

Beata Rusek

Deutsch sprechen. Aber wie? — Projektwoche: Kommunikationstraining

„Ein Fremdsprachenunterricht, der auf praktische Sprachbeherrschung, insbesondere auf Sprechfertigkeit zielt“, wurde schon in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts von dem Marburger Sprachwissenschaftler Wilhelm Vieter in seiner Schrift „Quosque Tandem: Der Sprachunterricht muß umkehren“ gefordert. Seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts gilt die „kommunikative Kompetenz“ theoretisch als Hauptziel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (Gosewitz 1993: 108). Allerdings wurden kommunikative Ansätze erst in den 80er und 90er Jahren in die Lehrwerke aufgenommen. Und obwohl die fünfte vermittlungsmethodische These des Beirats „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts Ende des XX. Jahrhunderts besagt: „Unabhängig von sprachlichen Verwendungsbereichen und konkreten Fremdsprachenvermittlungskonzepten wird „Kommunikationsfähigkeit“ als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden“, stellen sich die Fremdsprachenlehrer die Frage, wie sie die Aufgabe bewältigen sollen, den Schülern freies Sprechen beizubringen.

Es läßt sich nicht bestreiten, daß nur wenige Schüler nach dem Schulabschluß sich frei in der Fremdsprache ausdrücken können, obwohl man seit über 30 Jahren nach Methoden sucht, die den DaF-Unterricht kommunikativ machen ließen.

1. Es gibt mit Sicherheit viele Gründe, die für diese Sprechunfähigkeit unserer Schüler verantwortlich sind. Die zwei wichtigsten sind:

- Sprechübungen werden in den Deutschstunden vernachlässigt, weil sie zu viel Zeit in Anspruch nehmen, was mit den Lernplänen nicht zu vereinbaren ist,
- Seit Jahren hat man die Schüler daran gewöhnt, im Unterricht passiv zu bleiben. Der Unterricht ist Lehrer- und Lehrbuchzentriert.

Der Lehrer spielt die dominante Rolle. Er ist die Person im Unterricht, die bestimmt, was und wie gelernt wird, was wichtig und was nicht wichtig ist, was interessant und was uninteressant ist. Der Lehrer vermittelt bestimmte Lehrstoffe, die von Schülern empfangen und erlernt werden sollen. Der Lehrer „serviert“ Lehrstoffe, die von Schülern „geschluckt, verdaut und vergessen werden“. (Etzhold 1999: online) Der Le-

hrer fragt, gibt Anweisungen, erklärt, korrigiert, faßt die Äußerungen zusammen. Die Schüler wundern sich nicht darüber, sie erwarten es sogar, daß der Lehrer Gespräche initiiert und dafür sorgt, daß in der Klasse gearbeitet wird. Sie wollen nicht aktiv werden, sie haben kein Bedürfnis, im Unterricht aktiv zu werden. In der traditionellen Unterrichtsform fühlen sie sich sicher, sie wissen, was sie zu erwarten haben und sie wissen, wie sie antworten sollen, damit der Lehrer zufrieden ist. (vgl. Zawadzka 1993)

Es ist nicht einfach, die Stereotype abzubauen und sowohl Schüler als auch Lehrer von neuen, wirksameren Arbeitsformen zu überzeugen. Man muß langsam und vorsichtig vorgehen. „Je länger (...) die Kinder an lehrerInnenzentrierte und vornehmlich reproduzierende Unterrichts- und Arbeitsformen gewöhnt wurden, je länger sie eher Konkurrenz- als Kooperationsverhalten gelernt und Unselbständigkeit und Abhängigkeit verinnerlicht haben, je länger sie eigene Interessen zu unterdrücken und zu vergessen geübt haben, desto schwieriger und langwieriger dürfte der Weg sein, der ihnen Freiheit im Lernen zurückgeben will“. (Gerve 1991: 51)

„Nach Bertraud (1984) spricht der Sprachlehrer ca. 2/3 der Unterrichtszeit, die Schüler nur 1/3, bei 20 Schülern und 45 Minuten Unterricht ergibt das durchschnittlich ca. 45 Sekunden Redezeit pro Schüler pro Unterrichtsstunde“. (Storch 1996, online)

Nach 7 Jahren 170 Unterrichtsstunden hat man im Unterricht gerade 10 bis 15 Stunden selbst in der Fremdsprache gesprochen.

Die Schüler haben viel zuwenig Gelegenheit, im Unterricht Deutsch zu sprechen. Sie sind es nicht gewohnt. Viel leichter fällt es ihnen, in der Fremdsprache zu lesen oder zu schreiben. Sie haben Angst vor Fehlern, haben Angst, von Mitschülern ausgelacht zu werden.

— Im Unterricht kann nur die Situation einer künstlichen Kommunikation geschaffen werden. Vorwiegend haben wir mit der sprachbezogenen Kommunikation zu tun, die dem Sprachenlernen dienen soll. Die Lerner wissen genau, daß der Lehrer nicht an ihren Meinungen, sondern an ihrer Sprachkorrektheit interessiert ist. (vgl. Zawadzka 1993) Eine solche Situation kann man nicht als sprechfördernd bezeichnen.

