

Internationale Seminarprojekte als Lern- und Lehrgelegenheit in DaF-/DaZ-Studiengängen am Beispiel eines digitalen Projektes mit Tourismus-Studierenden an der Universität Turin und DaF-/DaZ Studierenden an der Universität Bielefeld

Tina Claußen

Abstract: Internationale Seminarprojekte, die in reguläre Lehrveranstaltungen integriert werden, stellen eine gute Möglichkeit dar, den Praxisanteil der DaF-/DaZ-Lehrerbildung in fachwissenschaftlichen Studiengängen an Hochschulen in Deutschland zu erhöhen. Neben den Pflichtpraktika erhalten die Studierenden dadurch Einblick in unterschiedliche Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und sie können in einem geschützten Raum Erfahrungen in der Rolle als Lehrkraft und mit dem unterrichtlichen Handeln sammeln. Als Beispiel für ein solches Projekt wird in diesem Beitrag ein Seminar vorgestellt, in dem DaF-/DaZ-Studierende an der Universität Bielefeld u.a. ein digitales Projekt für Tourismus-Studierende an der Universität Turin (Italien) konzipierten und begleiteten.

Schlagwörter: internationale Lehrkooperation, Projektarbeit, erfahrungsbasiertes Lernen



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](#)

Abstract: International seminar projects integrated into regular university courses are a good way to increase the practical component of DaF/DaZ teacher training in degree programmes at universities in Germany. In addition to the compulsory internships, students gain insight into different teaching and learning contexts of German as a foreign and second language and they can gain experience in the role of a teacher. As an example of such a project, this article presents a seminar in which DaF/DaZ students at Bielefeld University designed and accompanied a digital project for tourism students at the University of Turin (Italy).

Keywords: international teaching cooperation/virtual exchange, project work, experiential learning

1 Einleitung

In den meisten fachwissenschaftlichen DaF-/DaZ-Studiengängen sind Pflichtpraktika in der Studienordnung verankert. Diese liegen aber eher in der letzten Studienphase und sind unterschiedlich umfangreich. Um den Praxisanteil in den Studiengängen insgesamt zu erhöhen, sollten Studierende auch in früheren Studienphasen Praxiserfahrungen innerhalb von regulären Lehrveranstaltungen sammeln und reflektieren können. In diesem Beitrag soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie Studierenden in einem wahlobligatorischen Seminar zum Thema Projektarbeit durch ein internationales Projekt Zugänge zur Unterrichtspraxis eröffnet werden und erfahrungsbasiertes Lernen ermöglicht wird. Im ersten Abschnitt des Beitrags werden zunächst die Besonderheiten der DaF-/DaZ-Lehrerbildung skizziert. Danach werde ich darlegen, warum ich eine Veranstaltung zu einer eher offenen Unterrichtsmethode wie der Projektarbeit anbiete und daran anschließend Ziele, Inhalte und Aufbau des Seminars und des internationalen Projektes vorstellen. Der darauffolgende Abschnitt widmet sich der Evaluation und Reflexion des Seminars und des dort durchgeführten Projektes aus Sicht der Bielefelder Studierenden sowie aus meiner Perspektive als Leiterin des Seminars. Abschließend werden auf dieser Grundlage Schlussfolgerungen für ähnliche Veranstaltungen und Projekte gezogen, die auch dazu ermuntern sollen, eigene Projektideen zu entwickeln und in die Praxis umzusetzen.

2 Komplexe Berufsfelder als Besonderheit der universitären DaF-/DaZ-Lehrerbildung

In den einschlägigen fachwissenschaftlichen DaF-/DaZ-Studiengängen in Deutschland, die sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge umfassen, müssen die Studierenden mittlerweile auf ein sehr vielfältiges Berufsfeld vorbereitet werden. Berücksichtigt man neben dem Unterrichten auch Tätigkeiten in Bereichen der Kulturmittlung im engeren Sinne, im Verlagswesen, in Behörden und Ämtern u.ä., ergibt sich ein noch komplexeres Feld, auf das hier aber nicht weiter eingegangen

werden kann.¹ Doch auch das ‚Kerngeschäft‘ von DaF-/DaZ-Lehrenden ist mit Blick auf die Zielgruppen mit ihren jeweils sehr unterschiedlichen Bedarfen und Bedürfnissen, und mit Blick auf die jeweils unterschiedlichen Vorgaben unterliegenden Institutionen im In- und Ausland sehr vielseitig und hat sich im Laufe der letzten Jahre noch weiter ausdifferenziert. Beispielsweise werden Absolvent*innen der fachwissenschaftlichen DaF-/DaZ-Studiengänge vermehrt in der Sprachförderung für Kinder und Jugendliche – zunehmend auch an Regelschulen (vgl. Jung et al. 2017: 4) – oder seit der Einführung der über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Berufssprachkurse im Jahr 2016 in berufsbegleitenden und -vorbereitenden Sprachkursen eingesetzt. Diese Beispiele verdeutlichen, dass das Berufsfeld von politischen und gesellschaftlichen Dynamiken geprägt und einem steten Wandel unterworfen ist, einem Wandel, mit dem Lehrende umgehen müssen und der deshalb auch eine stärkere Berücksichtigung in der Aus- und Weiterbildung erfahren sollte. Bei der Professionalisierung von Lehrkräften sollte daher die „Fähigkeit zur flexiblen und kompetenten Anpassung an die lokalen Gegebenheiten und Erfordernisse“ (Legutke et al. 2022: 12) stärker in den Mittelpunkt gestellt werden. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass angehende DaF-/DaZ-Lehrende bereits in ihrem Studium unterrichtspraktische Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten sammeln können, was durch das obligatorische Praktikum nicht immer erreicht werden kann, da es in der Regel nur an einer Institution absolviert wird.² Vor diesem Hintergrund ist es m.E. unabdingbar, den DaF-/DaZ-Studierenden in den Seminaren selbst Zugänge zur Unterrichtspraxis zu eröffnen und ihnen somit zum einen zumindest exemplarisch die Vielfältigkeit des Berufsfeldes vor Augen zu führen und zum anderen die Gelegenheit zu bieten, unter fachlicher Begleitung Unterrichtserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren. Eine gute Möglichkeit dafür stellen nach meinen Erfahrungen als Lehrende im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld internationale Lehrkooperationen und Projekte dar.

