

AUTONOMES LERNEN- IN THEORIE UND PRAXIS

Danielle Bachel

Der Lernprozess des Einzelnen- ein Thema, das zwar zunehmend in einem interdisziplinären Kontext diskutiert wird- soll im Folgenden mit dem Schwerpunkt der Lernerautonomie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erörtert werden.

Dazu werden zu Beginn Konzepte zu Lerntheorien, autonomem Lernen, Lernstilen und Lernertypen als auch Lernerstrategien und Lerntechniken erläutert.

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem lernerautonomen Unterricht und wird anhand dreier Bereiche- Grammatik, Schreiben und Sprechen- besprochen. Die jeweiligen Ausführungen stellen lediglich eine Auswahl unterschiedlicher Aspekte im Fremdsprachenunterricht dar und erheben keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit, sondern erlauben und fordern eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Um zu illustrieren, in welcher Form Lernerautonomie im Unterricht gefördert werden kann, beziehe ich mich im darauffolgenden Teil auf eine mögliche konkrete Ausführung: die Projektarbeit "Salamanca auf Deutsch". Sie bildet die Grundlage für das Thema der "Lernerautonomie" und wurde daher zum Anlass genommen, diese im Rahmen des Projekts genauer zu betrachten.

Das Projekt "Salamanca auf Deutsch" (unter www.g-daf-es.net einsehbar) wurde mit Studierenden aller Fakultäten der Universität Salamanca im zweiten Lernjahr Deutsch in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführt. Es bot sich insofern an, weil sich in einem Projekt erstens lernerautonome Aspekte bereits in Ansätzen einbringen lassen. Außerdem gibt es noch keine Online-Publikationen von Deutschlernenden für Salamanca-Interessierte in Form eines Reiseführers. Die Tatsache, dass es sich um ein Thema handelte, zu dem die Studierenden persönlichen und direkten Bezug haben, weil sie in Salamanca studieren, sollte Interesse und Motivation anheben.

Ausführlich werden im praktischen Teil Wahl und Ziel des Projekts, Lernergruppe und Themenwahl behandelt, als auch die integrierten Übungen und Aufgaben, die herangezogen wurden, um die Arbeit der Lernenden zu unterstützen. Eine bedeutende Rolle spielen die Evaluationen der Studierenden als auch der Lehrenden im Anschluss daran. Sie erlauben Reflexion und Bewusstmachung des Arbeitsprozesses, dem sowohl Lernende als auch Lehrende unterworfen waren. Vor allem aber soll auch verdeutlicht werden, dass die Durchführung eines in erster Betrachtung für die Lernenden schwer zu bewältigbaren Projekts möglich ist, wenn man sich organisiert, Arbeitsschritte aufteilt, ein wenig experimentiert, versucht, Lösungen auf Probleme zu finden und von den Mitlernenden Kommentare, Vorschläge und Kritik produktiv in seinen Ausführungen umsetzen lernt.

Die Zusammenfassung und der Ausblick auf zukünftige Arbeiten im Bereich der Lernerautonomie sowie die bibliographischen Angaben, die einerseits der Referenz und Orientierung dienen, aber sich auch dazu eignen, vielleicht das eine oder andere Werk zum Thema selbst zu konsultieren, beschließen diese Arbeit.

1. Das Lernen im Fremdsprachenunterricht

1.1. Lerntheorien¹

Um festzustellen, inwiefern sich der Begriff des Lernens im Laufe der Zeit veränderte und ob er bereits in früheren Lerntheorien Elemente enthielt, die auch heute noch im Sinne des modernen Unterrichtsverständnisses in Überlegungen einbezogen werden können, sollen einige dieser Lerntheorien zu Beginn kurz charakterisiert werden.

1.1.1. Behavioristische Lerntheorien

Sie stützen sich auf ein beobachtbares Lernverhalten, vertreten die Meinung, Sprachenlernen erfolge nach festen Regeln und man würde nur dann lernen, wenn aufgrund eines Impulses eine Reaktion gezeigt werden könne. Die Bewusstmachung von Lernvorgängen zählt nicht zu ihren Zielen.

1.1.2. Kognitive Lerntheorien

Kognitive Lerntheorien stellen bereits eine Beziehung zwischen Vorwissen und der neuen Information, mit der Lernende konfrontiert werden, her. Es wird behauptet, dass durch diese Verknüpfung, Wissen verändert, erweitert und ergänzt werden kann. Die Prozesse der Informationsaufnahme und –verarbeitung sowie auch der Begriff “Strategie” spielen eine zentrale Rolle bei kognitiven Ansätzen des Lernens.

1.1.3. Konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Lerntheorien

Diese Theorien enthalten wesentliche Elemente, die auch Teil autonomen Lernens bilden. So zum Beispiel betont erstere Lerntheorie persönliche Lernprozesse und –ergebnisse. Mit den Kognitivisten teilt sie die Ansicht, dass nur das verstanden und gelernt wird, was an das eigene Vorwissen angeknüpft werden kann. Subjektwissenschaftliche Lerntheorien gehen noch einen Schritt weiter. In den Mittelpunkt stellen sie den Lernenden, der sich Ziele setzt und nur dann versucht, diese auch zu erreichen, wenn er persönliche Motive hat und Absichten verfolgt, auf eine bestimmte Weise zu handeln. Außerdem bewerten die Lernenden das Resultat ihrer Handlungen. Wenn im Folgenden Lernerautonomie genauer betrachtet wird, können individuelle Überlegungen angestellt werden, inwieweit die unterschiedlichen Lerntheorien bereits Aspekte zum lernerautonomen Lernen aufweisen.

1.2. Lernerautonomie

Um die Signifikanz des Begriffs der “Lernerautonomie” im Fremdsprachenunterricht in der vorliegenden Arbeit näher zu betrachten, ist es anfangs notwendig, Entwicklung und Bedeutungsumfang zu erläutern.

Lernerautonomie entwickelte sich vorerst unabhängig von Bezugswissenschaften, obwohl der Einfluss sowohl von Kognitiver Psychologie, der Neurowissenschaft und des Konstruktivismus nicht zu leugnen sind. Erstere behandelt die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens

¹ Bimmel/Rampillon 2000, 38ff.

und Urteilens und soll den Menschen helfen, die Welt zu begreifen, ihr Wissen so zu organisieren, dass es in bestimmten Situationen abgerufen, aber auch der jeweiligen Situation angepasst bzw. umstrukturiert werden kann. Dass diese Erkenntnis didaktische Konsequenzen aufzeigt, ist unumstritten. Auch in der Neurowissenschaft werden Modelle herangezogen, in denen selbstorganisierende Lernprozesse eine bedeutende Rolle spielen. Und nicht zuletzt werden auch im Konstruktivismus, der sich zwar durch unterschiedliche Konzepte kennzeichnet, unter anderem Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisation als tragende Pfeiler genannt.

In der Fachdiskussion werden die Lernenden im lernerautonomen Unterricht in den Mittelpunkt gestellt. Sie sollen befähigt werden, selbstständig zu lernen und sich für ihre individuelle Lernform selbst zu entscheiden. Um das zu erreichen, kommt der Lehrperson eine besondere Aufgabe zu. Sie soll versuchen, die Lernenden in den Lernprozess mitein zu beziehen und ihnen nach und nach mehr Verantwortung übertragen. Das bedeutet, dass der/die Lernende lernt, sein/ihr Lernen in Bezug auf Lernziele, Inhalte und Progression, aber auch die Auswahl der Methoden und Arbeitstechniken, Ort und Zeit des Lernens mitzugestalten sowie abschließend das Gelernte zu bewerten. Neben der Vielzahl an Definitionen von "Lernerautonomie" bringt Wolff in seinem Artikel "*Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Ein Überblick*",² einen nennenswerten weiteren Begriff ein, wenn er Dickinson zitiert, der neben "Lernerautonomie" von "selbstgesteuertem Lernen" spricht und darauf hinweist, diese nicht gleich zu setzen. Und so zitiert Wolff, dass sich Lernerautonomie auf Lernformen bezieht, es sich bei selbstgesteuertem Lernen jedoch um die Gestaltung des Materials handelt, das ohne Lehrer/in bearbeitet werden kann. Das didaktische Begriffsfeld der Lernerautonomie umfasst unterschiedliche Interpretationen, was allen Definitionen jedoch gleich ist, ist das vorrangige Ziel von Lernerautonomie, über den Fremdsprachenunterricht hinaus zu gehen und übertragbar auf unzählige Arbeitsbereiche zu sein bzw. das Erlernte über die Lernsituation hinaus anzuwenden. Und diese Anwendung von Lernerautonomie bezeugt ein erst kürzlich in *Der Standard* erschienener Artikel zum Thema Didaktik an Fachhochschulen. Dort ist zu lesen: "Er [Lehner, Erziehungswissenschaftler und Professor an der FH Vorarlberg] möchte den Lehrenden das nötige 'Rüstzeug' für den Unterricht mitgeben, der sich immer stärker in Richtung handlungsorientiertes und selbst organisiertes Lernen bewegt" und ein wenig später heißt es "Im Zuge des Bologna-Prozesses soll sich der Lehrende immer mehr als 'Coach' verstehen, als 'jemand, der Lernen ermöglicht und nicht Wissen einimpft und abprüft'"³ Überall dort, wo Eigenständigkeit und Eigenverantwortung gefragt sind, kommt der Lernerautonomie eine nicht zu unterschätzende Rolle zu.

1.2.1. Autonomes Lernen im Klassenzimmer

Gruppenarbeit, die Aufgaben und Materialien, Bewertung und Lehrerrolle führt Wolff⁴ als maßgebende Punkte für den lernerautonomen Unterricht an. Die einzelnen Konzepte erläutert er folgendermaßen:

- a) Gruppenarbeit: Die Lernenden führen gleichzeitig Arbeiten in Gruppen aus, die sie im Anschluss vorstellen. Dadurch wird ihnen Verantwortung übertragen, aus der sie sich als Teil einer Kleingruppe nur schwer entziehen können. Sie sind mit verantwortlich für den Prozess, für das Resultat.
- b) Die Aufgaben: Eine Aufgabenvielfalt kennzeichnet den lernerautonomen Unterricht. Die Lernenden übernehmen Aufgaben, für die sie sich selbst entscheiden. Kurze (für eine

² in: Bausch 2003, 321-326.

³ Moser, in: Der Standard 5./6.Juni 2004, B2.

⁴ in: Bausch 2003, 321-326.

- Unterrichtseinheit) und längerfristige Aufgaben (Projekte) bestimmen das Unterrichtsgeschehen.
- c) Die Materialien: Neben dem Lehrwerk sollen den Lernenden sowohl Inhalts- oder Produktmaterialien als auch Prozessmaterialien zur Verfügung stehen. Während erstere Bücher, Kassetten etc. umfassen, schließen die letzteren Anregungen zu Lern- und Arbeitstechniken, Schreibstrategien, Hörverstehensstrategien usw. ein.
 - d) Die Bewertung: Sie findet regelmäßig statt und soll dazu dienen, dass sich Lernende ihren Lernprozess durch Selbstreflexion noch einmal vor Augen führen.
 - e) Lehrerrolle: Im lernerautonomen Unterricht ist der Lehrer Teilnehmer, Berater, Stütze.⁵

1.3. Lernstile und Lernertypen

Sollen Lernstile definiert werden, verschwimmt häufig die Differenzierung von "Lernstil" und "kognitivem Lernstil".⁶ Während "Lernstil" für viele Autoren als der Unterbegriff zu "kognitivem Stil" gilt, ist es bei anderen wiederum genau umgekehrt. Viele Arten von Lernstilen werden unterschieden, die sich nicht nur auf kognitive Lernstile, sondern auch auf motivationale und affektive Verhaltensweisen von Menschen beziehen. Eines steht jedoch fest: Lernstile sind nicht beobachtbar; sie können lediglich durch Beobachtung rückgeschlossen werden. Sie sind den Lernenden zudem meist nicht bewusst. Mit Hilfe von Lernstilen unterscheidet man "Lernertypen". Soll herausgefunden werden, welcher Lernertyp ein Mensch ist, so trägt es wenig zur Beantwortung dieser Frage bei, stellt man sie den Lernenden. Zu erfragen sind eventuell Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Vorlieben, Abneigungen, Stärken und Schwächen beim Lernen. Möglichkeiten, um sowohl Lernstile als auch Lernertypen zu erfassen, bestehen im Führen eines Lernertagebuches, Ausfüllen von Fragebögen, in Interviews, Unterrichtsbeobachtungen usw. Was durch die Lernstilerfassung vermieden werden kann, ist die Ausführung eines persönlichen Lehrstils, der nur jene Lernende anspricht, die mit diesem auch übereinstimmen. Um effektiver zu lernen, wäre es ideal, bei den Lernenden ein Bewusstsein bezüglich eigener Lernstile zu schaffen, damit sie in gewissen Lernsituationen besser mit Stärken und Schwächen umgehen können. Wichtig ist, dass die Lernenden eine Vielzahl an Lerntechniken kennen lernen, um so urteilen zu können, welche sie persönlich ansprechen, welche nicht, welche ihre Funktion erfüllen und welche nicht. Lerntechniken werden im Anschluss besprochen.

