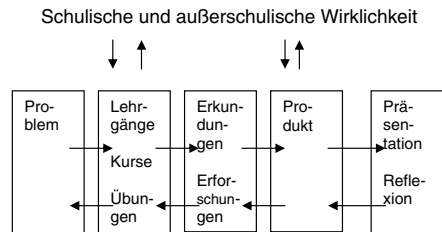


Abb. 2: Integratives Modell von Projektunterricht

Phasen der praktischen Projektarbeit ab. Am Ende werden die Ergebnisse präsentiert und der Lernprozeß reflektiert.

Das integrative Modell wird im folgenden Vorschlag noch durch sogenannte Fixpunkte ergänzt. Dies sind regelmäßige oder nach Bedarf stattfindende kurze Phasen, die der Metakommunikation bzw. der Klärung organisatorischer Fragen dienen. (Sui de Boutemard schlug erstmals 1975 solche »Scharniersitzungen« vor. Frey 1996 nennt sie »Fixpunkte«.)

### 2.3 Projektarbeit im DaF-Unterricht – ein Vorschlag

Wie Schart (2003) feststellt, lehnen DaF-Lehrer Projektarbeit oftmals mit dem Argument ab, die Lerner seien wegen ihrer Lerntradition an diese Form der selbständigen Arbeit nicht gewöhnt. Viele DaF-Lehrer können sich wegen der begrenzten sprachlichen Fähigkeiten außerdem Projektarbeit im Grundstufenbereich nur schwer vorstellen. Aus diesem Grund herrscht, vor allem in Langzeitintensivkursen, lehrgangsartiger Unterricht vor. Der hier vorgestellte Vorschlag zielt darauf ab, auch mit Projektarbeit unvertraute Grundstufenerner sprachlich und methodisch Schritt für Schritt zur erfolgreichen Bewältigung eines inhaltlich komplexen, umfangreichen Projekts hinzuführen.

Zunächst wird recht detailliert der Ablauf eines solchen Vorgehens gezeigt (siehe Abbildung 3). Dann werden die didaktischen Überlegungen, die hinter diesem Vorschlag stehen, vorgestellt, einige methodische Möglichkeiten genannt und jeweils an Beispielen erläutert. Danach werden den einzelnen Schritten beispielhaft Lernziele aus dem Grundstufenbereich zugeordnet, wie sie für das *Zertifikat Deutsch* (1999) gelten. Es ist aber auch möglich, den hier vorliegenden Vorschlag für Lernergruppen auf höherem Sprachniveau, auch für fachspezifische Sprachkurse, anzupassen.

#### 2.3.1 Didaktische und methodische Überlegungen

Aus der Übersicht in Abbildung 3 ist ersichtlich, daß in jeder Phase dieses Vorschlags selbständige Projektarbeit von den Lernern durchgeführt, diese aber Schritt für Schritt entwickelt wird. Hierzu werden zum einen in den Gesamttablauf Lehrgänge und Fixpunkte integriert.

Zum anderen sind die drei (oder mehr) Projekte in ihrer Reihenfolge so gestaltet, daß sukzessive immer mehr soziokulturelle und kommunikative Fähigkeiten zur Bewältigung eines größeren Projektes erworben werden. Durch diese Strukturierung kann eine Überforderung und damit Demotivierung der Lerner vermieden werden. Drittens sollte der Inhalt des regulären Sprachunterrichts während längerer Projekte, die in der unterrichtsfreien Zeit recherchiert werden, mit dem Rahmenthema des Projekts verzahnt sein.

Jedes Projekt beginnt mit einer Projektinitiative der Lehrperson, die an realen, aktuellen Problemen der Lerner anknüpft. Idealerweise geht die Initiative sogar von den Lernern aus. Die Projektinitiative bildet das Rahmenthema, das in einem zweiten Schritt von den Lernern in detaillierte Themen »heruntergebrochen« wird (siehe Beispiel). Die Lerner wählen also das von ihnen zu bearbeitende Thema selbst. Methodisch kann die Sammlung von möglichen Einzelthemen z. B. per Brainstorming oder Metaplanabfrage erfolgen. Erst nach dieser Themensammlung sollten sich Lernergruppen zusammenfinden und für ein Thema entscheiden.

Grundsätzlich wird hier von einem problemorientierten Ansatz ausgegangen, bei dem der ausgewählte Problembereich für die Lerner von persönlicher Bedeutung ist. So läßt sich eine emotionale Identifikation und hohe Lernmotivation erzielen. Außerdem können die Lerner

ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung einbringen.