2. Um die kommunikative Kompetenz unserer Schüler zu steigern, muß der Fremdsprachenunterricht in polnischen Schulen reformiert werden. Das wichtigste wäre:

— Alte Lehrer- und Schülerrollen müssen abgebaut werden. Den Lehrern muß bewußt gemacht werden, daß Schüler „als keine willfähigen Empfänger von Vokabeln und Grammatikregeln, die man ihnen per Trichter ins unmündige Hirn gießt“ gesehen werden dürfen. (Donath 1999, online) Schon im Jahre 1997 hat Ute Rampillon gefordert: „Die Lehr- und Lerntraditionen, die im FU seit Jahrzehnten üblich sind, bedürfen der kritischen Reflexion und Revision.“ Der Lehrer muß in den Hintergrund rücken, der Lerner muß wesentlich aktiver und lernbewußter werden. Die Perspektive muß sich verändern. „Weg vom Schüler als Objekt von Lehreraktivitäten, hin zum Schüler als Subjekt eines Lernprozesses“ (Etzhold 1999, online)

— Konstruktivismus und autonomes Lernen müssen angestrebt werden. Von Lehrern wird erwartet, daß sie den Unterricht moderieren, das Lernmaterial vorbereiten, die Schüler unterstützen und ihnen dabei genügend Freiraum lassen. Der Lehrer muß seinen Schülern helfen, so zu lernen, daß sie erfolgreich werden. Lernstrategien und Arbeitstechniken müssen vermittelt werden, was in polnischen Schulen völlig außer Acht gelassen wird.

3. Projektwoche, Kommunikationstraining

Um unseren Studenten Gelegenheit zu geben, ihre Motivation zu steigern, ihr Selbstbewußtsein zu erhöhen und ihre Sprechängste abzubauen, führten wir am Fremdspracheninstitut der Pädagogischen Hochschule in Częstochowa eine Projektwoche zum Thema Kommunikationstraining durch. Unser Ziel war, Studenten mit dem konstruktiven Lernen vertraut zu machen und die Lernerautonomie zu fördern. Die Idee der Projektwoche wurde dem Buch von Heinz Klippert¹ „Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht“ entnommen. Obwohl das Buch an „alle Lehrkräfte, die die Kommunikationsbereitschaft und — fähigkeit ihrer Schülerinnen fördern möchten“ und nicht nur an DaF-Lehrer, gerichtet ist, hat es uns als eine gute Fundgrube gedient. Bei Beibehaltung der Struktur des im Buch geschilderten Projekts wurden viele eigene Übungsaktivitäten einbezogen.

3.1. Zielsetzung des Projekts war „Kommunizieren muß gelernt werden“

Als Hauptziele des Projektes sind zu erwähnen:

- Selbstbewußtsein und Motivation der Studenten stärken
- ihre Sprachbarriere, Sprechängste abbauen
- zum Sprechen im Unterricht ermuntern
- den Lernerfolg stärken
- Teamfähigkeit der Studenten verbessern

3.2. Zielgruppe des Projekts

Die Zielgruppe des Projekts waren die Germanistikstudenten des zweiten Semesters an der Pädagogischen Hochschule in Częstochowa. Das Durchschnittsalter liegt zwischen 19 und 23 Jahren. Um festzustellen, wie sie Deutsch vor dem Beginn des Studiums lernten, wurden alle gebeten, eine Umfrage auszufüllen. Die große Mehrheit der Studenten hat Deutsch im Gymnasium gelernt und zusätzlich noch privaten Unterricht bekommen. Nur wenige haben Sprachkurse besucht. Die meisten hatten 2 – 4 Deutschstunden in der Woche, nur wenige mehr als 4 Stunden. Nur wenige wurden an ihren Schulen mit modernen Lehrwerken konfrontiert. Nur die Hälfte der Studenten hat im Deutschunterricht mit Hörcassetten oder mit zusätzlichen Materialien gearbeitet. Ungefähr einem Drittel war der Einsatz von Bildern und Fotos bekannt. Nur wenige haben in ihrem Deutschunterricht Einsatz von Bildtafeln, Videofilmen oder deutschen Zeitschriften erlebt.

Im Deutschunterricht sind grammatische Kenntnisse am wichtigsten — hier waren die Studenten fast einstimmig. Was erwartet sie im FU? — hauptsächlich Wortschatz und Grammatik lernen (egal auf welche Weise). Die meiste Zeit wird mit Übungen und Tests verbracht. Sonst wird den Schülern vorwiegend Lesen und Leseverstehen beigebracht. In 2 Fällen wurde die größte Aufmerksamkeit auf Schreibkenntnisse und in 7 Fällen auf Hörverstehen gelenkt.

Nur eine Person hatte im Deutschunterricht sehr oft die Möglichkeit, Deutsch zu sprechen. Bei etwa einem Drittel wurde oft oder ziemlich oft gesprochen. Zwei Drittel der Studenten haben in Deutschstunden ziemlich selten, selten oder sehr selten mit

¹ Heinz Klippert, der Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der Evangelischen Kirche in Rheinland-Pfalz, hat lang ein Konzept zur Verbesserung der Schulen entworfen, ausgearbeitet und praktisch erprobt. Nach 20 Jahren des Desinteresses seitens des Ministeriums hat sein Reformkonzept Hochkonjunktur. (nach Der Zeit Nr. 25/1999)

freiem Sprechen zu tun. Die gleichen Studenten hatten auch nach der Schule ziemlich große Schwierigkeiten, sich frei in der deutschen Sprache zu äußern. Die Sprachbarriere war bei denen am größten.

Studenten wurden auch danach gefragt, was sie am Deutschunterricht gestört hat, was sie als störend empfunden haben; was gefehlt hat.

