

Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lerner- autonomie

Annika Herrmann und Kathrin Siebold

► Zusammenfassung

In einer sich ständig modernisierenden Arbeitswelt und im Zuge der aktuellen Veränderungen im europäischen Hochschulraum wird vorausgesetzt, dass Hochschulabsolventen während ihres Studiums neben fachlichen Kompetenzen auch eine Reihe von Schlüsselkompetenzen erwerben. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der Lernerautonomie immer mehr an Bedeutung. Wie Lernerautonomie gezielt ausgebildet und gefördert werden kann, wird in diesem Beitrag am Beispiel von verschiedenen interkulturellen Projekten aufgezeigt, die im Studiengang *Übersetzen und Dolmetschen* an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla (Spanien) durchgeführt wurden. Dabei wurde auf eine enge Verknüpfung zwischen der Ausbildung von Lernerautonomie und interkultureller und kommunikativer Kompetenz geachtet, was für angehende Dolmetscher und Übersetzer von besonderer Bedeutung ist.

1. Zum akademischen Kontext an der Universidad Pablo de Olavide (Spanien)

Im Rahmen der universitären Reformen durch den Bologna-Prozess wurde an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla im Studienjahr 2009/10 der Magisterstudiengang *Übersetzen und Dolmetschen* mit Deutsch als erster und zweiter Fremdsprache durch einen vierjährigen B. A.-Studiengang gleichen Namens ersetzt. Dadurch ergaben sich weitreichende strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Studienpläne.

Dazu gehört vor allem die sogenannte *evaluación continua*, die eine durchgängige Bewertung unterschiedlicher Studienleistungen während des gesamten

Semesters gewährleistet, durch die sich in allen Lehrveranstaltungen die Endnote aus vielen Einzelleistungen zusammensetzt. Im Gegensatz dazu dominierten zu Magister-Zeiten fast ausschließlich Abschlussprüfungen am Ende des Semesters, deren Vorbereitung seitens der Studierenden oft erst kurz vor dem Prüfungstermin begonnen wurde. Was von diesem kurzzeitig abrufbaren Wissen im darauffolgenden Semester noch verfügbar war, war oft nur unzureichend, um darauf aufzubauen. Durch das System der kontinuierlichen Bewertung werden neben Klausuren nun auch andere Studienleistungen wie Referate, Projekte und deren schriftliche Ausarbeitung bewertet, was für die Studierenden eine ausführlichere und selbständigere Beschäftigung mit den Lerninhalten zur Folge hat. An diese Art der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Thema müssen sich die Studierenden ohnehin gewöhnen, da die neue B. A.-Studienordnung nun auch eine Bachelorarbeit vorsieht, was im alten Magister-Studium nicht der Fall war.

Hinzu kommt, dass auch der studentische Arbeitsaufwand, der im Bachelorsystem in ECTS-Punkten gemessen wird, eine deutliche Umverteilung erfahren hat:

- 1 ECTS-Punkt beinhaltet an der Universität Pablo de Olavide:
 - 7,5 Stunden Präsenzunterricht (30 %)
 - 15 Stunden eigenständiges Arbeiten (60 %)
 - 2,5 Stunden Evaluation (10 %)

Für eine DaF- oder Landeskundeveranstaltung mit 6 ECTS-Punkten bedeutet das konkret, dass die Studierenden insgesamt einen Arbeitsaufwand von 150 Stunden haben und davon 45 Stunden auf Präsenzunterricht, 15 Stunden auf Prüfungen und 90 Stunden auf eigenständiges Arbeiten entfallen.¹ Diese Verteilung verdeutlicht den hohen Stellenwert der Nicht-Präsenzphasen und unterstreicht die Relevanz, die Eigenarbeitsphasen, in denen die Studierenden ihren Lernprozess selbständig steuern müssen, lerner- und lernzielorientiert zu gestalten. Das ist für alle Beteiligten eine große Herausforderung, denn die Studierenden sind mit dieser neuen Arbeitsform oft überfordert und konzentrieren sich weiterhin hauptsächlich auf den Präsenzunterricht, so dass sie zunächst einmal schrittweise an die Prinzipien des autonomen Lernens herangeführt werden müssen.

¹ Vgl. Richtlinien zur B. A.-Einführung an der Universität Pablo de Olavide, S. 9 (http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/decanato/normativa/normativa/1235735373911_protocolo_para_la_implantacion_de_los_grados_26-02-09.pdf).

