



UNIVERSITÄT HACETTEPE
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

PROJEKTORIENTIERTES LERNEN IM DAF- UNTERRICHT AN DEN TÜRKISCHEN PRIMARSCHULEN

Belgin Oluklu

Magisterarbeit

Ankara, 2009

PROJEKTORIENTIERTES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT AN DEN
TÜRKISCHEN PRIMARSCHULEN

Belgin Oluklu

Universität Hacettepe
Institut für Sozialwissenschaft
Abteilung für Deutschlehrausbildung

Magisterarbeit

Ankara, 2009

KABUL VE ONAY

Belgin Oluklu tarafından hazirlanan “Projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht an den türkischen Primarschulen“ baslikli bu çalisma, 16.09.2009 tarihinde yapılan savunma sinavi sonucunda basarili bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmistir.

Prof. Dr. Ayten GENÇ (Baskan)

Prof. Dr. Dursun ZENGİN

Yrd. Doç. Dr. Serife ÜNVER

Yukaridaki imzaların adi geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi alısmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kagit ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ✍ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ✍ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleskelerinden erişime açılabilir.
- ✍ Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

16.09.2009

Belgin Oluklu

DANKSAGUNG

Ich möchte an dieser Stelle meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Ayten Genç sehr herzlich für ihre fachwissenschaftliche Unterstützung und konstruktiven Anregungen sowie für die Schaffung günstiger Voraussetzungen zur Fertigstellung dieser Arbeit meine wahrhaftige Dankbarkeit aussprechen.

Außerdem danke ich sehr herzlich Frau Prof. Assis. Şerife Ünver für ihre Unterstützung zur Fertigstellung meiner Magisterarbeit.

Zum Schluss danke ich meiner ganzen Familie, besonders meinem Ehemann Yüksel Oluklu und meinem Sohn Canberk Oluklu, die mir bei dieser Arbeit Mut gemacht und mich mit Geduld unterstützt haben.

ZUSAMMENFASSUNG

OLUKLU, Belgin. *Projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht an den türkischen Primarschulen*, Magisterarbeit, Ankara, 2009.

Die vorliegende Arbeit zielt primär auf die Darstellung der Projektarbeit im schulischen DaF-Unterricht in der Türkei ab. Zur Verwirklichung dieses Ziels wurde zunächst versucht die Projektarbeit als Folge von gegenwärtigen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht in der Türkei darzustellen. Die intensive Bearbeitung der einzelnen Merkmale der Projektarbeit bildet den theoretischen Ausgangspunkt der Arbeit. Die aus der Theorie ermittelten Kenntnisse werden im Hauptteil in die Praxis umgesetzt. Es handelt sich dabei um den Umgang mit Projektarbeit in der Schule. Hierzu werden verschiedene Projektarbeiten mit den sieben Verlaufsphasen „die Initiierungsphase, Einstiegsphase, Planungsphase, Durchführung, Präsentation, Auswertung und Weiterführungsphase“ anhand von konkreten Beispielen und Endprodukten sowie Ergebnissen vorgestellt.

Die konkreten Projekterfahrungen, die in der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben sind, haben insgesamt gezeigt, dass der Einsatz von Projektarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht durchaus mit sprachdidaktischen Zielen zu vereinbaren ist, wodurch die Lerner handeln, verantwortungsvoll und motiviert sich mit und in der Fremdsprache auseinandersetzen und ihre sprachlichen sowie sozialen Fertigkeiten entwickeln können

Schlüsselwörter

Projektarbeit, Projektunterricht, DaF-Unterricht, Unterrichtsprojekte im DaF, DaF im Primarbereich, DaF in der Türkei

ÖZET

OLUKLU, Belgin. *Türkiye’de İlköğretim Okullarının Yabancı Dil Olarak Almanca Derslerinde Projeye Dayalı Öğretim*, Yüksek Lisans Çalışması, Ankara, 2009.

Bu çalışma, öncelikle Türkiye'deki okullarda yabancı dil olarak Almanca derslerinde proje çalışmalarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için, proje çalışması öncelikle Türkiye’de yabancı dil öğretiminde günümüz gelişmelerinin bir sonucu olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Proje çalışmasının her bir özelliğinin detaylı ele alınması çalışmanın teorik çıkış noktasını oluşturmaktadır. Teoriden elde edilen bilgiler ana kısımda uygulamaya dönüştürülmüştür. Burada proje çalışmasının okulda işleniş boyutu ele alınmıştır. Bu nedenle somut örnek, ürün ve sonuçlarıyla birlikte yerleştirme aşaması, giriş aşaması, planlama aşaması, uygulama, sunum, değerlendirme ve devam sürecini kapsayan yedi aşamalı çeşitli proje çalışmaları tanıtılmıştır.

Bu çalışmada detaylı olarak açıklanan somut proje deneyimleri, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde proje çalışmasının dil öğretimine dayalı hedeflerle birlikte yürütülmesinin gerektiğini; öğrencilerin böylece sorumluluk duygusuyla ve güdülenerek yabancı dille başa çıkabildiklerini; dilsel ve sosyal becerilerini geliştirebildiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Proje çalışması, Proje dersi, Yabancı dil olarak Almanca, Yabancı dil olarak Almanca ders projeleri, İlköğretim okullarında yabancı dil olarak Almanca, Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca

INHALTSVERZEICHNIS

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
DANKSAGUNG	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ÖZET	v
INHALTSVERZEICHNIS	vi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	ix
TABELLENVERZEICHNIS	x
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xi
EINFÜHRUNG	1
 1 GEGENWÄRTIGE ENTWICKLUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	 6
1.1. EUROPARATBEZOGENE ENTWICKLUNGEN	6
1.2. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN.....	10
1.3. EINFLUSS DER EUROPARATBEZOGENEN ENTWICKLUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	19

2	PROJEKTARBEIT ALS FOLGE DER GEGENWÄRTIGEN ENTWICKLUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	25
2.1.	DER GESCHICHTLICHE HINTERGRUND DER PROJEKTARBEIT	26
2.2.	DIE LERNTHEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER PROJEKTARBEIT: KONSTRUKTIVISMUS.....	28
2.3.	HANDLUNGSORIENTIERTE ASPEKTE DER PROJEKTARBEIT	50
3	MERKMALE DER PROJEKTARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	54
3.1.	SITUATIONSBEZUG.....	55
3.2.	ORIENTIERUNG AN DEN INTERESSEN DER BETEILIGTEN	55
3.3.	GESELLSCHAFTLICHE PRAXISRELEVANZ	56
3.4.	ZIELGERICHTETE PROJEKTPLANUNG.....	57
3.5.	SELBSTORGANISATION UND SELBSTVERANTWORTUNG	57
3.6.	EINBEZIEHEN VIELER SINNE.....	58
3.7.	SOZIALES LERNEN.....	58
3.8.	PRODUKTORIENTIERUNG.....	59
3.9.	INTERDISZIPLINARITÄT.....	61
3.10.	GRENZEN DES PROJEKTUNTERRICHTS.....	61

4	VERLAUF DER PROJEKTARBEIT IM FREMDSPRACHENLICHEN DAF-UNTERRICHT	62
4.1.	INITIIERUNGSPHASE	63
4.1.1.	Die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse	66
4.1.2.	Die vorbereitende Projektplanung des Lehrers	67
4.1.3.	Die kooperative Planungsphase mit der Klasse	72
4.2.	EINSTIEGSPHASE	75
4.3.	PLANUNGSPHASE	83
4.4.	DURCHFÜHRUNGSPHASE	95
4.5.	PRÄSENTATIONSPHASE	96
4.6.	AUSWERTUNGSPHASE	106
4.7.	WEITERFÜHRUNGSPHASE	139
4.8.	FORMEN UND TYPEN DES PROJEKTUNTERRICHTS	144
4.9.	PROJEKTTHEMEN FÜR DEN FREMSPRACHENUNTERRICHT	146
5	SCHLUSSBETRACHTUNG	148
6	BIBLIOGRAPHIE	151
7	ANHANG	156

ABBKÜRZUNGSVERZEICHNIS

GER = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

EU = Europäische Union

MEB= Erziehungsministerium

YÖK= Der Türkische Hochschulrat

LLL= Lebenslanges Lernen

DaF = Deutsch als Fremdsprache

ECML = Europäische Fremdsprachenzentrum

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Einteilungsstufen Der Sprachlichen Niveaus	11
Tabelle 2: Globalskala	15
Tabelle 3: Detaillierte Kannbeschreibungen in A1	
„INTERAKTIVITÄT-REZEPTION“	17
Tabelle 4: Detaillierte Kannbeschreibungen in A1	
„PRODUKTION-SPRACHMITTLUNG“	18
Tabelle 5: Detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen	19
Tabelle 6: Wochenstundenzahl im Primarbereich für die erste und zweite	
Fremdsprache.....	20
Tabelle 7: Wochenstundenzahl im Sekundarbereich für die erste und zweite	
Fremdsprache	21
Tabelle 8: Wochenstundenzahl in den Anadolu- und Naturwissenschaftlichen	
Gymnasien für die erste und zweite Fremdsprache.....	22