Etwa zwei Drittel haben gemeint, sie hätten zu wenig Konversationen und Hörverstehen gehabt. Als störend haben sie auch zu große Gruppen, zu wenige Stunden pro Woche, keine Zusatzmaterialien, keine Kreativität seitens der Lehrer und daraus schließende Langeweile, Strenge des Lehrers, Auswendiglernen und Abfragen empfunden. In vielen Fällen wurde auch keine Motivation der Lernergruppe genannt und infolgedessen Arbeit des Lehrers nur mit einer kleinen Gruppe. Die Aufmerksamkeit des Lehrers lenkte sich dann nur auf die kleine Gruppe.

Nur etwa ein Drittel der Studenten hat den Deutschunterricht an ihren Schulen als gut oder ziemlich gut bewertet, nur eine Person als sehr gut.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die kommunikative Fertigkeit im Deutschunterricht immer noch vernachlässigt wird. Nur wenige Schüler, auch wenn sie fünf oder sechs Jahre Deutsch gelernt haben, sind wirklich imstande, frei Deutsch zu sprechen.

3.3. Verlauf des Projekts

Das Projekt wurde für eine Woche geplant, für jeden Tag wurden 5 Unterrichtseinheiten vorgesehen. Um die Studenten möglichst auf das Projekt zu konzentrieren, haben wir darauf bestanden, alle übrigen Veranstaltungen zugunsten der Projektaktivitäten aufzuheben.

DER ERSTE TAG — GEMEINSAMES KENNENLERNEN UND KONFRONTATION MIT DEN NEUEN (AN EINER HOCHSCHULE UNKONVENZIONELLEN) ARBEITSFORMEN

Am ersten Tag versuchten wir das Problembewußtsein bei unseren Studenten zu wecken, sie zum Nachdenken über das Unterrichtsgeschehen und über das eigene Sprechverhalten anzuregen. Studenten wurden auch dazu ermuntert, Sprechstörfaktoren herauszufinden und allgemeine Gesprächsregeln zu formulieren.

Als Einstieg wurden 6-er-Gruppen gebildet. Und damit sich keine Cliques zusammenschließen, sondern auch solche miteinander sprechen müssen, die normalerweise aneinander vorbeigehen, hat das Zufallsprinzip über die Zusammensetzung entschieden. (Kärtchen mit Familiennamen, z.B.: Vater Müller, Mutter Müller, Sohn Müller usw., Vater Kuntze, Mutter Kuntze usw.; auf diese Art und Weise haben sich die Gruppen zusammengefunden.) Mit der Tatsache, neue Gruppen bilden zu müssen, waren die Studenten überhaupt nicht zufrieden, was durchaus zu verstehen ist, wenn man bedenkt, daß alles, was uns neu ist, (und besonders unbekannte Menschen) uns Angst macht. Aus diesem Grunde wäre es den Studenten lieber gewesen, mit Freunden, mit bekannten Menschen zu arbeiten. Aber trotz dieser anfänglichen Unzufriedenheit haben dann die meisten in der Abschlußfrage doch zugegeben, dass neue Gruppen ihnen geholfen haben, ihre Sprechängste abzubauen, indem sie gezwungen waren, vor unbekanntem Leuten zu sprechen. Sobald sich die Familien gefunden haben, bekamen sie ihre erste Aufgabe:

— „Sie sollen sich besser kennenlernen. Erzählen Sie über sich selbst und finden Sie heraus:

- A. was Ihnen in der Gruppe gemeinsam ist: 3 gemeinsame Eigenschaften /Aussehen, Familie, Charaktereigenschaften/ und 3 Hobbys, Freizeitaktivitäten
- B. was Sie unterscheidet / Jede Person soll eine Eigenschaft, ein Hobby, irgendetwas finden, was sie von allen anderen Gruppenmitgliedern unterscheidet/".

Auf diese Art und Weise kamen die Studenten richtig miteinander ins Gespräch. Es entstand eine echte Wissenslücke, man konnte zwar nicht von echter Kommunikation sprechen, weil Studenten sich natürlich auf Polnisch viel leichter hätten verständigen können, aber es wurde bei ihnen zumindest richtiges Interesse geweckt.

Nur auf Deutsch zu sprechen, bereitete manchen Gruppen von Anfang an keine Schwierigkeiten. Einige brauchten ab und zu sanft daran erinnert zu werden.

Gut getan hat allen Studenten die Tatsache, daß sie nicht unterbrochen und nicht korrigiert wurden. Nicht ohne Bedeutung war das Bewußtsein, daß sie selbständig arbeiten und miteinander lernen können, ohne daß sie direkt von einem Lehrer gesteuert und bewacht werden.

Nach der Besprechung der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten bekamen die Studenten den nächsten Auftrag, ihre Ergebnisse in Form eines Plakats, einer Collage zusammenzufassen. Die fertigen Arbeiten wurden aufgehängt, damit andere Studenten raten konnten, welche Informationen auf den Plakaten stecken. So wurde den Studenten die Möglichkeit geschaffen, sich vor einer größeren Gruppe auszusprechen, denn immer zwei Gruppen haben gemeinsam ihre Arbeiten ausgewertet.

Nachdem sich alle gut kennengelernt hatten, waren wir bereit, die Studenten mit der eigentlichen Fragestellung unseres Projektes bekannt zu machen. Allen war es klar, daß sie Angst vor Sprechen haben und daß es ihnen nicht leichtfällt, auf Deutsch zu kommunizieren. Um solche Probleme überwinden zu können, muss man sich dessen bewusst sein, was ihnen zugrunde liegt.

Um das herauszufinden, wurden die Studenten gebeten, in ihren Gruppen darüber zu diskutieren, was sie daran hindert, im Unterricht zu sprechen, warum sie sich nicht zu Wort melden. Die Ergebnisse sollten auf einem großen Blatt aufgeschrieben werden.