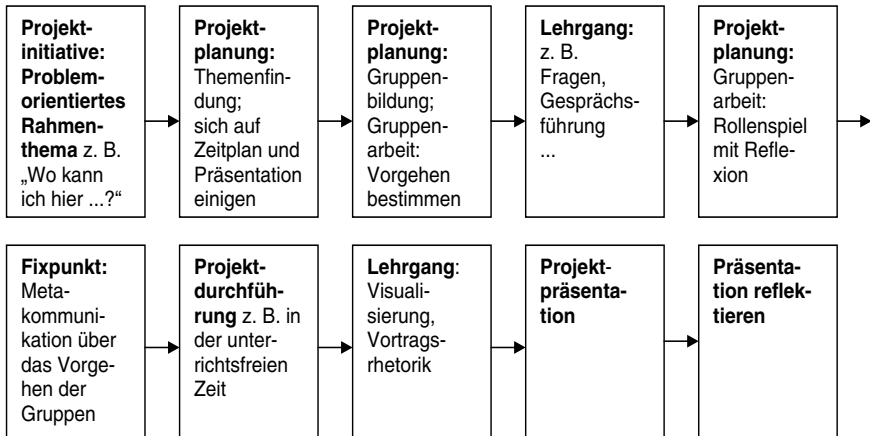
Die von den Lernern ausgewählten problemhaltigen Themen sollen komplexer Natur sein. Nicht z. B. die Grammatikprogression soll das Thema bestimmen, sondern der Inhalt einer Frage oder ein Problem stehen im Vordergrund. Hier wird also von einem Ansatz des *content-based-language-learning*s ausgegangen (vgl. Scharf 2003). Kulturkontrastive Themen können wünschenswert sein.

Projektarbeit findet hier in Gruppen von circa vier Personen statt, denn so können individuelle Interpretationen überdacht werden und die Kommunikation in der Gruppe trägt wesentlich zum Erreichen der Lernziele bei. Die Lehrpersonen haben eine überwiegend beratende Rolle.

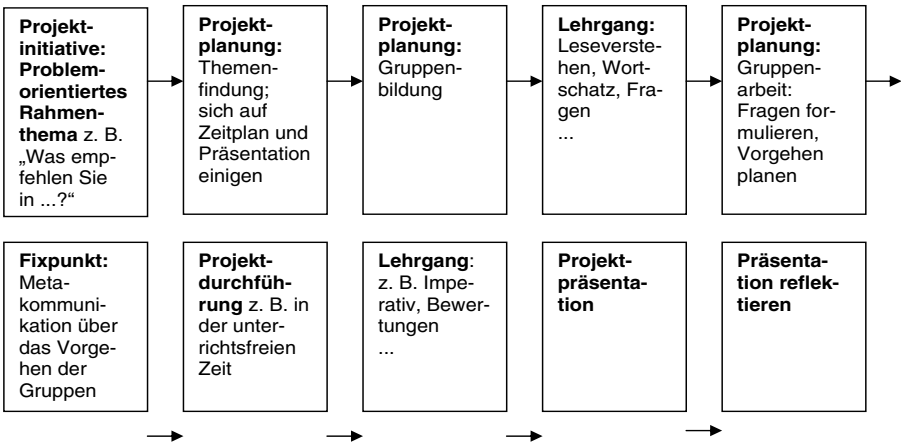
Projektarbeit bedeutet vorrangig handelnd, mit allen Sinnen zu lernen. Dies ermöglicht eine bessere Strukturierung mentaler Wissensstrukturen (Gudjons 1997 und <sup>5</sup>1997). Handelnd zu lernen meint hier, Informationen durch eigenes Erkunden, durch Befragungen z. B. von Passanten, Betroffenen oder Fachleuten zu bekommen. Erfahrungsgemäß haben Lerner zunächst Hemmungen, auf Personen zuzugehen und sie um Informatio-

nen zu bitten. Auch aus diesem Grund ist es sinnvoll, mit einem kleinen Erkundungsprojekt zur geographischen/sozialen Orientierung zu beginnen. Handelnd mit allen Sinnen zu lernen bedeutet aber auch, das z. B. Ton- und/oder Bildaufzeichnungen hergestellt werden können.

Am Institut für deutsche Sprache und Kultur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg z. B. wird im Prinzip in allen Kursen Projektarbeit nach obigem Muster eingesetzt, d. h. in landeskundlichen oder in Fachsprachenkursen, aber auch in mehrwöchigen Intensivkursen mit Nullanfängern, die ihre Projektthemen hauptsächlich visuell erarbeiten. So wurden zum Thema »Wie lebt man in Deutschland und in meinem Heimatland« z. B. Fotocollagen erarbeitet, bei denen von Lernern gemachte Fotos aus ihrem täglichen Leben in Deutschland mit Zeichnungen über das Leben im Heimatland kombiniert werden. Andere Projektgruppen dokumentierten z. B. den Musikgeschmack Jugendlicher in Deutschland und im Herkunftsland mittels eigener Tonaufnahmen (vgl. Lehker 1999).