1.4. Lernerstrategien und Lerntechniken

Lernt man eine Fremdsprache, ist es nicht nur wichtig, DASS man sie lernt, sondern WIE man sie lernt. Lernerstrategien lassen sich "als Verfahren bestimmen, mit der der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Information neu steuert und kontrolliert".⁷ Sie sollen den Lernenden helfen, ein Instrumentarium kennen zu lernen, das ihnen auch in anderen Arbeitsbereichen zur Informationsbeschaffung und deren Verarbeitung dienlich sein kann. Eine mögliche Ursache für das Scheitern im Lernprozess könnte die Anwendung ungeeigneter Strategien sein. Wer jedoch Lernerstrategien anwendet, die seinem/ihrem persönlichen Lernstil entsprechen, lernt zweifelsohne effizienter.

⁵ Vgl. dazu u.a. Edelhoff/Weskamp (Hrsg.) 1999; Rampillon 1996; Rampillon/Zimmermann 1997; Schiffler 1998.

⁶ Grotjahn, in: Bausch 2003, 326-331.

⁷ Tönshoff, in: Bausch 2003, 331-335.

Eine fremdsprachenlernbezogene Differenzierung von Lernerstrategien, die sich durchgesetzt hat, besteht zwischen “kognitiven” und “metakognitiven Strategien”. Doch auch diese Begriffsbezeichnungen scheinen nicht einheitlich gebraucht zu werden. Werfen wir einen Blick in die Fernstudieneinheit zu *Lernerautonomie und Lernstrategien*,⁸ wird von “direkten” bzw. “indirekten Strategien” gesprochen, die zwar kognitiven bzw. metakognitiven entsprechen, aber wiederum dem Begriff “Lernstrategien” untergeordnet sind. Neben diesen “Lernstrategien” stehen die “Sprachgebrauchsstrategien”. Außerdem wird nicht von “Lernerstrategien” gesprochen- wie das bei Tönshoff der Fall ist- sondern lediglich von “Lernstrategien”. Verwirrungsstiftende Begrifflichkeit macht sich hier bemerkbar. Ihre Ausführung würde in dieser Arbeit zu weit führen.

Vielen in der Literatur vorgeschlagenen Strategien liegt jeweils ein Grundmuster zugrunde. Das soll an dieser Stelle erläutert werden.

Zu Beginn dieses Schemas steht die Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten. Danach wird die Präsentation strategischer Verhaltensweisen gereiht, gefolgt von der Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei den Hausübungen und zuletzt die Evaluation der Erprobungserfahrungen.

Einige konkrete Beispiele zu den eben genannten Vermittlungsschritten werden im Folgenden angeführt:⁹

- a) Bewusstmachung vorhandener Strategien
 - Erfahrungsaustausch in der Gruppe
 - Partnerinterviews
 - Von den Lehrenden ausgegebene Fragebögen
- b) Präsentation strategischer Verhaltensweisen
 - Verbalisieren einzelner Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte
 - Reflexion über Strategien beim Gebrauch der Muttersprache
 - Beschreibung und Erläuterung von Strategien durch Mitlerner/innen
- c) Erprobung der thematisierten Strategien
 - Einsatz von ganz bestimmten Strategien erfordernde Übungsaktivitäten
 - Wiederholtes Üben einzelner Strategien
- d) Evaluation der Erprobungserfahrungen
 - Selbstbeobachtung der Lernenden und Erfahrungsaustausch
 - Evaluationsbögen
 - Lerntagebücher

Nicht nur die Begriffe “Lernerstrategie” und “Lernstrategie” scheinen durch ihre Verwendung zu Konfusion zu führen, unterschiedlich wird auch mit den Begriffen “Lernerstrategie” versus “Lerntechnik” umgegangen. Das zeigt uns ein weiteres Beispiel. Rampillon,¹⁰ für die eine

⁸ FSE 23 2000, 65f.

⁹ Tönshoff, in: Bausch 2003, 333f. Vgl. Fernstudieneinheit 23, 2000, 101-176.

¹⁰ Rampillon, in: Bausch 2003, 340-344.

eindeutige, vor allem aber einheitliche Bezeichnung in der Unterscheidung von Lernstrategien und Lerntechniken (noch) nicht existiert, wählt den Begriff "Lerntechnik", den sie eher als Einzelmaßnahme versteht (Z.B. ein Wort im Wörterbuch suchen), während eine Lernstrategie eine Verknüpfung mehrerer Einzelverfahren darstellt (Z.B. Erschließen eines Lesetextes: Überfliegen des Textes, Markieren unbekannter Wörter, Nachschlagen im Wörterbuch, Notieren dieser Wörter etc.). Mit "Lerntechnik" bezieht sie sich auf Verfahren, die die Lernenden anwenden, um ihr Lernen effizient zu gestalten. Sie tragen zur Entwicklung des selbstständigen Lernens bei, ebenso zur Individualisierung des Lernprozesses. Lerntechniken unterstützen beispielsweise die Verarbeitung neuer Vokabel, den Grammatikerwerb und leisten Hilfe bei Schreib- und Sprechfertigkeit. Die Bereiche zu Grammatik, Schreiben und Sprechen seien an dieser Stelle besonders hervorgehoben, da sie- wie später erläutert werden wird- im Konkreten für die Ausführung des praktischen Teiles dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielen.

Bei Lerntechniken unterscheidet Rampillon zwischen direkten und indirekten. Zu den ersten zählt sie Gedächtnisstrategien (mindmaps, Bilder) als auch Sprachverarbeitungsstrategien (Anfertigen von Notizen etc.), zu den letzten gehören Techniken zur Selbstregulierung (eigenes Lernen planen und überwachen, Lernergebnisse feststellen etc.), affektive Lerntechniken (Stress abbauen, sich Mut machen) und soziale Lerntechniken (mit anderen lernen, anderen Fragen stellen etc.).

Rampillon¹¹ zufolge ist der progressive Aufbau von Lernkompetenz gegliedert in:

- a) Lerntechniken wahrnehmen und sich deren bewusst werden
(Z.B. Markieren von sprachlichen oder inhaltlichen Merkmalen; bestimmte Hörziele Techniken zuordnen lassen; Auswahl der für die Lernenden passendsten Formulierungen zu einer Regel etc.)
- b) Lerntechniken von den Lernenden sammeln, vergleichen und ordnen und selbstgesteuertes Lernen vorbereiten lassen
(Z.B. Unterschiedliche Lerntechniken von den Lernenden nennen lassen; herausfinden, wie andere vor einem Test wiederholen; Selbstbeobachtung beim Lesen: Wie sind die Lernenden vorgegangen? etc.)
- c) Lernende mit Lerntechniken experimentieren und deren Nützlichkeit bewerten lassen
(Z.B. Lernplan erstellen- vor dem Lesen eines Textes und im Anschluss: Waren die Schritte tatsächlich nachvollziehbar?; ein Lerntagebuch führen; neue Lerntechniken erproben etc.)
- d) Aufgaben, bei denen die Lernenden selbstständig lernen
(Hier sollen nur noch Lerntechniken eingesetzt werden und die Lernenden stellen sich selbstständig Fragen wie: Was will ich lernen? Wozu? Wie? Was habe ich gelernt? Wie war mein Erfolg? Wie beurteile ich die Lernverfahren? Was möchte ich noch besser können? Was ist mein nächster Lernschritt? Wie will ich ihn machen? etc.)

Wie aus den Kategorisierungen von Tönshoff und Rampillon ersichtlich ist, stimmen jeweils die zwei ersten [a) und b)]- auch wenn ihre Begriffsbestimmung eine andere ist ("Lernerstrategie" bei Tönshoff, "Lerntechnik" bei Rampillon) - mehr oder weniger überein, umschließen sie beide sowohl das Bewusstmachen von Strategien/Techniken als auch deren Vorstellen und Vergleich durch die Lernenden. Während Rampillon jedoch das Erproben von Strategien und ihre Bewertung in einem Punkt zusammen fasst, werden in der Kategorisierung von Tönshoff zwei

¹¹ Rampillon 2000.

Einzelpunkte zitiert: der der Erprobung von thematisierten Strategien und der der Evaluation von Erprobungserfahrungen. Der letzte Punkt, den Rampillon erwähnt, nämlich den der Aufgaben, bei denen die Lernenden selbstständig lernen, entfällt bei Tönshoffs Kategorisierung. Man könnte nun natürlich argumentieren, dieser Punkt habe mit den Vermittlungsschritten an sich nur noch sehr wenig zu tun, deshalb sei es auch nicht nötig, ihn anzuführen. Interessant und eine Überlegung wert ist er jedoch aus folgendem Grund: Lernstrategien verfolgen nicht nur das Ziel, Lernenden im Fremdsprachenunterricht Hilfestellung zu leisten, sondern gerade über diesen hinaus. Werden Strategien außerhalb des Unterrichts angewendet, könnte man sagen, dass die Vermittlung von Strategien erfolgreich verlaufen ist. Die Schwierigkeit, die sich den Lehrenden hier stellt, ist die der Überprüfbarkeit der Strategieanwendung, ihrer Form, ihrer Beurteilung etc. Diese kann schließlich nur noch der/die Lernende selbst vollziehen und ist letztendlich auch seine/ihre Aufgabe als selbstständige/r Lernende/r.

Unabhängig von den Bezeichnungen [ob "Lern(er)strategie" oder "Lerntechnik"] und jeglicher Kategorisierung sind Lernhilfen nur dann sinnvoll und effektiv, wenn ihre Vermittlung nicht abgesondert vom Unterricht stattfindet, sondern Teil des Unterrichts bildet. Anhand diverser im Unterricht ohnehin bestehenden Übungen zu Lese- oder Hörverstehen könnten Erschließungsstrategien geübt und Lernende über den Nutzen von Strategien informiert werden, könnten sie Aufgaben erhalten, in denen sie Strategien/Techniken anwenden lernen und auch mit der eventuellen Problematik dieser konfrontiert werden, sowie neue Strategien/Techniken entdecken, erproben und evaluieren.

Soll die Vermittlung in den Unterricht eingegliedert werden, hat das eine Umstellung von Schüler- und LehrerInnenrolle zur Folge sowie eine Neugestaltung des Unterrichtsgeschehens. Außerdem müssen sowohl Lehrende als auch Lernende Bereitschaft und Motivation zeigen, sich auf den Versuch einzulassen, etwas Neues zu erproben. Die Tatsache, dass viele Lehrende mit dem Umgang von der Vermittlung von Strategien/Techniken nicht vertraut sind, aber auch die nötigen Einrichtungen und Fortbildungsmöglichkeiten fehlen, kommen ihrer Förderung nicht entgegen.

2. Grammatik im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht

2.1. Methoden und Ansätze

Auf die Frage, wie Grammatik im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden soll, scheiden sich seit jeher die Geister. Meinen die einen, Grammatik könne nur im Sprachgebrauch und nicht durch sein Regelwerk erlernt werden, waren die Vertreter in den Vermittlungsansätzen der Grammatik-Übersetzungsmethode gegensätzlicher Meinung. Grammatik wurde in dieser durch die Präsentation der Regel bestimmt, der Anwendung im Beispiel in möglichst moralisch hochstehenden Inhalten und dem Sprechen über die Fremdsprache in der Muttersprache erlernt; anders wiederum in der Direkten Methode, die der Grammatik nur eine geringfügige Rolle zusprach. Explizite Grammatik in der Audiolingualen und Audivisuellen Methode war Tabu, was aber keineswegs ihr völliges Verschwinden bedeutet hätte, da der Großteil der Übungen von Grammatik geprägt war. Zu einer Wende kam es durch die behavioristischen Lehrmethoden und somit zur expliziten Regelvermittlung. Einen richtiggehenden Streit löste Krashens Erwerbtheorie aus, durch den Grammatik radikaler denn je vermieden wurde, da bewusstes Lernen als schädlich angesehen wurde. Pragmadidaktische Methoden, die die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt stellten, hatten zur Folge, dass Lernende ohne große Scheu drauflos redeten. Durch Experimente wurde jedoch festgestellt, dass ungesteuerter Spracherwerb

im Gegensatz zu gesteuertem verheerende Konsequenzen hatte, da überdachter Grammatikunterricht sehr wohl einen positiven Beitrag im Lernprozess leisten würde. Im Interkulturellen Ansatz der Kommunikativen Methode wird ohne Vorbilder *einer* bestimmten Methode all das eingesetzt und kombiniert, was zu einem abwechslungsreichen Unterricht beiträgt. In diesem Rahmen haben unterschiedliche Ansätze Platz, die somit vereint die komplexe Erscheinung "Sprache" zu erklären versuchen.¹²

2.2. Die Grammatikvermittlung

Soll Grammatik im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, bzw. sollen auch die Lernenden selbst mit einer Grammatik arbeiten, müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Grammatische Progression, Visualisierung von Grammatik in für die Lernenden unterstützender Art und Weise, eine adäquate Form Grammatik entdecken zu lassen, eigene Regelformulierung zu stimulieren, die Verwendung einfacher Terminologie etc. spielen bei der Vermittlung eine wesentliche Rolle.