UNS STÖRT

Es wurden viele Störfaktoren genannt. Am häufigsten wurden die folgenden genannt:

- Angst vor Lehrern
- Angst vor Fehlern
- Angst vor Mitstudenten
- Angst, wegen eines Fehlers ausgelacht zu werden
- Wortschatzmangel
- Gefühl, dass keiner uns zuhört
- Gefühl, unsere Meinung sei unwichtig
- keine eigene Meinung

Anschließend wurden von den Gruppen Gesprächsregeln erstellt, die man einhalten soll, wenn man sich eine gelungene Kommunikation wünscht.

Die Lehrerinnen ihrerseits haben eigene Regeln verfasst. Abschließend wurden in den Gruppen Ergebnisse des Tages diskutiert.

DER ZWEITE TAG — FREIES SPRECHEN UND ERZÄHLEN

Der Unterricht an diesem Tag bestand aus zwei großen Teilen: der 1. Teil — Märchen und der 2. Teil — Kindheitserinnerungen.

MÄRCHEN

Dieses Thema wurde ziemlich konventionell durchgeführt. Es wurde mit Zuordnungsübungen angefangen (Märchengestalten den Märchentiteln). Als Vorbereitung auf die nächste Phase — freies Erzählen, bekam jede Gruppe eine Reihe von Bildern (verschiedene Märchengestalten), die in einem Stapel auf dem Tisch lagen. Der erste Student nahm ein Bild und fing an, ein Märchen zu erzählen, ein anderer Student nahm das weitere Bild und setzte das Märchen fort. Auf diese Art und Weise hat jede Gruppe ihr eigenes Märchen erfunden. Die Form einer Reihenübung zwang auch die schüchternen Lerner, ihre Sprechängste abzubauen.

KINDHEITSERINNERUNGEN

Um diese Aktivität zu beginnen, brauchte jeder Student ein wenig Freiraum, um sich konzentrieren zu können. Jeder Lerner bekam ein Blatt Papier und für jede Gruppe wurden Buntstifte und Filzstifte bereitgestellt. Nun wurde ruhige Musik eingeschaltet und die Lerner wurden gebeten, an ihre Kindheit zu denken und ihre Erinnerungen zu zeichnen. Später, während eine Liste von Adjektiven vorgelesen wurde, haben Studenten passende Adjektive auf ihre Bilder geschrieben. Anschließend hat jeder in der Gruppe über sein Bild, seine Kindheit erzählt. Andere Studenten haben Rückfragen gestellt, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie etwas mehr wissen wollten. (In kleineren Klassen kann man danach die Schüler im Plenum über die interessantesten Erlebnisse, die witzigsten Geschichten erzählen lassen).

Zwei weitere Aktivitäten sind für Partnerarbeit geeignet. Die erste bezieht sich auf die Erziehung. Zuerst machen sich Studenten Stichpunkte zu einigen Fragen, dann erzählen sie sich gegenseitig über ihre Eltern und darüber, wie sie erzogen wurden. (Dreke/Lind, 1986: 108 – 109)

Sobald alle Studenten sich ausgesprochen haben, bekam jeder wieder eine Vorlage. Jetzt sollten sie sich Gedanken darüber machen, inwieweit sie sich im Laufe der letzten 10 – 15 Jahre verändert haben, wie sich ihre Vorlieben, Hobbys verändert haben. Wovor hatten sie Angst als Kind und wovor fürchten sie sich jetzt. Was haben sie vom Leben als Kinder erwartet und welche Ansprüche stellen sie an das Leben jetzt.

Die Aktivität fängt mit Einzelarbeit an, jeder überlegt in Ruhe, welche Veränderungen sich in ihm selbst und in seinem Leben vollzogen haben. Demnächst kommen die Studenten zu zweit darüber ins Gespräch. Sobald die Studenten mit der Partnerarbeit fertig sind, geht es zur Gruppenarbeit über. Die Studenten suchen sich die interessantesten Fragen und stellen sie den Mitschülern. Jeder darf jedem eine Frage stellen.

Bei Übungen, die richtiges Interesse erwecken, werden alle Sprechängste sehr schnell abgebaut. Eine sehr wichtige Rolle spielt hier die entstandene, echte Wissenslücke. Die Lerner fühlen sich angesprochen, werden neugierig.

DER DRITTE TAG — ARGUMENTIEREN

Am dritten Tag kam die Zeit für Argumentierenlernen. Die Fähigkeit, gut zu argumentieren ist im heutigen Leben unentbehrlich und sie muß gelernt werden. Auch die Fortgeschrittenen Studenten, die keine Probleme mehr mit Kommunizieren haben, sind oft überfordert wenn sie ihre Meinungen und Ansichten argumentieren müssen.

Die Veranstaltungen an diesem Tag wurden in zwei Teile untergliedert.

1. Vorbereitungsphase — hier wurden zwei kleinere Aktivitäten durchgeführt.

Als Einstieg hat das Spiel Domino gedient (Sanchez/Sanz/Dreke, 1997: S.23 – 24, 81). Jede Gruppe erhielt einen kompletten Satz Dominokarten, die dann je 7 an die Studenten verteilt wurden. Eine Karte wurde hingelegt. Der nächste Spieler legte dann im Sinne des Dominospiels an eine der beiden Seiten eine Abbildung an, wobei er den Zusammenhang erklären mußte.