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Organisation des Sprachenlernens	12
Abbildung 2: Die Kannbeschreibungen in zwei Orientierungsphasen	13
Abbildung 3: Kompetenzniveaus und Kannbeschreibungen	14
Abbildung 4: Kanizsa Dreieck	28
Abbildung 5: Die Sinnesorgane	29
Abbildung 6: Das Individuum konstruiert seine eigene Sicht	30
Abbildung 7: Viabilität = „Wägbarkeit“	31
Abbildung 8: „Objektivität“ im Konstruktivismus	32
Abbildung 9: Die Nützlichkeit als Ziel von Auseinandersetzung mit der Umwelt	33
Abbildung 10: Unterschiedliche Selbstorganisationsprozesse im radikalen und sozialen Konstruktivismus	34
Abbildung 11: Selbst- und Weltsicht nach Reich	35
Abbildung 12: Didaktischer Kreislauf der Konstruktivistischen Pädagogik	36
Abbildung 13: Bearbeitung eines Problems	37
Abbildung 14: Handlungsprozess nach Dewey	39
Abbildung 15: Alte- und neue Sichtweisen	40
Abbildung 16: Prinzipien des ‘konstruktivistischen’ Fremdsprachenunterrichts	50
Abbildung 17: Selbstwert- und Gruppengefühl	51
Abbildung 18: Der Handlungsablauf	53

Abbildung 19 Ablauf von Projektunterricht/-Methode bei Gudjons	54
Abbildung 20: Produktformen von Duncker und Götz	60
Abbildung 21: Methoden im idealtypischen Projektverlauf	63
Abbildung 22: Themenfindung	65
Abbildung 23: Die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse	67
Abbildung 24: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Familienbeschreibung“	68
Abbildung 25: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Personenbeschreibung“	69
Abbildung 26: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Personenbeschreibung“	70
Abbildung 27: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Tierbeschreibung“	71
Abbildung 28: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Bildbeschreibung“	72
Abbildung 29: Die Themenwahl der Gruppen	73
Abbildung 30: Arbeitsweise des Gehirns	74
Abbildung 31: Mind-Map zum Thema „Familie“ der Klasse 7L	76
Abbildung 32: Mind-Map zum Thema „Personenbeschreibung“ der Klasse 7T	77
Abbildung 33: Mind-Map zum Thema „Personenbeschreibung“ der Klasse 7S	78
Abbildung 34: Mind-Map zum Thema „Tiere“	79
Abbildung 35: Mind-Map zum Thema „Bildgeschichte“	80
Abbildung 36: Arbeitsphasen bei der Projektarbeit	81
Abbildung 37: Tipp-Präsentationsmedien	82
Abbildung 38: Tipp-Präsentation	83
Abbildung 39: Projektauftrag der Gruppe 1	84

Abbildung 59: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe	
„Das ist meine Familie!“	108
Abbildung 60: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe	
„Einstein ist in der Schule!“	109
Abbildung 61: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe	
„Wer sind Sie?“	110
Abbildung 62: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Tiere!“	111
Abbildung 63: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe	
„Eine komische Geschichte!“	112
Abbildung 64: Bewertungsbogen „Projektmappe“	113
Abbildung 65: Feedbackbogen zur Präsentation „Das ist meine Familie!“	114
Abbildung 66: Feedbackbogen zur Präsentation „Einstein ist in der Schule!“	115
Abbildung 67: Feedbackbogen zur Präsentation „Wer sind Sie?“	116
Abbildung 68: Feedbackbogen zur Präsentation „Die Tiere!“	117
Abbildung 69: Feedbackbogen zur Präsentation „Eine komische Geschichte!“	118
Abbildung 70: Der Arbeitsprozess-Bericht der Gruppe 1	120
Abbildung 71: Teil 1 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 2	121
Abbildung 72: Teil 2 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 2	122
Abbildung 73: Teil 1 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 3	123
Abbildung 74: Teil 2 des Arbeitsprozess-Berichts von der Gruppe 3	124
Abbildung 75: Der Arbeitsprozess-Bericht von der Gruppe 4	125

Abbildung 93: Fortsetzung der durchgeführten Projekten	143
Abbildung 94: Projekttypen	144
Abbildung 95: Teil 1 der Beispielprojekte für den Fremdsprachenunterricht	146
Abbildung 96: Teil 2 der Beispielprojekte für den Fremdsprachenunterricht	147

EINFÜHRUNG

Als Wirkung von wachsenden sozialen Globalisierungsprozessen hat die Bedeutung der Fremdsprachen im letzten Jahrhundert ziemlich zugenommen. Das Können wie Selbstbestimmung, Entschlossenheit, Anpassungsfähigkeit, Organisationsbegabung und Gruppenfähigkeit gelten in vielen Arbeitsbereichen als Bedingung. Deswegen müssen maßgebliche Umgangsformen mit der fremden Sprache und das Anregen der Beschaffenheit wie Kooperationsfähigkeit, Informationskompetenz und Selbstbestimmung vom gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht begriffen werden.

Die Mehrsprachigkeit reflektiert als Norm die Realität von Handel und Gemeinschaft in einem Europa des gesellschaftlichen und sprachlichen Reichtums. Heute können wir uns nicht mehr auf die klassischen Schulfremdsprachen begrenzen, sondern müssen verschiedene Wege finden, Sprachlernen so zu organisieren, dass mehr Schüler die Chance erhalten, an der Schule eine weitere zweite oder dritte Fremdsprache zu lernen. Der Europarat, der sich mit sozialen und politischen Aufgaben beschäftigt, befasst sich unter anderem mit der Auseinandersetzung einer europäischen kulturellen Gleichheit.

Die Türkei ist schon über 55 Jahren in dieser europäischen internationalen Organisation tätig. In der Zukunft wird es nötig sein, dass sich in Europa sowie auch in der Türkei alle Bürger außer ihrer Muttersprache in zwei anderen Fremdsprachen verständigen und zur Kommunikation zwischen den Völkern beisteuern können. In Europa bilden die gesprochenen Sprachen eine große Buntheit. Die Europäische Union legt auf das Menschenrecht, auf Entfaltung der Individualität viel Wert und bahnt parallel zu ihren Anstrengungen eine kräftigere Zusammenführung ihrer Mitgliedstaaten, denn die Bürger haben das Recht, in ihrer Sprache zu sprechen und zu schreiben. In diesem Sinne entfaltete der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen, der ein transparentes Instrument zur Förderung des Fremdsprachenlernens dienen soll, um die Einheit unter den Mitgliedstaaten auf kulturellem Gebiet zu verbessern und die Steine niederzuwerfen, die aufgrund der Differenzierung zwischen den Bildungssystemen in Europa auftauchen. Der Referenzrahmen beinhaltet umfangreiche Kategorien und vielfältige Sprachhandlungen, mit denen das Sprachenlernen, die Lernziele, Methoden und

Produkte beschrieben werden. Der GER hat mit seinen Entwürfen über die Lernziele das selbständige, sozial handelnde Lernen im Auge. Um lebenslange Lernfortschritte auf jeder Stufe des Sprachlernprozesses bewerten zu können, bietet der GER Kompetenzniveaus an. Die Niveaubeschreibungen werden in sechs Kompetenzstufen dargestellt, die die Bereiche Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachmittlung umfassen. Die Zuordnung zu den Niveaustufen geht über die so genannten Kannbeschreibungen, die unter allgemeinen und detaillierten Kannbeschreibungen dargestellt werden.

Das türkische Erziehungsministerium entwickelte in diesem Zusammenhang ihre Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprachenunterricht nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Zu den Zielsetzungen gehören demzufolge, dass die Schüler sich selbst bilden, ihre Lernstrategien allein erstellen und sich Gewohnheit für lebenslanges Lernen aneignen. Der Fremdsprachenunterricht wird immer noch mit der Strebung der grammatischen Regeln, dem verbindungslosen Training der einzelnen Fertigkeiten und einer einwandfreien Aussprache in Verbindung gesetzt. Man beabsichtigt seit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht die schnelle und zuverlässige Anwendung des im Unterricht gelernte sprachliche Wissen. Die Pflicht des Lehrers ist, die Lerner im Unterricht selbst auf die Situation vorzubereiten. Aber wie, in welcher Form kann der Lehrer dies vollbringen? Den Schülern fehlt es mehrmals die Motivation an der Fremdsprache, da sie stets nur für die Note lernen. Um den Unterricht neu zu gestalten, müssen die Lerner spüren, dass sie mit dem Gelernten in der realen Welt etwas erreichen können. Man muss ihnen die Gelegenheit geben, mit der fremden Sprache selbst aktiv zu werden. Somit können sie bemerken, dass sie für sich selbst lernen und dass das Lernen ihnen Spaß macht. Die Projektarbeit bietet dafür viele Möglichkeiten.

Die Realität, dass man Projektarbeit im Unterricht nur beziehungslos zur Aufwendung kommt, liegt nicht, wie man meinen könnte, an der fehlenden Motivation der Lehrer. Im Gegenteil schätzen viele Lehrer die Projektarbeit. Jedoch sind viele der Ansicht, dass man Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht erst einsetzen kann, wenn die Lerner erst ein gesichertes Wissen in Grammatik und Wortschatz in der fremden Sprache erzielt haben. Stattdessen stellt Wicke (1997) fest, dass die Lerner selbst mit knappem Wortschatz mit Beihilfe von Aufgaben, Übungen und Verstehungshilfen mühsame authentische Texte

erlernen können. Der Fremdsprachenunterricht muss nicht immer in Form von Projekten ablaufen.