Das Ziel einer Grammatikvermittlung sollte das sein, die Lernenden vom mechanischen Einlernen gewisser Strukturen zu kommunikativem Sprachgebrauch zu führen. Da die Lernenden jedoch unterschiedlich zu dieser Kommunikation gelangen, muss dem auch durch die Grammatikvermittlung Rechnung getragen werden. Das bedeutet, dass das Lernmaterial und die Übungen so abgestimmt sein sollten, dass auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden mit Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen eingegangen wird (von reproduktiven Übungen, über Beispiele in Texten und Liedern, bis hin zu Spielen und Sprachexperimenten). In der Grammatikvermittlung können Muttersprache und Landeskultur, Voraussetzungen und Lernhintergrund miteinbezogen werden. Außerdem soll Grammatik vor allem auch Spaß machen¹³.

2.3. Eine Übungstypologie und Übungsvorschläge

Typologien sollen helfen, aufgrund bestimmter Merkmale die Auswahl an diversen Übungen zu rechtfertigen. Raabe¹⁴ zitiert folgende Merkmalskategorien:

- a) Zielsetzung (Was wird geübt?)
- b) Schülertätigkeit (Was tun die Lernenden?)
- c) Materialgestaltung (Wie werden die Grammatikübungen dargeboten?)
- d) Steuerung (Wodurch wird das Üben gesteuert?)
- e) Arbeitsweise (Wo, womit und wie werden Grammatikübungen durchgeführt?)

Soll Grammatik geübt werden, muss ein differenziertes und vielfältiges Angebot vorhanden sein und sollten die Übungen so gestaltet sein, dass sie Ergänzungen, Erweiterungen und eine individuelle Ausführung erlauben. Neben kognitiven, affektiven und motivierenden Aspekten von Grammatikübungen sollen auch Kreativität und Phantasie angesprochen werden.

¹² Rall, in: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2001, 880-886. Vgl. auch Fernstudieneinheit 1 1991.

¹³ Vgl. Kleinschroth 2000.

¹⁴ in: Bausch 2003, 283-287.

Die folgende Auswahl an Übungsvorschlägen, die im Unterricht zur Beschäftigung mit Grammatik in Betracht gezogen werden können, soll eine Anregung für die Arbeit mit Grammatik im Unterricht darstellen:

- a) Mit Hilfe von Bildern Grammatik erarbeiten
- b) Visualisierung von Grammatik
- c) Fehlerkorrektur als Spiel
- d) Zusammengehörende Teile auf Kärtchen schreiben (Z.B. Frage und Antwort) und Lernende einander finden lassen
- e) Memory
- f) In Texten bestimmte Strukturen finden und sammeln lassen; Systematisieren der grammatischen Phänomene
- g) aus dem Textzusammenhang Regeln finden lassen
- h) mit dem Wörterbuch arbeiten und Abkürzungen erkennen lassen- ein Wörterbuch lesen lernen
- i) Grammatiksätze vorgeben und die Lernenden entscheiden lassen, ob sie richtig oder falsch sind
- j) Text auf bestimmte grammatische Phänomene hin untersuchen lassen
- k) Regel teilweise vorgeben und vervollständigen lassen
- l) Regeln vorgeben und mit den Beispielen vergleichen lassen
- m) Grammatikregeln mit Hilfe einer Grammatik belegen lassen

2.4. Schwierigkeiten in der Grammatikvermittlung

Neben den unzähligen Vorschlägen für eine vielfältige und effiziente Gestaltung bei der Grammatikvermittlung im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht tauchen selbstverständlicherweise auch immer wieder Schwierigkeiten auf. Einige und ein möglicher Umgang mit diesen sollen hier erläutert werden.

Wird wenig gebrauchten Strukturen im Lehrbuch zu viel Platz gegeben und werden sie zu detailliert behandelt, ist es durchaus legitim, zu reduzieren, zu streichen, abzuändern und neu zu bearbeiten. Sieht man sich im Gegenzug mit einem zu wenig ausführlich oder nicht sehr ansprechend gestaltetem Thema konfrontiert, ist nichts dagegen einzuwenden, wenn es durch den Einsatz von Zusatzmaterial geübt wird. Wird Zusatzmaterial verwendet, muss man sich als Lehrende jedoch bewusst sein, dass eventuell nicht immer die gleiche Terminologie auftaucht. Mag das einerseits unter den Lernenden Verwirrung stiften, könnte diese Tatsache aber auch als Gesprächsanlass dienen und neue Terminologie kontrastiv zu bereits bekannter besprochen werden.

Was die Notwendigkeit einfacher und möglichst gleichbleibender Terminologieverwendung betrifft, so gilt das auch für den Einsatz von Symbolen oder Farben bei bestimmten grammatischen Phänomenen, an denen sich die Lernenden orientieren. Daher ist es notwendig, für die gleichen grammatischen Phänomene auch immer die gleichen Zeichen oder Farben zu verwenden. Dass eine unübersichtliche Gestaltung zur Erklärung einer grammatischen Struktur nicht zur Unterstützung im Lernprozess beiträgt, liegt auf der Hand. Daher ist es empfehlenswert, Übersichten, Tabellen etc. auf ihre Verständlichkeit zu überprüfen, denn Lernen soll unterstützt und nicht erschwert werden.

Wird Grammatik zu einseitig vermittelt, sollte das Augenmerk auf den Einsatz unterschiedlicher Methoden gelenkt werden, um so mehreren Lernertypen als auch generell den jeweiligen Zielgruppen gerecht zu werden.

Oft sieht man sich als Lehrende in der Situation, in der Lernende jede grammatische Struktur nachvollziehen wollen, auch wenn sie im momentanen Kontext nur von sekundärer Bedeutung ist. In dieser Situation muss man als Lehrende abwägen, inwiefern das Wissen um die eine oder andere Struktur gerade eine Rolle spielt und ihre Erklärung im vorliegenden Kontext sinnvoll ist. Ist das nicht der Fall, können Lernende auf einen späteren Zeitpunkt verwiesen werden, an dem die bestimmte Struktur thematisiert wird.

Ein wichtiges Ziel der Grammatikvermittlung im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht ist zweifelsohne, sie so darzustellen, entdecken und üben zu lassen, dass die Lernenden bei weiterer Arbeit fähig sind, selbstständig unterschiedliche Methoden (Z.B. Erschließungsmethoden) anzuwenden.

3. Schreiben im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht

3.1. Die Rolle des Schreibens

Um eine Definition zu dem Begriff Schreiben abzugeben, sei auf einen Aufsatz von Rainer Bohn verwiesen, in dem Folgendes zu lesen ist:

“*Schreiben* ist- vorerst allgemein gefasst- eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte graphisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist”¹⁵

Sowohl in dem Begriff des “Entwicklungs- als auch des Generierungsprozesses” spiegelt sich wider, dass Schreiben als zielgerichteter Prozess gesehen und bei dem weniger das Resultat, als viel mehr der Weg zum Ergebnis in den Mittelpunkt gerückt wird. Schreiben ist eine sehr komplexe Aktivität, die ein Planen, Formulieren und Überarbeiten umschließt. Diese Teile laufen aber keineswegs immer in der gleichen Reihenfolge ab, sondern können sich parallel zueinander vollziehen, beliebig oft durchlaufen werden und beeinflussen einander.

Ein Schreibprozess enthält viele Pausen, in denen ergänzt, gestrichen, erweitert und korrigiert wird. Und nicht nur der entstehende Text ist einem Prozess unterworfen, sondern auch jeder einzelne Lernende selbst, der nach und nach schriftsprachliches Wissen und Können entwickelt.

Zentral für das Schreiben ist sein Prozess, das Bereitstellen adäquater und ansprechender Schreibimpulse sowie Mittel, um diese als Lernende auch wahrnehmen zu können. Und das kann gewährleistet werden, wenn in der Unterrichtsgestaltung die Bewusstmachung des Schreibprozesses integriert wird.

3.2. Methoden und Ansätze

Im Laufe der verschiedenen Methoden und didaktischen Ansätze war die Fertigkeit Schreiben Veränderungen bezüglich seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht unterlegen. Das soll im Anschluss kurz erläutert werden.

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode spielte Schreiben eine wichtige Rolle. Ziel des Schreibens waren Kontrolle von Sprachwissen und Ausbildung von Sprachkompetenz. In der Direkten Methode hingegen galt dem Mündlichen der Vorrang vor dem Schriftlichen. Ziel des

¹⁵ in: Helbig u.a. (Hrsg.) 2001, 921.

Fremdsprachenunterrichts war die Beherrschung der Fremdsprache durch Hören und Nachsprechen. Auch in der Audiolingualen/Audiovisuellen Methode wurde dem Mündlichen eine wichtigere Bedeutung zugemessen als dem Schriftlichen. Schreiben wurde als bloße Hemmnis im Sprachlernprozess angesehen. In der Kommunikativen Methode wurde die Funktion der Sprache, Mittel der Verständigung zu sein, in den Mittelpunkt gerückt. Während das Schreiben anfangs vernachlässigt wurde, gewann es ab Mitte der 80er Jahre wieder an Bedeutung, da auch das Schreiben als Form sprachlichen Handelns angesehen wurde.

Bezüglich didaktischer Ansätze sollen an dieser Stelle zwei Kategorisierungstypen vorgestellt werden.

Während Eßer¹⁶ die Ansätze des Freien Schreibens (Ziel ist der freie, kreative, autonome Ausdruck), des kommunikativ-funktionalen (Vermittlung von Textsortenwissen sowie das Erstellen formal gebundener Gebrauchstexte) und des prozessorientierten Schreibens (Bewusstmachung der komplexen Schreibaktivität und die Vermittlung von Schreibstrategien) unterscheidet, findet sich bei Bohn¹⁷ folgende Differenzierung:

Personales und kreatives Schreiben (Schreiben als Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung), Kommunikativ-funktionales Schreiben (Verfassen von Texten, die adressatengerichtet sind und die Lesenden zu einer Handlung veranlassen), Instrumentales Schreiben (Schreiben als Mittel, um andere sprachliche Lernziele zu erreichen, wie zum Beispiel die Optimierung des Sprechens), und Interkulturelles Schreiben (Reflexion über Schreibprozess versus Schreibprodukt).

Inwiefern die eine oder andere Kategorisierung- oder sogar Ausschnitte dieser- als Überlegungen für den Unterricht mitein bezogen werden könnten, bleibt den Lehrenden selbst überlassen und soll in dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden.

3.3. Eine Übungstypologie

Übungstypologien dienen den Lehrenden als Orientierung und Referenz. Sie können während der Unterrichtsplanung herangezogen werden und helfen, die eine oder andere Schreibübung je nach Lernziel auszuwählen und einzusetzen. An dieser Stelle wird eine Übungstypologie angeführt wie sie bei Eßer¹⁸ zu finden ist:

- a) Schreibvorbereitende Übungen (Wortketten; Assoziogramme; Textrekonstruktion etc.)
- b) Textproduzierende Übungen (Schreiben eines Textes aus Wortlisten; aus vorgegebenen Elementen einen Text schreiben; Schreiben eines Textteils; Schreiben einer Geschichte mit Perspektivenwechsel; Schreiben mit Liedern; Schreiben mit Personenbildern; Schreiben mit Bildergeschichten)
- c) Textrevidierende Übungen (Texte überarbeiten: Revisionsfragen an den eigenen Text stellen lassen)

Dieser Kategorisierung steht jene der Fernstudieneinheit 12: *Fertigkeit Schreiben*¹⁹ gegenüber. Hier wird unterschieden zwischen

- a) vorbereitenden Übungen (Wortketten; Satzschlangen; Pantomime; bildgesteuerte Übungen; Sortierübung; Wortfelderarbeitung; Assoziogramme; Mind-map; Zeichensetzung; Rücken-Diktat etc.)

¹⁶ in: Bausch u.a. (Hrsg.) 2003, 292-295.

¹⁷ in: Helbig u.a. (Hrsg.) 2001, 921-931.

¹⁸ in: Bausch u.a. (Hrsg.) 2003, 292-295; Vgl. Bohn, in: Helbig u.a. (Hrsg.) 2001.

¹⁹ Kast 1999, 34ff.

- b) aufbauenden Übungen (Erarbeitung der Textstruktur: Thema-Rhema; Konnektoren: Sätze verbinden lassen; Lückentexte; Sätze zu Ende schreiben lassen; Texte vergleichen lassen: Textstrukturen; Synonyme finden lassen etc.)
- c) strukturierenden Übungen (Lückentext: Textstellen ergänzen lassen; Anfangs- und Satzsatz eines Textes bekannt geben, Mittelteil verfassen lassen; Textsorten wechseln: aus einem Dialog eine Erzählung schreiben lassen; Text aus einer anderen Perspektive schreiben lassen; Zusammenfassungen schreiben lassen; von einer Bildergeschichte zum Text gelangen; Textsorte, Textbauplan und Textfunktion überdenken etc.)
- d) dem Modell zum Schreiblehrprozess (Planung: realer/fiktiver Schreibpartner, Thema, Textsorte, Mitteilungsperspektive, Information, Redemittel; Erste Formulierungen und Entwurf: Beginn, Grobgliederung, sprachliche Formulierungen etc.; Revisionen)
- e) dem kreativen und freien Schreiben (visuelle Schreibankstöße; Elfchen; Bildgeschichte; "Geländer-Geschichte" etc.) und
- f) dem kommunikativen, auf reale Kommunikationssituationen bezogenen Schreiben (Briefe, Leserbriefe, Reklamationen, Einladungen, Anzeigen, Protokoll etc.)