(Der Hut paßt zu dem Schuh, weil sie beide Kleidungsstücke sind.) Die Begründungen sind natürlich variabel und die Gruppe entscheidet, ob sie akzeptabel sind. Diese Übung eignet sich sehr gut für den Einstieg; für die schüchternen und noch unsicheren Studenten ist sie besonders nützlich, weil sie durch die Form der Übung gezwungen werden, ihre Meinung auszusprechen.

Als Nächstes wurde eine Versteigerung gespielt. Bevor das Projekt begann, sammelten die Lehrerinnen verschiedene, vorwiegend kaputte Gegenstände, z.B.: Spielzeugauto ohne Räder, alte Wecker, alte Deos, Kullis und allerlei Kram.

Alle für die Versteigerung vorgesehenen Gegenstände wurden gerecht an Gruppen verteilt, je 6 oder 7. Jeweils eine Person in der Gruppe wurde zum Leiter gewählt, der die Gegenstände zur Versteigerung gab. „Warum willst du diese alte Zahnbürste, diese alte Zeitung, diese leere Konservendose o.ä.“ — „Ich muß diese Zahnbürste unbedingt haben, um damit meinem Hund Zähne zu putzen“. Wer die besten Gründe dafür vorbrachte, warum er einen bestimmten Gegenstand will, bekam er ihn auch. Je einfallsreicher die Begründung, desto größer die Chance für die Ersteigerung des gewünschten Gegenstandes. Bei jedem Gegenstand wurden jeweils alle Studenten in der Gruppe nach der Begründung gefragt und erst dann wurde die beste gewählt. Man muß bemerken, daß bei dieser Aktivität Humor und Phantasie der Studenten sehr gefragt sind.

In der nächsten Aktivität wurden die Studenten gebeten, sich vorzustellen, daß sie alle Passagiere eines Luftballons sind. Jeder bekam ein Kärtchen, auf dem sein Beruf stand (z.B.: Bauer, Bäuerin, Friseur, Friseurin, Politiker, Politikerin o.ä.). Dann wurden sie benachrichtigt, daß sie sich in der Höhe von 2000 Meter befinden, mit dem Ballon stimmt etwas nicht. Höchst wahrscheinlich kann er sehr bald abstürzen. Nur eine Person darf im Ballon bleiben, alle anderen müssen herausspringen, obwohl sie keine Fallschirme haben. Wer bestens argumentiert, darf bleiben.

2. Hauptteil — Museum der Zukunft (Idee nach Juma)

In dieser Übung spielten alle Studenten Mitarbeiter und zugleich Besucher eines Museums des 21. Jahrhunderts. Zuerst suchten die Studenten in sechs kleinen Gruppen in bunten Zeitschriften Gegenstände, die heutzutage gebraucht werden, die aber vielleicht in 200 Jahren nicht mehr im Gebrauch sind. Jede Wahl mußte begründet werden. Sobald alle Gruppen eine Auswahl getroffen haben, mußte jede Person die von ihr gewählten Gegenstände auf ein Blatt Papier kleben und ihn kurz beschreiben. Auf diese Weise war ein Museumsexponat fertig, z.B.: „Es ist ein Haartrockner, oft auch Fön genannt. Früher konnte man damit die Haare trocknen. Heute brauchen wir solche Geräte nicht mehr, weil wir wissen, dass es ohne Haare viel bequemer ist.“

„Das ist ein Teddybär. Kinder spielten früher damit. Es war aber nicht gesund, drin gab es viel Staub und viele Kinder waren dagegen allergisch. Heute wäre es nichts für

unsere Kinder. Sie bevorzugen elektronische Freunde, die sie viel interessanter finden. Ähnliche Bären lebten auch in Wäldern”.

Nachdem alle Exponate bereitgestellt worden waren, wurden sie an die Wände gehängt. So entstand ein Museum. Jeder Student mußte seinen Gegenstand beschreiben und die Besucher fragten nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben, z.B.: Wald? Was war ein Wald? Hatten die Bären im Wald auch Hosen an?

Die Übung regt die Phantasie der Studenten an, motiviert zum Sprechen, zwingt immer neue Erklärungen zu erfinden. Je kreativer, je einfallsreicher die Lerner, desto interessanter das Ergebnis.

DER VIERTE TAG — PLANSPIEL ZUR STADTENTWICKLUNG IN WESTHEIM (nach Klippert 1999: 250f.)

Westheim, eine Kleinstadt am Rande eines Mittelgebirges hätte alle Chancen als Luftkurort anerkannt zu werden. Soll man diese Chancen nützen oder soll man lieber neue Gewerbebetriebe errichten, die einige Tausende von Arbeitsplätzen bringen könnten. Profite von einer solchen Entwicklung könnten nicht nur die Beschäftigten in Westheim, sondern auch Handel, Handwerk und Stadtverwaltung ziehen. Wofür soll entschieden werden?

„Als erstes werden im Losverfahren vier Arbeitsgruppen gebildet, die je eine Partei bilden. Partei A vertritt vorrangig die Interessen der Wirtschaft (Industrie, Handel, Handwerk), Partei B tritt besonders für die Belange des Fremdenverkehrs ein, Partei C engagiert sich schwerpunktmäßig im Bereich Umwelt- und Naturschutz und Partei D setzt sich traditionell besonders für die Interessen der Arbeitnehmer und der „kleinen Leute“ ein.“ Die Gruppen sollen genug viel Vorbereitungszeit bekommen, um Vorschläge diskutieren und erarbeiten zu können, wie es weiter in Westheim gehen soll. Die „Parteilinie“ muß beachtet werden.