3 Internationale Seminarprojekte in regulären Lehrveranstaltungen

Internationale Kooperationen auf der Ebene von Lehrveranstaltungen können im Fach DaF bereits auf eine längere Tradition zurückblicken, wie u.a. Beiträge in Albert et al. (2017) und die beiden Hefte der Zeitschrift Info DaF (2014 Heft 5 und 6) mit dem Themenschwerpunkt ‚Internationale Lehrkooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache‘ zeigen. Auf diese Tradition

¹ Studierende im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld können im Kernfach eines der folgenden Profile wählen: Theorie und Praxis des Unterrichts Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Theorie und Praxis der Kulturmittlung, Ansätze und Vermittlung von Fach- und Berufssprachen (vgl. <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/22962153>). Diese Profile bilden einerseits die Vielseitigkeit der Berufsfelder im DaF-/DaZ-Bereich ab und sind andererseits eine Möglichkeit, den Studierenden im Studium eine Spezialisierung zu ermöglichen, die auf dem Abschlusszeugnis explizit ausgewiesen ist.

² Im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld absolvieren die Studierenden ein 150stündiges Pflichtpraktikum. Einige Studierende absolvieren weitere Praktika, um andere Tätigkeitsfelder kennenzulernen, das trifft aber nach meiner Erfahrung als Praktikumsbeauftragte nur auf eine Minderheit der Studierenden zu. Auch hier zeigt sich, dass es sinnvoll ist, unterrichtspraktische Phasen in reguläre Lehrveranstaltungen zu integrieren.

verweisen auch Würffel & Schumacher (2022), die sich in ihrem Artikel „eine Standortbestimmung von Virtual Exchanges (VE)“ (ebd.: 142) im DaF/DaZ-Bereich vornehmen. Der Begriff Virtual Exchange setzt sich aktuell für „Lehr- und Lernphasen, in denen Lernende [...] an zwei oder mehreren geographisch entfernten Orten mit Hilfe digitaler Werkzeuge und Medien kooperativ an interkulturell ausgerichteten Projekten zusammenarbeiten“ (Würffel & Schumacher 2022: 143) durch. Trotz großer Unterschiede hinsichtlich der Inhalte und Ausgestaltung solcher gemeinsamen Lernphasen lassen sich übergeordnete Zielsetzungen erkennen. Für die Gruppe der Germanistik-Studierenden und/oder DaF-Lernenden im Ausland zielen Lehrkooperationen oftmals auf die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen ab, insbesondere im Bereich des mitteilungsbezogenen Schreibens oder Sprechens. Durch den gegenseitigen Austausch soll auch das inter-/transkulturelle³ Lernen sowie die inter-/transkulturelle Kompetenz gefördert werden, was als Ziel für beide Seiten gesehen werden kann - also auch für die Gruppe der angehenden Deutschlehrenden in DaF-Studiengängen. Diese sollen durch die Zusammenarbeit mit Deutschlernenden einen Zugang zur Unterrichtspraxis erhalten und Lehrkompetenzen in verschiedenen Bereichen entwickeln, die sich jeweils nach den Inhalten und Aktivitäten der Veranstaltungen richten.

Um dieses Potential für das erfahrungsbasierte Lernen angehender Deutschlehrender zu nutzen, habe ich in den vergangenen Jahren internationale Projekte zu verschiedenen Themen und in Kooperation mit unterschiedlichen Kolleg*innen im Ausland in meine regulären Lehrveranstaltungen integriert. Diese hatten jeweils einen ähnlichen Aufbau: Zu dem jeweiligen Seminarthema (u.a. fremdsprachliches Schreiben, interkulturelle Begegnungen) wurden zunächst theoretische und fachdidaktische Grundlagen erarbeitet, in einer sich anschließenden selbständigen Arbeitsphase mit den Partner*innen im Ausland wurde auf dieser Basis ein Projekt vorbereitet und durchgeführt und anschließend evaluiert und reflektiert. Zur Illustration dieses Vorgehens stelle ich im Folgenden ein Seminar vor, in dem DaF-/DaZ-Studierende u.a. ein digitales Projekt für Tourismus-Studierende an der Universität Turin (Italien) konzipierten und begleiteten.

3.1 Beweggründe für die Entwicklung des Seminarkonzepts

Nach meinen Beobachtungen und Einschätzungen u.a. durch Gespräche mit Studierenden und Kolleg*innen, der Beurteilung schriftlicher Arbeiten von Studierenden (z.B. Praktikumsberichte) sieht eine Mehrheit der DaF-/DaZ-Studierenden (zumindest in Bielefeld) ihre berufliche Zukunft im DaZ-Bereich, was zum Teil auch auf eine stark gestiegene Nachfrage nach Fachkräften in diesem Feld zurückzuführen ist. Auch Unterrichtspraktika werden meist in den deutschsprachigen Ländern, häufig auch in Wohnortnähe durchgeführt (auch bereits vor Beginn der Corona-Pandemie). Über Zielgruppen oder mögliche Arbeitsfelder im Ausland scheinen viele bildungsinländische Studierende wenig informiert zu sein. Durch das Projekt mit einer Gruppe von

³ Aus Platzgründen muss auf eine Diskussion dieser beiden umstrittenen Begriffe verzichtet werden (vgl. dazu u.a. Altmayer 2021, Rogge 2014).

