

Auf der Suche nach Deutschsprachigen

Sprechbereitschaft und -fähigkeit im DaF-Unterricht
durch Projektunterricht fördern

Sylvia Fischer



sprachen **λλλ** zentrum

Westfälische Wilhelms-Universität

Münster – PALM 27/2006

© S. Fischer

1 Wie kann das Sprechen durch Projektunterricht gefördert werden

Italienische Studierende haben, auch nachdem sie Jahre lang Deutsch gelernt und studiert haben, noch Probleme, sich mündlich auf Deutsch auszudrücken. Ich habe daher einen Lektoratskurs konzipiert, dessen Ziel es ist, Studierende, die oft Sprechhemmungen und -barrieren haben, zum Sprechen zu bringen. In diesem Kurs soll die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt werden, da alle DaF-Studierenden des Studiengangs *Lingue e Culture Europee* der Universität Modena neben Deutsch Englisch studieren und meist noch eine dritte oder vierte Sprache lernen bzw. können (auch als Muttersprache). Das Europäische Sprachenportfolio (im folgenden ESP) baut auf dem Konzept der Mehrsprachigkeit auf und kann daher im Unterricht eingesetzt werden.

In dem Kurs, in dem die Studierenden zum Sprechen kommen sollen, werden anhand von Projekten über den Kursraum hinaus Kontakte mit Deutschsprachigen und damit ‚kommunikative Ernstfälle‘ hergestellt, die die Lernenden in die Sprache eintauchen lassen. Projektunterricht ist nach einer Definition von Legutke (2003) eine „offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt“ und sich daher insbesondere für den hochschulischen DaF-Unterricht mit jungen Erwachsenen eignet, die ihren Lernprozess autonom vorantreiben sollen.

2 Didaktische Realisierung

Zunächst schätzen sich die KursteilnehmerInnen auf dem Raster der Fähigkeiten des Sprachenportfolios selbst ein. Das Sprechen ist dabei in „zusammenhängend sprechen“ und „sich an Gesprächen beteiligen“ aufgeteilt. Die Mehrheit der Modeneser Studierenden gibt an, beim Sprechen auf einer niedrigeren Stufe zu stehen als in den anderen Kompetenzen. Dies hat verschiedene Gründe (Sprechhemmungen und -angst, Lerntradition usw. siehe Fischer 2005 und 2006), die sich an dieser Stelle nicht vertiefen lassen. Im folgenden soll jedoch aufgezeigt werden, wie der Kurs „Auf der Suche nach Deutschsprachigen“, der die Studierenden anhand von Projektunterricht zum Sprechen bringt, strukturiert ist und welche Ergebnisse damit erzielt werden können.

Im Anschluss an den Kurs „Gesprächsanalyse mit Talkshows“ (siehe Fischer 2003), dessen Ziel es war, die Studierenden mit den wichtigsten Themen der Gesprächsanalyse anhand von Video-beispielen, die analysiert, nachgespielt und reflektiert wurden, vertraut zu machen und zum Sprechen zu bringen, habe ich den Studierenden im Sommersemester 2004 einige Projekte zur Aus-

wahl gestellt. Alle Projektvorschläge haben mit gesprochener Sprache zu tun und zielen darauf ab, die Lernenden mit authentischem „Material“ in Kontakt zu bringen¹. Die Projekte werden jeweils in Gruppen bearbeitet und anschließend im Kurs vorgestellt.

Das Projekt sieht vor, deutschsprachige MuttersprachlerInnen zu Themen der Interkulturalität zu interviewen oder Audio- bzw. Videomaterial nach bestimmten Aspekten gesprochener Sprache zu analysieren. Folgende Themen stehen zur Auswahl:

2.1 Kursthemen

- Interviews mit deutschsprachigen Erasmusstudierenden oder deutschsprachigen TouristInnen über interkulturelle Missverständnisse (critical incidents);
- Interviews mit Deutschsprachigen, die in Modena und Umgebung wohnen: Leben in einer fremden Kultur zwischen Identifikation und Abgrenzung;
- Interviews mit deutschsprachigen ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen oder StadtführerInnen über den beruflichen Alltag zwischen zwei Sprachen;
- Interviews mit deutschsprachigen KünstlerInnen oder SchriftstellerInnen, die sich gerade in Italien aufhalten und mit Italien beschäftigen, z.B. Uwe Timm;
- Interviews mit deutschsprachigen LektorInnen und LehrerInnen über differente Lern- und Lehrstile bzw. Lerntraditionen;
- Interview mit Deutschsprachigen, die in deutsch-italienischen Firmen arbeiten und sich nur befristet in Modena aufhalten (z.B. deutsche Ingenieure bei Lamborghini);
- Hörmaterial von Lehrbüchern im Hinblick auf Aspekte der GA analysieren und vorstellen, wie sieht z.B. der Sprechwechsel aus? Vergleich mit authentischem Material;
- Männer- bzw. Frauensprache anhand von Talkshows mit männlichen und weiblichen Gästen: Vergleich der Redeanteile und Wortvergabe;
- Vergleich italienischer mit deutschen Talkshows: Sitzordnung, Wortvergabe, Hörfeedback, nonverbales Verhalten;
- Eigene Ideen?

Die LernerInnen suchen sich je nach Niveaustufe (zwischen A2 und C1) und Risikobereitschaft ein Thema aus; die Interviews mit Deutschsprachigen waren dabei sehr beliebt. Begegnungsprojekte wie z.B. Interviews mit Deutschsprachigen, bieten Möglichkeiten zur Thematisierung von Fremdverstehensprozessen und zur Entwicklung von Fremdverstehensfähigkeit (Edelhoff

¹ Bei eigenen Vorschlägen der Studierenden wurden diese in Absprache mit mir berücksichtigt.

/Liebau 1988 zit. nach Legutke 2003). Der Erwerb der berühmten interkulturellen Kompetenz wird hierbei als ein Prozess angesehen, dessen Ziel *Horizontverschmelzung* ist. In einem hermeneutischen, interkulturellen Ansatz bedeutet Horizontverschmelzung nicht Eliminieren oder Verwässern verschiedener Horizonte, vielmehr soll das Kriterium ‚Distanz‘, das trennende bzw. verbindende Fremdheit der beteiligten Kulturen deutlich macht, als produktive Komponente in den Ansatz eingebracht werden (Roche 2001, 46f). Doch auch die Beschäftigung mit Audio- und Videomaterial kann interkulturelle Kompetenz fördern, da Wortvergabe, Sprecherwechsel oder z.B. Hörfeedback in italienischen Gesprächen anders ablaufen als in deutschen. Um sich an Gesprächen deutschsprachiger MuttersprachlerInnen zu beteiligen ist es daher wichtig, diese Aspekte zu kennen. Alle Gruppen durchliefen fünf Aktionsphasen, die im folgenden kurz skizziert werden.

2.2 Vorbereitung

Nachdem sich die Gruppe konstituiert hat², muss sie in der metakommunikativen Phase der Vorbereitung einige Entscheidungen treffen. Die Projektgruppe diskutiert, wer die zu interviewende Person kontaktiert,³ welche Fragen gestellt werden, wer sich um welche technische Details kümmert, usw. Die Kooperation in der Gruppe⁴ unterliegt dem Konzept der Mehrsprachigkeit nach dem Motto „soviel Deutsch wie möglich und soviel Italienisch (oder andere Sprachen) wie nötig“ (Zitat Hornung), und zwar sowohl im Unterricht als auch außerhalb. Im Hinblick auf eventuelle Sprechhemmungen hilft diese Möglichkeit, Barrieren zu überwinden. Es geht nicht darum, grammatisch perfekte Sätze zu konstruieren, sondern zu kommunizieren, sich verständlich zu machen. Studierende sprechen darüber hinaus lieber in der Gruppe, wo sie sich nicht beobachtet und bewertet fühlen, als beispielsweise vor dem Plenum. Die Gruppenmitglieder helfen und korrigieren sich dabei gegenseitig und lernen voneinander (siehe „Co-Lernen-Prinzip“ Knapp-Potthoff 1994).