Wie anhand der beiden zitierten Beispiele aufgezeigt wird, kann die Kategorisierung einer Übungstypologie unterschiedlich ausfallen. Je detaillierter sie ist, umso leichter fällt es den Lehrenden die für ihre Unterrichtseinheit erforderliche und adäquate Schreibübung auszuwählen, bzw. den lernerautonomen Unterricht zu unterstützen.

3.4. Die Fehlerkorrektur

Abhängig von der Aufgabenstellung- ob kreativer oder formal gebundener Text- sollte auch die lernzielorientierte Fehlerkorrektur vorgenommen werden. Es kann überlegt werden, ob die Korrektur von den Lehrenden oder von den Lernenden selbst ausgeführt wird. Effektive Fehlertherapie findet dann statt, wenn repräsentative Fehler in der Klasse besprochen oder Lernende zur Selbstkorrektur geführt werden, indem sie lernen Fehler zu erkennen, aber auch den Grund des Fehlers hinterfragen und mögliche Verbesserungsvorschläge einbringen lernen. Auf diese Weise werden die Lernenden zur möglichen und vor allem selbstständigen Korrektur hingeführt, in der dem/der Einzelnen Verantwortung zukommt. Selbstkorrektur ist selbstverständlich nur dann zielführend, wenn ein Fehler auch erkannt werden kann.

Korrekturen sollten als Hilfestellung angesehen werden und nicht als Bestrafung oder Demütigung- das frustriert und entmutigt bloß. Positive Schreibprodukte sollten daher auch dementsprechend gelobt werden.

4. Sprechen im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht

4.1. Die Rolle des Sprechens

Sprechen geschieht aus einer kommunikativen Notwendigkeit oder Aufgabe heraus. Erst diese haben bestimmte Realisationsvarianten zur Folge. Neben dieser Notwendigkeit/Aufgabe möchte durch das Sprechen etwas erreicht werden, seien es Vorschläge, die man machen oder Antworten,

die man geben möchte, sei es die Äußerung der persönlichen Meinung oder lediglich das Sprechen, um Kontakt herzustellen oder zu erhalten. Durch das Sprechen wird zu einem Partner eine Beziehung hergestellt; Sprechen dient daher der sozialen Interaktion.

Dass dem Sprechen in einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle zukommt, ist unumstritten- sollen Verstehens- und Lernprozesse, die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und somit die Bewusstmachung der eigenen beSPROCHEN werden. Dieses Besprechen kann im Unterricht in monologischer (Beschreiben, Berichten, Kommentieren, Referieren) oder dialogischer Form (mindestens zwei Kommunikationspartner) vorkommen.

Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass zur kommunikativen Kompetenz neben gesprochener auch die geschriebene zählt und dass auch rezeptive Fertigkeiten zum Verstehen-Können gesprochener und geschriebener Sprache gehören. Das erklärt, dass eine Fertigkeit unabhängig von anderen nur schwer und nicht erfolversprechend geübt werden kann und soll.

4.2. Methoden

In den von verschiedenen Methoden determinierten Phasen des Fremdsprachenunterrichts wird die Fertigkeit Sprechen unterschiedlich gewichtet. Wurde dem Sprechen in der Grammatik-Übersetzungsmethode keine Bedeutung zugemessen, stand die mündliche Sprachbeherrschung in der Direkten Methode im Vordergrund. Auch in der Audiolingualen Methode galt Sprechen ebenso als ein vorrangiges Ziel, selbst wenn es lediglich durch Nachahmen und Einschleifen bestimmter Muster zum Tragen kam. Daneben galt auch mit der Audiovisuellen Methode Sprechen vorwiegend als reproduktiv. Mit der kommunikativen Methode wurde die Fertigkeit Sprechen unter Einbeziehung anderer Fertigkeiten weiter entwickelt. Kommunikations- als auch Interaktionsfähigkeit wurden zu den Schlagwörtern des Fremdsprachenunterrichts, Sprachkönnen stand vor dem Sprachwissen. Nicht nur die Bedeutung der Fertigkeit Sprechen als echte Kommunikation im Klassenzimmer wurde diskutiert, sondern auch die Schwierigkeiten in deren Vermittlung und vor allem die Erstellung einer Übungstypologie zur Ausbildung dieser Fertigkeit.

4.3. Echte Kommunikation im Klassenzimmer- eine Übungstypologie

Je nach Spracherwerbsstufe der Lernenden stellt sich die Frage, mit welchen Anforderungen man an sie herantreten kann und welcher mündlichen Ausdrucksform sie fähig sind. Dementsprechend bietet sich die eine oder andere Form von Aufgaben, Übungen oder Aktivitäten an.

Im Folgenden sollen einige konkrete Beispiele in der Auswahl für die jeweiligen Stufen in der Ausbildung der Fertigkeit Sprechen vorgestellt werden. Sie sollen zeigen, wie wichtig und sinnvoll ein schrittweiser Aufbau der Sprechfertigkeit ist, um die Lernenden zukünftige Redebeiträge effizient und eigenständig organisieren zu lassen, über bestimmte Aspekte zu reflektieren und sich selbst bewerten lernen. Die Beispiele stammen aus der Fernstudieneinheit 20 (*Fertigkeit Sprechen*).²⁰

a) Übungen und Aufgaben, die Kommunikation vorbereiten

²⁰ Schatz 2001.

- kontrastive Phonetikübungen, Wörter der Lektion im Kontext üben; Nachsprechübungen; Reime usw. auswendig lernen lassen; Intonationsmuster üben lassen etc.
- Orientierungshilfe Wortschatzkartei; Anlegen von Assoziogrammen etc.
- Kettenübungen; durch Bilder Neugierde wecken; Ratespiele; Kartenspiele; Würfelspiele; Kompensationsstrategien vorstellen; Hypothesen aufstellen lassen etc.

b) Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und vorbereiten

- Dialoggeländer vorgeben und Dialoge erstellen lassen (Transfer vornehmen); Dialoge als Lückentexte ergänzen und sprechen lassen; Ordnen durcheinander geratener Dialogteile etc.
- Übungen mit Sprechkarten
- Sätze wortweise aufbauen lassen (Sätze weiterführen lassen)
- Fragen stellen lassen; auf Antworten Fragen finden lassen; Fragen mit Bildern üben; Interviews
- Diskutieren und Argumentieren: ansprechende Themen wählen, Redemittel zur Verfügung stellen
- Geschichten zu Ende erzählen lassen; Geschichten aus einer anderen Perspektive erzählen und Bildgeschichten erzählen lassen

c) Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren

- über sich selbst sprechen
- Erfinden von Dialogen zwischen auf Bildern dargestellten Personen
- zu einem stummen Video Dialoge sprechen lassen
- Handlungsbeschreibungen aufgrund einer Zeichnung vollziehen lassen
- Rollenspiele (als Vorbereitung auf Alltagssituationen)
- Rollenspiele mit fiktiven Rollen
- Planspiele

4.4. Schwierigkeiten beim Aufbau der Fertigkeit Sprechen und Lösungsansätze

Anhand der folgenden Tabelle sollen abschließend einige der möglichen Schwierigkeiten, die beim Aufbau der Fertigkeit Sprechen im Unterricht auftreten können, angeführt werden. Zu jedem Problem werden Lösungsvorschläge angeboten. Die Tabelle lässt Ergänzungen und Erweiterungen selbstverständlich zu.

Mögliche Schwierigkeiten	Mögliche Lösungen
(für die Lehrenden) 1. Spracherwerbsstufe der Lernenden	Einstiegsübungen durchführen, um so den Könnensstand der Lernenden zu überprüfen und in Folge Aufgaben, Übungen, Aktivitäten dem Lernniveau entsprechend erstellen zu können. Bei unterschiedlichem Niveau der Lernenden eventuell Binnendifferenzierungen vornehmen

(für die Lernenden) 2. Strukturierung des Gesprochenen	Durch Gliederungsaufgaben bei schriftlichen Texten, die Lernenden anregen, diese auch auf gesprochene Texte zu übertragen; in kurzen Präsentationen im Unterricht Sprechen für größere mündliche Präsentationen vorbereiten; Schwierigkeiten thematisieren und Lösungsvorschläge von den Mitlernenden einholen
3. Einzelarbeit	Gruppenarbeiten sind beim Aufbau von Sprechen insofern effektiv, da im Frontalunterricht nicht immer jeder einzelne die Möglichkeit hat, zu sprechen. Außerdem ist die Scheu, vor drei anderen zu sprechen wesentlich geringer als sich vor der ganzen Kursgruppe zu äußern
4. Geringe Motivation der Lernenden	Motivierung durch Sprachlernspiele; kommunikative Ziele klar darlegen
5. Lernende sprechen kaum aufgrund von Fehlern, die sie begehen könnten	Korrekturverhalten von Lehrenden: abwägen, wann und wie korrigiert werden kann/muss; den Lernenden Kompensationsstrategien vermitteln: Wie kann ich Fehler vermeiden?

21

PRAKTISCHER TEIL

5. Die Projektarbeit

5.1. Der Aufbau von Projekten

Bevor die einzelnen Punkte behandelt werden, die für die Überlegungen zum Aufbau des Projekts “Salamanca auf Deutsch” eine bedeutende Rolle spielen, soll vorerst auf eine Struktur für Projektarbeit verwiesen werden, wie Zeuner sie in *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*²² vorschlägt. Er teilt Projektarbeiten in folgende Arbeitsschritte:

- a) Orientierungsphase (Aktualisierung landeskundlichen und sprachlichen Vorwissens, verschiedene Sichtweisen zum Thema anbieten)
- b) Planungsphase (Diskussion möglicher Projekte, Bilden von Gruppen, Festlegung der Präsentationsform am Ende des Projekts, Diskussion von Gesprächsstrategien, der Lehrende ist Helfer)

²¹ Vgl. Kleinschroth 2000. In diesem Werk finden sich Ratschläge, Techniken und Tipps zum Sprachenlernen. Unter anderem gibt es eigene Kapitel zum Schreiben, Sprechen und Grammatik lernen.

²² in: Blei/Zeuner (Hrsg.) 1998, 5-11.

- c) Recherche- und Kontaktphase (Recherche in Bibliotheken, Interviews, günstig: Aufzeichnungstechnik)
- d) Bearbeitungsphase (Die Arbeitsgruppen informieren sich gegenseitig über die wichtigsten Ergebnisse und stimmen das Vorgehen bei der Präsentation ab)
- e) Präsentation (Vorstellung der Resultate vor der ganzen Gruppe)
- f) Evaluation (dient zur fachlichen Beurteilung der Ergebnisse sowie zur Reflexion über die Lern- und Verhaltensweisen selbst)

Dieser Vorschlag sei hier angeführt, da er als Orientierungshilfe für eine Projektplanung herangezogen, bzw. durch entsprechende projekt-individuelle Ergänzungen oder Streichungen an das jeweilige durchzuführende Projekt angepasst werden kann. Im Folgenden soll die Projektstruktur für das Projekt “Salamanca auf Deutsch” detailliert ausgeführt werden und zu einer kontrastiven Betrachtung mit dem Zeuner-Modell einladen.

5.2. Das Projekt “Salamanca auf Deutsch”

5.2.1. Wahl und Ziel des Projekts

Projekte im Unterricht zählen zu einer der zahlreichen Formen, mit deren Hilfe Lernerautonomie gefördert werden kann. Einen wesentlichen Aspekt bei der Durchführung von Projekten bilden der Einsatz von Sprache in einer realitätsbezogenen Situation und die reale Zielgruppe.

Die Lernenden lernen durch praktisches Tun: Sie wählen im Rahmen des vorgegebenen Themas “Salamanca auf Deutsch” je nach Interesse eines frei aus (z.B. Geschichte, Architektur, Gastronomie, Unterkunft, Feste, Spanisch lernen in Salamanca, Ausflüge in die Umgebung, Ausländische Studierende in Salamanca, Salamanca bei Nacht u.a.), suchen und bearbeiten in Partner- oder Gruppenarbeit Information, lernen, ihre Ergebnisse auf unterschiedliche Art und Weise zu gestalten und in Folge zu präsentieren.

Projektarbeit stellt aber auch immer eine große Herausforderung für die Lernenden dar, denn neben dem Einbringen von sachlicher Information ist auch ihre Kreativität gefragt, der sie freien Lauf lassen können.

Die Wahl der Projektarbeit mit dem Titel “Salamanca auf Deutsch” begründet sich darin, dass es sich einerseits zwar um ein sehr komplexes Thema handelt, andererseits aber ein Thema ist, zu dem die Lernenden durch den Umstand, dass sie in Salamanca studieren, einen engen Bezug haben. Dieser Bezug spielt für die Motivation der Lernenden eine bedeutende Rolle.