Die projektbezogene Arbeit, deren methodische Leitprinzipien vom Konstruktivismus geleitet werden und Handlungsorientierung, kooperatives Lernen wie Partner- und Gruppenarbeit, aktive und kreative Arbeitsformen sowie Projektunterricht betreffen, umfasst das lebenslange organisierte Lernen.

Die konstruktivistische Didaktik richtet sich vor allem an die Grundthesen von John Dewey. Nach ihm sollte der Unterricht konstruktiv strukturiert werden, so dass der Lerner seine individuelle Weltfindung möglichst mit vielen Eigenschaften sehen bzw. lernen kann. Denn die Welt draußen wird bedeutungsvoller, wenn der Lerner sich mit der Welt draußen, außerhalb des Klassenzimmers, auseinandersetzt. Aktuelle Mitteilungen sollen nicht wie als vorbereitende Speise angeboten werden. Stattdessen sollte man den Lernern die Chance anbieten, ihre eigenen Kenntnisse zu gestalten und zu präsentieren. Der Lerner soll aktiv und selbst gesteuert lernen, d.h. er soll, sein Lernen planen, organisieren, durchführen, bewerten und am Ende weiterführen. Die Aufgabe der Lehrer ist hier, die Lerner im Unterricht selbst auf die Situation vorzubereiten. Um diese Zielsetzung zu erreichen, bietet die Projektarbeit erstaunliche und ausgezeichnete Möglichkeiten an. Die Lerner können somit sprachliche und soziale Kompetenzen entwickeln (vgl. Frohwein, 2006).

Der Verlauf eines Projekts kann in vier Abschnitten angeordnet werden, wobei die Einteilungen des Prozesses anfangs nach einer bestimmten Reihenfolge beginnt. Nach der Themenauswahl folgt der Ablauf mit Vorbereiten, Planen, Gestalten, Ausführen, Überwachen, Steuern, Auswerten und Weiterführen. Der Projektunterricht entwickelt sich aus der Einfügung von Merkmalen und Schritten. Diese Gliederung hilft besonders wichtige methodische Handlungen und Aufgaben ebenso auch Kompetenzen zu bestimmen. Jeder Phase wird eine Reihe von möglichen Methoden zugeordnet. Bildung des autonomen Lernens und Arbeiten sowie kommunikativer Kompetenz, Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts, Gespräche zu Problemlösungen und Lösungsleitungen, Kooperation mit außerschulischen Institutionen können unter Absichten des Projektunterrichts gezählt werden.

Um ein wohliges Arbeitsklima zu gestalten, das nicht nur den Schülern sondern auch den Lehrenden den Beitritt in den Verlauf vereinfacht, verwirklicht mit der Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse, muss der Lehrer für die Durchführung eines Projekts drei wichtige Verfahren planen; die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse, die vorbereitende Projektplanung für sich als Lehrer und die kooperative Planungsphase mit der Klasse. Projektarbeit strengt sich im Grundsätzlichen auf freies Lernen an. Es handelt sich hauptsächlich um eine Tätigkeit der Lernenden, die diese in Einzel- oder Gruppenarbeit selbstgesteuert verwirklichen. Gewöhnlich endet die Projektarbeit mit einem präsentierbaren Ergebnis oder Produkt. Mit jedem Projekt werden wichtige Ereignisse zusammenfasst und neue Kenntnisse hergestellt. Dieser Zuwachs an Fähigkeiten kann dadurch vermehrt werden, dass die mit dem Projekt abgemachten Erfahrungen planmäßig ausgewertet werden. Bei der Bewertung des Projekts dienen besonders die in der Frühphase entworfenen Projektziele als Kriterien. Der letzte Schritt des Projekts ist die Fortsetzung, die sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb der Schule in verschiedenen Formen weiterwirken kann.

Dabei ist die Rolle des Lehrers als Projektleiters mehr zur Organisation und Koordination gerichtet. Der Lehrer wird Berater und Organisator. Künstliche bzw. durchführbare Projekte verlangen die Souveränität von einer geräumigeren Erweiterung bzw. Organisationsaufwand, die im Widerspiegel eine stark ausgerichtete Anpassungsfähigkeit in der Durchführung und Gestaltung herbeiführen. Um solche Zunahmen zeigen zu können, benötigen sowohl die Lehrer als auch die Lernenden natürlich Themen, denn nicht jedes Thema ist für eine Projektarbeit geeignet.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen: Mit welchen Unterrichtsmethoden kann der Lehrer das Lernen unterstützen? In welcher Form kann der Lehrer die Auflage des gegenwärtigen Schulmaterials und die Bildung dieser bestimmenden Fähigkeiten gemeinsam verbinden? Welche besonderen Lernziele kann der Lehrer mit der Arbeit an Projekten nennen und welche Voraussetzungen, besonders in sprachlicher Art, müssen die Schüler erfüllen? Ausgehend von diesen Überlegungen wurde die Arbeit in vier Teilen gegliedert.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die gegenwärtigen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Von diesem Hintergrund werden die Veränderungen und Entwicklungen des Europarats, die Mehrsprachigkeit und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen analysiert und seine Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht in der Türkei erörtert.

Im zweiten Teil werden die geschichtlichen Hintergründe, die lerntheoretischen Grundlagen und die handlungsorientierten Aspekte der Projektarbeit ausführlich dargestellt.

Im dritten Teil der Arbeit werden Methoden im idealtypischen Projektverlauf anhand der methodischen Schritte des Projektunterrichts dargestellt.

Im vierten Teil werden die Zielkompetenzen anhand der methodischen Schritte dargelegt, mit durgeführten Projekt-Beispielen erklärt und unterstützt. Formen und Typen des Projektunterrichts zusätzlich erörtert. Die Projektthemen für den Fremdsprachenunterricht werden am Ende als Beispielprojekte angegeben.

Die vorliegende Arbeit, deren Grundlage sich auf die Forschungs- und Arbeitsmethoden stützt, richtet sich an verschiedene Publikationen. Nach diesen Untersuchungen und dem Recherchieren im Internet, besonders bei den Veröffentlichungen des Türkischen Hochschulrats (YÖK) stellte man fest, dass in verschiedenen Abteilungen das Thema „Projektarbeit“ zwar bearbeitet wurde, aber bis jetzt noch keine Untersuchung unter dem Thema „Projektarbeit im DaF-Unterricht in der Türkei“ veröffentlicht ist.

Zuletzt möchte ich auf den Genusgebrauch hinweisen, weil in dieser Arbeit aus Gründen der Schreibgewohnheit und Lesbarkeit nicht die gewöhnliche Form benutzt wurde. Bezeichnet werden hier jedoch beide Geschlechter.

1. GEGENWÄRTIGE ENTWICKLUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Fremdsprachen haben im letzten Jahrhundert als Folge der aufgehenden gesellschaftlichen Globalisierungsprozesse an Bedeutung gewonnen.

1.1. EUROPARATBEZOGENE ENTWICKLUNGEN

Nach dem zweiten Weltkrieg wollten die europäischen Länder ihre zerstörte Wirtschaft neu aufbauen, neue Einflüsse gewinnen. Somit wurde der Europarat am 5. Mai 1949 als eine europäische internationale Organisation gegründet.

Der Europarat, dessen Sitzung in Straßburg ist und insgesamt 48 Mitgliedstaaten umfasst, ist ein Kreis für die Besprechungen über die allgemeinen europäischen Fragen. Er hat „die Aufgabe einen engeren Zusammenschluss unter seinen Mitgliedern zu verwirklichen, um die Ideale und Grundsätze, die ihr gemeinsames Erbe sind, zu schützen und zu fördern und um ihren wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt zu begünstigen“ (Satzung des Europarates, 1949). Seine Arbeit ist „die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern“ (Trim, North und Coste, 2001, S. 8). Die Grundlagen sind die Europäische Konvention für Menschenrechte und andere Referenztexte zum Schutz des Einzelnen. Der Europarat hat sich in seiner Arbeit sozialen und politischen Aufgaben eingesetzt und sich auch mit der Gründung einer europäischen kulturellen Gleichheit befasst. In so einer internationalen Organisation, dessen Ziel demokratisches Denken und Handeln sowie die Achtung der Menschen Rechte in Europa zu sichern ist, ist die Türkei seit 09. August 1949 tätig.

Die organisatorische Mission des Europarats ist, das „lebenslange Lernen“ (Lifelong Learning- LLL) mit der „Demokratie lernen“ in Verbindung zu setzen. Somit konzentriert man seine Anstrengungen auf die

- Kompetenz im Bereich der Kommunikation und Mehrsprachigkeit,
- Kompetenz im Bereich Bürgerschaft,
- Anerkennung der nicht-formalen Bildung (außerschulische Aktivitäten) bei der Jugendarbeit (vgl. Mazza, 2007).

Die zentrale Aufgabe der EU- Bildungspolitik ist,

- die sprachlichen Handlungskompetenz in mindestens zwei Fremdsprachen zu fördern,
- die Jugendliche auf die Kultur der Mehrsprachigkeit vorzubereiten,
- die Mehrsprachigkeit zu unterstützen,
- die Sprachvielfalt in Europa zu schützen (vgl. Gündoğdu und Dellal-Akkpınar, 2003).