2. Lernerautonomie

Mithin kommt der Lernerautonomie, die auch als Schlüsselkompetenz in den meisten neuen B. A.-Studiengängen¹ verankert ist, im Rahmen der oben beschriebenen Veränderungen eine besondere Bedeutung zu.

Autonomes Lernen gewährleistet nicht nur eine lernerorientierte und nachhaltige Aufnahme der Lerninhalte (s. u.), sondern entwickelt bzw. verstärkt auch mit der Autonomie zusammenhängende Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Entscheidungsfreudigkeit, die in unserer sich stets verändernden und dynamischen Arbeitswelt grundlegende Kompetenzen darstellen (vgl. Lobato Fraile 2006: 192).

In der heutigen Informationsgesellschaft wachsen das Wissen, die Zugänge dazu und seine Verbreitung exponentiell. Auch das akademische Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es unerschöpflich ist, gleichzeitig aber nur von begrenzter Dauer und Verlässlichkeit (vgl. Pozo/Monereo 2009: 22). Für die Studierenden ist es daher leichter denn je, scheinbar unbegrenzte Mengen an Informationen zu einem bestimmten Thema zu sammeln; die kritische Auswahl relevanter Inhalte stellt sie jedoch vor eine schwierige Aufgabe. In diesem Zusammenhang kommt der Fähigkeit der eigenständigen und kritischen Verarbeitung bestimmter Lerninhalte im Gegensatz zur unidirektionalen Wissensvermittlung besondere Bedeutung zu.

Autonomes Lernen beinhaltet jedoch nicht nur einen differenzierten Umgang mit dem Lernstoff. Vielmehr erfolgt es in einem Prozess, in dem sich inhaltliches und methodisches Wissen in einer positiven Wechselwirkung parallel entwickeln (vgl. Wolff 1996: 555). Es impliziert also auch eine aktive, verantwortliche und bewusste Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses, hauptsächlich durch einen zielgerichteten Einsatz bestimmter Lernstrategien. In der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man zwischen direkten Lernstrategien, die sich mit der Fremdsprache selbst befassen, und indirekten Lernstrategien, die darauf abzielen, günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen. Zur ersten Gruppe gehören nach Bimmel/Rampillon (2000) zum einen Gedächtnisstrategien, die das Speichern, Finden und Abrufen von Informationen fördern, zum anderen kognitive Strategien zur adäquaten Strukturierung und Verarbeitung der Informationen sowie Kompensationsstrategien, die dazu verhelfen sprachliche Defizite in der Kommunikation auszugleichen. Zur zweiten Gruppe gehören affektive, soziale und metakognitive Strategien, die sich positiv auf die

¹ Vgl. Studienplan *Übersetzen und Dolmetschen* der Universität Pablo de Olavide, S. 16 (http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Grados/Grado_Tel/1332844477216_verifica_tei.pdf).

Einstellung, das soziale Lernverhalten und die Regulierung des eigenen Lernens auswirken (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64).

Die Präferenz für bestimmte Lernstrategien hängt teilweise von der individuellen Lernerpersönlichkeit und Faktoren wie bevorzugten Lernstilen, persönlichen Lernbiografien und -traditionen sowie Charaktereigenschaften ab. Ein bewusster und effektiver Gebrauch von Lernstrategien kann und soll jedoch auch im Fremdsprachenunterricht unterstützt und gefördert werden, denn, so Oxford (2011: 179), »strategy instruction in L2 classes can significantly reduce the amount of time needed for acquiring high levels of L2 proficiency«.

Ein autonomiefördernder Unterricht sollte daher nicht nur auf den stofflich bezogenen Wissenserwerb ausgerichtet sein, sondern den Lernenden auch gezielt Anstöße geben und Angebote unterbreiten, die es ihnen ermöglichen, verschiedene Lernstrategien bewusst anzuwenden und durch eine aktive und selbständige Beteiligung am Lehr- und Lerngeschehen Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

In den DaF- und Landeskundekursen des neuen B. A.-Studiengangs *Übersetzen und Dolmetschen* hat sich Projektarbeit als autonomieförderndes Lernszenarium als besonders geeignet erwiesen, die Studierenden in den häufigen Nicht-Präsenzphasen an selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen heranzuführen und den Gebrauch bestimmter Lernstrategien bewusst zu trainieren.