Tourismus-Studierenden aus Italien sollte die DaF-Perspektive im Allgemeinen und die Zielgruppen von DaF-Lernenden im Tourismus-Sektor im Besonderen stärker in den Vordergrund gerückt werden. Selbst wenn vermutlich nur ein recht geringer Anteil von DaF-/DaZ-Absolvent*innen aus den deutschsprachigen Ländern später im Feld ‚Deutsch für den Tourismus‘ arbeiten wird, ist es mit Blick auf die unterschiedlichen Adressatenkreise im DaF/DaZ-Bereich sinnvoll, wenn sich Studierende bereits in ihrem Studium auf unterschiedliche Kontexte einstellen müssen.

Neben der Stärkung der DaF-Perspektive sollten die Studierenden durch die Projektarbeit offene Lernformen kennenlernen, da nicht alle diese als Schüler*innen erfahren haben – was mir als Lehrende durch Seminargespräche über Lernerfahrungen unserer Studierenden deutlich wurde. Im fachdidaktischen Diskurs unterschiedlicher Fächer scheint Projektarbeit weitgehend etabliert, in der Praxis des (schulischen) Fremdsprachenunterrichts jedoch noch immer nicht angekommen zu sein, denn leider haben viele Studierende auch heutzutage anscheinend noch immer einen eher instruktiven, ‚traditionellen‘, stark am Lehrwerk und an Prüfungen orientierten Fremdsprachenunterricht erlebt, der nur wenig Freiräume bot und in dem auch Prinzipien wie Handlungs-, Kommunikationsorientierung etc. offenbar nur unzureichend umgesetzt wurde (vgl. exemplarisch Helmke et al. 2008 zu Sprechanteilen von Schüler*innen im Englischunterricht, Schildhauer 2021 zum Prinzip der Lernendenorientierung im Englischunterricht). Hier zeigt sich, dass sich das in den Bildungswissenschaften oft beklagte Theorie-Praxis-Problem, also die Kluft zwischen dem Studium und der Schulpraxis, (für einen Überblick vgl. einführend Herzmann & König 2016: 156 f.) auch auf die universitäre Lehrkräftebildung im DaF-/DaZ-Bereich ungünstig auswirkt, da Studierende als Fremdsprachenlernende sehr unterschiedlich mit Konzepten und Methoden eines modernen Fremdsprachenunterrichts in Berührung gekommen sind. Ziel des in diesem Beitrag vorgestellten Seminars war es folglich, selbst erste (oder in Einzelfällen auch weitere) Erfahrungen mit Projektarbeit als offene Unterrichtform aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden zu sammeln, um diese Arbeitsform auch für die spätere Unterrichtspraxis in Erwägung ziehen zu können und dazu ermutigt zu werden, Unterrichtspraxis selbst gestalten zu können (und zu dürfen!). Dies ist vor allem wichtig, wenn jüngere Absolvent*innen erste berufliche Erfahrungen in einem Kollegium mit Quereinsteiger*innen und/oder in ihren Ansichten bereits verfestigten Lehrenden sammeln, die sich oftmals von ihrem Erfahrungswissen leiten lassen. Aufgrund eigener Unsicherheit und Ängste orientieren sich Berufseinsteiger*innen an diesen Lehrkräften, die aufgrund ihrer mehrjährigen Berufserfahrung als Autoritäten wahrgenommen werden.⁴ Dieses praxisorientierte Seminar sollte daher auch einen Beitrag zur Stärkung der Selbstsicherheit und -wirksamkeit angehender DaF-/DaZ-Lehrenden leisten.

⁴ Ich stütze mich hier auf eine mündliche Aussage von Christiane Carstensen, die bis Januar 2023 dem Berufsverband für Integrations- und Berufssprachkurse e.V. (BVIB) vorstand, und die auf dieses Problem im November 2022 auf einem Treffen des Arbeitskreises ‚Wissenschaft und Praxis‘, an dem Lehrende und Forschende des Studienfachs DaF/DaZ an der Universität Bielefeld und in der DaZ-Praxis tätige Kollegen teilnehmen, eindringlich hinwies. Für die Lehrkräfteausbildung ist das bereits erwähnte ‚Theorie-Praxis-Problem‘ Gegenstand und Ergebnis empirischer Studien (vgl. Herzmann & König 2016: 156 f.). Mir ist aber keine Publikation bekannt, die sich diesem Phänomen im Bereich DaF/DaZ für Erwachsene widmet.

3.2 Ziele und Inhalte des Projektseminars

Das im Wintersemester 2021/22 durchgeführte Seminar mit dem Titel: ‚(Digitale) Projektarbeit in der Sprach- und Kulturmittlung DaF‘ ist Bestandteil eines sogenannten Profilmoduls, das DaF-/DaZ-Studierende mit dem Kernfach (Hauptfach) DaF/DaZ an der Universität Bielefeld belegen müssen. In diesen Profilmodulen müssen die Studierenden mindestens ein Projektseminar, in dem das selbständige und eigenverantwortliche Arbeiten im Vordergrund steht, besuchen und dort eine Prüfungsleistung in Form einer schriftlichen Ausarbeitung eines Projektes erbringen.