2.3 Durchführung

In dieser Phase filmt und interviewt die Gruppe beispielsweise die deutschsprachige Person, wobei Gesprächsstrategien wie die, ein Gespräch aufrechtzuerhalten, nachzufragen, zusammenzufassen usw. eine Rolle spielen. Dabei tritt der ‚Ernstfall‘ ein, zumal die InterviewerInnen durch

² Zum Thema Gruppenunterricht siehe Gudjons (1993).

³ Einige Kontakte konnte ich selbst herstellen, andere wurden von den Studierenden gesucht, indem sie Übersetzungsbüros und andere LektorInnen kontaktierten oder auch TouristInnen in der Altstadt direkt ansprachen

⁴ Die Deutschstudierenden stehen im dritten Jahr mindestens auf Stufe A2, die meisten jedoch auf B1 und B2, so dass nur die Schwächeren manchmal auf die Muttersprache oder andere Fremdsprachen ausweichen mussten.

die Aufnahme des Gesprächs dazu gezwungen sind, sich der Kommunikationssituation auf Deutsch zu stellen. Verschiedene Interviewtechniken werden eingesetzt, es können beispielsweise Leitfadeninterviews (Schmidt 2000) oder narrative Interviews (Lucius-Hoehne/Deppermann 2002) durchgeführt werden, so dass Studierende Verfahrensweisen kennenlernen, die sie für eigene Forschungsarbeiten gebrauchen können. Die Studierenden des SS 2004 interviewten beispielsweise ÜbersetzerInnen, die aus ihrem Berufsalltag berichteten oder Deutsche, die seit Jahrzehnten in Modena leben und die über ihre Entscheidung, nach Italien zu gehen, und ihr Leben als AusländerInnen befragt wurden. Erasmusstudierende erzählten von interkulturellen Missverständnissen. Einige Gruppen haben diese Personen in den Unterricht eingeladen, so dass auch die anderen KursteilnehmerInnen Gelegenheit hatten, Fragen zu stellen, bzw. gemeinsam zu diskutieren.

2.4 Nachbereitung

In dieser Phase wird das Interview ausgewertet. Dies kann anhand einer Transkription des gesprochenen Textes geschehen, was auf den ersten Blick als Schikane wirken kann, denn Transkribieren nimmt bekanntlich viel Zeit in Anspruch. Die Studierende sagen aber selber, dass sie von dem wiederholten Anhören von Audio- oder Videomaterial profitieren und sich Strukturen und Satzmelodien einprägen.

Eine andere Möglichkeit der Auswertung betrifft das Kodieren; Leitfadeninterviews können beispielsweise anhand eines Kodierleitfadens verschlüsselt und interpretiert werden (siehe Schmidt 2000).

In dieser Phase müssen die Studierenden zudem einige didaktische Überlegungen anstellen. Sie müssen entscheiden, welche Teile und Aspekte dem Kurs vorgestellt werden und welche Aufgaben bzw. Übungen das „Publikum“ lösen soll. Es ist wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, was für alle relevant ist, was alle „mitnehmen sollen“. Zur Besprechung des Konzeptes kommen die Lerngruppen in die Sprechstunde und diskutieren ihre Ideen mit mir. Eventuelle Unsicherheiten können geklärt werden und ich stelle meine didaktische Erfahrung zur Verfügung und berate die Gruppe im Hinblick auf die Vorstellung im Kurs.

2.5 Präsentation

Das Projekt wird schließlich im Kurs vorgestellt, und die Gruppenmitglieder sind dazu gezwungen, sich sprachlich vor dem Kurs zu äußern und eventuelle Sprechhemmungen oder -ängste zu überwinden. Da es möglich ist, sich auf den Vortrag zu Hause eingehend vorzubereiten, sich mit

Stichworten Konzepte zurechtzulegen und mit der Gruppe einzuüben, erscheint die Aufgabe jedoch weniger beängstigend. Im Anschluss an die Präsentation übernimmt die Gruppe die Gesprächsführung und verteilt Übungen an den Kurs: Sie leitet die KommilitonInnen bei der Durchführung derselben an, vergibt das Wort und koordiniert die Beiträge der einzelnen KursteilnehmerInnen. Die vorstellende Gruppe vollzieht dadurch Sprechakte, die im üblichen Unterricht der Lehrperson unterstehen und wird so auf verschiedene Kommunikationssituationen vorbereitet (siehe Projekt „Lernen durch Lehren“ Martin 1996).