3. Projektarbeit

Projektarbeit beinhaltet ein Zusammenspiel verschiedener Lernaktivitäten, die so organisiert und sequenziert sind, dass am Ende des Lernprozesses ein bestimmtes Produkt oder Resultat steht (vgl. Centro Virtual Cervantes 2012). Legutke (2003: 260) beschreibt sie als »eine Lernform, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt und die den bestmöglichen Raum für Binnendifferenzierung und kooperatives Lernen bereitstellt«. Fisher et al. (2002: 6) erklären ihrerseits: »project-based instruction is an authentic instructional model in which students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom«. Diese drei Definitionen ergänzen sich und unterstreichen jeweils unterschiedliche Faktoren, die gemeinsam den großen Wert der Projektarbeit ausmachen.

Ein wichtiger Vorzug der Projektarbeit besteht unseres Erachtens in der thematischen Offenheit, die in der Regel eine Beteiligung der Studierenden an der Themenwahl ermöglicht. Dadurch entstehen erfahrungsgemäß Anknüpfungspunkte an die persönlichen Neigungen der Lernenden und eine interessierte Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Inhalten, was eine nachhaltige Aufnahme des Lernstoffs begünstigt.

Für unseren Lehr- und Lernkontext, DaF- und Landeskundeunterricht an spanischen Hochschulen, möchten wir als besonders relevanten Aspekt hervorheben, dass Projektarbeit die Grenzen des Kursraums überwindet und den Lernenden die Möglichkeit bietet, die Lerninhalte in reale Kontexte einzubetten und ihre Kenntnisse in authentischen Kommunikationssituationen umzusetzen.

Neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz durch die praktische Anwendung der Sprachkenntnisse werden durch die Projektarbeit auch soziale, organisatorische und interkulturelle Fähigkeiten gefördert. Zum einen müssen in dieser kooperativen Lernform innerhalb der Gruppe Probleme ausgehandelt und gelöst werden, zum anderen lernen die Beteiligten langfristig zu planen, da die Projekte normalerweise in verschiedenen strukturierten, zeitlich begrenzten und gesondert evaluierten Phasen abgewickelt werden, was eine Bewältigung des gesamten Arbeitsaufwands in den letzten Tagen vor der Präsentation unmöglich macht. Besonders bedeutungsvoll sind auch die durch Projektarbeit entstehenden interkulturellen Kontakte, die trotz internationaler Ausrichtung des Studiengangs und der geographischen, politischen und sozialen Nähe Spaniens zu den deutschsprachigen Ländern keinesfalls als gegeben vorausgesetzt werden können. In der authentischen interkulturellen Kommunikation überwinden die zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher mögliche Hemmungen im Umgang mit Angehörigen der Zielkulturen, entwickeln ein Bewusstsein für kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster und relativieren ihre eigenkulturell geprägte Haltung.

In Bezug auf die Lernerautonomie ermöglicht Projektarbeit den Studierenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema, in der sie lernen, je nach persönlichen Präferenzen und Lernstilen bestimmte Lernstrategien und Arbeitstechniken anzuwenden. In der Regel beinhaltet Projektarbeit auch eine kritische Reflexion des eigenen Lernprozesses, die das Bewusstsein über effizientes autonomes Lernen, auch für zukünftige Lern- und Arbeitskontexte, steigert.

Was die verschiedenen Phasen der Projektarbeit betrifft, findet man in der Fachliteratur je nach Rahmenbedingungen unterschiedliche Modelle. Wir stützen uns auf die Gliederung von Emer/Lenzen (2005: 129), die auf unseren Lehr- und Lernkontext gut übertragbar ist und Projekte in folgende Phasen einteilt: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung und Weiterführung. Je nach Projektcharakter können die einzelnen Phasen kürzer oder länger ausfallen und fließen auch nicht zu gleichen Teilen in die Endbewertung mit ein. Da Projektarbeit aber nicht nur eine produkt-, sondern auch eine prozessorientierte Arbeitsform ist (vgl. Pennauer 2010: 264), sollten unserer Ansicht nach auch die Phasen vor und nach der Projektpräsentation in der Benotung berücksichtigt werden (siehe Bewertungstabelle im Anhang).

4. Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Im Folgenden werden zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis beschrieben, die verdeutlichen, wie in der Praxis Lernerautonomie durch Projektarbeit gefördert werden kann. Obwohl es sich dabei um Beispiele handelt, die an konkrete Gegebenheiten unserer Stadt bzw. unserer Universität geknüpft waren, werden im Anschluss an die Beschreibung und Auswertung Vorschläge gemacht, wie solche Projekte jederzeit auch an anderen Institutionen durchgeführt werden können.