Für die Planung und Durchführung des Seminars waren die folgenden Seminarziele leitend:

- Die Studierenden erwerben grundlegende fachdidaktische Kenntnisse über Projektarbeit im DaF-Unterricht.
- Sie werden angeregt, sich mit der Rolle der (deutschen) Sprache im Tourismusbereich sowie darauf aufbauend mit den Sprachlehrzielen von Tourismusstudierenden auseinanderzusetzen.
- Sie können im Austausch mit einer bestimmten Zielgruppe (hier: Studierende in einem Tourismusstudiengang) digitale Projektideen entwickeln und
- ein digitales Projekt für diese Zielgruppe anleiten, begleiten und evaluieren.

Charakteristisch für dieses Seminar ist, dass die Teilnehmenden einerseits in der Rolle als Lehrkraft ein Projekt anleiteten, andererseits sich selbst als Lernende in einem projektorientierten Seminar wiederfanden, sie erlebten Projektarbeit aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden also gewissermaßen gleichzeitig. Um eine Studienleistung zu erhalten, waren die Studierenden dazu verpflichtet, an einem Wiki mit Einträgen zu verschiedenen theoretischen und unterrichtspraktischen Aspekten der Projektarbeit mitzuarbeiten, an dem Projekt mit den Studierenden aus Turin teilzunehmen und die Projekttreffen auf einer Moodle-Plattform in einem Forum zu dokumentieren und in einem Journal zu reflektieren. Neun Studierende im fortgeschrittenen Bachelorstudium haben an der Veranstaltung teilgenommen.

Das wöchentlich stattfindende Seminar ließ sich grob in zwei Blöcke teilen. Die ersten drei Sitzungen widmeten sich der Grundlagen der Projektarbeit, die sich die Teilnehmenden durch die Lektüre und Diskussion fremdsprachendidaktischer Literatur zur Projektarbeit erarbeiteten (vgl. einführend u.a. Legutke 2017, Schart 2020). Die Ergebnisse wurden in einem Wiki auf Moodle festgehalten. Die Studierenden erstellten dadurch eine Zusammenfassung und ein seminarinternes Nachschlagewerk über die wichtigsten Inhalte, das im Laufe des Seminars immer weiter ergänzt werden konnte. Darüber hinaus sammelten sie Erfahrungen mit einem digitalen Tool, das u.a. für Projekte in der Kultur- und Sprachmittlung verwendet werden kann. Aus seminarorganisatorischen Gründen konnte nur eine Sitzung auf das Thema ‚Sprache und Tourismus‘ verwendet werden. Thematisiert wurden dabei u.a. typische Textsorten für die Bewerbung von Reisezielen und die gestiegene Bedeutung von Textsorten, die im Stile der Beiträge auf Social Media-Plattformen durch Subjektivität, Emotionalität, persönliche Ansprache der Leserschaft und durch Visualisierungen

gekennzeichnet sind. Miles (2019) zufolge orientieren sich offizielle Tourismusverbände an diesen Textsorten, um sich der Konkurrenz durch Beiträge von Privatpersonen auf Blogs oder Plattformen wie Pinterest, Instagram etc. zu stellen (ebd.: 99). Gerade die Verbindung zwischen Bild und Text sieht sie als Textsorte an, auf die Tourismusstudierende genauso wie auf ‚klassische‘ eher textdominierte Formate (z.B. Werbebroschüren) vorbereitet werden müssen (ebd.: 96 f.). Aus diesem Grund wurden in dieser Sitzung auch Beispiele von Internetseiten von Fremdenverkehrsverbänden gezeigt, die zur Information und Werbung genau auf diese Textsorten setzen.⁵ Der Text von Miles 2019 war auch Ideengeber für das Projekt mit den Turiner Studierenden, dem sich im zweiten praxisorientierten Block ein Großteil der Sitzungen widmete und um das es im folgenden Abschnitt gehen wird.

3.3 Das Seminarprojekt

Da sowohl die Bielefelder als auch die Turiner Studierenden nur wenig Erfahrungen mit Projektunterricht gesammelt hatten, wurde zunächst eine Projektaufgabe vorgegeben, die aber genügend Freiräume für eigene Ideen und Vorgehensweisen bereithielt. Da informative und zugleich werbende Texte im Tourismus-Marketing eine zentrale Rolle spielen, war Ziel des Projektes das Erstellen eines informativen und werbenden Produkts über touristische Aktivitäten in der Region Piemont, das sich an eine Zielgruppe von Tourist*innen aus deutschsprachigen Ländern richtet. Die Zielgruppen, konkreten Inhalte und die Art des Produkts konnten von den Turiner Studierenden in Absprache mit den Bielefelder Studierenden selbst festgelegt werden. Es wurden lediglich einige Anregungen gegeben. Als mögliche Zielgruppen wurden u.a. Schüler*innen, Studierende, Chormitglieder, Mitglieder eines Sportvereins, Kunsthistoriker*innen, kirchliche Gruppen, Familien etc., als mögliche Inhalte Aktivurlaub in Turin, fünf Tage mit dem Fahrrad in Turin, Autostadt Turin, Fußball und Turin, Musik in Turin, Studentenleben, Essen und Trinken, Pilgerreisen und als mögliche Produkte Videos auf YouTube, TikTok u.a., Instagram-Post(s), Blog-Einträge und ‚klassische‘ Broschüren vorgeschlagen. Werden die Merkmale von Projekten von Krumm (1991), die auch noch heute Relevanz besitzen, zugrunde gelegt, sind hier die Merkmale Verwendung von Sprache in ihrer kommunikativen Funktion (ebd.: 6), die „Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht“ (ebd.), „die selbständige Recherche und Aktion“ (ebd.) der Lernenden sowie das Erstellen eines „präsentable[n] Ergebnis[ses]“ (ebd.), das auch veröffentlicht werden kann und damit über das Klassenzimmer hinausweist (ebd.), umgesetzt.