Das Ziel, die Endprodukte online für ein deutschsprachiges, salamanca-interessiertes Publikum- das sich, aus welchem Grund auch immer, von Salamanca ein erstes Bild machen möchte- zu veröffentlichen, mag auch zur Motivation beitragen. Vor allem handelt es sich hierbei um oft sehr subjektive Eindrücke der Lernenden, die in den üblichen Reiseführern nicht zu finden sind.²³

5.2.2. Die Lernergruppe

²³ Vgl. Jung 2001. Neben Erläuterungen zur Projektarbeit finden sich in diesem Werk sämtliche Begriffserklärungen und Erläuterungen zu DaF-relevanten Konzepten alphabetisch geordnet.

Das Projekt "Salamanca auf Deutsch" wurde an der Philologischen Fakultät der Universität Salamanca mit den Studierenden aus "Libre Elección II" (HörerInnen aller Fakultäten im zweiten Lernjahr Deutsch) jeweils in den Sommersemestern 2003 und 2004 durchgeführt.

Viele der Studierenden verfügen bereits über die Libre-Elección I-Veranstaltung hinaus erworbene Deutschkenntnisse aufgrund von Studienaufenthalten im deutschsprachigen Ausland oder des Besuches eines Sprachkurses an der "Escuela Oficial de Idiomas". Nur ein kleiner Teil der Kursteilnehmenden stammte jeweils aus dem Fach der "Libre Elección I" des Vorjahres. Es muss festgehalten werden, dass das Sprachniveau dieser Lernenden aufgrund der geringen Stundenzahl (3 Wochenstunden über zwei Semester im ersten Lernjahr) sich unter dem der anderen Lernenden befand. Darin liegt auch die Begründung, mit dem Projektteil jeweils erst im zweiten Semester zu beginnen, während im jeweiligen Wintersemester mit einem Lehrbuch gearbeitet wird.

5.2.3. Das Projektprogramm

Im Folgenden werden alle konkreten Teilschritte angeführt, die im Rahmen des Projekts "Salamanca auf Deutsch" ausgeführt wurden.

5.2.3.1. Die Themenwahl

Im Plenum findet das Sammeln möglicher Themen im Rahmen von "Salamanca auf Deutsch" statt- um das Angebot zu erweitern wurden auch Vorschläge von den Lehrenden eingebracht (z.B.: Museen, Theater, Feiertage, Architektur, Stadtviertel, Ausflüge, Einkaufen in Salamanca, Übernachten, der "Tormes", "San Juan de Sahagun, "Lazarillo de Tormes", Unamuno etc.) Folgende Themen wurden 2003 gewählt: *Architektur, Geschichte, Kulinarisches, Ausländische Studierende in Salamanca, die Universität, Literatur und Legenden, Museen und Nachtleben.* Folgende Themen wurden 2004 gewählt: *Spanisch lernen, Einkaufen, Feste, Unterkunft und Ausflüge.*

5.2.3.2. Die Partner- und Gruppenfindung

Zu zweit oder in Gruppen (maximal drei Personen) findet man sich zu einem Thema je nach Interesse zusammen.

5.2.3.3. Mögliche Gestaltungsformen

Die Lernenden sollen sowohl die Textsorte wählen, in der sie ihr Projekt verfassen wollen- ob Beschreibung, Chronologie, Dialog, Erzählung, Märchen etc.- als auch den Einsatz von Fotos, Stadtplänen, Zeichnungen etc. überlegen.

5.2.3.4. Mündliche Präsentationen

Drei mündliche Präsentationen, die in Wochenabständen während des Semesters stattfinden, müssen gehalten werden.

Ziel dieser Präsentationen ist es, die Arbeitsfortschritte der Teilnehmenden im Unterricht aufzuzeigen. Vorerst sollen keine Resultate gezeigt, sondern der Verlauf des langsamen Entstehens des Projekts skizziert werden. Das bedeutet, dass die Lernenden sowohl all das präsentieren, was sie an Information für ihr Projekt finden, aber auch wo und wie sie an die Information gelangen, wie sie die einzelnen Arbeitsschritte in der Gruppe aufteilen, mit welchen Problemen sie konfrontiert sind (sowohl organisatorischer, sprachlicher als auch sozialer Natur) und wie sie diese lösen. Durch die Rückmeldungen der anderen Kursteilnehmer, durch deren Kommentare, Fragen und Vorschläge soll den Lernenden geholfen werden, ihr Projekt zu

optimieren. Im Sommersemester 2004 wurden die Lernenden durch diverse Aufgabenstellungen, die an die Zuhörenden gerichtet waren, aktiver in das Geschehen der Vorträge eingebunden. Diese aktive Teilnahme für das Publikum gestaltete sich während der drei Präsentationen folgendermaßen:

Zur 1. Präsentation: Die Lernenden schreiben anonym auf Zettel Fragen, Kommentare, Kritik zu den jeweiligen Vorträgen, die im Nachhinein von der Lehrerin vorgelesen und zur Diskussion gestellt werden

Zur 2. Präsentation: Jede Gruppe schreibt vor ihrer Präsentation drei Fragen zu ihrem Projekt auf, die von einer anderen Gruppe nach dem Vortrag beantwortet werden müssen

Zur 3. Präsentation: Jede Gruppe zeichnet sich verantwortlich für den mündlichen Vortrag einer anderen Gruppe und muss nach dem Vortrag die wichtigsten Punkte wiedergeben

Jeweils eine Woche vor der Projektpräsentation im Unterricht sollen sich die Studierenden im Büro der Lehrerin einfinden, um auf diese Weise Unklarheiten zu klären, Fehler zu korrigieren und das geplante Konzept vorzustellen. Neben diesen Vorbesprechungen kann die Lehrerin (bzw. der Kollege, mit dessen Hilfe das Projekt durchgeführt wurde) jederzeit aufgesucht werden.

Ziel dieser fortlaufenden Besprechungen, Rücksprachen und Korrekturen ist es, dazu beizutragen, den Lernenden das Gefühl zu vermitteln, ein umfangreiches Projekt durch eine schrittweise Annäherung und Bearbeitung durchführen zu können.

5.2.3.5. Der Abgabetermin

Die schriftlichen Projektarbeiten müssen bis jeweils Semesterende eingereicht werden.

5.2.3.6. Die Online-Publikation

Die Arbeiten werden auf der Homepage der Deutschlektorate in Salamanca unter www.g-daf-es.net publiziert und können dort gelesen werden.

5.2.4. Aufgaben, Übungen und Aktivitäten

Unter Einbezugnahme unterschiedlicher Aufgaben, Übungen und Aktivitäten soll die Projektarbeit im Laufe des Semesters unterstützend begleitet werden. Einige werden im Anschluss angeführt und erläutert. Sie beziehen sich auf die drei Bereiche Grammatik, Schreiben und Sprechen, die bereits im theoretischen Teil eingeführt und besprochen wurden.

- Hinführung zum Thema

Die Projekte aus dem Jahr 2003 werden in Druckform ausgegeben. In Kleingruppen sollen Fragen zum jeweiligen zugeteilten Projekt gestellt werden, die im Anschluss von einer anderen Gruppe beantwortet werden. Die Gruppe, die die Fragen schriftlich formuliert, ist danach die "Kontrollinstanz", d.h. sie kontrolliert, ob die Fragen korrekt beantwortet werden oder nicht.

Die Lernenden werden durch diese Übung mit den bereits behandelten Themen und deren Gestaltungsformen vertraut gemacht.

- Die Lernenden sollen einen fiktiven Tag in Salamanca für eine Studentengruppe entwerfen und ihr Programm auf den bereits verfassten Projekten aus dem Jahr 2003 basieren. Es kommt zu einer ersten mündlichen Präsentation mit Hilfe der von ihnen erstellten Folien, auf denen die Programmpunkte ersichtlich sind.

5.2.4.1. Aufgaben, Übungen und Aktivitäten zur Grammatik

Die folgenden Übungen wurden ausgewählt, um die für die Projektarbeit erforderliche Grammatikanwendung zu unterstützen.

Adjektivdeklination

Da die Lernenden der Gruppe bereits Kenntnisse zur Adjektivdeklination besitzen, wird ihnen die Aufgabe gestellt, die auf einer Kopie in Klammern angegebenen Adjektive zu deklinieren und über den einzelnen Beispielen festzuhalten, um welchen Typ der Deklination es sich handelt (Sg./Pl., Definitartikel, Indefinitartikel, ohne Artikel; Kasus etc.). Kontrolliert wird im Anschluss gemeinsam.

Die Adjektive, die es zu deklinieren gilt, werden in Bezug auf das Thema des Projekts ausgewählt, um so den Lernenden bereits für zukünftige Beschreibungen brauchbaren Wortschatz bereit zu stellen.

Eine Tabelle zu den unterschiedlichen Typen der Adjektivdeklination soll den Studierenden lediglich als Referenz während der Arbeit dienen und nicht, um die Endungen auswendig zu lernen.

Fehlerkorrektur

- Die aus den von den Lernenden verfassten Texten zu ihrem Heimatort entnommenen Fehler werden im Unterricht zum Anlass gemacht, sie den Lernenden vor Augen zu führen und korrigieren zu lassen. Stammen die Sätze aus den von den Studierenden selbst geschriebenen Texten, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Korrekturen leichter einprägen.

- Die nach einer Bildgeschichte von den Lernenden verfassten Texte werden ausgegeben. Auf die Fehler, die- in diesem Fall- nicht nur grammatischer Natur sind, wird durch Unterstreichung aufmerksam gemacht. In Partnerarbeit soll korrigiert werden.

Konjunktiv II

Um den Konjunktiv II einzuführen, wird Schritt für Schritt vorgegangen:

Schritt 1: Assoziationen zu einem Foto sammeln lassen

Schritt 2: Die ersten Textzeilen einer Geschichte lesen, die das Foto erzählen könnte; ihren Fortgang vermuten lassen

Schritt 3: Den ganzen Text lesen und Stichwörter zum Text notieren

Schritt 4: Arbeitsblatt zum Konjunktiv II bearbeiten (In welchen Situationen taucht der Konjunktiv II auf? Welche Funktionen hat er?)

Schritt 5: Ausgabe einer Übersicht der Verwendung des Konjunktiv II sowie die Ausführung diverser Übungen zwecks Einprägung der Formen

Schritt 6: Mündliche Übung: Konjunktiv II auf andere Kontexte übertragen. Die Lernenden müssen je nach Situation, die sie auf Kärtchen vorfinden, reagieren (z.B.: Du hast Rückenschmerzen. Der Arzt gibt dir einen Ratschlag. Was sagt er dir ?; Du ziehst um und willst deine Freundin bitten, dir zu helfen. Was sagst du? etc.)

Schritt 7: Konjunktiv II in weiteren Kontexten anwenden

Der Konjunktiv II wird deshalb behandelt, da er den Lernenden während der Projektarbeit von Nutzen sein könnte, wenn sie im Rahmen ihrer Themen Empfehlungen, Vorschläge etc. an die LeserInnen- ihre Zielgruppe- erteilen möchten.

Präteritum

Da die Studierenden- vor allem bei der Projektthemenwahl zur Geschichte, Architektur und Universität- nicht umhin können, das Präteritum einzusetzen, wird es auch im Unterricht zum Thema gemacht. In welcher Reihenfolge das vollzogen wird, demonstrieren die folgenden Punkte:

- Sensibilisierung für bestimmte Tempusformen, eigene Regelbildung, Regelanwendung
- Wahrnehmen von Präteritumsformen
- Präteritum anwenden (in realem Kontext: Lebenslauf), Festigung der Formen
- Übersicht (zu Gebrauch und Formen)

5.2.4.2. Aufgaben und Übungen zum Schreiben

Die folgenden Übungen werden mit den Lernenden durchgeführt, um sie auf die Verfassung ihrer eigenen (Projekt)Texte vorzubereiten.

- Einen schriftlichen Text verfassen

Durch die Aufgabenstellung "*Verfasst einen kurzen Text zu DEN SpanierInnen! Kommen Sie nach Spanien, denn....!*" dürfen die Lernenden nach der Behandlung von Klischees, Eigen- und Fremdbildern kreativ über ihr eigenes Spanienbild schreiben. Der als erster zu verfassende Text soll das Schreiben insofern vereinfachen und motivierend gestalten, da es sich um ein Thema handelt, zu dem die Lernenden persönlichen Bezug haben.

- Die Lernenden notieren fünf aussagekräftige Sätze zu ihrem Wohnort und lesen die Sätze vor. Die anderen sollen erraten, um welchen Ort es sich handelt.

- Ein Freund/eine Freundin möchte dich besuchen. Was zeigst du ihm/ihr von deinem Dorf, deiner Stadt? Wohin gehst du? Mach eine Liste! Danach schreib einen kurzen Text! (Bezugnahme zu Eigenem, Vertrautem und Persönlichem soll die Lernenden motivieren, danach auch über Salamanca zu schreiben)

- Text verfassen zu dem Thema: *Mein Heimatort*

Die Lernenden sollen Schritt für Schritt von Persönlichem (Mein Heimatort) zu jenen zu verfassenden Texten geführt werden, die sie über Salamanca schreiben sollen.

Beschreibungstechniken, die mit den Lernenden zum eigenen Heimatort besprochen werden, sollen das Verfassen der Texte zu Salamanca unterstützen.