*I. Phase: 1. Erkundungsprojekt (3 Tage)*

II. Phase: 2. Erkundungsprojekt (3 Tage)



III. Phase: 3. Erkundungsprojekt (10–15 Tage)

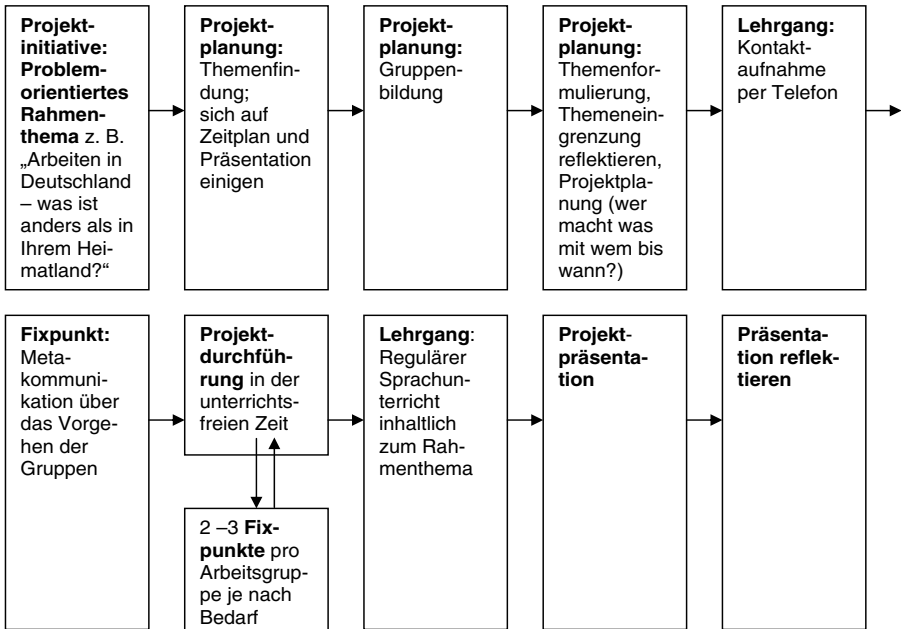


Abb. 3: Vorschlag zur Projektarbeit im DaF-Unterricht

Am Ende der Projektarbeit steht die Präsentation eines Produkts durch die Gruppe. D. h., das Projekt läuft nicht ohne Darbietung aus. Gudjons (<sup>5</sup>1997) nennt unterschiedliche Produktarten:

- Aktionsprodukte
- Kooperationsprodukte
- Vorführprodukte
- Veranstaltungsprodukte
- Dokumentationsprodukte
- Ausstellungsprodukte
- Gestaltungsprodukte.

Haben mehrere Kurse oder Klassen zeitgleich Projektarbeit durchgeführt, kann auch eine Projektmesse veranstaltet werden.

Die Produkte sollten bewertet, aber nicht benotet werden. Eine Bewertung kann z. B. nach Informationsdichte und -gehalt, Übersichtlichkeit, Ästhetik, Eigenkritik und Darstellung/Reflexion erfolgen (Gudjons 1997).

Für die Lerner ist vor allem die Präsentation der Produkte wichtig. Deshalb sollte diesen Produkten auch genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Für den Lernprozeß selbst ist die Reflexion über die Projektarbeit und ihre Präsentation nicht minder wesentlich. Eine solche Reflexion kann z. B. folgende Fragen enthalten:

- Warum habe ich das Thema ausgewählt?
- Was habe ich gelernt?
- Was möchte ich noch lernen?
- Was hat mir (nicht) gefallen?
- Wie hoch war mein Arbeitsanteil in der Gruppe?
- Welchen Unterschied sehe ich zum Regelunterricht?

### 2.3.2 Beispiel zur Projektarbeit

Strukturierung, Verzahnung, Themenwahl sowie Erkundungen während der Projektarbeit sollen an einem Beispiel verdeutlicht werden:

So könnte das *erste Rahmenthema* der Orientierung im geographischen/sozialen

Umfeld der Lerner dienen: »Wo kann ich hier ...?« Als *Einzelthemen* könnten Lerner sich z. B. für die Bearbeitung folgender Fragen entscheiden:

- Wo kann ich hier Möbel second hand kaufen?
- Wo kann ich mich über Preis- und Qualitätsunterschiede technischer Geräte informieren?

Zur *Erkundung* wären Informationsgänge und einfache Gespräche mit Passanten oder Beschäftigten von Einrichtungen, Geschäften usw. nötig. Dies erfordert Kenntnisse der Gesprächsführung und Fragetechnik sowie Sprachkenntnisse zur räumlichen und zeitlichen Situierung. Sollten die Ergebnisse in einem visualisierten Kurzvortrag von drei bis fünf Minuten *präsentiert* werden, sind einfache Kenntnisse zur Vortragsrhetorik (Aufbau, Redemittel, Gestik, Mimik, Körperhaltung) nötig, die in einer Lehrphasenphase erarbeitet werden können.