3.4 Ablauf des Projektes

Das Projekt mit den Turiner Studierenden wurde für einen Zeitraum von sechs Wochen konzipiert mit wöchentlich einmal stattfindenden Treffen. Der Projektzeitraum musste aufgrund der

⁵ Als Beispiele können hier die Internetseiten des isländischen und griechischen Tourismusverbandes genannt werden, die in dem Artikel von Miles 2019 analysiert werden: <https://www.visiticeland.com/> und <https://www.visitgreece.gr/>.

Weihnachtspause und einer Prüfungsphase an der Universität Turin leider über mehrere Wochen unterbrochen werden, so dass die Präsentation des Produktes erst nach einer vierwöchigen Pause erfolgen konnte.

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über den Ablauf des Projektes:

	Inhalte und Ziele	Beobachtungen und Bemerkungen
Woche 1 Erstes gemeinsames Treffen der Studierenden aus Turin und Bielefeld (Zoom-Meeting)	<ul style="list-style-type: none"> - erstes Kennenlernen - Vorstellen der Projektidee - Konkretisierung der Projektidee in vier Kleingruppen (Bildung nach dem Zufallsprinzip) 	Da sich keine der Gruppen auf ein konkretes Produkt für eine bestimmte Zielgruppe einigen konnte, wurde allen eine Woche Aufschub gewährt.
Woche 2 Treffen der Bielefelder und Turiner Studierenden in Kleingruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Konkretisierung der Projektidee - Erarbeiten eines Projektplans (Vorlage u.a. Hoffmann & Scharf 2008: 33, nach dem Modell von Frey 1982) → Festhalten des zeitlichen Ablaufs und der Zuständigkeiten 	Zwei Gruppen gelang die Umsetzung, zwei anderen nicht, was zum Teil auf Unsicherheiten bzgl. der Aufgabenstellung sowie der Rolle der Studierenden als Begleitende der Projektarbeit zurückgeführt werden kann (vgl. zu diesem Punkt Abschnitt 3.5.)
Woche 3 und 4 Treffen in Kleingruppen	Arbeit am Projekt in den Kleingruppen	Bis Woche 3 hatten sich alle Gruppen auf eine Zielgruppe und ein Produkt (Instagram-Post) festgelegt.
Woche 5 – Termin 1 Treffen in Kleingruppen	Arbeit am Projekt in den Kleingruppen	
Woche 5 – Termin 2 Treffen der Bielefelder Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> - Präsentation der ersten Ergebnisse - Austausch über die Gestaltung des korrektiven Feedbacks auf die erstellten Posts 	Zwei Gruppen haben den Arbeitsauftrag nicht gut umgesetzt, da ausschließlich Text- und Bildelemente aus dem Internet übernommen wurden. Hinzu kamen für einen Instagram-Post untypisch große Textanteile, die eine grundlegende

		Überarbeitung erforderlich machen.
Woche 6 Treffen in Kleingruppen	- Feedbackgespräche über die bis zu diesem Zeitpunkt erstellten Posts	
Vierwöchige Unterbrechung des Projektes, nach Bedarf fanden aber weitere Treffen in den Kleingruppen oder individuelle Beratungen der Bielefelder Studierenden mit mir als Lehrkraft statt.		
Woche 7 Gemeinsames Treffen aller Projektbeteiligten	- Präsentation der Ergebnisse - Feedback - Auswertung des Projektes über das Tool AnswerGarden	

3.5. Evaluation und Reflexion der Veranstaltung und des Projektes

Ausgehend von den Seminarzielen und meinen anfangs dargelegten Beweggründen werde ich in den folgenden Abschnitten auf der Grundlage von schriftlichen Evaluationen, Reflexionen, Dokumentationen und eigenen Beobachtungen das Seminarprojekt auswerten. Die Bielefelder Studierenden wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des laufenden Projektes dazu angehalten, seminaröffentlich über die Forum-Aktivität auf der Moodle-Plattform und, nur für die Schreiberin und mich als Lehrende sichtbar, in der Journal-Aktivität auf der Moodle-Plattform über eigene Erfahrungen bzgl. des Projektes zu berichten. Eingeflossen sind zudem eine eher offen gehaltene Seminarevaluation über die Feedback-Aktivität auf Moodle, von den Studierenden stichwortartig beschriebene Moderationskarten zur Auswertung des Projektes nach persönlichen ‚Highlights‘ und ‚Stolpersteinen‘ – so lautete der Impuls – sowie eher reflexive Anteile aus den schriftlichen Projektausarbeitungen und Hausarbeiten, die sechs Teilnehmende als Prüfungsleistung verfassten.⁶ Einschränkend ist an dieser Stelle aber darauf hinzuweisen, dass sich nicht alle Studierenden an der Dokumentation und Reflexion des Projektes auf der Moodle-Plattform beteiligten – Ausnahme sind die zahlreichen Moderationskarten zur Auswertung des Projektes – auch wenn diese ein Bestandteil der Studienleistung war. Hier stellt sich generell die Frage, wie mit solchen oder ähnlichen Unzuverlässigkeiten in eher freieren Seminarformaten umzugehen ist. Den Studierenden die Studienleistung trotz Teilnahme am Projekt am Ende des Semesters zu versagen, halte ich für wenig zielführend. Eventuell sollte für künftige ähnliche