4.1. Interdisziplinäres Projekt über Sevilla in Zusammenarbeit mit der LMU München

Das erste ist ein Projekt aus einem DaF-Landeskundekurs auf A-2-Niveau, das im April 2011 durchgeführt wurde. Eine Kollegin von der Ludwig-Maximilians-Universität in München kam mit einer Gruppe von Anthropologiestudierenden im Rahmen einer Studienreise nach Sevilla. Die Aufgabe der spanischen Studierenden aus dem zweiten Studienjahr bestand darin, in Kleingruppen eine thematische Stadtführung für die deutsche Gruppe zu organisieren. Dabei stand die Fragestellung nach den anthropologischen Veränderungen, die durch die Weltausstellung EXPO '92 in Sevilla entstanden sind, im Mittelpunkt, so dass gemeinsam einige der Orte besucht wurden, die auch heute noch für die EXPO '92 charakteristisch sind. Den Ausgangspunkt bildete der *Palacio de San Telmo*, der heute den Hauptsitz der Andalusischen Landesregierung beherbergt und für die EXPO wieder aufgebaut wurde. Dort trugen die spanischen Studierenden ihr Wissen über die Geschichte des Gebäudes vor und präsentierten neben Originaleintrittskarten und einer Figur in Form des EXPO-Maskottchens auch weitere selbstgestaltete Plakate, auf denen Bilder und Informationen wichtiger EXPO-Bauwerke zu sehen waren, die außerhalb des Stadtzentrums liegen und deshalb nicht in den Spaziergang integriert werden konnten. Dazu gehörten beispielsweise Fotos von den Brücken, die damals gebaut wurden, um die Zufahrt zum EXPO-Gelände zu ermöglichen, sowie Bildmaterial vom Gelände vor, während und nach der Weltausstellung. Nach einigen weiteren Stationen an emblematischen Punkten wurde die anthropologische Zeitreise im *Barrio de Santa Cruz* abgeschlossen, dem ehemaligen jüdischen Viertel Sevillas, das anlässlich der Weltausstellung 1992 durch kostspielige Sanierungsarbeiten in das touristische Vorzeigeviertel der Stadt umgewandelt wurde.

Während der Stadtführung stützten sich die Gruppen auf selbständig recherchierte Daten, die sie u. a. durch Interviews mit Personen unterschiedlichen Alters erhoben hatten. Die in Zusammenarbeit mit der Münchner Anthropologiedozentin entworfenen Fragestellungen lauteten:

- Was hat sich durch die EXPO '92 am Stadtbild Sevillas verändert?
- Welchen Einfluss hatte die EXPO '92 kurz- und langfristig auf das Leben der Einwohner von Sevilla?

Neben der für die spanischen Studierenden ungewohnten anthropologischen Vorgehensweise bestand eine weitere Schwierigkeit darin, die weitgehend selbständige Planung, Durchführung, Übersetzung und sprachliche Aufbereitung der Interviews auf A-2-Niveau zu bewältigen.

Die anthropologischen Fragestellungen bedeuteten für die Spanier zunächst einmal eine interkulturelle Sensibilisierung in Bezug auf ihre eigene Kultur, die sie anschließend einem deutschsprachigen Publikum vorstellen mussten. Dabei konnten sie bereits erworbenes Wissen über die deutsche Kultur anwenden, daraufhin die deutsche und die spanische Kultur kontrastiv zueinander in Beziehung setzen und entscheiden, welche Aspekte die deutsche Gruppe besonders interessieren könnten. Diese Arbeitsschritte trugen zu einer gezielten Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der spanischen Studierenden bei.

Die Lernerautonomie wurde zunächst durch die selbständig durchgeführten und ausgewerteten Interviews gefördert. Begleitet wurden die einzelnen Arbeitsschritte bis zur Präsentation durch sukzessive obligatorische Sprechstunden, in denen die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ideen und Materialien präsentierten, die anschließend weiterentwickelt werden konnten. Auf diese Weise trat die Lehrperson in den Hintergrund und die Studierenden waren für den Erfolg der Stadtführung selbst verantwortlich und dementsprechend stolz darauf.

4.2. 20 Jahre Mauerfall

Ein weiteres Projekt wurde im Studienjahr 2009/2010 anlässlich des 20-jährigen Jahrestags des Berliner Mauerfalls durchgeführt. Zu diesem Jubiläum fand an unserer Universität eine vom DAAD und vom Deutschen Generalkonsulat in Sevilla organisierte Lesung des deutsch-ungarischen Schriftstellers György Dalos statt, der als Dissident Zeitzeuge der politischen und historischen Geschehnisse war, die 1989 zum Mauerfall führten.