2.6 Reflexion

Die fünfte und letzte Phase betrifft die Evaluation und Reflexion: Gemeinsam mit der Lehrperson wird nach dem Unterricht in der Gruppe besprochen, was gut gelaufen ist und in welchen Bereichen (Vorbereitung, Vortrag, Interaktion mit dem Kurs etc.) noch Verbesserungen notwendig sind. Die Fragestellung „Was ist Ihrer Meinung nach gut gewesen? Woran sollten Sie noch arbeiten?“ hat sich meiner Erfahrung nach als nützlich erwiesen, um die Studierenden selbst im Gespräch zur Reflexion anzuregen. Bei Lernenden, deren Selbstwahrnehmung stark von der Fremdwahrnehmung abweicht, kann als Technik das Beobacherteam eingesetzt werden. Jede Vortragende bekommt eine oder mehrere BeobachterIn/nen zugewiesen, die der/demjenigen anschließend Feedback gibt. Um das Feedback konstruktiv zu gestalten, erhalten die BeobachterInnen eine Liste mit einigen Punkten, die sie beachten sollen⁵:

2.7 Beobachtungsbogen

Inhalt: Aufbau, Logik angemessen

Sprache: Wortwahl kompliziert / einfach-konkret? Satzbau klar / verschachtelt? Grammatik(verstöße)?

Sprechen: Artikulation präzise / undeutlich/unsicher? Intonation monoton / ausdrucksstark? Tempo schnell / langsam, Pausen?

Hörbezug: für sich gesprochen / zu den ZuhörerInnen geredet (Blickkontakt, Raumverhalten)?

Redevorlage: übersichtlich / zu viel Text?

Konzeption: Abstimmung der einzelnen Teile in Bezug auf die gesamte Präsentation?

Medien /Präsentationsmaterial: zweckmäßig / ausreichend / ansprechend?

(adaptiert nach Roland Forster idt 2005)

Bei allem was die nonverbale Kommunikation angeht, ob Blickkontakt oder Körperhaltung und Raumverhalten einer Person, sollte man mit Kritik vorsichtig sein. Bewertungen werden leicht als Kritik an der Person missverstanden, da beispielsweise die Körperhaltung Ausdruck der Identität einer Person und nicht beliebig veränderbar ist. Diese Punkte können zwar angesprochen werden, es sollte jedoch im Rahmen eines Peergesprächs oder in einer kleinen Gruppe, die sich kennt und Vertrauen zueinander hat, geschehen.

Am Ende des Kurses sollen sich alle KursteilnehmerInnen erneut auf dem Raster des Sprachenportfolios im Bereich Sprechen einschätzen, um zu sehen, ob sie sich ihrer Meinung nach verbessert haben.

3 Schlussbemerkung

Die Auswertung der Selbsteinschätzungen der KursteilnehmerInnen des SS 2004 nach dem Sprachenportfolio hat ergeben, dass die Mehrheit der Studierenden am Ende des zweiten Semesters das Gefühl hatte, sich im Sprechen verbessert zu haben. Diese Selbsteinschätzung stimmt auch mit der Einschätzung der Lehrenden (zwei Lektorinnen) überein, so dass es sich nicht nur um eine subjektive Wahrnehmung eigener, vorhandener oder nicht vorhandener Fähigkeiten handelt.

Die oben geschilderte Art des Unterrichts erlaubt es den Lernenden, sich über den Unterricht hinaus viele Stunden mit dem gesprochenen Deutschen zu beschäftigen. In Italien ist es nicht so einfach mit Deutschen in Kontakt zu kommen. Dank der Interviews hatten die Studierenden einen Vorwand z.B. Erasmusstudierende aus Deutschland, Österreich und Schweiz kennenzulernen, und mir wurde berichtet, dass diese Kontakte sogar zu Freundschaften geführt haben. Aber auch die Verwendung aktuellen Audio- bzw. Videomaterials bringt die Lernenden dazu, sich mit authentischem Sprachgebrauch auseinanderzusetzen.