Vor diesem Hintergrund hat auch das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen eine große Bedeutung gewonnen. Eine gute sprachliche und kulturübergreifende Zuständigkeit hebt nicht nur die wechselseitige Einigung und Toleranz, sondern steigert auch die individuellen und beruflichen Möglichkeiten in einer globalisierten Gesellschaft.

Die vielfältigen politischen Entwicklungen haben sich besonders am Ende des 20. Jahrhunderts durch die Globalisierung und weltweiten Verbindungen von Informationen beschleunigt und vermehrt. Wir leben jetzt in einer Welt, wo die Internationalisierung der menschlichen Kontakte in der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und der internationalen Beziehungen bevorzugt wird. Diese globalisierte Entwicklung fördert somit das Erlernen von mehreren Fremdsprachen. Das Leben in einer multikulturellen und multilingualen Gemeinschaft, wie es heute allseits verwirklicht wird, beansprucht die gleichlaufende Fassung mehrerer Fremdsprachen. Jedes Individuum, das sich in mehr als zwei Sprachen kommunizieren kann, ist mehrsprachig. Mehrsprachigkeit besagt aber nicht, dass die einzelnen Sprachen gleich gut und mit hohem Anteil auf Vollkommenheit beherrscht werden.

Die Mehrsprachigkeit ist auch ein wichtiges gesellschaftliches Ziel in Europa. Mehr als 200 verschiedene Sprachen werden in Europa gesprochen. Nach dem Gemeinsamen

Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist die Mehrsprachigkeit „Die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche– Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt“ (Trim u.a.2001, S. 162). Um die Verständigung über die inneneuropäischen Grenzen hindurch gewährleisten zu können, erklärt der Europarat „die Mehrsprachigkeit“ zum Ziel für die ganzen Europäer. Deshalb ruft die EU jedes Jahr am Europäischen Tag der Sprachen, am 26. September, zum Fremdsprachenlernen auf. Mit dieser Organisation will man besonders, dass die Menschen Sprachen lernen und mit dem kulturellen Reichtum in Europa besser vertraut werden.

Der Europarat hat zwei langfristige Ziele:

1. Jeder Europäer sollte neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen.
2. Die mehrsprachige Ausbildung sollte schon im Kindergarten beginnen (vgl. Oksaar, 2003, S. 167), dass Europa seine Vielfalt auf Kulturen aufbaut, indem Kultur und Spracherwerb eng miteinander verbunden sind.

Das Ziel der Mehrsprachigkeit kann am besten ausgeführt werden, wenn das Potential des frühen Fremdsprachenlernens genutzt wird. Der allerwichtigste Schritt ist hier besonders die jungen Menschen auf eine Kultur der Mehrsprachigkeit vorzubereiten und die Mehrsprachigkeit zu fördern, sowie die Vielfalt der Sprachen in Europa zu schonen. Wenn das Potential des frühen Fremdsprachenlernens gebraucht wird, kann das Ziel der Mehrsprachigkeit am besten erreicht werden. Kinder sind gegenüber fremden Sprachen und Kulturen objektiver, ahmen gerne andere Sprachen nach und haben ein ausgesprochenes Neugier am Sprachhandeln. Sie haben noch die Befähigung, Sprache ungesteuert anzueignen und sind im Generellen erheblich motiviert. Um die Verlängerung der Lernzeit sinnvoll auszunützen, muss man die Schulstufen bewusst gestalten und somit die Konsequenz entsprechend didaktischer Prinzipien sichern. Die Heranbildung zur Mehrsprachigkeit verlangt eine Festigkeit über alle Schulstufen.

Der heutige Fremdsprachenunterricht ist auf die Kompetenzen fokussiert, die von den Lernenden ausgebildet werden. Es sind Kompetenzen, die man braucht, um gewisse Handlungen vollziehen zu können (task-based learning). Sie bilden die Teile Verstehen (Hören und Lesen), monologisches und dialogisches Sprechen und Schreiben (vgl. Trim u.a. 2001).

Die Fremdsprachenkenntnisse sind auch wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Beziehungen, internationale Zusammenarbeit, Verstehen von unterschiedlichen Lebensweisen, Weltverstehen, Empfinden von verschiedenen Denkweisen und Gefühlen. Von einer Seite dient das Erlernen von mehreren Fremdsprachen nicht nur als ein Kommunikationsmittel, sondern auch als ein Wegweiser für die Weltentdeckung und Erweiterung des Horizonts. Somit werden Toleranz und Verständnis zwischen den Menschen von verschiedenen sprachlichen und kulturellen Kreisen gefördert.

Eine Sprache ist ein besonders wichtiger Abschnitt einer Kultur und ein Mittel des Beitritts zu kulturellen Erziehungsformen und Produkten. Die verschiedenen Kulturen wie Nationale, Regionale oder Soziale „werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reichen, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert“ (Trim u.a. 2001, S. 18). Deswegen muss die Mehrsprachigkeit im Kontext der Plurikulturalität angesehen werden.

Auf dem europäischen Binnenmarkt werden die Menschen, die mehrere Sprachen beherrschen, bevorzugt. Diese Grundwahrheit bestimmt die Konzeptionen fremdsprachenpolitischer und didaktischer Entscheidungen für alle europäischen und andere Länder. Aus diesem Grunde sollten die Bildungskonzepte den Individuen auch die Chance geben, andere Sprache zu lernen und dadurch die Grenzen der eigenen Sprache und Kultur zu bewältigen. Um alle EU- Bürger auf ein mehrsprachiges Europa vorzubereiten, muss man neue didaktische Konzepte für das Fremdsprachenlernen entwickeln.

In diesem Sinne entwickelte der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen um die Einheit unter den Mitgliedstaaten auf kulturellem Gebiet zu gewährleisten und Hindernisse zu bewältigen, die aufgrund der

Differenzierung zwischen den Bildungssystemen in Europa erscheinen. Die Arbeit des Europarates auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts findet einerseits in der Language Policy Division mit Sitz in Straßburg statt und andererseits im Europäischen Fremdsprachenzentrum (ECML), das sich in Graz befindet.

1.2. DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN

Der Europarat gestaltete mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001), ein transparentes Instrument zur Förderung des Fremdsprachenlernens, das mit folgenden Richtungspunkten verbunden ist:

- Beförderung der länderübergreifenden Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen,
- Erstellung einer Basis zur europaweiten Bestätigung sprachlicher Qualifikationen,
- Beihilfe von Materialentwicklern, Fachverlagen usw. bei der Gliederung ihrer Arbeit in den Referenzrahmen.

Das Gesamtziel des Europarats, das auch in „GER“ beschrieben ist, ist eine größere Einheit unter seinen Mitgliedsstaaten zu erreichen. Dieses Ziel soll durch gemeinsame Schritte auf kulturellen Gebieten geschaffen werden. GER ist die deutsche Übersetzung der englischen Originalfassung „A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment“ (vgl. Trim u.a. 2001).

„Der GER stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“.

(Trim u.a. 2001, S. 14)

Der GER hat mit seiner Abfassung der Lernziele ein selbständiges, sozial handelndes Lernen im Auge. Um lebenslange Lernfortschritte und auf jeder Stufe dieses Prozesses eine Messung machen zu können, legt der GER Kompetenzniveaus dar. Die Niveaubeschreibungen werden in sechs Kompetenzstufen dargestellt, in denen die Bereiche

Interaktion (schriftlich und mündlich), Rezeption (schriftlich und mündlich), Produktion (schriftlich und mündlich) und Sprachmittlung (schriftlich und mündlich) bevorzugt werden. Auf jeder Niveaustufe ist die Sprachkompetenz in folgenden Teilqualifikationen aufgeteilt:

- Leseverstehen
- Hörverstehen
- Sprechen/Mündliche Interaktion
- Schreiben/ Schriftliche Interaktion.

Das System schlägt die Unterteilung der drei großen Referenzniveaus in A, B und C vor (siehe Tab. 1).

Tab.1: Einteilungsstufen Der Sprachlichen Niveaus

A	B	C
Elementare Sprachverwendung (Anfänger- und fortgeschrittenes Anfängerniveau)	Selbständige Sprachverwendung (mittleres allgemeines und berufsbezogenes Niveau)	Kompetente Sprachverwendung (hohes Sprachniveau bis hin zu fast muttersprachlicher Kompetenz)
A1: Breakthrough A2: Waystage	B1: Threshold B2: Vantage	C1: Proficiency C2: Mastery

(vgl. Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, und Wertenschlag, 2005, S. 53)

Man kann auch somit die klassische Aufteilung des Lehrbereichs (Grund-, Mittel- und Oberstufe) vom niedrigen zum höheren Grad sehen. Der GER will somit die großen Hindernisse, die aus den unterschiedlichen Bildungssystemen und modernen Sprachen hervortreten, aus dem Weg schaffen.

Der GER formuliert deutlich und ausdrücklich diejenigen Ziele „ die im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden sinnvoll, gleichzeitig aber auch unter Berücksichtigung ihrer persönlichbezogenen Fertigkeiten und Ressourcen realistisch sind“ (Trim u.a. 2001, S. 9).