Im Rahmen einer interdisziplinären Projektarbeit richteten die Studierenden zweier DaF- und Landeskundekurse (Niveau B1) eine Ausstellung zu verschiedenen Aspekten rund um den Mauerfall aus. Zur Vorbereitung setzten sie sich in Kleingruppen von 2 bis 3 Studierenden je nach Interesse mit einem der folgenden Themen auseinander: Teilung Deutschlands, Mauerbau, Fluchtversuche, Leben in der DDR, Ossi und Wessi, Glasnost und Perestroika, Montagsdemonstrationen, Botschaftsbesetzungen, Flucht über die Grüne Grenze, Mauerfall. Die Aufgabe der Gruppen bestand darin, die Themen inhaltlich zu bearbeiten, mit Bildmaterial aufzubereiten und auf anschauliche Weise auf

Plakaten darzustellen. Am Tag der Lesung wurden die Plakate im Vorraum des Hörsaals als thematische Kontextualisierung so angeordnet, dass sie als Gesamtprodukt eine »Chronik der Wende« darstellten. Dabei sollten die Studierenden als Experten neben ihren Plakaten stehen, um diese dem interessierten deutsch-spanischen Publikum näherzubringen und auf Rückfragen bzw. Kommentare einzugehen.

Zur Erarbeitung des Lernstoffs wurde jeder Gruppe eine Literaturliste mit einschlägigen deutschsprachigen Publikationen zum Thema zur Verfügung gestellt, die aber durch eigene Materialrecherchen ergänzt werden sollte. In der Planungs- und Durchführungsphase wurden die Studierenden von den Dozenten in verschiedenen obligatorischen Sprechstunden inhaltlich, sprachlich und organisatorisch unterstützt. Alles in allem erfolgte die Konzeption, Ausarbeitung und Präsentation der Texte und Plakate jedoch größtenteils selbständig.

4.3. Kritische Auswertung der beschriebenen Projekte

Insgesamt wurden die verschiedenen Projekte von den beteiligten Studierenden und Lehrenden sehr positiv bewertet, wobei in der Durchführungs- und Präsentationsphase auch einige konkrete Schwierigkeiten auftraten.

Für die adäquate Materialbeschaffung und die differenzierte Aufarbeitung und Präsentation der Themen waren die einzelnen Gruppen weitgehend selbst verantwortlich. Dadurch entstand eine sehr aktive und selbständige Arbeitsdynamik, die von den Lehrpersonen im Hintergrund unterstützend begleitet wurde. Diese Vorgehensweise trug deutlich zur Förderung der Lernerautonomie bei, nicht zuletzt durch die erfolgreiche Umsetzung bestimmter Lernstrategien, wie z. B. »Vortragen mit Karteikarten« oder »Üben vor dem Spiegel« als affektive Strategie zur Angstreduzierung. Diese wurden einerseits im Vorfeld mit den Dozenten innerhalb der Sprechstunden abgesprochen, teilweise aber auch induktiv erlernt. Durch die eigenständige Recherchearbeit sowie die formelle schriftliche Ausarbeitung der Themen dienten die Projekte außerdem dazu, die Studierenden an das Verfassen von strukturierten fachsprachlichen Texten in der Fremdsprache heranzuführen.

Als besonders wichtigen Motivationsfaktor nannten die Studierenden die Gelegenheit zu authentischer Kommunikation mit deutschsprachigen Muttersprachlern, denn sie mussten sich während und nach den Präsentationen spontan den Rückfragen des muttersprachlichen Publikums stellen, was die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache deutlich mehr gesteigert hat als dies im geschlossenen Klassenraum möglich gewesen wäre. Dabei fiel aber auch auf, dass die individuellen Lernereigenschaften, wie z. B. ein fehlender Grad an Selbstbewusstsein oder die Angst zu versagen, bei einigen noch sehr ausgeprägt waren und in den Präsentationen zu Nervosität führten. Das lässt sich sicher auf die

teilweise noch sehr beschränkten deutschen Sprachkenntnisse zurückführen. Dennoch konnten weitgehend alle Beteiligten eine gewisse Vertrautheit im Umgang mit Angehörigen der Zielkultur entwickeln und anfängliche Unsicherheiten überwinden. Für zukünftige Projekte wäre es als sprachliche Vorbereitung interkultureller Kontaktsituationen sicherlich sinnvoll, gezielt bestimmte Kompensationsstrategien wie Umschreibungstechniken oder soziale Lernstrategien wie Nachfragetechniken zur Verständnissicherung zu trainieren.