⁶ Aus Turin liegt leider keine schriftliche Evaluation vor.
KONTEXTE (2023), 1: 1

Seminare darüber nachgedacht werden, wie Studierende auch bei den Anforderungen an eine Studienleistung einbezogen werden und mitbestimmen können. Leider habe ich in den abschließenden Sitzungen nach dem Projekt mit den Studierenden weder über die Gründe für die eher verhaltene Teilnahme an den Aktivitäten noch über Alternativen gesprochen, was sicherlich im Sinne der Projektarbeit und der damit zusammenhängenden Veränderung der Lehrendenrolle einhergegangen wäre. Für die Studierenden hätte dies eine wichtige Erfahrung sein können, die ggf. auch dazu hätte beitragen können, in der eigenen künftigen Unterrichtspraxis die Teilnehmenden stärker an unterrichtsbezogenen Entscheidungen zu beteiligen. Trotz dieser Einschränkung lässt sich in Bezug auf das Seminarziel ‚Erfahrungen mit der Projektarbeit als eher offene Unterrichtsmethode zu sammeln‘ insgesamt eine recht positive Bilanz ziehen. Zahlreichen Aussagen der Studierenden ist zu entnehmen, dass sie trotz Schwierigkeiten in der Planung und Begleitung des Projektes das Potential eines eher offenen Formats erkannten. Das wird sowohl in der abschließenden Evaluation des Seminars als auch in der Reflexion des Projektes deutlich. So sind auf den Moderationskarten unter dem Stichwort ‚Highlights‘ die Stichworte ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Eigeninitiative‘ aufgeführt.

Allerdings kristallisieren sich bei der Durchsicht der Reflexionen, die sowohl während des Projektlaufzeitraums entstanden als auch rückblickend z.B. in den schriftlichen Ausarbeitungen formuliert wurden, und in der Seminarevaluation zwei Problembereiche heraus. In vielen Äußerungen der Studierenden wurde der sehr offene Arbeitsauftrag sowohl für die Bielefelder Studierenden als auch für die Turiner Studierenden problematisiert. So war bzgl. der Seminaranforderung eine Projektidee zu entwickeln, diese anzuleiten, zu begleiten und zu evaluieren, nicht allen deutlich genug, wie sie diesen offenen Auftrag umsetzen können und sollten. Diese Unsicherheit übertrug sich zu Beginn der eigentlichen Projektphase teilweise auch auf die Turiner Studierenden. Während zwei Gruppen den Auftrag gut umsetzen konnten, indem die Bielefelder Projektteilnehmenden im Austausch mit den Turiner Studierenden im vorgesehenen zeitlichen Rahmen eine Idee entwickelten, einen Ablaufplan erstellten und sie bei der Erstellung des Posts zwar unterstützen, die Ausarbeitung aber nicht selbst in die Hand nahmen, gab es in zwei anderen Gruppen größere Schwierigkeiten. Da die Bielefelder Studierenden den Arbeitsauftrag nicht gut verstanden hatten und sie sich ihrer Rolle im Projekt nicht bewusst waren, brauchte eine Gruppe sehr lang für die Themenfindung, weshalb nach Abschluss der Projektphase noch lange an dem Produkt gearbeitet werden musste, um es an dem vereinbarten Termin präsentieren zu können. Eine weitere Gruppe ging davon aus, dass auch die Bielefelder Studierenden Inhalte zu touristischen Attraktionen in Turin oder in der Region Piemont beisteuern sollten, was von Seiten der Bielefelder Studierenden auch erst zu einem späteren Zeitpunkt negiert wurde. Sicherlich spricht nichts dagegen, sich auch in der Rolle als Lehrperson an inhaltlichen Aspekten einer Projektarbeit zu beteiligen, allerdings war dies in diesem Projekt nicht sinnvoll, denn Turin bzw. die Region Piemont sollte aus einer eher persönlichen Sicht mit Blick auf eine konkrete Zielgruppe aus den deutschsprachigen Ländern beworben werden, was ohne eigene Erfahrungen und Kenntnisse über diese Orte nicht umzusetzen wäre. Die Bielefelder Studierenden erlebten hier also einerseits

aus der Sicht der Lernenden die zentrale Rolle einer klar formulierten Aufgabenstellung und andererseits erlebten sie aus der Perspektive der Lehrendenrolle die negativen Effekte beim Fehlen einer solchen. In einer der Sitzungen griffen wir dieses Thema auf, zumal die Unzufriedenheit auf Turiner Seite in einer Gruppe offenbar stieg und befürchtet wurde, dass sich die Studierenden zurückziehen würden. Den Bielefelder Studierenden ist es jedoch gelungen, u.a. durch offenes Eingestehen des nicht konkret genug formulierten Arbeitsauftrags sowie durch anregende Beispiele für mögliche Produkte aus anderen Gruppen und verstärkte individuelle Unterstützung, ‚das Ruder noch einmal herumzureißen‘ und die Turiner wieder für die Projektarbeit zu aktivieren, wie auch der folgende Journalbeitrag einer Bielefelder Studentin zeigt:

Leider ist uns ([Name der Kommilitonin] und mir) der zeitliche Ablaufplan etwas entglitten, sodass wir an einer Stelle des Projekts ein wenig ins Schwanken kamen. Wir mussten dann den Gruppenmitgliedern relativ kurzfristig eine Deadline geben, für die Abgabe der ersten Rohfassung des Projekts. Daraus haben wir gelernt, wie wichtig es ist, einen zeitlichen Plan einzuhalten und sich besser organisieren zu müssen. Zum Glück ist letztendlich noch einmal alles gut gegangen und die Turiner Studenten haben eigenständig an ihrem Projekt gearbeitet, so wie wir es auch gehofft hatten.