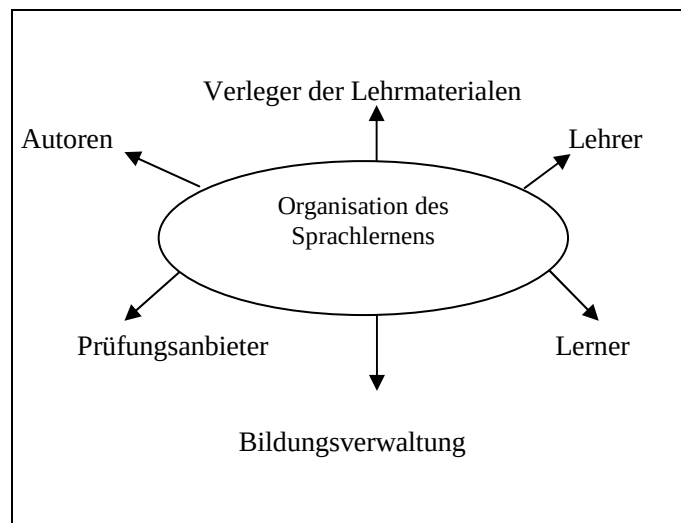


Abb. 1: Organisation des Sprachenlernens

Wie oben angedeutet (siehe Abb. 1), sind viele an der Organisation des Sprachlernens beteiligt, auch wenn sie ganz unabhängig voneinander arbeiten. Der GER bietet für Verantwortliche im Bildungswesen, Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder/Lerner, Prüfungsanbieter usw. ein umfangreiches Angebot an Kategorien und klare Sprachhandlungen, mit denen sie ihre Lernziele, Methoden und Produkte an den Referenzrahmen erzielen können. Somit „erhöht der Referenzrahmen die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien und von Qualifikationsnachweisen und trägt zu einer Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen bei“ (Trim u.a. 2001, S. 14). Sein Hauptzweck ist die Vorbereitung eines Rahmens für Bewertungs- und Lehrmethoden, der auf alle Sprachen in Europa Anwendung findet. Die angedeuteten sechs Referenzniveaus werden in Mitgliedstaaten als Standard für die Eingliederung der Sprachkenntnisse einzelner Lernende anerkannt. Viele Europäische Länder haben schon Tests eingearbeitet, die sich an GER-Skala richten.

Der Referenzrahmen steigert somit, indem er eine gemeinsame Grundlage für die genaue Beschreibung der Ziele, Inhalten und Methoden darlegt, die Durchsichtigkeit der Kursen, Lehrplänen, Bestimmungen und Qualifikationsaufzeichnungen.

Die Zuordnung zu den Niveaustufen läuft über die so genannten Kannbeschreibungen ab. Die Kannbeschreibungen, die meist voneinander getrennt sind, werden unter zwei Aspekten dargestellt (vgl. Trim u.a. 2001).

Mit den Kannbeschreibungen formuliert der GER detailliert, welche Sprachkompetenzen die Lernenden anfertigen müssen, um kommunikativ ausreichend zu handeln. Der Referenzrahmen bezieht die Schilderung der Teilqualifikationen mit ein, auch wenn nur eine vielmehr begrenzte Kenntnis der Sprache gefordert wird wie z.B. nur das Verstehen einer Sprache und nicht das Schreiben.



Abb. 2: Die Kannbeschreibungen in zwei Orientierungsphasen
(Glabonait u.a.2005, S. 57)

Die Kannbeschreibungen ermöglichen vor allem zwei Orientierungen (siehe Abb. 2):

- Was können die Lernenden tun?
- Wie gut können die Lernenden etwas tun?

Die Orientierung „Was können die Lernenden tun“ wird als detaillierte Kannbeschreibung dargestellt. Sie hat eher die Aufgabe, das typische oder wahrscheinliche Verhalten von Lernenden auf den verschiedenen Niveaus zu beschreiben. Diese benutzerorientierten Beschreibungen sagen etwas darüber aus, was der Lernende tun kann, in welcher Situation

welche bestimmten sprachlichen Handlungen auf einem bestimmten Niveau erwartet werden kann (siehe Abb. 3).

Die Orientierung „Wie gut können Lernende etwas?“, hat diese die Aufgabe, den Aufnahmeprogess aufzubauen; die Darstellungen beschreiben mächtig die Gesichtspunkte der Eigenschaft der geplanten sprachlichen Realisierungen. Diese Darstellungen helfen den Lehrenden, festzustellen, wie gut die Lernende etwas können. Die globalen und detaillierten Kannbeschreibungen sind geschlechtsneutral in der Doppelform „er/sie“ und die Beispiele abwechselnd in der Form „er“ oder „sie“. ausgedrückt.

Kompetenzniveaus und Kannbeschreibungen		
Kannbeschreibung		Umschreibung einer Handlungskompetenz
Niveaubeschreibung		Menge von Kannbeschreibungen
Kompetenzentwicklung		Kannbeschreibungen auf verschiedenen Niveaus

Abb. 3: Kompetenzniveaus und Kannbeschreibungen
(Glabonait u.a. 2005, S.54)

Die unten angegebene „globale“ Darstellung fasst das System der gemeinsamen Referenzniveaus in einfachen Abschnitten zusammen. Sie stellt die Aspekte der Qualität der erwünschten sprachlichen Leistungen dar die nicht an bestimmten Situationen gebunden sind. Die globalen Kannbeschreibungen zeigen im Allgemeinen, wie gut der Lerner hinsichtlich der vier sprachlichen Aktivitäten, auf bestimmtem Niveau handeln kann (vgl. Glabonait u.a.).

Tab.2: Globalskala

Elementare Sprach- verwendung	A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
Selbst- ständige Sprach- verwendung	B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	B2 Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; verstehen im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
Kompetente Sprach- verwendung	C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2 Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

(Glabonait u.a. 2005, S. 40)

Globale Beschreibungen bestehen aus normativen Komponenten, d.h. sie geben an, „wie gut jemand etwas kann“ (siehe Tab. 2).

Die wichtigste Aufgabe der detaillierten Kannbeschreibungen ist, das vermutliche Verhalten der Lernenden auf den verschiedenen Niveaus umzuschreiben. Sie weisen darauf hin, was Lernende machen können und stellen ausführlich verschiedene sprachliche Handlungen dar, wodurch für Lernende durchsichtig gemacht wird, welche sprachlichen Bestimmungen auf einem bestimmten Niveau bewältigt werden können. „*Profile deutsch*“ setzt die Niveaubeschreibungen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache um. Der Kerngedanke von „*Profile Deutsch*“ sind die Kannbeschreibungen und dementsprechend Beispiele. Die Kannbeschreibungen (siehe Tab. 3, Tab. 4, Tab. 5) werden durch Beispiele und durch mögliche Textsorten dargestellt. Dieses Werk besteht aus einer CD-Rom und einem geleiteten Handbuch.

Tab. 3: Detaillierte Kannbeschreibungen In A1 „INTERAKTIVITÄT-REZEPTION“

Detaillierte Kannbeschreibungen in Interaktivität	
<i>mündlich</i>	<i>schriftlich</i>
▪ Kann einfache Begrüßungen und Verabschiedungen verstehen und diese erwidern. ▪ Kann sich selbst und andere vorstellen und reagieren, wenn er/sie vorgestellt wird. ▪ Kann einfache, direkt an ihn/sie gerichtete Fragen mit einfachen Antworten reagieren. ▪ Kann nach dem Befinden fragen und auf Informationen dazu reagieren bzw. Fragen beantworten. ▪ Kann in alltäglichen Situationen elementare Angaben, die auf Zahlen basieren, verstehen und machen. ▪ Kann in alltäglichen Situationen bei Unklarheiten auch mit Hilfe von Gesten um Wiederholung bitten. ▪ Kann mit einfachen Ausdrücken über Vorlieben und Abneigungen Kommunizieren. ▪ Kann andere um alltägliche Dinge bitten, verstehen, wenn Dinge verlangt werden, und sich bedanken.	▪ Kann einfache Postkarten oder E- Mail schreiben. ▪ Kann einfache Formulare und Fragebogen mit Angaben zu seiner/ihrer Person verstehen und ausfüllen. ▪ Kann ganz einfache Mitteilungen schreiben. ▪ Kann persönliche Angaben in schriftlicher Form machen und erfahren.
Detaillierte Kannbeschreibungen in Rezeption	
<i>mündlich</i>	<i>schriftlich</i>
▪ Kann in mündlichen Texten häufig gebrauchte Formeln (z.B. für Begrüßungen, Verabschiedungen oder Entschuldigungen) verstehen. ▪ Kann in vertrauten Situationen kurze, einfache und klare Anweisungen verstehen. ▪ Kann in Nachrichten, vor allem in Fernsehnachrichten, die Namen, Zeit- und Ortsangaben und einen erheblichen Anteil an Internationalismen enthalten, das Thema identifizieren. ▪ Kann im vertrauten Bereich einfache Informationen, die Zeit- und Ortsangaben enthalten, verstehen. ▪ Kann in einfachen kurzen Texten, die langsam und deutlich gesprochen werden, internationale Wörter, Namen und Zahlen verstehen.	▪ Kann kurze, einfache schriftliche Anleitungen verstehen, besonders wenn diese illustriert sind. ▪ Kann elementare Befehle eines Computerprogramms verstehen. ▪ Kann Wörter und Ausdrücke in öffentlichen Aufschriften, denen man im Alltag oft begegnet, verstehen, besonders wenn sie konventionelle Logos oder Farben enthalten. ▪ Kann in bewusst einfach geschriebenen kurzen Postkarten, E-Mails oder Briefen den Anlass oder die Hauptinformation verstehen. ▪ Kann in knappen, einfachen Texten in geläufigsten Alltagssituationen Namen, Zahlen, Wörter und sehr einfache Strukturen verstehen. ▪ Kann den Inhalt von sehr einfachen Informationstexten und listenartigen Darstellungen zu vertrauten Themen erfassen. Besonders wenn diese viele internationale Wörter und/ oder visuelle Elemente enthalten. ▪ Kann aus kurzen informierten Texten Angaben zu Personen und Orten entnehmen.