Das *zweite Rahmenthema* könnte die geographische Orientierung vertiefen, sich jetzt aber z. B. auf Aktivitäten in der Freizeit und auf touristische Tips beziehen. Lautet das Rahmenthema z. B. »Was empfehlen Sie in ...?« kommt die Sprachintention »Empfehlung« hinzu, was die Beherrschung zusätzlicher kommunikativer und sprachlicher Mittel erfordert (Begründungen, Vergleiche, Bewertungen usw.). Von Lernergruppen gewählte *Einzelthemen* könnten sein

- Ist der Freizeitpark in ... eine Reise wert?

- Den Zoo von ... soll man sehen – oder?

Zur Vorbereitung der *Erkundungsgänge* und -gespräche z. B. mit Beschäftigten von Touristeninformationseinrichtungen oder Personen, die den zu empfehlenden Ort kennen, ist eine Information aus schriftlichen Texten unterschiedlicher Textsorten (Broschüren, Lexikonartikel usw.) hilfreich. Hier können sich dann z. B. das Üben verschiedener Lesetechni-



ken, das Erarbeiten von Fragen, die bei der Erkundung gestellt werden, und Wortschatzarbeit anschließen. Sollte die *Präsentation* der Projektergebnisse z. B. in dem Vorstellen einer selbst erstellten Broschüre, einem visualisierten Kurzvortrag oder einem Werbevortrag auf einer Touristikmesse bestehen, kann die Vortragsrhetorik vertieft werden.

Nach diesen beiden Erkundungsprojekten, durch die die Teilnehmer schrittweise die selbständige Erkundung und Präsentation eines kleinen, klar abgegrenzten Themas gelernt haben, kann das dritte *Rahmenthema* komplexer sein und höhere Anforderungen an die Selbständigkeit stellen. Nehmen wir an, das *dritte Rahmenthema* lautet »Arbeiten in Deutschland – was ist anders als in Ihrem Heimatland?«. Einzelthemen könnten lauten:

- Leiharbeit – ist das gut?
- Ich will eine Stelle als ... bekommen. Was kann ich tun?
- Betriebsrat – was tut der?

Weitere Anregungen für Rahmenthemen bieten die Lektionsthemen gängiger Grundstufenlehrwerke. So läßt sich beispielsweise zu jeder Lektion aus dem Lehrwerk *Themen neu II* ein problemorientiertes, kulturkontrastives Thema formulieren, z. B.

- Wer beugt sich in Deutschland/in Ihrem Heimatland dem Modediktat?
- Fernsehen in Deutschland/Ihrem Heimatland macht dumm – oder?
- Die Familie ist am wichtigsten – oder?
- Was sagt man in Deutschland, was in Ihrem Heimatland?
- Wer trägt in Deutschland/Ihrem Heimatland die Verantwortung für die Erziehung der Kinder – die Schule oder die Eltern?

Für Lerner ist es oftmals ein Problem, ein komplexes Erkundungsthema im Verhältnis zur verfügbaren Zeit einzugrenzen, sich vorzustellen, wen man hierzu

befragen könnte und sich exakte Fragestellungen zu überlegen. Aus diesem Grund, ist es sinnvoll, während der Projektplanung einen Schritt einzufügen, bei dem diese Planungsprobleme behandelt werden. Methodisch kann dies z. B. dadurch geschehen, indem sich die Gruppen gegenseitig ihre Themenformulierung, die Planung der Erkundungen, Fragen an Informanten usw. vorstellen und kritisch, auch unter dem Zeitaspekt, diskutieren. Für studentische Lerner ist die Fähigkeit, ein Thema einzugrenzen und dessen Bearbeitung zu planen, für ein Studium in Deutschland wesentlich. Insofern hat dieser Schritt dann auch wissenschaftspropädeutische Bedeutung.

Wollen die Lerner Fachleute befragen, ist es notwendig, Gesprächstermine mit diesen abzusprechen. Eine solche Kontaktaufnahme per Telefon sollte auch in einem Lehrgang geübt werden. Bei der Wahl möglicher Informanten kann die Lehrkraft Hinweise geben oder ggf. sogar eine Kontaktaufnahme der Lerner bei den Fachleuten ankündigen.

Die Behandlung eines komplexen Projekts erfordert viel Zeit. Deshalb wird hier vorgeschlagen, die grundsätzlich selbständigen Erkundungen und die Vorbereitung der Projektpräsentation in die unterrichtsfreie Zeit zu legen und währenddessen im Unterricht regulären Sprachunterricht durchzuführen, der inhaltlich mit dem Rahmenthema *verzahnt* ist. Beim Thema »Arbeit« dürfte dies kein Problem darstellen, denn alle gängigen Grundstufenlehrwerke behandeln dieses Thema. Inhaltlich vertiefendes Zusatzmaterial ist ggf. angebracht.

Wie aus Abbildung 3 ersichtlich ist, sind *Fixpunkte* vor und während der Projektdurchführung wichtig. Dabei kann die Lehrperson mit der jeweiligen Gruppe über das Vorgehen und auftretende Probleme sprechen bzw. ggf. lenkend eingreifen.