Eine weitere Schwierigkeit bestand im Umgang mit dem Fachwissen und -vokabular, das die spanischen Studierenden sich auf Deutsch aneignen mussten. Bei der Arbeit mit technischem Vokabular besteht die große Gefahr immer darin, dass die Lerner komplexere Konzepte unkritisch aus dem Wörterbuch oder aus anderen Quellen übernehmen, ohne diese wirklich vollständig verstanden zu haben. Dies konnte während der Durchführungsphase in den Sprechstunden zwar größtenteils überprüft, aber trotzdem nicht gänzlich vermieden werden, so dass es in den abschließenden Präsentationen in einigen Fällen noch zu Unsicherheiten im Gebrauch des Fachvokabulars kam. Ideal wäre es deshalb, wenn die Studierenden ihre Präsentationen im Vorfeld auch mit muttersprachlichen Kommilitonen üben könnten.

In Bezug auf die Thematik bei der Projektarbeit kann noch kritisch hinzugefügt werden, dass Projektideen oft aus aktuellem Anlass entstehen und deshalb thematisch nicht immer leicht mit dem vorgegebenen Lehrplan zu vereinbaren sind. Die anthropologische Stadtführung durch Sevilla leistete beispielsweise lediglich durch den interkulturellen Vergleich und das deutschsprachige Publikum seinen Beitrag zur deutschen Landeskunde, während sich das Thema *20 Jahre Mauerfall* wie ein Glücksfall in das landeskundliche Thema *Geschichte und Gegenwart* integrieren ließ.

Darüber hinaus beinhalten solche Projekte vor allem in der Planungs- und Präsentationsphase einen sehr großen Organisationsaufwand für die Lehrenden sowie ein hohes Arbeitsvolumen für die Studierenden, das viele von ihnen als unverhältnismäßig empfinden. Daher ist es besonders wichtig, den Studierenden schon im Vorfeld bewusst zu machen, dass sie bei der Projektarbeit zusätzlich zu sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen auch Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit oder Entscheidungsfreudigkeit erwerben, die sie für ihr gesamtes Studium und Berufsleben benötigen und die auch entsprechend evaluiert werden (siehe Bewertungstabelle im Anhang).

4.4. Übertragbarkeit der beschriebenen Projekte

Die beschriebenen Projekte sind unseres Erachtens auf vielfältige Lernkontexte übertragbar. Die Lernenden sollten bereits sprachliche (etwa ab Niveau A2) sowie landeskundliche Grundkenntnisse erworben haben. Das Thema sollte ausrei-

chend breitgefächert sein, so dass die verschiedenen Arbeitsgruppen je nach Interessenlage unterschiedliche Schwerpunkte setzen können. Die anthropologischen Fragestellungen und Vorgehensweisen aus 4.1 (Stadtführung) haben lediglich Beispielcharakter, je nach Projektausrichtung können andere Aspekte in den Mittelpunkt gestellt werden. Als thematischer Anlass für 4.2 (Ausstellung) bieten sich aktuelle Ereignisse wie geschichtliche Jahrestage oder kulturelle Veranstaltungen mit Bezug zu den deutschsprachigen Ländern an.

Besonders geeignet sind diese Projekte, wenn sie im Ausland durchgeführt werden, da sie für die dortigen Deutschlerner eine einzigartige Möglichkeit bieten, die erlernten sprachlichen Strukturen und Inhalte vor einem authentischen deutschsprachigen Publikum anzuwenden. Eine organisatorische Herausforderung besteht jedoch darin, ein solches Publikum für die Präsentations- und Interaktionsphase zu finden. Im universitären Kontext ermöglichen dies Austauschvereinbarungen mit Partnerinstitutionen im D-A-CH-Raum.