(Glabonait u.a. 2005, S.108-111)

Tab. 4: Detaillierte Kannbeschreibungen In A1 „PRODUKTION-SPRACHMITTLUNG“

Detaillierte Kannbeschreibungen in Produktion	
<i>mündlich</i>	<i>schriftlich</i>
▪ Kann mit einfachen, meist unverbundenen Ausdrücken sich selbst beschreiben, was er/sie macht und wo er/sie wohnt. ▪ Kann mit einfachen, meist unverbundenen ausdrücken über sich, andere Personen und die unvermittelbare Umgebung sprechen. ▪ Kann Zahlen, wichtige Zeit- und Mengenangaben sowie Daten gut verständlich sprechen. ▪ Kann ein kurzes, eingeübtes Statement vom Blatt vortragen.	▪ Kann einfache persönliche Angaben in geschriebener Form machen. ▪ Kann Namen, einzelne Wörter und kurze Wortgruppen aufschreiben. ▪ Kann in sehr vertrauten Bereichen einfache Notizen für sich machen, die Zeit- und Ortsangaben enthalten. ▪ Kann in Stichpunkten Fakten und Daten aufschreiben, die sich auf alltägliche Aufgaben beziehen.
Detaillierte Kannbeschreibungen in Sprachmittlung	
<i>mündlich aus dem Deutschen</i>	<i>mündlich aus einer anderen Sprache</i>
▪ Kann aus kurzen deutschsprachigen mündlichen Äußerungen wichtige Informationen, die auf Namen oder Zahlen basieren, anderssprachigen Personen in den gemeinsamen Sprachen weitergeben. ▪ Kann aus kurzen deutschsprachigen mündlichen Äußerungen ganz einfache, alltägliche und ihm/ihr vertraute Informationen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben. ▪ Kann einzelne Informationen aus einem kurzen schriftlichen, oft listenartigen deutschen Text zu vertrauten Themen anderssprachigen Personen in der gemeinsamen Sprache weitergeben, wenn der Text einfachen Basiswortschatz, Internationalismen oder visuelle Elemente enthält.	▪ Kann in sehr vertrauten Situationen geläufige mündliche Informationen oder Fragen aus einer anderen Sprache Deutschsprachigen sehr einfach auf Deutsch weitergeben. ▪ Kann einfache anderssprachige Informationen von Schildern und Aufschriften Deutschsprachigen in Einzelwörtern auf Deutsch weitergeben.

(Glabonait u.a. 2005, S.113-115)

Im Gegensatz zu globalen Kannbeschreibungen beschreiben die detaillierten Kannbeschreibungen nur“ was jemand kann“. Jede detaillierte Kannbeschreibung wird außerdem in „Profile deutsch“ mit drei Beispielen veranschaulicht.

Tab.5: Detaillierte Kannbeschreibungen Mit Beispielen

Detaillierte Kannbeschreibung mit Beispielen; (Produktion schriftlich)
Kann einfache persönliche Angaben in geschriebener Form machen. <i>Kann mit einfachen Sätzen schreiben, wo und wie er wohnt</i> <i>Kann über andere Personen schreiben, was diese machen.</i> <i>Kann für eine Vorstellungsrunde im Kurs wichtige persönliche Angaben aufschreiben..</i>

(Glabonait u.a. 2005, S. 113)

Diese Orientierungspunkte und Wegweisungen sollen für die Sprachlerner und -lehrer Ideen und Anregungen geben. Der Referenzrahmen steigert somit, indem er eine gemeinsame Grundlage für die genaue Beschreibung der Zielen, Inhalten und Methoden darlegt, die Durchsichtigkeit der Kurse, Lehrpläne, Bestimmungen und Qualifikationsaufzeichnungen.

Das Lernen möglichst vieler Sprachen ist deswegen aus dem Gesichtspunkt des Europarates wie auch aus der Gesichtspunkt der Europäischen Union ein Kernelement europäischer Verbindung zu einer Ganzheit. Auch in der Türkei wird immer wieder auf die Bedeutung der Fremdsprachen hingewiesen.

1.3. EINFLUSS DER EUROPARATBEZOGENEN ENTWICKLUNGEN AUF DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN DER TÜRKEI

In der Türkei wird immer wieder auf die Bedeutung der Fremdsprachen hingewiesen. Die Kandidatur der Türkei in die EU ist vermutlich hier eine treibende Kraft. Diese Entwicklung hat zu einer Trendwende für das Fach Deutsch geführt und wirkte sich auf den Fremdsprachenunterricht in den Schulen aus.

Das türkische Schulsystem untersteht dem Bildungsministerium (MEB) in Ankara, das alle Curriculare und Lehrbücher genehmigt. Mit der Schulreform von 1997 wurde die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre verlängert. Somit setzt sich dieses Schulsystem seit 1997 aus zwei Stufen mit verschiedenen Schultypen zusammen, an denen auch Fremdsprachen unterschiedlich angeboten werden. Seit der Republik durchgeführte

fünfjährige Grundschule wurde abgelöst und an ihre Stelle trat die achtjährige allgemeinbildende Grundschule, die die Primarstufe und die Sekundarstufe I einrahmt. Das vierjährige Gymnasium ist die Sekundarstufe II. Dabei gibt es verschiedene Typen von Gymnasien; die allgemeinbildenden Gymnasien, die fremdsprachlich orientierten Anadolu-Gymnasien und die naturwissenschaftlich orientierten Fen-Gymnasien, die ausländischen Gymnasien und die Berufsgymnasien.

Bis 1997 wurden Englisch, Deutsch und Französisch als Fremdsprachen ab der Sekundarstufe I und II als Pflichtfach unterrichtet. Mit der Bildungsreform von 1997 wurden die Wochenstunden bzw. die des Fremdsprachenunterrichts, in denen die erste Fremdsprache obligatorisch und die zweite Fremdsprache fakultativ angeboten wird, neu reguliert. Diese Neuorganisation wirkte sich besonders auf die Planung des Fremdsprachenunterrichts aus.

Die erste Fremdsprache wird schon bereits ab der 4. Klasse angeboten und setzt sich bis zum Ende des Sekundarbereichs fort. Gezielt wird, dass die Schüler schon ab der vierten Klasse mit einer Fremdsprache in Berührung kommen und somit ihre sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten entwickeln und in der 6. Klasse ihre fremdsprachlichen Kenntnisse mit einer zweiten Fremdsprache fortsetzen. Je nach institutionellen Bedingungen und Interessen der Eltern und Schüler können die Schüler einen der angebotenen Sprachen als Pflichtfach und die zweite Fremdsprache in der 6. Klasse als Wahlfach wählen (siehe Tab.6).

Tab. 6: Wochenstundenzahl Im Primarbereich Für Die Erste Und Zweite Fremdsprache

SCHULJAHRE	1	2	3	4	5	6	7	8
1.FREMDSPRACHE	-	-	-	3 WS	3 WS	4 WS	4 WS	4 WS
2.FREMDSPRACHE	-	-	-	2 WS	2 WS	2 WS	2 WS	2 WS

(İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, 2007)

Infolge der Zusammenarbeit mit dem Europarat wird auch in der Türkei neben Englisch auch Deutsch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Russisch und Spanisch als Wahlfach angeboten. Aber nach der Festlegung des Erziehungsministeriums wird in den achtjährigen

Pflichtschulen nur Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Als zweite Fremdsprache hat Deutsch ein größeres Gewicht, so dass in den meisten Schulen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

Als obligatorisches Fach wurde die zweite Fremdsprache im Schuljahr 2001-2002 an den Anadolu Lehrergymnasien eingeführt. Mit der Genehmigung des Erziehungsministeriums wurde die zweite Fremdsprache ab dem Schuljahr 2004-2005 auch in den Anadolu-Gymnasien und naturwissenschaftlichen Gymnasien angeordnet. In manchen Privatschulen wird die zweite Fremdsprache als Wahlfach auch in der Primarstufe angeboten. Wegen der schrittweisen Einführung wird die zweite Fremdsprache als Pflichtfach zuerst nur in den Vorbereitungsklassen unterrichtet (siehe Tab. 7, Tab. 8).