### 2.3.3 Lernziele

Wird mit einer Lernergruppe Projektarbeit durchgeführt, ist es für die Lehrperson wichtig, darüber zu reflektieren, welche Lernziele erreicht werden können. Die konkreten Lernziele sind natürlich abhängig vom Leistungsstand der jeweiligen Gruppe. Hier kann lediglich ein allgemeiner Rahmen für Projektarbeit im Grundstufenbereich abgesteckt werden.

Das *Zertifikat Deutsch* (1999) und die dort genannten Kompetenzbereiche (soziale, kommunikative, sprachstrukturelle) stellen hier die Grundlage dar. Deshalb werden die Fertigkeiten auf der Basis der dort aufgeführten Szenarien beschrieben. Szenarien sind erwartbare Abfolgen kommunikativer Handlungen, die ihre Kohärenz durch den gewußten sozialen Sinn erhalten (*Zertifikat Deutsch* 1999: 25). Jedem der im *Zertifikat Deutsch* aufgeführten 13 Szenarien sind Diskursphasen, Diskursstrategien, Diskurselemente, Sprachintentionen und Grammatikbereiche zugeordnet (*Zertifikat Deutsch* 1999: 34–46), die hier aus Platzgründen nicht ausführlich und nicht vollständig aufgeführt werden können (zu den Details inklusive Wortlisten, Redemitteln, grammatischen Formen usw. siehe *Zertifikat Deutsch* 1999: 61–371).

Jedes Erkundungsprojekt beginnt mit der Projektinitiative, gefolgt von der Projektplanung. Das entsprechende Szenarium in beiden Schritten ist das der *Konsensfindung* (*Zertifikat Deutsch* 1999: 45), das während der weiteren Gruppenarbeit und ggf. während der Fixpunkte weiterhin ständig zum Tragen kommt. *Diskursphasen* sind:

#### Eröffnung

- Verhandlung von Vorschlägen
- Zusammenfassung, Ergebnisvorschlag
- Bestätigung, Verabredungen
- Verabschiedung

*Diskursstrategien* sind z. B.:

- gemeinsames Wissen andeuten
- Formulierungen des Gesprächspartners aufgreifen
- zu einem Thema zurückkommen

Mögliche *Diskurselemente*:

- Affirmation/Negation
- Sprechersignale zur Vergewisserung des Einverständnisses
- Hörersignale: Zustimmung, Skepsis, Einwurf
- Modalpartikel

Die *Sprachintentionen* können sehr vielfältig sein, beispielsweise:

- etwas vorschlagen; Vorschläge annehmen/ablehnen
- Zustimmung/Ablehnung erfragen und ausdrücken
- Wünsche erfragen und ausdrücken
- Meinungen erfragen und äußern
- verneinen/widersprechen
- nach Gründen fragen; etwas begründen
- Absichten/Pläne ausdrücken

Als *Grammatikbereiche* dieses Szenariums nennt das *Zertifikat Deutsch*

- Modalverben
- Fragesätze
- Angabesätze: kausal, konditional, temporal
- Konjunktiv
- Relativsätze

Das Szenarium *Konsensfindung* läßt sich nicht erst dann verwirklichen, wenn die Lerner bereits das Zertifikatsniveau erreicht haben, also z. B. den Konjunktiv oder komplexe Diskursstrategien beherrschen, sondern bereits auf sehr viel niedrigerem Niveau. Je nach Sprachstand und individuellen Lernzielen ist zu entscheiden, ob die Lerner hier vorhandenes Wissen transferartig anwenden sollen oder ob hier kurz lehrgangsartig der Erwerb bestimmter Lernbereiche eingefügt werden soll.

In allen drei oben genannten Erkundungsprojekten folgt nach der Projektinitiative

und der ersten Projektplanung dann die inhaltliche Vorbereitung der Projektdurchführung. D. h. die beiden Szenarien *etwas erklären/Auskunft geben* (Zertifikat Deutsch 1999: 42) bzw. *jemanden um Informationen bitten* (Zertifikat Deutsch 1999: 44) werden vorbereitet. Im ersten und zweiten Erkundungsprojekt wird als Vorbereitung ein lehrgangsartiger Schritt empfohlen. Beim dritten Erkundungsprojekt käme, sofern eine telefonische Kontaktaufnahme mit möglichen Informanten geplant ist, zusätzlich das Szenarium *sich mit jemandem verabreden*, das explizit nicht im Zertifikat aufgeführt ist<sup>1</sup>, hinzu.

Im ersten Erkundungsprojekt geht es eher um kurze Auskünfte als um umfangreichere Informationen, die erfragt bzw. gegeben werden sollen. Im Szenarium *etwas erklären/Auskunft geben* sind die *Diskursphasen*

- Eröffnung: Begrüßung, Erkundung der Bereitschaft
- Frage, Bitte
- Erläuterung, Auskunft und Nachfragen
- Abschluß: Bestätigung, Dank
- Verabschiedung.