„Die Stadtratsitzung läuft so ab, daß der Bürgermeister den Vorsitz hat und die Sitzung eröffnet. Dann tragen die Parteien A,B,C und D ihre Stellungnahmen und Vorschläge vor. Anschließend wird offen diskutiert, zurückgefragt, kommentiert und kritisiert. Am Ende der Sitzung wird über die verbleibenden Vorschläge/Wege abgestimmt.“

Das Planspiel ist ein ideales Beispiel für autonomes Lernen im Unterricht, wo Lerner selbständig arbeiten, nur in geringem Maße vom Lehrer unterstützt. Die ganze Debatte wird gespielt, ohne daß der Lehrer direkt daran teilnimmt. Er hört nur zu, ohne zu korrigieren oder sich einzumischen. Erst während einer solchen Übung können die Schüler einsehen, worin das Wesen der Kommunikation besteht. Die Freude am Sprechen und das Interesse an der Sprache werden bestätigt. „Wichtig ist erstmal die Fähigkeit, sich verständlich zu machen ohne Angst vor eigenen Fehlern und Korrektur der Kommunikationspartnerin; beide Ängste verhindern sprachliches Handeln.“ (Huth 1999, online)

DER FÜNFTE TAG — AUSWERTUNG

Am letzten Tag wurde in zwei Phasen gearbeitet:

- Collage erstellen – Wie war diese Woche?
- Auswertungsumfragen ausfüllen

Als Einstieg wurden die Studenten gebeten, sich in Gruppen Gedanken darüber zu machen, wie Sie die Woche erlebt haben, was ihrer Meinung nach positiv war. Sie

durften aber auch nicht vergessen, die Sachen zu nennen, die ihnen nicht gefielen, die sie störten.

Die allerletzte Aktivität unserer Projektwoche war die Auswertungsumfrage, die für die Lehrerinnen von großer Bedeutung ist. Die Umfrage wurde von den Studenten anonym bearbeitet. Die ganze Woche wurde von fast allen Studenten sehr positiv empfunden. Nur ein/e SchülerIn hat die gesamte Woche als völlig sinnlos bezeichnet: Er/sie habe nichts gelernt. Er/sie könne nicht freier Deutsch sprechen. Er/sie habe seine/ihre Sprachkenntnisse nicht verbessert. Ganz im Gegenteil, jetzt fühle er/sie sich noch unsicherer, wo er/sie gesehen hat, wie andere Studenten sprechen. Was mache sie/er hier? Am Projekt würde er/sie nichts ändern. Sie/er würde das Projekt einfach nie wieder machen.

Die übrigen Studenten haben sich über das Projekt durchaus positiv geäußert, was nicht bedeuten soll, daß sie es nicht kritisch betrachteten. Hier ein paar kritische Bemerkungen und ein paar Vorschläge, was man in der Zukunft eventuell anders oder zusätzlich machen könnte:

- es sollte länger dauern, mindestens 2 Wochen;
- so ein Projekt solle man öfter machen;
- ein bißchen deutsche Musik würde nicht schaden;
- es wäre zu empfehlen, landeskundliche Themen einzuführen und die Themenbereiche vorher mit den Studenten zu besprechen;
- noch mehr Spielaktivitäten einzubeziehen, die freies Sprechen fördern;
- das Projekt solle in zwei Räumen stattfinden, um kleinere Gruppen bilden zu können, um den Lärm meiden zu können;
- mehr Planspiele wären zu empfehlen
- die Lehrer sollen mehr darauf aufpassen, daß die Studenten in ihren kleinen Gruppen wirklich Deutsch sprechen (Hier muß festgestellt werden, daß vielen Studenten die Idee des eigenverantwortlichen Arbeitens leider völlig fremd ist);
- die Zeit für die Erstellung der Collagen und Plakaten solle man reduzieren;
- die Vorbereitungszeiten solle man kürzen;
- es wäre nicht schlecht, sich einen deutschen Film anzusehen und dann über seinen Inhalt zu sprechen;
- mehr Arbeit mit den Lehrerinnen und der ganzen Gruppe;
- vielleicht solle man das Projekt z.B. im Mai machen, weil man da manche Aktivitäten draußen organisieren könnte.

Obwohl wir versucht haben, möglichst gute Bedingungen für das freie Sprechen zu schaffen, sind trotzdem viele Störfaktoren aufgetreten. Angst vor Fehlern hat ungefähr die Hälfte Studenten daran gehindert, das Wort in den Aktivitäten zu ergreifen. Einige haben kein Bedürfnis empfunden, zu sprechen oder sie hatten den Eindruck, ihre Meinung sei unwichtig. Fast die Hälfte hat gestanden, ihnen fehle an Durchsetzungsvermögen, andere hätten zu viel gesprochen. Als andere Faktoren, die die Kommunikation nur beschränkt ermöglichten, wurden genannt: der Lärm (zu viele Leute in einem Raum), Schüchternheit einzelner Studenten, zu lange Überlegungszeiten, Wortschatzmangel, das Gefühl, andere können besser als ich sprechen.

25 Studenten von 34, die bei der Umfrage mitmachten, haben gemeint ihre Kommunikationskompetenz sei gestiegen. 9 Studenten haben gemeint, ihre Kommunikationskompetenz ist genau so hoch, wie vor einer Woche.