Studierende erleben zudem Material und Aufgaben, die von KommilitonInnen oder ihnen selbst produziert und aufgearbeitet werden, als motivierender denn beispielsweise häppchenweise vorgegebene Dialoge aus Lehrwerken, die die interessante Arbeit vorwegnehmen. Die erstellten Interviews, Transkriptionen, Übungen und Analysen können außerdem auf die Webseite des Sprachenzentrums oder ins Selfaccess (Selbstlernzentrum) gestellt werden, um auch anderen Lernenden zur Verfügung zu stehen.

⁵ Eine einzige Person kann dabei nicht alle Punkte im Blick behalten, wohl aber einzelne Punkte, die jeweils besonders wichtig erscheinen, beobachten

Neben den Interviews stellten einige Gruppen Untersuchungen über didaktisches Hörmaterial an, analysierten Talkshows nach gesprächsanalytischen Aspekten oder verglichen italienische mit deutschen Gesprächsrunden, was zu interessanten Resultaten führte. Es ging stets darum, eine echte Frage zu haben, die anhand der Untersuchung beantwortet werden konnte, so dass sich ein Bezug zum forschenden Lernen ergibt, das dem Niveau von Universitätsstudierenden angemessen ist. Lernende werden dadurch Subjekt ihres Lernprozesses und erwerben nicht nur neues Wissen, sondern auch Verfahrensweisen (Hornung 2005), wie z.B. Interviewtechniken oder das Kodieren. Den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, sich entweder für Interviews oder die Untersuchung von Audio- bzw. Videomaterial zu entscheiden, kommt den individuellen Präferenzen *expliziter* bzw. *impliziter* LernerInnen entgegen (vgl. Franceschini/Zappatore 2002, Chamot/Malley 1994) und niemand fühlt sich gezwungen, Aufgaben zu übernehmen, die dem eigenen Lernstil vollkommen widersprechen. Die Inhalte sind zwar auf der Projektliste vorgegeben, können aber in Absprache mit den Studierenden erweitert und variiert werden, was ich im Hinblick auf einen lernerInnenzentrierten Ansatz für wichtig halte. Am Ende der beiden Semester dachten zwei Drittel der Studierenden, sich beim Sprechen verbessert zu haben: Es ist wichtig, dass die Studierenden selbst das Gefühl haben, etwas gelernt zu haben, denn gerade beim Sprechen sind subjektiv wahrgenommene Defizite Hindernisse, die dazu führen, dass sich Lernende nicht auf Deutsch äußern. Haben die LernerInnen dagegen das Gefühl, etwas mehr zu können, da sie positive Erfahrungen mit dem Sprechen auf Deutsch im und ausserhalb des Unterrichts gemacht haben, werden sie ihre Hemmungen überwinden und sich auch zukünftig weiter auf das Terrain Deutsch vorwagen.

Literatur

- Chamot A. U. /Malley J.M. (1994), Language Learner and Learning Strategies, in: Ellis N C (Hg.) Implicit and Explicit Learning of Languages, London, Academic Press, 371-392
- FaistauerRenate (2005), Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, in ÖDaf –Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven XII. IDT Graz, Wien, Österreichischer Verband DaF/DaZ, 8-17
- Franceschini Rita/Zappatore Daniela (2002) Learner Acquisition Strategies (LAS) in the Course of Life: A Language Biographic Approach, in: Interactive CD-Rom L3-Conference, Secondd International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Ljouwert/Leeuwarden, Fryske Akademy
- Gudjons Herbert (1993), Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim, Beltz

- Hornung Antonie (2003), Die tesina- unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden, in: Ehlich Konrad /Steets Angelika (ed.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*, Berlin, de Gruyter, 347-368
- Hornung Antonie (2005), Für eine Didaktik des Denkens. Über die Bedeutung des forschenden Lernens im Studium der deutschen Sprache an ausländischen Universitäten, in:
- Knapp-Potthoff Amelie (1994), „Co-Lernen im Sprachlehrediskurs: Zwischen Input- und Output-Hypothese, in: *Die Neueren Sprachen* 93, 256-272
- Legutke Michael (2003) Projektunterricht, in: Bausch /Christ /Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke utb, 259-263
- Lucius-Hoehne Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske & Budrich
- Roche Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik*, Tübingen, Narr