4.5. Evaluation der beschriebenen Projekte

In der Vergangenheit wurde bei Projektarbeiten oft nur das Endprodukt bewertet, was teilweise dazu führte, dass Gruppen sich erst im letzten Moment mit ihrer Präsentation beschäftigten und daher die Inhalte oft nur unzulänglich aufbereiteten. Um eine langfristige und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema in den verschiedenen Phasen zu gewährleisten und die Studierenden bereits im Vorfeld darüber zu informieren, was in welcher Phase der Projektarbeit von ihnen erwartet wird und wie sich ihre Note am Ende zusammensetzt, geben wir ihnen für die Projekte eine Bewertungstabelle (siehe Anhang) an die Hand. Während der Planungsphase (Phase I) und der Durchführungsphase (Phase II) wird das autonome Lernen besonders gefördert, da die Studierenden zunächst ein Konzept entwickeln und anschließend selbständig Quellen konsultieren und das Material adäquat aufarbeiten müssen. Auf diese Weise müssen sie sich bereits vor der eigentlichen Präsentation intensiv mit dem Thema auseinandersetzen und die Arbeit innerhalb der Projektgruppe organisieren. Die mündliche Präsentation (Phase IIIa) und die schriftliche Ausarbeitung und Auswertung (Phase IIIb) spiegeln anschließend die Ergebnisse der Planungs- und Durchführungsphase wider. Neben den sprachlichen und inhaltlichen Aspekten werden in der Tabelle auch die Kriterien *Kommunikative Kompetenz* und *Reflexion* bewertet, die die Studierenden dazu anhalten soll, bewusst über ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Im Idealfall kommen sie dabei zu dem Ergebnis, dass sie bei der Projektarbeit nicht nur etwas für ihre Note getan haben, sondern weitgehend selbständig ein Projekt mit sichtbarem Endprodukt entwickelt und präsentiert haben und davon inhaltlich, sprachlich, methodisch und persönlich profitiert haben.

Die Tabelle wurde allgemein formuliert, aber spezifischere inhaltliche und formale Kriterien können ergänzt bzw. unter der Rubrik *Kommentare* festgehalten werden. Durch den Einsatz der Tabelle wird einerseits gewährleistet, dass die Studierenden zu jeder Zeit wissen, was von ihnen erwartet wird, andererseits werden die einzelnen Leistungen für die Lehrenden vergleichbarer gemacht, was eine objektive und gerechte Bewertung zur Folge hat.

Literatur

- Banks, Janet C.: *Creating and Assessing Performance-Based Curriculum Projects: A Teacher's Guide to Project-Based Learning and Performance Assessment*. Edmonds, WA: CATS, 1997.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien* (Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt, 2000.
- Blanco, Ángeles: »Las Rúbricas: ›Un instrumento útil para la evaluación de competencias««. In: Prieto Navarro, L. et al. (Hrsg.): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Centro Virtual Cervantes: Online-Wörterbuch, Eintrag »*Trabajo por Proyectos*« (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm), 2012.
- Ceylan, Yasemin; Mollaoglu, Arzu: »Die Integration der Projektarbeit in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen des Fremdsprachenunterrichts mit landeskundlichen Schwerpunkten«, *GFL-Journal* 1 (2012), 27–45.
- Edwards, K. M.: *Everyone's Guide to Successful Project Planning: Tools for Youth*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 2000.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus Dieter: *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Frankfurt: Schneider, 2005.
- Fisher, A. et al.: *Project-Based instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratory, 2002.
- Legutke, Michael K.: »Projektunterricht«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 2003, 259–263.
- Lipp, Erich: *Projekte begleiten. Handbuch für Lehrpersonen, Praxishilfe und Leitfaden für Schülerinnen und Schüler*. Bern: Schulverlag plus, 2011.
- Lobato Fraile, Clemente: »Estudio y trabajo autónomos del estudiante«. In: Miguel Díaz, M. (Hrsg.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 2006, 191–219.
- Oxford, Rebecca L.: *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson, 2011.
- Pennauer, Elfie: »Projektarbeit«. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 2010, 161–162.
- Pozo, Juan I.; Monereo, Carlos: »La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender«. In: Pozo, J. I.; Echeverría, Pérez (eds.): *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23 (1996), 541–560.