Tab. 7: Wochenstundenzahl im Sekundarbereich für die erste und zweite Fremdsprache

<i>SCHULJAHRE</i>	9	10	11	12
<i>1. FREMDSPRACHE</i>	3 WS	3 WS	3WS	3WS
<i>2. FREMDSPRACHE</i>	2 WS	2 WS	2 WS	2 WS

(Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizimleri ve Açıklamaları, 2007)

Tab. 8: Wochenstundenzahl in den Anadolu- und Naturwissenschaftlichen Gymnasien für die erste und zweite Fremdsprache

SCHULJAHRE	VKL.	9	10	11	12
1. FREMDSPRACHE	-	10WS	4 WS	4 WS	4 WS
2. FREMDSPRACHE	-	-	2 WS	2 WS	2 WS

(D. İmamoğlu, persönliches Gespräch, 22. April 2009)

Das Sprachlernen und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit werden als eine lebenslange Bestimmung betrachtet. Ziel ist eher, ein mehrsprachigen Plan zu entwickeln „in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Trim u.a. 2001, S.17). Die Bildungssysteme haben die Aufgabe, Sprachen anzubieten und die Mittel für die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz zur Verfügung zu stellen. Nach diesen Förderungen trägt die Türkei in Übereinstimmung mit den Aufgaben des Europarates und der EU zum Sprachenlernen mit der II. Pflichtfremdsprache in diesen Schulen einen wichtigen Schritt zur Mehrsprachigkeit bei.

Lehrpläne geben für Lehrer die gesetzlich gültige Grundlage für die Unterrichtsarbeit wieder, dabei sind die Kenntnisse der darin ausgedrückten Ziele und Inhalte für die Unterrichtsplanung von bestimmendem Sinn. Sie sind „fachbezogene Zusammenstellungen von Bildungsvorstellungen und Lehrinhalten“ (Emer und Lenzen, 2005, S.49). Drei wichtige Aufgaben haben sie:

- Die Lehrpläne ordnen die Arbeit der einzelnen Schulen zu.
- Die Lehrpläne weisen die Lehrenden im Grundverständnis ihres pädagogischen Tun hin,
- Die Lehrpläne weisen gegenüber der Öffentlichkeit aus.

Historisch gesehen begründet der Lehrgang das Entstehen von Schulen und „im Projektunterricht ist grundsätzlich die Ergänzung durch Elemente des Lehrgangs sinnvoll, um eigene Erfahrungen in systematische Zusammenhänge einzuordnen, vorliegende »fremde Forschungsergebnisse« mit eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen zu

vergleichen, ja auch um den Anschluss an den vom Lehrplan vorgesehenen Kanon von Fachinhalten zu halten“ (Gudjons, 2001, S. 92).

Die gegenwärtigen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprachenunterricht in der Türkei sind nach den Kriterien des GER entwickelt und nach diesen Zielsetzungen aufgebaut. Ziel ist, dass die Schüler sich selbst entwickeln, ihre Lernstrategien selbst aufbauen, Gewohnheit für lebenslanges Lernen erwerben. Ferner unterstützt der GER die Idee des lebenslangen Fremdsprachenlernens und des Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) des Europarates. Der Lehrplan weist auf die neuen Betrachtungen der Fremdsprachendidaktik sowie der Lehrplanarbeit im Fremdsprachenbereich hin. „Die Lerner müssen durch konkrete Erfahrungen [...] und durch die Konzentration auf den Sinn und weniger auf die Form mit der Zielsprache in Kontakt gebracht werden“ (Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa, 2001, S. 8).

Das türkische Erziehungsministerium setzte in diesem Zusammenhang im Jahr 1999 nach dem Amtsblatt 2504 das neue Lehrprogramm in Deutsch als zweite Fremdsprache für die 6., 7. und 8. Klasse und im Jahr 2004 für die Sekundarstufe ein. In den Lehrplänen kann der Einfluss des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und Minimallehrzielkatalogs des Europarats deutlich gesehen werden. Der Unterschied zwischen den vier Fertigkeiten, die Darstellung von grammatischen Formen mit Hilfe von Notionen, die kommunikative Kompetenz als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts sind Merkmale dafür, dass dieser Einfluss deutlich erfolgt hat.

Das Lehrziel in dem Lehrplan, der im Jahre 1997 für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickelt worden ist, lautet folgendermaßen: „Die Bedeutung des Fremdsprachenlernens zu vermitteln und in diesem Bereich Interessen, Freude und Bedürfnis zu wecken, damit die Schüler Kommunikationsfähigkeiten anstreben und Hörverstehen, Sprechfertigkeit, Leseverstehen und Schreibfertigkeit entwickeln“ (Genç, 2004, S. 572).

Im Primarbereich wird die erste Fremdsprache als Pflichtfremdsprache, wie schon oben angedeutet, ab der 4. Klasse und die zweite Fremdsprache in der 6. Klasse als Wahlfach aber leider nicht in allen diesen Schulen, angeboten. In den Privatschulen ist die Situation der deutschen Sprache etwas besser. Die meist unterrichtete zweite Fremdsprache, wo

Fremdsprachen intensiv angeboten werden, ist Deutsch. In diesen Schulen werden die Schüler schon mit der ersten Fremdsprache in der ersten Klasse konfrontiert und wählen dann gewöhnlich ab der 4. Klasse die zweite Fremdsprache. Deutsch wird in diesen Schulen als Wahlfach angeboten und hier erwartet man, dass die Schüler am Ende der Primarstufe das Niveau A1, und in der Sekundarstufe das Niveau B2 erreichen. Infolgedessen ist es wichtig, dass die Lerner Grundfähigkeiten in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, dialogisches und monologisches Sprechen sowie Schreiben erlangen und dadurch eine kommunikative Kompetenz entwickeln, die im Laufe ihres Lebens je nach individuellem Bedürfnis ausgebaut werden kann. Schülerorientierung ist innerhalb des kommunikations-, handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts stets im Mittelpunkt. Für den DaF-Unterricht bedeutet die Schülerorientierung in diesem Zusammenhang vor allem,

- dass die unabhängige und selbstgeführte Aktivität sowohl in Hinsicht auf das persönliche als auch auf das gemeinsame Lernen und Üben hin helfen wird,
- dass von Beginn an die Gelegenheiten und sprachliche Mittel für zweckvolle, wichtige und mitteilungsbezogene Verständigung angeboten werden,
- dass die Schüler in die Verantwortlichkeit für die Darstellung der Lernsituationen (z.B. Wahl der Themen, Arbeitsformen, Inhalten, usw.) geführt werden,
- dass Freiräume bzw. Bewegungsfreiheiten geschaffen werden für produktionsorientiertes, ganzheitliches sprachliches Handeln (z.B. in Unterrichtsprojekten oder fächerübergreifenden Projekten), für Probehandeln, Initiative und Kreativität (vgl. Grundlagen des DaF-Unterrichts, 2000).

Das Lernen möglichst vieler Sprachen ist deswegen aus dem Gesichtspunkt des Europarates wie auch aus der Gesichtspunkt der Europäischen Union ein Kernelement europäischer Verbindung zu einer Ganzheit. Auch in der Türkei wird immer wieder auf die Bedeutung der Fremdsprachen hingewiesen. Die Kandidatur der Türkei in die EU ist vermutlich hier eine treibende Kraft (vgl. Grundlagen des DaF- Unterrichts, 2000).

2. PROJEKTARBEIT ALS FOLGE DER GEGENWÄRTIGEN ENTWICKLUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Fremdsprachenunterricht versucht man immer noch mit grammatischen Regeln, verbindungslosen Training der einzelnen Fertigkeiten zu lehren und sie auf Übung einer einwandfreien Aussprache in Verbindung zu setzen. Seit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes beabsichtigt man im Fremdsprachenunterricht, die schnelle und zuverlässige Anwendung des im Unterricht gelernten sprachlichen Wissen. Die Pflicht des Lehrers ist, die Lerner im Unterricht selbst auf die Situation vorzubereiten. Aber mit einer Didaktik, die nachdrücklich die Lektionen eines Lehrbuchs überarbeitet, ohne festzustellen, ob die Lerner die gezielten Lernziele erreicht zu haben, ist dies kaum denkbar (vgl. Frohwein, 2006).

Meistens brechen den Schülern die Anreize an der Zielsprache und am Unterricht ab, weil sie nicht mehr um ihr Willen lernen, sondern nur für die Note. Deswegen muss der Unterricht neu gestaltet werden, die Lerner müssen spüren, dass sie mit dem Gelernten in der realen Welt etwas erreichen können. Man muss ihnen die Gelegenheit geben, mit der fremden Sprache selbst aktiv zu werden. Somit können sie bemerken, dass sie für sich selbst lernen und dass das Lernen ihnen Spaß macht.

In welcher Form kann der Lehrer die Bearbeitung des Lehrstoffes und die Bildung entscheidender Fähigkeiten miteinander verbinden? Um diese Zielsetzung zu erreichen, bietet die Projektarbeit viele Möglichkeiten. Die Lerner können außer sprachlichen Kenntnissen auch praktische und soziale Erfahrungen gewinnen. Projektunterricht ist in den letzten Jahren viel selbständiger geworden; wird in vielen Handbüchern der Schulpädagogik, Rahmenlehrplänen und fachdidaktischen Kommentaren thematisiert. Für die Schulentwicklung wird heute vom Projektunterricht eine bestimmende Mitwirkung und von den Lernern der Eigentätigkeit erwartet (vgl. Emer und Lenzer, 2005, S. 2).