Studenten, deren Sprachkompetenz nicht gestiegen ist, haben einige, ihrer Meinung nach, mögliche Gründe dafür genannt, wie Angst vor Fehlern, Angst vor Leuten, eige-

nes Unwissen, Wortschatzmangel, Bewußtsein eigener mangelnder Sprachkenntnisse gegenüber den Kenntnissen der meisten Studenten o.ä. Die meisten haben aber zugleich eingesehen, daß das eigentliche Problem an ihnen selbst, an ihrer Persönlichkeit liegt. Obwohl das Projekt bei diesen Studenten keine direkten Ergebnisse gebracht hat, wurden sie motiviert, mehr zu arbeiten, sich mehr Mühe zu geben, um der Gruppe näher zu kommen. Unter diesen Studenten befanden sich auch zwei, denen das Projekt nicht viel gebracht hat, weil sie schon vorher sehr gut Deutsch konnten, und für sie war der Kommunikationstraining nicht intensiv genug, was dadurch zu erklären ist, daß das Tempo den Möglichkeiten eines Durchschnittsstudenten angepasst werden mußte.

Es gab viele Faktoren, die nach der Meinung der Studenten während des Projekts das Sprechen förderten. Eindeutig wurde festgestellt, daß Gruppenarbeit (29) und Partnerarbeit (11) dazu beitragen, sich frei und streßlos auszudrücken. Die Situation, wenn man vom Lehrer nicht unterbrochen und nicht korrigiert wird, wirkt sich auf die Atmosphäre sehr gut aus. Über zwei Drittel der Studenten wurden durch „Handarbeiten“ sehr gut beeinflusst:

- man lernt Wörter schneller, man erkennt leichter verschiedene Zusammenhänge;
- es ist gut, weil man sich deutsche Zeitschriften ansieht;
- es baut die Sprachbarriere ab, indem es die Atmosphäre auflockert;
- es ist eine Abwechslung, eine andere Art, Gedanken auszudrücken;
- es trägt zur Wortschatzerweiterung bei, man kann von den anderen viel lernen;
- man lernt mit anderen gemeinsam arbeiten, ihre Ideen akzeptieren, toleranter werden;
- man lernt, sich in die Lage des anderen zu versetzen;
- es bereitet auf den Lehrerberuf vor;

Nicht alle haben übrigens die „Handarbeiten“ so positiv empfunden. Einige haben gemeint;

- es ist zwar interessant, aber man lernt dabei die Sprache nicht;
- es könnte seine Vorteile haben, wenn alle Deutsch sprechen würden;
- es darf nicht zu oft angewendet werden.

Eine große Rolle hat für das Sprechbewußtsein der Studenten die Gruppenbildung gespielt. Fast alle haben zugestanden, daß obwohl sie anfangs damit nicht einverstanden waren, hatte es sehr positive Ergebnisse gebracht, weil sie vor unbekanntem Menschen sprachen. Der Kontakt mit neuen Leuten hat sich sehr gut auf die Kreativität der Gruppe und auf die Arbeit jedes einzelnen ausgewirkt. Neue Leute regen die Phantasie und den Gedankenaustausch an. Neue Gruppenbildung hat sich auch auf das Zusammenleben des ganzen Studienjahres eingewirkt. (Normalerweise kennen sich die Gruppen nicht untereinander und sie haben nur wenig Kontakt miteinander).

Eine einzige Person war der Meinung, daß es wäre viel besser, wenn sich die Studenten selbst in Gruppen zusammengefunden hätten.

Eine große Bedeutung hatte für die Studenten die angenehme Atmosphäre, herzliche Beziehung Lehrer — Student. Die Studenten haben eingesehen, daß alle Fehler machen, daß viele mit ihrer Sprechangst zu kämpfen haben. Auch wenn man Fehler macht, wird man trotzdem verstanden und man wird von keinem ausgelacht. Einfach nicht zu sprechen, ist keine Lösung. Lehrer sind dazu da, um zu helfen; sie haben kein Interesse daran ihre Studenten zu quälen. Als zusammenfassende Entdeckungen kann man zwei Studentenäußerungen nennen.

Deutsch sprechen tut nicht weh.

Wegen eines Fehlers wird mich doch keiner töten.

4. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Es steht außer Frage, daß der FU an polnischen Schulen eine pragmatische Reform benötigt, die die kommunikative Kompetenz der Lerner steigen ließe und dadurch auch den Lernerfolg ermöglichte. Wir sind fest überzeugt, daß eine Projektwoche oder auch projektoreintierter FU eine hervorragende Möglichkeit bietet, Lerner in den Lernprozeß einzubeziehen und dadurch ihre Motivation zu stärken. Ein Student nannte dieses Projekt „ein gutes Antidotum gegen die Langeweile des traditionellen DaF-Unterrichts“, man kann es ergänzen, es war ein gutes Antidotum gegen das Desinteresse und die fehlende Motivation der Studenten. Über die Vorteile einer Projektwoche sowohl für die Studenten als auch für die Lehrer kann kein Zweifel bestehen.

ERGEBNISSE FÜR DIE LERNERGRUPPE

- Zusammenarbeit wurde gefördert. Konkurrenz wurde abgebaut. Studenten wurden auf Sprachprobleme anderer aufmerksam gemacht. Sie haben gelernt, miteinander zu sprechen, miteinander zu lernen, ohne darauf zu achten, wer besser und wer schlechter ist.
- Sprechängste wurden abgebaut. Lernbewußsein ist gestiegen. Die meisten Studenten wurden während dieser Woche mehr oder weniger ihre Sprachbarriere los. Sie wurden sich dessen bewußter, daß Fremdsprachenlernen ohne Kommunizieren unmöglich ist.
- Die Lernmotivation ist deutlich gestiegen und zwar nicht nur momentan. Die Ergebnisse sind an der bewußten Beteiligung am Unterricht zu beobachten. Studenten sind viel aktiver und sicherer geworden. Sie sind bereit, an Projekttreffen auch außerunterrichtlich teilzunehmen, was durchaus als Kennzeichen einer hohen Motivation betrachtet werden kann.