- Fragen zu Österreich und der Schweiz stellen lassen- im Anschluss Fragen zum eigenen Wohnort formulieren und an die anderen richten. Diese sollen versuchen, die Fragen zu beantworten (Wissensaktivierung zu anderen Städten und Orten)

- Schriftlich soll zuerst auf eine Reise-Anzeige reagiert werden- zur Auswahl werden einige bereitgestellt- danach soll selbst eine Anzeige verfasst werden

- Fragen an Persönlichkeiten formulieren: Fotos von Persönlichkeiten werden ausgegeben und die Lernenden sollen Fragen stellen, auf die sie schon immer einmal eine Antwort erhalten wollten- danach versetzen sie sich in die Persönlichkeit und beantworten die Fragen; einige Antworten müssen natürlich erfunden werden

- Zu 6 von 12 ausgegebenen Bildern eine Geschichte schreiben lassen. Die Geschichten sollen als Kettengeschichten mit Hilfe der Bilder geschrieben werden. Kein Bild darf im Text zweimal auftauchen.

- Einen Brief verfassen (nachdem zuvor das Lied "Haben sie Wien schon bei Nacht gesehen?" von R. Fendrich behandelt wird)

- Vorgegebene Satzanfänge im Rahmen einer Videoarbeit und während des Hörens/Sehens des Videos zu Ende schreiben lassen

- Gedanken von Personen, die in einem Kurzvideo nicht sprechen, verschriftlichen lassen

- Das Ende/den Anfang einer Geschichte schreiben lassen- die Originalgeschichten werden im Anschluss ausgegeben.

- Kettenbeschreibung

Der Beginn eines zu verfassenden Textes wird von der Lehrerin vorgegeben: "Kommen Sie und besuchen Sie..."

Jede/r beginnt ihren/seinen Text mit diesem Satz, den es zuerst mit einer Stadt, einem Ort, einem Land zu vervollständigen gilt. Der erste schriftlich festgehaltene Satz wird an den Kollegen/die Kollegin weiter gegeben, der mit einem zweiten Satz die Fortsetzung schreiben soll usw. Am Ende (nach ca. 5 Runden) soll ein vollständiger (Werbe) Text zu einer Stadt/einem Ort/einem Land entstanden sein, der keineswegs den Tatsachen entsprechen muss. Die Kettenbeschreibungen werden von der Lehrerin korrigiert und ausgegeben. Alle verwendeten Adjektive, die in den Texten auftauchen, stehen in Klammer und müssen erst von den Lernenden korrekt dekliniert werden.

- Eine Ketten- Bildgeschichte schreiben

Zu zweit sollen auf einem Blatt Papier zum ersten mehrerer ausgegebener Bilder ein bis zwei Sätze geschrieben werden, danach soll es gefaltet, an das nächste Paar weiter gereicht werden, das wiederum zum zweiten Bild ein bis zwei Sätze verfasst. Der Vorgang wiederholt sich so lange, bis alle Bilder beschrieben sind und eine komplette Geschichte entstanden ist, die vorgelesen und von den Lernenden korrigiert wird.

Bildergeschichten verbalisieren

Ungeordnete Bilder werden ausgegeben und sollen zu einer Geschichte geordnet werden. In die Sprech- und Denkblasen soll das geschrieben werden, was die Personen vermutlich sagen/denken könnten.

Es handelt sich hierbei um eine Aufgabe, die deshalb ansprechend ist, da sie keine korrekte Lösung kennt, sondern die Lernenden motiviert, ihre eigenen Geschichten zu schreiben-selbstverständlich mit Rücksicht auf die Bilder.

5.2.4.3. Aufgaben, Übungen und Aktivitäten zum Sprechen

Die anschließenden Übungen dienen dazu, die einzelnen mündlichen Vorträge im Rahmen des Projekts vorzubereiten und sollen dazu beitragen, den mündlichen Ausdruck zu verbessern.

- Assoziogramm erstellen: Durch Wortschatzarbeit soll Sprechen vorbereitet werden. Die Lernenden erstellen ein Assoziogramm zu den an sie ausgeteilten Themen der diversen Projekte (jede/r schreibt zu jedem der Projektthemen Assoziationen auf). Den Gruppen soll dadurch geholfen werden, für sie eventuell von Interesse erscheinende Ideen für ihr Projekt aufzugreifen.

- Redemittel

Eine Auswahl an Redemittel, die im Unterricht besprochen werden, soll den Studierenden ermöglichen, ihre mündlichen Präsentationen vorzubereiten (z.B.: Wir möchten heute über... berichten. Vor allem muss man... Ein weiterer wichtiger Punkt ist... Es nützlich, wenn man... Zusammenfassend lässt sich sagen:...etc.). Neben den eigenen Präsentationen gilt es aber auch, Reaktion auf jene der Mitstudierenden zu zeigen. Aus diesem Grund werden auch Redemittel zur Verfügung gestellt, die es möglich machen sollen, sich sprachlich bezüglich anderer Präsentationen zu äußern (z.B.: Was mit gut gefallen hat, ist... Ich teile deine Meinung; Ich habe noch einen Vorschlag zu machen...etc.).

- Graz

Um die Studierenden bereits ein wenig im Vortragen üben zu lassen, werden kurze Texte zu "Graz- Kulturhauptstadt 2003" ausgegeben, die die Lernenden lesen und im Anschluss kurz vorstellen.

Die Texte boten sich deshalb ausgezeichnet an, da neben dem Ziel, das Sprechen zu üben, auch ein landeskundlicher Aspekt behandelt werden konnte.

Mit Hilfe der von der Lehrerin ausgegebenen Fotos zu Graz konnten die Präsentationen auch bildlich unterstützt werden.

- Aktivität "TABU"

Die Lernenden erklären einander Wörter, ohne das Wort selbst zu nennen (bei unbekanntem Wörtern unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches).

Auf Kärtchen werden Wörter ausgegeben, die wesentlich sind, um im Anschluss den Hörtext, in dem ein Bild beschrieben wird, zu verstehen und es zeichnen zu können. Die Wörter, die ausgegeben werden, sind: Wasserspritze, brennen, Flammen, Rauch, Feuerwehrmänner, Sprungtuch, herunter klettern, schützen, Schläuche, Eimer.

Danach wird das Bild aufgeteilt und mit Hilfe der zuvor bereits erklärten Wörter mit eigenen Wörtern beschrieben.

- Tabuspiel zu Begriffen wie "Vollpension", "Ausflug", "Turmkletterer", "Antiquitäten", "Tradition", "Mitbringsel", "Feinkostladen", "Mittelalter", "Einkaufsstraße" "überraschend", "unterhaltsam" etc. Die Lernenden beschreiben und umschreiben die für die einzelnen Projekte relevanten Begriffe, ohne sie aber selbst zu nennen. Die anderen müssen erraten, um welche Wörter es sich handelt.

- Die Lernenden dürfen ein Thema frei wählen (ein Hobby, einen Film, ihre Sommerferien etc.), über das sie circa 5 Minuten frei sprechen sollen.

Durch die Auswahl des Themas ist aus persönlichem Interesse Motivation gegeben. Die Lernenden haben Zeit, es bis zur nächsten Unterrichtsstunde vorzubereiten.

- Geschichten weiter erzählen (Die Lehrerin erzählt einigen KursteilnehmerInnen eine Geschichte. Währenddessen befinden sich drei Personen außerhalb des Klassenzimmers. Einer der Kursteilnehmer erzählt nun dem ersten, der zur Tür hereinkommt die Geschichte, der

wiederum der nächsten etc. Gezeigt werden soll, wie Geschichten nach mehrmaliger Wiedergabe verändert, ergänzt, reduziert werden. Während des dreimaligen Wiedergebens der Geschichte von den Lernenden notiert/zeichnet die Lehrerin deren Geschichte auf Folie mit. Im Anschluss wird verglichen, was sich geändert hat, wie die ursprüngliche Geschichte verläuft).

- Comics erzählen lassen: Comics werden ausgegeben und eine Person erzählt die Geschichte eines Comics, die zweite notiert Stichwörter an der Tafel, die dritte erzählt anhand dieser die Geschichte noch einmal.

- Die Lernenden lesen zu Hause eine Geschichte und geben sie in der folgenden Stunde wieder.

- Persönlichkeiten ins Gespräch kommen lassen: Personenfotos (Persönlichkeiten wie Freud, Schröder, Einstein, Graf, Schumacher, Haider, Jelinek, Handke etc.) austeilen, sich die Lernenden für eine Person entscheiden lassen, die sie gerne verkörpern würden. Dialog in der U-Bahn zwischen diesen beiden Personen simulieren lassen, in dem es zu einer Verabredung kommen soll.

DANACH: Perspektivenwechsel: Andere Fahrgäste hören das Gespräch der Persönlichkeiten und erzählen danach einer weiteren Person von ihren Eindrücken (Gewählte Perspektiven waren die eines Physikstudenten, eines Musikers und eines Arbeiters).

- Bilder beschreiben lassen (zuvor Wortschatz klären)

- Ein Bild drei Minuten lang einprägen, um es danach einer Person ohne Vorlage beschreiben zu können. Diese soll das Bild mit Hilfe der Beschreibungen zeichnen. Nach dem Entstehen der Zeichnung an der Tafel, werden die Bilder wieder ausgeteilt und Vergleiche angestellt.

- Video "Der Schwarzfahrer" wird an einer bestimmten Stelle angehalten, die Lernenden sprechen ihre Vermutungen aus, wie die Fortsetzung des Kurzfilms sein könnte.

- Stichwörter, die im Video, das im Anschluss gezeigt wird, eine Rolle spielen, werden an die Tafel geschrieben. Nachdem das Video (12 Minuten) gesehen wurde, soll mit Hilfe der Wörter die Geschichte mündlich nacherzählt werden.

5.2.4.4. Kulturverständnis und Reflexion

Die folgenden Aktivitäten verfolgen das Ziel, zu einem Kulturverständnis beizutragen, sich verschiedene kulturelle Aspekte sowohl in der Fremd- als auch in der Eigenkultur ins Bewusstsein zu rufen und diese zu reflektieren.

Österreich-Quiz

Mit Hilfe eines Österreich-Quiz, das selbstverständlich auch landeskundlichen Charakter hat, sollen Vorwissen aktiviert und vielfältige Aspekte eines Landes veranschaulicht werden (Politik, Sprache, Kunst etc.), um so den Lernenden auf der Suche und Bearbeitung ihrer salamanca-spezifischen Themen zu zeigen, wie unterschiedlich diese bearbeitet werden können.

Mit Hilfe von bereitgestellten Kopien zu Österreich sollen sich die Lernenden einerseits persönliche Klischees über die deutschsprachigen Länder sowie über andere Nationalitäten, ÖsterreicherInnen über Deutsche und umgekehrt und über ihr eigenes Land ins Gedächtnis rufen. Selbst- und Fremdwahrnehmung sollen hier ein wenig geschult bzw. bewusst gemacht werden.

5.2.5. Die Projektevaluation der Lernenden

Eine (anonyme) Evaluation des Projekts wurde erstmalig im Sommersemester 2004 durchgeführt. Die Bewertungen der Projektarbeit vonseiten der Lernenden, sollen hier kurz zusammenfassend dargestellt werden.

Von 9 Fragebögen, die ausgegeben wurden (einige der Studierenden, die im Unterricht kaum anwesend waren bzw. nur an der Projektarbeit, nicht aber am Unterricht teilnahmen, füllten die Evaluationsbögen nicht aus), wurden 5 von den Lernenden beantwortet zurück gereicht.

Drei von den fünf Studierenden brachten bereits Projekterfahrung aus einem anderen Fach mit. Während das Projekt zu "Salamanca auf Deutsch" als interessant eingestuft wird, wird aufgrund bloßer Basiskenntnisse des Deutschen auch der Schwierigkeitsgrad in seiner Ausführung erwähnt. Bei fast allen Studierenden werden positive Aspekte des Projekts genannt: das Kennenlernen der anderen Teilnehmenden, das Dazulernen über Salamanca durch die Informationsbeschaffung, aber auch das Lernen auf sprachlicher Ebene: auf Deutsch schreiben und sich ausdrücken können selbst wenn das manchmal kompliziert ist- sowie Wortschatz und Grammatik lernen. Was negativ angemerkt wurde, waren einige der (langweiligen, langen und zu häufigen) Präsentationen, die Verpflichtung in einer Gruppe und nicht alleine zu arbeiten, eine schriftliche Version einreichen zu müssen, aber auch die geringe persönliche Zuwendung zum Projekt aus Zeitmangel. Was die Frage über die Sinnhaftigkeit einer Projektdurchführung betrifft, so besteht zwar Argumentationsvielfalt, doch alle Begründungen sind positiv ausgerichtet: man lernt mehr Grammatik, man muss auf Deutsch schreiben, man lernt neues Vokabular und vor Publikum zu sprechen, man lernt sprachliche Probleme zu lösen und lernt aus seinen Fehlern, der Dialog unter den Studierenden wird gefördert, man beschäftigt sich auch außerhalb des Unterrichts mit dem Thema. Die verpflichtende Teilnahme an einem Projekt wird von einem Studierenden in Frage gestellt. Dass an dem Projekt Gefallen gefunden wurde, ist offensichtlich und auf die Frage, ob die Studierenden etwas gelernt hätten, kamen Antworten wie: Man lernt neue Wörter und überwindet die Angst, sich auszudrücken und lernt allgemein, vor anderen zu sprechen; man lernt, in einer Gruppe zu arbeiten, lernt viel über das eigene Thema während der Informationssuche, aber auch in sprachlicher Hinsicht gilt es als Bereicherung.