Für die Bielefelder Studierenden war es mit Blick auf ihre künftige Lehrpraxis sicherlich eine positive Erfahrung nach einem etwas holprigen Start ein Projekt erfolgreich zu einem Ende führen zu können. Nicht unerwähnt soll hier bleiben, dass die Studierenden für die Weiterarbeit auch von konstruktiven Vorschlägen ihrer Kommiliton*innen profitieren konnten, was evtl. auch für die weitere berufliche Praxis eine wichtige Erfahrung sein kann, da sie dadurch ggf. bereiter sind, sich auf einer Peer-Ebene im Kollegium über Unterrichtsideen und -schwierigkeiten auszutauschen.

Eng verbunden mit den Schwierigkeiten, die sich aus der Aufgabenstellung ergeben, ist der zweite Problembereich, der in der unzureichend geklärten Rolle von Lehrenden in der Projektarbeit zu sehen ist. Zwar war der Wandel der Lehrerrolle in einem Projekt Thema der ersten eher theoretischen Sitzungen zu Beginn des Semesters und zentrale Ergebnisse dazu wurden von den Studierenden auch in das Wiki aufgenommen, mit der Ausgestaltung einer solchen Rolle jedoch waren einige überfordert. In diesem Kontext kommt erschwerend hinzu, dass sie sich als Studierende an diesem Projekt beteiligten und damit allein schon aus diesem Grunde von den Turinern als gleichberechtigt angesehen wurden, wie in dem folgenden Journaleintrag einer Bielefelder Studentin deutlich wird:

Die ersten drei Treffen mit den Turiner Studenten waren spannend, herausfordernd und lehrreich. Trotz anfänglicher Unsicherheiten unsererseits hat die Gruppe bereits zu Beginn gut harmoniert. Etwas schwierig erwies sich am Anfang der Umgang mit den Studenten, einen Mittelweg zwischen dem ‚Lehrersein‘ und dem ‚Studentsein‘ zu finden.

Daraus entstanden vor allem dann Rollenkonflikte, wenn die Bielefelder Studierenden Arbeitsaufträge vergaben, schwierige Situationen thematisierten oder Produkte, die nicht der gestellten Aufgabe entsprachen, kritisierten. Das Thema der Lehrendenrolle in Projektarbeiten griff auch eine Studentin in ihrer schriftlichen Ausarbeitung des Projektes auf, in der sie der Frage nach

der Rolle und Kompetenzen der Lehrkraft in der Projektarbeit im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nachging. Über ihre Rolle als Lehrende schreibt sie:

Falsche Vorstellungen u.a. über die Tätigkeiten der Lehrenden waren langfristig Teil während unserer Arbeit mit den Studentinnen [aus Turin, Anmerkung T.C.]. Weder besaßen wir eine angefertigte Übersicht über unsere Vorgehensweise noch war es uns bewusst, dass wir als Lehrerinnen langsam in den Hintergrund traten (sic!) sollten. [...] Die Projektskizze [nach Gudjons 2014: 95 ff., die die Studentin in einem vorherigen Abschnitt darstellte. Anmerkung T.C.] hätte uns daher ermöglicht, alle wichtigen Handlungsschritte der Studierenden als auch der Lehrenden festzuhalten. Ferner hätten sie zur Vermeidung von Missverständnissen geführt, die in unserer Arbeit keine Seltenheit waren.

Deutlich wird hier, dass die Studentin ein Problem aus der selbst erfahrenen Unterrichtspraxis aufgriff und sich in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und ihrem eigenen Erleben unterrichtspraktische Rückschlüsse für weitere Projektarbeiten zog. Sie bezog sich vor allem auf schulpädagogische Literatur, die nicht Gegenstand des Seminars war. Auch andere Arbeiten griffen Probleme aus der Praxis auf, die durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und fachdidaktischer Literatur bearbeitet wurden. Als Schwierigkeiten wurden u.a. das Schaffen einer positiven und arbeitsförderlichen Gruppendynamik im digitalen Raum thematisiert und die Nichtbeachtung von Hinweisen wie z.B. keine Fotos, Bilder und Texte aus dem Internet für die Posts zu verwenden, sondern eigene.

Als Seminarleiterin ziehe ich aus den Aussagen der Studierenden sowie meinen eigenen Erfahrungen und Beobachtungen im Rahmen dieses Projektseminars für fachdidaktische Hochschulseminare folgende Schlüsse: In Bezug auf das Thema Projektarbeit würde ich künftig die Rolle der Lehrkraft stärker in den Fokus nehmen. Eine rein literaturbasierte Auseinandersetzung zur Vorbereitung auf die Rolle als Lehrkraft in einem Projekt ist offenbar unzureichend, wie die oben zitierten Aussagen zeigen. Die für die Anleitung und Begleitung des Projektes zuständigen Studierenden könnten in der Projektphase selbst stärker betreut werden, z.B. durch Reflexionsgespräche, die sie sich explizit der Lehrendenrolle und dem beruflichen Selbstverständnis widmen und/oder moderierte Peer-Gespräche (z.B. im Sinne der kollegialen Beratung).