ERGEBNISSE FÜR DEN LEHRER

- Fehler machen lassen! Eine gewisse Geborgenheit und Geduld seitens des Lehrers ermuntern die Studenten häufiger in Diskussionen Stellung zu nehmen. Je mehr sie sprechen, desto sicherer dabei werden sie.
- Interesse zeigen! Studenten müssen wissen, daß der Lehrer an ihnen, an ihren Meinungen wirklich interessiert ist, sonst ist jeder Versuch, die Studenten zum Sprechen zu bringen, von Anfang an zum Scheitern verurteilt.
- Richtig gutes Tempo einhalten! Keine Langeweile zulassen! Für die schnellen Studenten muß man immer zusätzliche Aufgaben parat haben. Man darf die Studenten nicht unterfordern, sonst werden sie demotiviert.
- Lehrer haben eingesehen, daß man oft viel mehr „erreichen“ kann, indem man sich als Lehrperson zurückzieht, anstatt daß man versucht, ständig in die Lerneraktivitäten einzugreifen und sie zu beeinflussen. Wenn die Lerner genug Freiraum zur Verfügung haben und zugleich vom Lehrer unterstützt werden, werden sie aktiver und kreativer.
- Möglichst viele Sinnesorgane aktivieren! Hören, zeichnen, sprechen lassen! Der Lernprozeß ist wirkungsvoller, wenn die Information über mehrere Wahrnehmungskanäle aufgenommen wird und auf diese Weise möglichst viele Lerner-typen angesprochen werden. (Neuner 1997: 47)

Durch einen verstärkten Kommunikationstraining werden die Studenten selbstbewußter und disziplinierter. Durch Gruppenarbeit werden sie auch ihrem Verhalten solzialer. Sie erkennen die Bedeutung einer gelungenen Kommunikation und werden sich dessen bewußt, wie wichtig die Argumentationsfähigkeit ist. Sie versuchen auch konstruktiver zu denken und zu arbeiten. Alle diesen Elemente fördern ihre Motivation und kommen jedem Unterrichtserfolg zugute.

Literatur

- Der Beirat „Deutsch als Fremdsprache“ des Goethe-Instituts: „Deutsch als Fremdsprache“: 24 vermittlungsmethodische Theses und Empfehlungen. <http://www.goethe.de/Z/50/beirat/dethes97.htm>
- Donath, R.: Englischunterricht in der Informationsgesellschaft
- Dreke, M. / Lind, W.: Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene 1986 Langenscheidt KG, Berlin und München
- Etzhold, S.: Lehrer lernen lehren, Bookmark http://www.ZEIT.de/archiv/1999/13/199913.schuleherford_.html
- Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 1/1996 Heft 14: Sprechen
- Gerve, F.: Freiarbeit. Was ist das? Wie geht das? Wie fange ich an? Beispiele, Materialien, Hilfen, Adressen. AOL-HTB 13. Lichtenau: AOL-Verlag 1991 S.50
- Gosewitz, U.: Lehrziel: „Kommunikative Kompetenz“ in Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache, Goethe-Institut München 1984
- Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache 1990 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main
- Huth, M.: Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) im Bereich Deutsch als Fremdsprache. <http://dark.ucs.ualberta.ca/german/idv/huth.htm>
- Huth, M.: Welche Möglichkeiten bietet projektorientierter Unterricht für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten migranter Schülerinnen. In: Info DaF 4/1993, S.414-427
- Klippert, H.: Kommunikations-Training Übungsbausteine für den Unterricht 9.Auflage Beltz – Verlag 1999
- Neuner, G.: Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert. In: FREMDSPRACHE DEUTSCH, Sondernummer II / 1997
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung Fernstudieneinheit 4, 1993 Universität Gesamthochschule Kassel
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. 1981 Langenscheidt KG, Berlin und München
- Oliveira, P.S.X.: Lernerautonomie als Schnittstelle zwischen Tradition und Erneuerung. <http://dark.ucs.ualberta.ca/german/idv/oliv1.htm>
- Rampillon, Ute: Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache 1995 Max Hueber Verlag, D-85737 Ismaning
- Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch 2. Auflage 1989 Max Hueber Verlag, D-8045 Ismaning
- Sanchez, J.; Sanz, C.; Dreke, M.: Spielend Deutsch lernen. 1997 Langenscheidt KG, Berlin und München
- Siegwart, Berthold: Reden lernen. Übungen für die Sekundarstufe I und II. 1993 Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co., Frankfurt am Main
- Storch, G.: Interaktion im DaF-Unterricht: die Verlegung von Rede- und Handlungsstrategien. <http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/vv/sli/30stor.htm>
- Welker, H. A.: Einige kritische Bemerkungen zu DaF – Theorie und – Praxis
- Wertenschlag, L.: Autonomie im Fremdsprachenunterricht: Was ist das: Inhalt, Ziel oder Methode? <http://dark.ucs.ualberta.ca/german/idv/werten.htm>
- Wittwer, A.: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht mit der Methode „LdL“. <http://dark.ucs.ualberta.ca/german/idv/werten.htm>
- Wolff, D.: Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. <http://dark.ucs.ualberta.ca/german/idv/wolff1.htm>
- Zawadzka, E.: Problemy i paradoksy komunikacji w klasie. in: Neofilolog 3 /1993, Poznań