Drei von 5 Studierenden erreichten das, was sie sich auch vorgenommen hatten, ein Student nahm im Laufe des Projekts Änderungen vor und ein letzter meinte, dass das Projekt aus Zeitmangel vielleicht zu kurz ausgefallen war.

Die Probleme, mit denen einige konfrontiert waren, reichten von Schwierigkeiten bei der Gestaltung (Fotos, Informationsbeschaffung), der erschwerten Kontaktaufnahme unter den Mitgliedern der Gruppe bis hin zur unzureichenden Konsultierung der Lehrerin wegen Zeitmangel und sozialer Natur. Alle Probleme konnten jedoch gelöst werden.

Die im Unterricht ausgeführten Aktivitäten, Übungen und Aufgaben wurden durchwegs als hilfreich angesehen, sowohl die grammatischen Übungen, um den Text zu verfassen, als auch Wortschatz- (z.B. Tabu) und Schreibübungen (z.B. Bildgeschichten). Für eine/n der Studierenden galt der Unterricht gewissermaßen als Hörschulung und sie/er profitierte auf diese Weise davon.

Bezüglich der Arbeitsform zu zweit oder zu dritt finden sich unterschiedliche Meinungen: Einerseits wird die Meinung vertreten, von der anderen Person zu lernen- die Gruppengröße von drei sei zu viel, bzw. gerade richtig, mehr würde zu viel sein; Deutsch sprechen zu können, auf eigene Fehler aufmerksam zu werden, es sei bereichernder- selbst wenn es freiwillig sein sollte, alleine oder in einer Gruppe zu arbeiten.

Im abschließenden Punkt des Evaluationsbogens (Kommentare, Ideen usw.) wird angeregt, die Projektarbeiten zu erweitern (Sport, Ausflüge in die Natur, Musik, Kinos etc.), hin und wieder

Übersetzungen während der Spracharbeit durchzuführen, werden die Sinnhaftigkeit des baldigen Beginns der Projektarbeit, die monatlichen Präsentationen als auch die angemessene Arbeitsform positiv erwähnt, aber auch das Problem der unterschiedlichen Sprachniveaus in der Gruppe angeführt.

Einige der Aspekte, die sich in den Meinungen der Lernenden widerspiegeln, werden im Folgenden auch in der Evaluation der Lehrerin angesprochen.

5.2.6. Die Projektevaluation der Lehrerin

Vor der Durchführung eines jeden beliebigen Unterrichtsprojekts werden Erwartungen in ein solches gesetzt. Dem Beginn eines Projekts geht eine Phase voraus, in der Thema, Ziel und Zielgruppe, Programmation für die konkrete Durchführung im Unterricht, die Konfrontation mit möglichen Schwierigkeiten für die Lernenden etc. überdacht werden müssen. Je nachdem, wie viel Zeit für all die genannten Schritte vorhanden ist, können die Konzeptaspekte ausführlicher oder weniger ausführlich erstellt werden, danach selbstverständlich im Arbeitsprozess dementsprechend verändert werden.

Einer der wichtigsten Punkte stellt der klare Ablauf des Projekts dar. Den Lernenden muss das Programm klar sein: die Anforderungen an sie, Termine der einzelnen Präsentationen, konkrete Vorgangsweise, der Projektverlauf und technische Hinweise: die Gestaltung des Projekts in Bezug auf die Publikation im Internet.

Im Folgenden sollen einige Aspekte zu den Projektarbeiten 2003/04 angeführt werden, aber auch auffallende Veränderungen, die sich von einem Jahr auf das nächste vollzogen, genannt werden. Außerdem werden Beobachtungen angestellt, inwieweit sich die im theoretischen Teil angeführten Punkte zu Lernerautonomie, Grammatik, Schreiben und Sprechen im Rahmen der Projektarbeit verwirklichen ließen.

Das Sprachniveau

Nach zweijähriger Erfahrung mit den Lernenden aus *Libre Elección II* muss eingestanden werden, dass für den Großteil der Lernenden ein Projekt in diesen Dimensionen ihrem Lernniveau meist nicht entspricht. Das Argument, dass Arbeiten in dieser Form zu anspruchsvoll für Deutschlernende seien, die prinzipiell erst ein Lernjahr (zu je drei Wochenstunden) hinter sich haben, könnte natürlich widerlegt werden. Man könnte die Lernenden dazu anhalten, die Texte ihrem Niveau entsprechend zu verfassen, um den Frustrationen nach ersten Textkorrekturen vorzubeugen. Man könnte zukünftige Projekte eventuell aber auch lernendengerechter auswählen, um so Motivation und die Überzeugung der Machbarkeit vonseiten der Lernenden zu erhöhen.

Trotz der mangelnden Sprachkenntnisse machen Kreativität und Einsatz der Studierenden die Projektarbeit wieder wett und ein Ablassen von Projekten aufgrund eines niedrigen Sprachniveaus wäre ein großer Erfahrungsverlust für beide Seiten: Lernende und Lehrende.

Die Abwesenheit einiger Studierender

Aufgrund der geringen Anwesenheit einiger Studierender im Unterricht versäumten sie viele Aufgaben, Übungen und Aktivitäten, die auf das Projekt und die einzelnen Präsentationen abgestimmt waren. Bezüglich der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, als auch diverser Übungen zu Grammatik und Wortschatz, die gezielt und als Hilfestellungen gedacht, die Projektarbeit erleichtern sollten, zogen sie durch ihre Abwesenheit keinerlei Nutzen für ihre Arbeit. Sie nahmen auch am Arbeitsprozess (dem Formulieren und Sammeln erster Gedanken, dem Entwurf eines Konzepts, der Planung, der Abänderung des Konzepts, der Neugestaltung,

dem Austausch mit KollegInnen etc.), der zwischen den einzelnen Präsentationen lag, durch ihre seltene Anwesenheit nur sehr beschränkt teil. Was sie zu ihrem Projekt beitrugen, geschah größtenteils außerhalb des Unterrichts. Leider lässt sich das nicht ändern, solange im Unterricht keine Anwesenheitspflicht besteht oder die Lernenden selbst bemerken, wie wichtig die Präsenz im Unterricht ist.

Die Partner-/Gruppenfindung

Dass Probleme kultureller Natur in heterogenen Gruppen auftreten können, muss einkalkuliert werden. Während es im Sommersemester 2003 zu keinen Zwischenfällen kam, war die Überraschung meinerseits umso größer, als es 2004 zur Konfrontation unter einigen Studierenden kam. Die Studierenden aus dem spanischen und irischen Kulturraum stammend, die ursprünglich eine Arbeitsgruppe zu einem von ihnen gewählten Thema bildeten, waren der Meinung, dass aufgrund anscheinend unterschiedlicher Arbeitsweisen- was sie ihrerseits auf ihren kulturellen Hintergrund zurückführten- die Zusammenarbeit unmöglich gemacht würde, da man zu keiner Übereinstimmung gelangte. Meiner Ansicht nach handelte es sich hierbei eher um persönliche als um kulturelle Differenzen und es war nicht leicht, den ausgebrochenen Streit einigermaßen zu glätten. Die spanische Studentin bot sich an, die Gruppe zu wechseln, doch nur zur scheinbaren Zufriedenheit aller Beteiligten. Im Laufe der Wochen pendelte sich wieder ein akzeptables- wenngleich auch zurückhaltendes- Verhältnis zwischen den Teilnehmerinnen ein.

Die Partner-/Gruppenarbeit

So sehr sich Partner- oder Gruppenarbeit bei einer Projektarbeit anbieten, umso leichter kann das Ziel dieser Arbeitsform verloren gehen, wenn nicht alle Gruppenmitglieder in gleichem Ausmaß an der Arbeit teil nehmen. Jeder Einzelne trägt Verantwortung und spielt eine wesentliche Rolle in der Mitgestaltung und Ergebnispräsentation des Projekts. Leider hatte es in zwei Gruppen den Anschein, als würde jeweils einer der Studierenden der Gruppe für alle arbeiten. Und dass diese Person- aus Solidarität- den Namen aller unter das Projekt setzte, wenngleich sie sich bewusst war, dass die Arbeit zum Großteil ihr alleiniger Verdienst war, darf nicht Sinn einer Gruppenarbeit sein. Anscheinend waren sich nicht alle Teilnehmenden ihrer Aufgabenzuteilung bewusst. Jene Studierende, die beispielsweise nur an einer der drei mündlichen Projektvorstellungen anwesend waren, mussten sich zu einem der Sprechstundentermine zu einer kurzen mündlichen Präsentation einfinden. Als Lehrerin wird man in einen Zwiespalt versetzt, denn wie kann/soll eine Gruppenarbeit bewertet werden, in der nur ein Mitglied aktiv etwas beigetragen hat?

Die Arbeitsform

Meiner Ansicht nach sind Projektarbeiten eine der Möglichkeiten, von üblichen und gewohnten Arbeitsformen abzugehen und den Lernenden neue zu zeigen. Mit diesen Arbeitsformen- konkret bei Projekten- kann Sprachunterricht Grenzen überschreiten. Grenzen, indem sich Lernende nicht bloß mit dem Sitznachbarn auseinander setzen, sondern vielleicht neue Personen in der Klasse kennen lernen, während sie Aufgabenbereiche verteilen, sich selbstständig organisieren, durch den Austausch zu neuen Ideen und Einsichten gelangen, sich mit einem Thema über einen bestimmten Zeitraum beschäftigen und sehen, wie ihre Arbeit zusehends wächst und an Form gewinnt, wie sie mit entstehenden Schwierigkeiten umgehen und Ratschläge und Unterstützung von den anderen entgegen nehmen können. In Bezug auf all die genannten Aspekte kann das Projekt nur positiv bewertet werden.

Die Zusammenstellung der Aufgaben, Übungen und Aktivitäten

Aufgrund der Erfahrung zweier aufeinanderfolgender Sommersemester, in der das Projekt "Salamanca auf Deutsch" durchgeführt wurde, lässt sich Folgendes feststellen:

Es ist gut und notwendig, Aufgaben und Übungen, die für das Projekt als unentbehrlich erachtet werden, vor Projektbeginn festzulegen. Außerdem ist es wichtig, dass den Lehrenden klar ist, auf welche Aspekte man sich durch das Projekt und die bestehenden Anforderungen an ein solches bedingt (Z.B. Schreiben, Sprechen, Grammatik, Wortschatz), konzentrieren möchte und muss.

Ich gewann im Verlauf der Projektarbeit jedoch auch die Einsicht, dass viele Aufgaben und Übungen erst im Laufe der Zeit entstehen. Man entwickelt Ideen, bemerkt, auf welche Aspekte aufgrund der Lernerbedürfnisse stärker Bezug genommen werden muss, welche vernachlässigt werden können. Nicht nur die Lernenden sind einem Lernprozess unterworfen, auch die Lehrenden!

Formales

Im ersten Durchführungsjahr (2003) tauchten Probleme bezüglich des im Internet oder in Reisebroschüren gefundenen und von den Studierenden aufgenommenen Fotomaterials in die einzelnen Arbeiten auf. Aufgrund von Fragen des Copyrights musste ein Teil des verwendeten Bildmaterials wieder zurückgezogen werden. Deshalb wurde im Jahr 2004 von Beginn klar dargelegt, an welche formalen Kriterien sich die Studierenden zu halten hatten, sowohl was das beigelegte Bildmaterial als auch die Textabspeicherung etc. betraf.

Die Projektbetreuung

Das Projekt wurde von meinem DAAD-Kollegen und mir betreut, bzw. von unserer Webmasterin unterstützt. Ohne sie wäre die Publikation der Projekte auf der Webseite der Deutschlektorate in Salamanca (www.g-daf-es.net) nicht möglich gewesen.

Meines Erachtens ist es empfehlenswert, die Betreuung eines solchen Projekts nicht alleine übernehmen zu müssen. Sei es aufgrund der Unterstützung bei den Korrekturen, sei es durch Besprechung und gegenseitigen Austausch bezüglich der Projekte.

Nicht nur Lernende sollten im Team arbeiten, auch für Lehrende kann Teamarbeit gewinnbringend sein.

Die Korrektur der schriftlichen Projektarbeiten und die Benotung

Die Korrektur der schriftlichen Projektpräsentationen nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Abgesehen von den mehrmaligen Korrekturen der Lehrenden, den Korrekturen der Studierenden in Folge, ist der Prozess der Korrekturen erst dann abgeschlossen, wenn der Text sowohl sprachlich, inhaltlich als auch formal (auf der Webseite hochladbar) korrekt ist.

Für viele der Studierenden war die Arbeit im Jahr 2003 zum Zeitpunkt, an dem die Klausur abgeschlossen, eine Version der Arbeit eingereicht und die Hinaufsetzung der Note wegen guter Arbeit erreicht war, abgeschlossen. Zu spät erkannten wir Lehrende und unsere Webmasterin jedoch, dass die Arbeit noch keineswegs webseiten-kompatibel war. Das war natürlich ein Fehler unsererseits, da wir mit den aufgetretenen Problemen nicht gerechnet hatten. Selbst nach Versuchen der Kontaktaufnahme zeigten die Studierenden weder Interesse noch Verantwortung ihr Projekt zu überarbeiten und dementsprechend umzugestalten. Das bedeutete, dass sie die Notenhebung um einen Grad ihrer Klausurnote aufgrund der Einreichung der Projektarbeit erzielt hatten, es aber letzten Endes nicht als notwendig erachteten, ihre Texte und Fotobeiträge so zu überarbeiten, dass sie auf der Internetseite präsentiert werden konnten. Unser Ziel war somit nicht erreicht.