Anhang: Tabelle zur Bewertung der Projektarbeit

BEWERTUNG DER PROJEKTARBEIT: _____

Bearbeitetes Thema: _____

Namen der Arbeitsgruppe: _____

PHASEN	KRITERIEN			PUNKTE
I. PLANUNG				max. 1,5
	<input type="radio"/> gut strukturiertes Konzept	<input type="radio"/> ausreichend strukturiertes Konzept	<input type="radio"/> kein Konzept	
	<input type="radio"/> zahlreiche Kernpunkte bei der Planung berücksichtigt	<input type="radio"/> die elementaren Punkte bei der Planung berücksichtigt	<input type="radio"/> wichtige Punkte bei der Planung ausgelassen	
Kommentare:				
II DURCHFÜHRUNG				max. 1,5
	<input type="radio"/> deutliche Entwicklung erkennbar	<input type="radio"/> Entwicklung erkennbar, aber noch defizitär	<input type="radio"/> Konzept hat sich nicht (weiter) entwickelt	
	<input type="radio"/> genügend seriöse Quellen konsultiert / relevantes Material gefunden	<input type="radio"/> ausreichend Quellen konsultiert / Material gefunden	<input type="radio"/> kaum Quellen konsultiert / wenig Material gefunden	
Kommentare:				
III MÜNDLICHE PRÄSENTATION				max. 4
a) Sprachliches Spektrum	<input type="radio"/> gute Aussprache	<input type="radio"/> akzeptable Aussprache	<input type="radio"/> unverständliche Aussprache	
	<input type="radio"/> breites sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	<input type="radio"/> angemessenes sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	<input type="radio"/> elementares sprachliches Spektrum (Grammatik+ Wortschatz)	

b) inhaltliches Spektrum	<input type="checkbox"/> alle Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	<input type="checkbox"/> die wichtigsten Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	<input type="checkbox"/> Punkte nur ansatzweise und teilweise falsch berücksichtigt	
	<input type="checkbox"/> kohärente und gut strukturierte Darstellung	<input type="checkbox"/> ausreichend kohärente und strukturierte Darstellung	<input type="checkbox"/> teilweise inkohärente und unstrukturierte Darstellung	
c) Kommunikative Kompetenz	<input type="checkbox"/> spricht flüssig, ist kommunikativ	<input type="checkbox"/> zögert gelegentlich, Kommunikation bleibt aber erhalten	<input type="checkbox"/> spricht teilweise stockend, hat kommunikative Probleme	
	<input type="checkbox"/> kreative und ansprechende Präsentation mit ausgeprägter non- und paraverbaler Kommunikation	<input type="checkbox"/> durchschnittliche, aber ansprechende Präsentation mit ausreichender non- und paraverbaler Kommunikation	<input type="checkbox"/> wenig ansprechende Präsentation, kaum non- und paraverbale Kommunikation	
Kommentare:				
IV. SCHRIFTLICHE AUSARBEITUNG				max. 3
a) sprachlich	<input type="checkbox"/> guter schriftsprachlicher Stil, wenig Fehler	<input type="checkbox"/> akzeptabler schriftsprachlicher Stil, Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen	<input type="checkbox"/> unangemessener schriftsprachlicher Stil, viele Fehler, die das Verständnis teilweise beeinträchtigen	
	<input type="checkbox"/> breites sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	<input type="checkbox"/> angemessenes sprachliches Spektrum (Grammatik+Wortschatz)	<input type="checkbox"/> elementares sprachliches Spektrum (Grammatik+ Wortschatz)	
b) inhaltlich	<input type="checkbox"/> alle Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	<input type="checkbox"/> die wichtigsten Punkte ausführlich und inhaltlich korrekt berücksichtigt	<input type="checkbox"/> Punkte nur ansatzweise und teilweise falsch berücksichtigt	
	<input type="checkbox"/> kohärente und gut strukturierte Darstellung	<input type="checkbox"/> ausreichend kohärente und unstrukturierte Darstellung	<input type="checkbox"/> teilweise inkohärente und unstrukturierte Darstellung	
c) Reflexion	<input type="checkbox"/> kritische und bewusste Reflexion über die Projektarbeit und den eigenen Lernprozess	<input type="checkbox"/> ausreichende Reflexion über die Projektarbeit und den eigenen Lernprozess	<input type="checkbox"/> unzureichende Reflexion über den eigenen Lernprozess	
	<input type="checkbox"/> konstruktive und realisierbare Verbesserungsvorschläge	<input type="checkbox"/> ausreichende Verbesserungsvorschläge	<input type="checkbox"/> kaum Verbesserungsvorschläge	
Kommentare:				

- ▶ *Annika Herrmann*
M. A.; Studium Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld. Seit 2009 DAAD-Lektorin an der Universität Pablo de Olavide in Sevilla (Spanien) mit den fachlichen Schwerpunkten Didaktik der deutschen Sprache und Landeskunde.

- ▶ *Kathrin Siebold*
Professorin am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Pablo de Olavide (Spanien) mit fachlichen Schwerpunkten in den Bereichen Interkulturelle Pragmatik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.