Die notwendigen Diskursstrategien sind sehr stark soziokulturell geprägt und entsprechend schwer zu erwerben. Insofern wird selbst bei fortgeschrittenen Lernern empfohlen, entsprechende Lehrgangsteile mit Rollenspielen durchzuführen.

*Diskursstrategien* sind u. a.:

- ins Gespräch einleiten
- ein Gespräch strukturieren
- eine Aussage einleiten
- einlenken, unterbrechen
- Formulierungen aufgreifen
- eine Aussage präzisieren
- etwas hervorheben.

*Diskurselemente* können zum Beispiel sein:

- Verweise
- deiktische Gesprächselemente
- Aufmerksamkeitssignale.

Als *Sprachintentionen* sind u. a. zu nennen:

- jemanden ansprechen, jemanden begrüßen
- sich bedanken
- um eine Beschreibung bitten; etwas beschreiben, berichten
- um Bestätigung bitten; bestätigen.

Mögliche *Grammatikbereiche* sind:

- Präsens
- Modalverben
- Präpositionen
- Temporaladverbien.

Das Zertifikat nennt weitere Bereiche, die ggf. nötig sind, wenn die Erklärungen komplexer sind:

- Relativsätze
- Kausalsätze
- Instrumentalsätze
- Restriktivsätze
- Passiv.

Das Szenarium *jemanden um Informationen bitten* ist ähnlich gestaltet und setzt sich aus folgenden *Diskursphasen* zusammen:

- Eröffnung: Begrüßung
- Einstieg: Problem, Interesse, Frage
- Auskünfte
- Schluß: Dank, Verabschiedung.

Die ebenfalls stark soziokulturell geprägten *Diskursstrategien* sind:

- ein Gespräch einleiten, dabei auch ggf. sich vorstellen
- Höflichkeitsstrategien
- Hörsignale der Aufmerksamkeit und des Interesses
- kooperative Strategien, vor allem Rückfragen, Nachfragen, um Wiederholung bitten

1 Im Zertifikat wird das Szenarium *jemanden einladen* (Zertifikat Deutsch 1999: 39) genannt, das sich aber nur in Teilbereichen mit der hier gemeinten Terminabsprache deckt.

- etwas besonders hervorheben
- einlenken, unterbrechen
- Formulierungen des Gesprächspartners aufgreifen.

*Diskurselemente* sind u. a.:

- Höflichkeitsformeln
- Gliederungspartikel.

Die *Sprachintentionen* sind umfangreich, zum Teil tauchen sie auch in anderen Szenarien auf:

- jemanden ansprechen
- sich bedanken
- Wichtigkeit ausdrücken
- etwas benennen, definieren, identifizieren
- etwas beschreiben
- Zweck und Bestimmung erfragen und angeben
- um Rat fragen; etwas raten.

Die im *Zertifikat* genannten *Grammatikbereiche* werden in der Regel in den ersten 50 Stunden des Deutschunterrichts erworben:

- Fragesätze
- Modalverben
- Zeit- und Raumverhältnisse: Adverbien, Präpositionen.

Selbstverständlich sind hier aber auch schwierigere Grammatikbereiche möglich.

Im dritten Erkundungsprojekt wird das Szenarium *jemanden um Informationen bitten* durch *sich verabreden* ergänzt. Die *Diskursphasen* wären dann:

- Eröffnung: Begrüßung
- Einstieg: Problem, Interesse, Frage
- Verhandlung: Ort, Zeit, Zeitdauer
- Abschluß: Verabredung
- Schluß: Dank, Verabschiedung.

Entsprechend ändern sich Diskursstrategien, -elemente, Sprachintentionen und Grammatikbereiche.

Während der selbständigen Projektdurchführung agieren die Lerner ständig in den eben genannten Szenarien.

Die Fixpunkte sind metakommunikative Einheiten. Sie werden sicher mit dem

Szenarium *etwas erklären/Auskunft geben* beginnen und können dann zum Szenarium *jemanden um Rat bitten/Rat geben* (*Zertifikat Deutsch* 1999: 38) mit folgenden *Diskursphasen* übergehen. Auch die *Konsequenzfindung* ist möglich:

- Eröffnung: Begrüßung
- Einleitung: Hintergründe, Zusammenhänge
- Einstieg: Anliegen, Problem darstellen
- Beratung
- Abschluß: Verabredungen
- Schluß: Dank, Verabschiedung.

Aus Platzgründen werden hier nur die möglichen Sprachintentionen und Grammatikbereiche angeführt.

*Sprachintentionen* sind u. a.:

- Zufriedenheit/Unzufriedenheit ausdrücken
- Sorge, Angst ausdrücken
- um Rat fragen; etwas raten
- etwas vorschlagen; Vorschläge annehmen/ablehnen
- nach Gründen fragen; etwas begründen
- nach Absichten, Plänen fragen; Absichten, Pläne ausdrücken.