Deutlich wurde zudem, dass den Aufgabenstellungen in der Lehre eine zentrale Rolle zukommt und selbst erfahrenen und dafür sensibilisierten Lehrenden hier Fehler unterlaufen. In diesem konkreten Fall hatte nur die Hälfte der teilnehmenden Studierenden den Auftrag richtig verstanden und folglich auch umsetzen können. Diese Studierenden hoben in einem abschließenden auswertenden Seminargespräch auch die Offenheit des Projektes als positiv hervor. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, bereits in der Planungsphase des Seminars eine den teilnehmenden Studierenden entsprechende, angemessene Aufgabe zu formulieren, in der eine Balance zwischen Offenheit und zentralen Vorgaben hergestellt ist. In künftigen Veranstaltungen wäre es m.E. einen Versuch wert, die Studierenden bei der Festlegung der Anforderungen stärker einzubeziehen, was zum einen sicherlich die Selbstverpflichtung erhöhen würde, zum anderen die Studierenden

ermutigen und ermuntern könnte, als spätere Lehrkräfte ihren Unterricht partizipativer und lernerorientierter zu gestalten. Zudem könnten auch in universitärer Lehre Maßnahmen zur Binnendifferenzierung stärker mitbedacht werden, um hier den unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden stärker gerecht werden zu können.

4 Fazit und Schlussfolgerungen

Zwar sind internationale Projekte, wie in diesem Beitrag beschrieben, mit einem erhöhten Arbeitsaufwand sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch Lernenden verbunden, der sich aber aus verschiedenen Gründen lohnt: Wie in der Auswertung des Projektes deutlich wird, können angehende Lehrkräfte in einem solchen Veranstaltungsformat unter Anleitung und Betreuung unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln und reflektieren und dadurch ihre fachdidaktischen Kompetenzen erweitern. Das eher offene Seminarformat erlaubte es zudem, die aus der Unterrichtspraxis erwachsenen Fragen und Anliegen fachlich und kollegial anzugehen. Einige Studierende setzten sich auf der Grundlage weiterer Fachliteratur mit diesen Fragen vertiefend auseinander und/oder entwickelten weiterführende Projektideen für die Turiner Studierenden oder andere Zielgruppen.

Ein weiterer Aspekt, den ich als Lehrende herausstellen möchte, ist der persönliche Motivationsschub den ich in – und manchmal auch erst nach – praxisorientierten Projektseminaren erfahre und der vor allem dadurch ausgelöst wird, den Studierenden eine Lerngelegenheit geboten zu haben, in denen der Lernzuwachs für mich als Lehrende viel sichtbarer wird als in anderen fachdidaktischen Veranstaltungen. Hinzu kommt, dass ich mit diesen Seminaren auch die Hoffnung hege, dass angehende Lehrkräfte darin bestärkt werden, Freiräume in den mittlerweile oft durch Zeit- und Prüfungsdruck gekennzeichneten Sprachkursen zu erkennen und zu nutzen und damit einen kleinen Beitrag für ihre Verbesserung zu leisten. Lehrende an Universitäten können hier mit gutem Beispiel vorangehen und auch in immer stärker strukturierten Studiengängen im Rahmen der Vorgaben freiere und offenere Veranstaltungsformate anbieten, auch wenn – wie durch diesen Beitrag deutlich wurde – das Seminar insgesamt weniger planbar ist und dadurch eine recht hohe Flexibilität und die Bereitschaft Gruppen- und Arbeitsprozesse als Lehrkraft auch ‚mal laufen lassen‘ zu können, von Vorteil sind.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2021). Interkulturalität. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J.B. Metzler, 376-393.
- Frey, Karl (1982). Die Projektmethode. Weinheim: Beltz.

- Gudjons, Herbert (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 8. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helmke, Tuyet, Helmke, Andreas, Schrader, Friedrich-Wilhelm, Wagner, Wolfgang, Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz, 345-363.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, Sabine & Schart, Michael (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. Fremdsprache Deutsch, 38, 29-35.
- Jung, Matthias, Middeke, Annegret & Panferov, Julia (2017). Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/17. Göttingen: FaDaF.
<https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/HW7pECUM08lOhxE> (06.02.2023).
- Krumm, Hans-Jürgen (1991). Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch, 4, 4-8.
- Legutke, Michael (2017). Projektunterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 288.
- Legutke, Michael, Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022): Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 33: 1, 3-27.
- Miles, Suzanna (2019). The changing nature of tourism discourse. Practical applications for the classroom. In: Ennis, Michael & Petrie, Gina Mikel (Hrsg.). Teaching English for tourism: bridging research and praxis. London u.a.: Routledge, 93-113.
- Rogge, Michael (2014). Going beyond the limitations of one´s own culture – Inter- und transkulturelle Lernerfahrungen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In: Matz, Frauke, Rogge, Michael & Siepmann, Philipp (Hrsg.). Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 153-165.
- Schart, Michael (2020). Die Projektmethode. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht. Hannover: Kallmeyer, 49-51.
- Schildhauer, Peter (2021). weiß IRgendwer was wir hier mAchen müssen? Lernendenorientierung im inklusiven Englischunterricht am Beispiel einer Scaffolding-Sequenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 32: 1, 55-80.
- Würffel, Nicola & Schumacher, Nicole (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 59: 3, 142-152.

Angaben zur Person: Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache, Anglistik und Kulturwissenschaften an der Universität Leipzig; 2007 Promotion in Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum; 2006 – 2009 DAAD-Lektorin an der Universität San Pablo de Olavide, Sevilla; seit 2009 Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik DaF/DaZ, u.a. Unterstützung individueller Lernprozesse, Binnendifferenzierung, Schreiben in der L2

Kontakt: Tina.Claussen@Uni-Bielefeld.de

DOI: 10.24403/jp.1297029