Im Jahr 2004 wurde daher die Option gewählt, die Studierenden selbst nach absolvierter schriftlicher Prüfung erst dann zu benoten, wenn die Projektarbeit nach den notwendigen

Korrekturen in jener Form eingereicht wurde, dass sie auf der Webseite hochgeladen werden konnte. Eine erste Version der Projektarbeit war Voraussetzung, um zur schriftlichen Prüfung antreten zu dürfen.

Es ist bedauerlich, die Projektarbeit als Prüfungsvoraussetzung festlegen zu müssen, da sich die Lernenden der Arbeit ansonsten nicht sehr verpflichtet gefühlt hätten. Eventuell müsste ein anderer Weg für zukünftige Projektarbeiten überdacht werden.

Verwirklichung lernerautonomer Aspekte in der Praxis

Lernerautonomes Lernen zeichnet sich durch viele unterschiedliche und relevante Aspekte aus. Jene, die während der Projektarbeit vollständig bzw. aber auch erst in Ansätzen eine Rolle spielten, aber teilweise erst auch bei zukünftiger Arbeit verstärkt in Betracht gezogen werden können, sollen hier aufgezählt werden:

- Die Lernenden sollten die Arbeit in Partner- oder Gruppenarbeit ausführen und nicht alleine!
- Die Lernenden durften im Rahmen der Projektarbeit individuell über Ziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, Zeit und Ort (außerhalb des Unterrichts) entscheiden
- Im Unterricht herrschte eine Aufgabenvielfalt vor, die über das Lehrwerk hinausreichte und somit unterschiedliche Lernertypen ansprechen sollte
- Die Lernenden wurden aufgefordert, eine Evaluation durchzuführen (anstelle einer mehrere durchzuführen, hätte vielleicht detailliertere Schlussfolgerungen zugelassen)
- Die Lehrerin war Stütze und Beraterin (sie konnte in den Sprechstunden aufgesucht werden, aber auch außerhalb dieser jederzeit kontaktiert werden).
- Lernstrategien wurden durch diverse Übungen von den Lernenden zwar erprobt, doch durch die fehlende Thematisierung wahrscheinlich nicht bewusst wahrgenommen; auch Lerntechniken wurden nicht thematisiert. Deshalb spielten die Studierenden im Lernprozess vielleicht eine zu geringe Rolle
- Die Bewusstmachung von Lernstilen und Lernertypen wurde nicht zum Thema gemacht und sollte daher überdacht werden
- Die Entscheidung, individuell eine bestimmte Lernform auszuwählen, kam im Unterricht vielleicht noch zu kurz

Miteinbeziehung von Grammatik, Schreiben und Sprechen: Theorie und Praxis

Grammatik: Aspekte wie der des Einbezugs von Regelentdeckung vonseiten der Lernenden, die Abstimmung in der Wahl relevanter grammatischer Übungen auf die Bedürfnisse der Lernenden (für die Erstellung der schriftlichen als auch der mündlichen Präsentationen) als auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen in den sowohl eher reproduzierenden als auch freieren Übungen unterstützten einige Bereiche von Lernerautonomie

Schreiben: Das Hinführen der Lernenden zur Selbstkorrektur bei eigenen verfassten Texten, die Vielfalt in der Auswahl der diversen Schreibübungen und –aufgaben als auch der Prozess von einfachen zu aufbauenden und freien Schreibübungen können- wenngleich auch erst in Ansätzen- vor dem Hintergrund lernerautonomen Lernens betrachtet werden

Sprechen: Bei der Vermittlung dieser Fertigkeit soll im Kontext des lernerautonomen Unterrichts vor allem auf die Vielfalt der Sprechübungen als auch die kommunikationsvorbereitenden Schritte bis hin zu den mündlichen Präsentationen verwiesen werden. Zu hoffen ist, dass diese Vorbereitung so hilfreich war, dass auch bei zukünftigen Präsentationen einige der Schritte eigenständig von den Lernenden vollzogen werden.

Veränderungen Projekt 2003/04

Wie bereits aus den einzelnen Punkten ersichtlich ist, kam es aufgrund der Erfahrungswerte aus dem ersten Jahr (Sommersemester 2003) zu wesentlichen Veränderungen. Diese sollen hier abschließend noch einmal zusammengefasst werden:

Im Sommersemester 2004 war das Konzept des Projekts insofern präziser, als die Lehrerin von Beginn an für sich selbst festlegte, dass sämtliche Übungen, Aufgaben und Aktivitäten des projektunterstützenden Unterrichts vor allem auf die Bereiche Grammatik, Schreiben und Sprechen konzentriert werden sollten. Dementsprechend war auch die Zusammenstellung der diversen Übungen von einem vielfältigeren Angebot geprägt, als das im Jahr 2003 der Fall war.

Im Rahmen des Konzepts wurden aber auch die Anforderungen (vor allem was Korrektur, Benotung und Formales betraf) für die Lernenden klarer formuliert.

Eine wesentliche Veränderung bestand in der Form der einzelnen mündlichen Präsentationen, während der 2004 erstmalig nicht nur die Vortragenden gefordert waren, sondern auch die Zuhörenden, indem sie durch die von der Lehrerin erstellten Aufgaben, an den Präsentationen durch Kommentare, Vorschläge, Zusammenfassungen aktiv teilnehmen sollten.

Außerdem wurde erstmalig 2004 eine Evaluation des Projekts von den Lernenden durchgeführt. Dieser Aspekt könnte insofern noch verbessert werden, würden eventuell mehrere Evaluationen durchgeführt werden und nicht nur eine am Ende des Semesters. Man könnte diese Evaluationen weiters zum Bestandteil des Unterrichtsgeschehens machen und nicht erst nach Unterrichtsende von den Lernenden -teilweise erst zu Hause- durchführen lassen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

“Lernerautonomie” gilt als ein viel erläuteter Begriff in der Fachdiskussion. Einerseits findet man sie bereits in vielen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht thematisiert, doch wie im theoretischen Teil erwähnt wurde, auch außerhalb dieses, wenn wir uns die Bedeutung von handlungsorientiertem Lernen und selbstständiger Organisation in vielen anderen Lebensbereichen vor Augen führen.

Da lernerautonomes Lernen und die mit ihm verbundenen Anforderungen sehr komplex sind, muss es langsam eingeführt, vor allem aber auch thematisiert werden, sodass sich die Lernenden von seinen Vorteilen überzeugen können. Sie sollen selbst bemerken, wie erfolgreich sie ein Ziel erreichen, wenn sie individuell aus einer Anzahl von Bewältigungsmöglichkeiten wählen können, um an dieses zu gelangen.

Wenn im Aufsatz “Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke”²⁴ wertvolle Anregungen zu expliziten Angeboten und Aktivitäten für Lehrende und Lernende gegeben werden, die Lernerautonomie in Lehrwerken fördern, lassen sich einzelne Punkte auch auf andere Lernbereiche übertragen. Zu diesen Punkten zählen einerseits die Orientierung im Lehr- und Lernprozess (Lernziele transparent machen, Grafik & Layout etc.), die Übertragung von Verantwortung auf die Lernenden (Texte und Übungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, Sozialformen selbst bestimmen etc.), die Reflexion über den Lernprozess (Unterricht reflektieren, Selbst- und Fremdeinschätzung möglich machen etc.), als auch erweiterte Lernformen (Steuerung der Unterrichtsform: Projektarbeit etc.) und interkulturelles Lernen (authentische Texte, sprachliches Verhalten aus verschiedenen Regionen, nonverbale Verhaltensweisen etc.).

Den Lehrenden kommt bei der Vermittlung und Gestaltung lernerautonomen Lernens keine zu unterschätzende Rolle zu. Da diese Aufgabe jedoch viel an Erprobung und Erfahrung voraussetzt,

²⁴ Nodari 1999, 200-213.

sollte man sich keineswegs auf eine weder erreichbare noch anstrebenswerte Vollständigkeit dieser Vermittlung festlegen, sondern auswählen, experimentieren, auf den Unterricht und die Lerngruppe abstimmend, entscheiden, was vermittelt werden kann oder soll. Sowie Lernende Lernstrategien oder Lerntechniken erproben, langsam erkennen, wie, wann und warum sie wo am effektivsten lernen, so gilt das auch für die Lehrenden. Auch sie müssen Schritt für Schritt mit der Form des lernerautonomen Unterrichts vertraut werden.

Im Rahmen des praktischen Teils, der von dem Projekt "Salamanca auf Deutsch" bestimmt war, bot es sich an, in Ansätzen lernerautonome Aspekte umzusetzen. So mussten sich die Lernenden in Gruppen formieren, sich entscheiden, welches Thema sie erarbeiten wollten, durften die Gestaltungsform wählen, mussten sich außerhalb des Unterrichts organisieren, die Arbeitsschritte aufteilen und wurden während des Unterrichts durch abwechslungsreiche Aufgaben, Übungen und Aktivitäten auf dem Weg zum Ergebnis begleitet. Wenn im vorliegenden Artikel auf Grammatik, Schreiben und Sprechen eingegangen wurde, bedeutet das keineswegs, dass andere Fertigkeiten oder Bereiche des Sprachenlernens nicht berücksichtigt wurden, noch, dass sie nicht behandelt werden könnten. Die abschließende Evaluation der Projektarbeit vonseiten der Lernenden bildete das Ende der Projektarbeit.

Der Vorteil eines Projekts dieser Art besteht zweifelsohne darin, dass sich Erweiterungen bzw. eine Weiterarbeit anbieten. Diese eignen sich jedoch nicht nur, um noch ausstehende Themen von Interesse zu besprechen, sondern auch um den Konzeptentwurf sowie den Projektverlauf an sich mit allen seinen Aspekten neu zu überdenken. Die bereits bestehenden Projekte als auch die gesammelten Erfahrungswerte könnten hierzu in unterstützender Form im Unterricht genutzt werden. Anreiz und Motivation der Lernenden sind umso größer, wenn die Ergebnisse wie in der Projektarbeit "Salamanca auf Deutsch" publiziert werden. Dahin müsste auch in Zukunft gearbeitet werden: Eine Arbeit so reizvoll zu gestalten, dass der Arbeits- und Teilnahmewille der Lernenden steigt.

Die kreativen, bereits online veröffentlichten und offensichtlich mit großem Arbeitsaufwand betriebenen Projektbeiträge sollten sowohl für Lehrende und Lernende Grund genug darstellen, es zum Anlass zu nehmen, die Durchführung solcher Projekte in Erwägung zu ziehen.

7. Bibliographie

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003.

Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (unter Mitarbeit von Herrad Meese): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt 2000 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Blei, Dagmar/Zeuner, Ulrich (Hrsg): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag 1998 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd.21).

Bohn, Rainer: Schriftliche Sprachproduktion. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband). Hg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001: 921-931.

Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (Hrsg): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber 1999 (Forum Sprache).

Eßer, Ruth: Übungen zum Schreiben. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 292-295.

Funk, Hermann/Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt 1991 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Grotjahn, Rüdiger: Lernstile/Lernertypen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 326-331.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (2. Halbband). Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001.

Jung, Lothar: 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 2001.

Kast, Bernd (unter Mitarbeit von Eva-Maria Jenkins): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. München: Langenscheidt 1999 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Kleinschroth, Robert: Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage) 2000.

Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Innsbruck: Studienverlag 1999 (Serie A, 3/1999).

Moser, Karin: Nicht nur aus der Schule plaudern. In: Der Standard (5./6. Juni 2004): B2 (Spezial Fachhochschulen).

Nodari, Claudio: Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Hg. von Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas. Innsbruck: Studienverlag 1999: 200-213 (Serie A, 3/1999).

Raabe, Horst: Grammatikübungen. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 283-287.

Rall, Marlene: Grammatikvermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hg. von Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm. Berlin, New York : Walter de Gruyter 2001: 880-886.

Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Hueber (3. überarbeitete und erweiterte Auflage) 1996 (Forum Sprache).

Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber 1997 (Forum Sprache).

Rampillon, Ute: Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber 2000.

Rampillon, Ute: Lerntechniken. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 340-344.

Schatz, Heide (unter Mitarbeit von Eva-Maria Jenkins und Gabriele Neuf-Münkel und Regine Roland): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Seminarfassung 31.3.2001. Berlin, München u.a.: Langenscheidt 2001 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Schiffler, Ludger: Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht *mit* und *ohne* Lehrbuch. Ismaning: Hueber 1998 (Forum Sprache).

Tönshoff, Wolfgang: Lernerstrategien. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 331-335.

Wolff, Dieter: Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Ein Überblick. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 321-326.

Zeuner, Ulrich: Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Hg. von Dagmar Blei, Ulrich Zeuner. Bochum: AKS-Verlag 1998: 5-11 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd.21).