Als *Grammatikbereiche* nennt das *Zertifikat*

- Zeitrelationen
- Modalverben
- Konjunktiv
- Angabesätze: kausal, konditional, instrumental, temporal.

Auch hier ist die Realisierung des Szenariums auch mit geringeren Grammatikkenntnissen möglich.

Bevor die Projektpräsentation beginnt, wird empfohlen, ggf. in einer lehrgangsartigen Sequenz in die Vortragsrhetorik einzuführen, sofern die Präsentation vortragsartig (siehe Beispiel) erfolgen soll. Ein Szenarium *einen Vortrag halten* ist im *Zertifikat* nicht enthalten. Die Erfahrung hat aber gezeigt, daß die Realisierung – ggf. mit Redestements – auch im Grundstufenbereich sehr gut möglich ist.

*Diskursphasen* sind hierbei:

- Eröffnung: Begrüßung, Ankündigung des Vortrages, (Metainformation über den Aufbau des Vortrages)
- Einstieg: Kontext, ggf. Information über die Quellen
- Informationen berichten bzw. argumentieren
- Abschluß: Zusammenfassung, Schluß
- Reaktionen der Hörer.

Ebenso wichtig wie die sprachliche Bewältigung des Szenariums *einen Vortrag halten* ist die nonverbale Bewältigung (Körperhaltung, Augenkontakt, Gestik, Mimik usw.), bei der kulturelle Verhaltensweisen eine wesentliche Rolle spielen. Hier ist ggf. viel Training nötig. Eine Reflexion ist obligatorisch. Ggf. können Videoaufnahmen eingesetzt werden.

Die Hauptsprachintention ist in diesem Szenarium *jemanden informieren* bzw. *jemanden überzeugen*. Die benötigten Grammatikbereiche richten sich nach dem jeweiligen Thema. Einfache Themen wie im ersten Erkundungsprojekt lassen sich bereits mit geringen Kenntnissen realisieren.

Nach jeder Präsentation gibt es eine kurze Reflexionsphase in der gesamten Lernergruppe zum Inhalt des Vortrags, zur Präsentation sowie zur Vortragsrhetorik. Aus dem im *Zertifikat Deutsch* (1999) aufgeführten Szenarium *Diskussion* treffen auf dieses Metagespräch einzelne Elemente zu.

*Diskursphasen* sind dabei:

- Eröffnung: ein Gespräch einleiten/um Meinungsäußerungen bitten
- Meinungen äußern und diskutieren
- Abschluß: Zusammenfassung, ggf. einen Rat geben
- Schluß: ein Gespräch beenden

*Diskursstrategien*, die zum Tragen kommen können, sind:

- Sprecherwechsel (eine Aussage einleiten, einlenken, unterbrechen, eine Un-

terbrechung verhindern, eine Äußerung abschließen)

- Beispiele angeben
- Nebenbemerkungen machen
- eine Aussage präzisieren
- etwas besonders hervorheben
- Vermeidungsstrategien.

*Diskurselemente* könnten sein:

- Verweise
- Hörersignale
- rhetorische Mittel wie rhetorische Fragen, Gegenfrage, Wiederholung.

Folgende *Sprachintentionen* werden verwirklicht:

- Gefallen/Mißfallen ausdrücken
- Haltungen und Meinungen erfragen (Zustimmung/Ablehnung, Wichtigkeit, Bestätigung, Verneinung, Widerspruch usw.)
- etwas beschreiben
- etwas begründen
- etwas vorschlagen, Vorschläge annehmen/ablehnen
- etwas raten.

*Grammatikbereiche* könnten sein:

- Perfekt
- zeitliche Reihenfolge
- Modalverben
- Konjunktiv
- Anreihung
- Einschränkung
- Graduierung
- Modifizierung von Aussagen
- Nebensätze (kausal, konditional, final, temporal).

Es ist sinnvoll, einzelne Elemente des Szenariums *Diskussion* lehrgangsartig während der Erkundungsprojekte ggf. einzuführen und zu üben.

### **Exkurs: Projektarbeit im Herkunftsland**

DaF-Unterricht findet in Herkunftsländern normalerweise über einen längeren Zeitraum lehrgangsartig statt. Da die Welt der Zielsprache und -kultur hier nicht vor der Tür des Klassenzimmers beginnt, muß Projektarbeit zum Teil anders gestaltet werden als oben beschrieben.

Grundsätzlich können Schritte und Phasen der Projektarbeit analog zum obigen Vorschlag gestaltet werden. Aber die Themen für die Erkundungsprojekte müssen einen anderen Charakter haben. Anders als die DaF-Lerner in Deutschland, verfügen DaF-Lerner in den Herkunftsländern meistens über gute Regionalkenntnisse, können aber kaum deutschsprachige Informanten auf der Straße finden. Deshalb wäre es sinnvoll, z. B. kurze Informationsbroschüren für ausländische Touristen oder Geschäftsleute vor Ort in deutscher Sprache zu erstellen.

Bei der eigentlichen Projektarbeit, die ebenfalls zu problemhaltigen, aktuellen Themen mit kulturkontrastivem Aspekt gewählt werden sollten, können neben Büchern, Zeitungen und dem Internet deutschsprachige Personen, die vor Ort leben, arbeiten oder den Ort besuchen, als Informanten angesprochen werden. Eine weitere Möglichkeit bietet der direkte Kontakt zu Personen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz. E-Mail macht einen solchen Kontakt leicht, aber auch auf dem Postweg lassen sich erfolgreich Kontakte herstellen und Informationen einholen (vgl. Lehker 1995). Die Lernziele verschieben sich hier dann von der mündlichen zur schriftlichen Kommunikation.

Geprüft werden kann auch, ob ggf. e-Tandems mit deutschsprachigen Lernern gebildet werden können (vgl. Kleppin 2002).

### 3. Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Projektarbeit nach dem geschilderten Vorschlag wesentliche Lernziele im DaF-Unterricht ab Grundstufenniveau abdeckt. Eine schrittweise Entwicklung von Fähigkeiten ermöglicht es, daß sich Lerner in realen und komplexen Kommunikationssituationen erproben können und dabei wichtige soziokulturelle und kommunikative Kompetenzen einüben.

### Literatur

Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael: *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenbourg, 2001.  
 Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hrsg.):

*Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997.  
 Borretty, Reiner; Fink, Rudolf; Holzapfel, Herbert; Klein, Ulrich: *PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Grundlagen, Beispiele, Planungs- und Arbeitsunterlagen*. Berlin; München: Siemens AG, 1988.  
*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (ed.). Strasbourg; Cambridge: Cambridge University Press, 2001.  
 Corsten, Hans; Corsten, Hilde: *Projektmanagement: Einführung*. München u. a.: Oldenbourg, 2000.  
 Dietrich, Ingrid: »Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 1995, 255–258.  
*Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Themenheft »Unterrichtsprojekte«. München: Goethe Institut, 4 (1991).  
 Frey, Karl: *Die Projektmethode*. 7. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz, 1996.  
 Gudjons, Herbert: »Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts«. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997, 111–132.  
 Gudjons, Herbert: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivität – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.  
 Katz, Anka; Schroth-Wiechert, Sigrun: »Die DSH und projektorientierter Unterricht: Utopie oder Chance?«, *Info DaF* 29, 5 (2002), 459–463.  
 Kleppin, Karin: »Der Beitrag des Tandemlernens für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit«. In: Wolff, Armin; Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: FaDaF, 2002, 165–177 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 65)  
 Kunz-Koch, Christina Maria: *Geniale Projekte – Schritt für Schritt entwickeln. Ein Leitfaden zur persönlichen Strategieentwicklung*.

- lung in Projekten für Wirtschaft, Berufsschulen, Gymnasien, Universitäten und zum Selbststudium. 2. Auflage. Zürich: orelle füssli, 2001.
- Lazarou, Elisabeth: »Projektorientierter Deutschunterricht ›Denkmal‹«, *Fremdsprache Deutsch* 1 (1998), 38–41.
- Lehker, Marianne: »... und nach dem Studium treten wir in die Gesellschaft ein«. Ein Beispiel für ein Wirtschaftsplanspiel mit chinesischen Deutschlernern«, *Info DaF* 22, 4 (1995), 441–444.
- Lehker, Marianne: »Kursprofile am Institut für deutsche Sprache und Kultur«. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): *Deutsch in Europa als Muttersprache und als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang, 1999, 163–168 (Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur, I).
- Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich. Themenheft »Projektunterricht«. München: Goethe-Institut, 18 (1998).
- Rinza, Peter: *Projektmanagement: Planung, Überwachung und Steuerung von technischen und nichttechnischen Vorhaben*. 4. Auflage. Berlin; Heidelberg; Wien: Sprinng, 1998.
- Roth, Erwin: *Erfolgreich Projekte leiten: überlegt planen, entscheiden, kommunizieren und realisieren*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler, 1999.
- Schart, Michael: *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 2003.
- Schart, Michael: »Was ist das eigentlich: Projektunterricht? – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee«, *Info DaF* 30,6 (2003), 576–593
- Selke, Reinhard; Conrad, Peter: *Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen*. Berlin; Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung bibb, 1987.
- Sui de Boutemard, Bernhard: *Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz*. München: Fink, 1975.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: »Gibt es eine ökonomische Begründung für Projektunterricht?« In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hrsg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1997, 151–164.
- Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat Weiterbildungs-Testsysteme. Frankfurt: Weiterbildungs-Testsysteme, 1999.
- Zumtobel, Manfred: »Anwendung von Methoden des Projektmanagements in Schulen«. In: Allgäuer, Ruth (Hrsg.): *LernWelt-Leben. Projektmanagement – praktisch in Kindergärten und Schulen*. Donauwörth: Auer, 1998, 36–77.