2.1. DER GESCHICHLICHE HINTERGRUND DER PROJEKTARBEIT

Eine genaue Geschichte des Projektunterrichts gibt es leider noch nicht. Aber nach „Knoll“ sei Projektarbeit schon als Unterrichtsmethode in Italien im 16. Jahrhundert, in Frankreich im 17. und 18. Jahrhundert eingesetzt worden. Zwischen 1671-1793 wurde das französische Wort „projet“ als ein Begriff für eine Entwurfszeichnung an der „Académie Royale d’Architecture“ bezeichnet (Emer und Lenzer, 2005, S. 8).

In Amerika entstand die Projektdiskussion eigentlich im 19. Jahrhundert und wird als eine Reaktion der zunehmenden industrialisierten und arbeitsteiligsten Welt angesehen. Am Ende dieses Jahrhunderts bestimmt die Kindorientierung die Lerntheorien und Lernkonzepte in Amerika und Europa. Besonders in Deutschland stützt sie sich an die Aufklärung von Rousseau und Pestalozzi. Ihr Vorhaben war aber für die institutionell verankerte, amerikanische Pädagogik sehr fremd (vgl. Hoffmann und Schart, 2008, S. 30).

Die Pädagogen, besonders die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts, versuchen „das Lernen und Handeln“ miteinander in einem produktiven Gesichtspunkt zu stellen. Aber keiner ist so denkgerecht wie der Ansatz von John Dewey. Der von J. Dewey, W. James, C.S. Peirce, G.H. Mead am Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Pragmatismus stellt Handeln und die experimentell ausgerichtete Erfahrung in eine allgemein verständnisvolle Ansicht zur Erkenntnis. Wegen der Überschneidung von Pragmatismus und Konstruktivismus wurde hier auch der konstruktivistische Teil der menschlichen Wirklichkeitsauffassung unterstrichen. Im Pragmatismus wird das Handeln als Voraussetzung oder Ziel des Erkennens angesehen, wobei dies für alle Lernformen, besonders für das schulische Lernen, die Grundlage bildet. Dewey deutet daraufhin, dass das Lernen an realen Handlungsabläufen und tatsächlichen Problemsituationen, die lösungsorientiert bearbeitet werden, für die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden am wichtigsten ist und weist auch auf die veränderte Pädagogik, die eine partizipative und emanzipatorische Gestaltung des Lernens begründet (vgl. Reich, 2006).

Die grundlegenden Gedanken des Projektunterrichts, deren Entfaltung dem philosophischen Pragmatismus zu verdanken ist, wird im 20. Jahrhundert von der amerikanischen und deutschen Schulreformbewegung bearbeitet.

Aber im pädagogischen Sinn wurde das Wort „Projekt“ zum ersten Mal von Charles R. Richards gebraucht (vgl. Emer und Lenzer, 2005, S. 9). Dieser Begriff wurde am Anfang für die Lernform der handwerklichen Bildung gebracht. Später entwickelten sich aus diesen zwei verschiedenen erziehungs- und gesellschaftstheoretischen Orientierungen zwei aktuelle pädagogische Methoden; sozialreformerische und sozialtechnologische Position und aus dem ist der Begriff „Lernen durch Tun“ bzw. „Lernen durch Handeln“ (Learning-by-doing) in die Erziehungswissenschaft eingetreten.

Mit Dewey wurde dieser Begriff in die Erziehungswissenschaft eingeführt. Kilpatrick und Dewey waren der Meinung, dass der Mensch seine Erkenntnisse durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt gewinnt (vgl. Hoffmann und Schart, 2008, S. 29). Nach Dewey soll die Erziehung und Demokratie fest miteinander verbunden sein und kritisiert dabei die „Alte Schule“. In diesen Schulen könnten sich die Schüler wegen des Lehrplans nicht aktiv verhalten. Im Gegensatz zu Kilpatrick, der davon ausgeht, dass der Unterricht ganz auf die Motivation der Lernenden aufgebaut werden muss, stellt er einen Plan für den Unterricht dar. Das Lernen soll nur auf Erfahrungen aufgebaut werden. Er meint, dass die Schule „keine Vorbereitung für das soziale Leben sein kann, ausgenommen sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens“ (Emer und Lenzer, 2005, S. 10). Die Mit- und Selbstbestimmung im Unterricht sollen somit Lernende in die Gesellschaft eingeführt werden.

Projekte, deren inhaltliche Unbestimmtheiten provozierend und inspirierend wurden, überstanden all die ganzen didaktischen Strömwechsel des 20. Jahrhunderts und wurden Kern vieler reformischen Aktivitäten. Der heutige Projektunterricht baut sich besonders auf zwei Wurzeln auf der amerikanischen und sowjetischen Reformpädagogik auf.

Die sowjetische Einwirkung hatte keine starken Einflüsse auf die deutsche pädagogische Diskussion. Im deutschen Sprachraum wurde der Ansatz von Dewey leider wegen der undurchsichtigen Übersetzungen wenig verstanden, der auch später zu vielen Unbestimmtheiten und Einseitigkeiten der theoretischen Grundlagen für den politischen und wissenschaftlichen Entwurf der Projektmethode geführt hat.

2.2. DIE LERNTHEORETISCHEN GRUNDLAGEN DER PROJEKTARBEIT: KONSTRUKTIVISMUS

Im Konstruktivismus wird das Lernen als eine Erkenntnistheorie, der ein Teil der Philosophie ist, angesehen. Man befasst sich schon seit den alten Griechen mit dieser Theorie. Nach John Locke (1632-1704), der als Begründer der modernen Erkenntnistheorie anerkannt wird, ist die Aufgabe der Erkenntnistheorie den „Ursprung, Gewissheit und Umfang der menschlichen Erkenntnis zu untersuchen“ (Jank und Meyer, 2006, S. 286). Auch nach Ernst von Glasersfeld geht es um die Betrachtung der Probleme des Wissens und Erkennens.

Der Konstruktivismus betont, „dass wir einer oft von Menschen naiv unterstellten unmittelbaren Verbindung von Welt (>>da draußen<<) und Abbild (>>in uns<<) misstrauen müssen“ (Reich, 2006, S. 74).

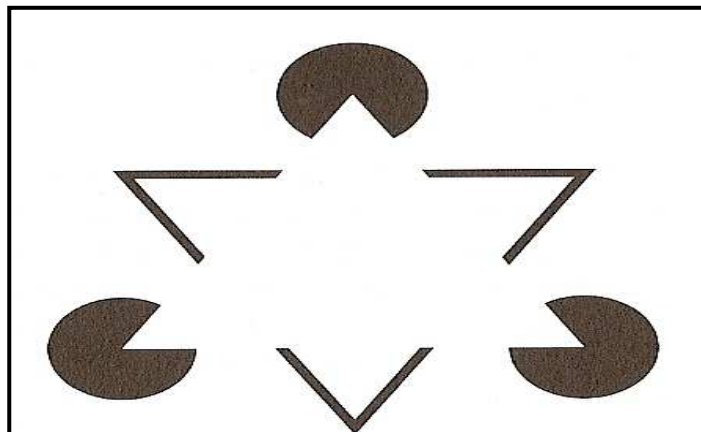


Abb. 4: Kanizsa Dreieck
(Jank und Meyer, 2006, S. 287)

Mit dem Kanizsa Dreieck-Beispiel (siehe Abb. 4) kann dies besser dargestellt werden. Beim ersten Hinsehen kann man sagen, dass dieses Dreieck aus vielen Dreiecken besteht. Aber wenn man noch etwas ausführlicher hinschaut, wird es uns klar, dass es doch gar keinen vollständigen Dreiecken gibt. Nach den Erfahrungen ergänzt eigentlich unser Gehirn vielmehr die „fehlenden“ Linien, zu vollständigem Dreieck, obwohl es in Wirklichkeit keine sind. Solche Wahrnehmungen illustrieren eine zentrale konstruktivistische

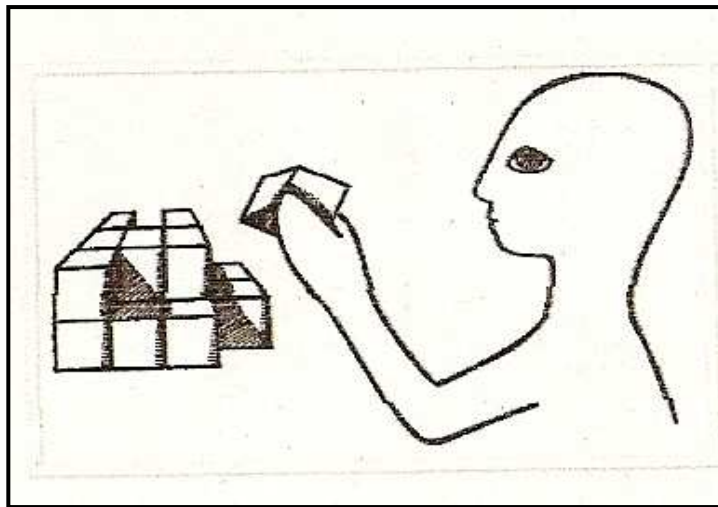


Abb. 6: Das Individuum konstruiert seine eigene Sicht.
(Klein und Oettinger, 2000, S. 11)

Nach den konstruktivistischen Annahmen finden die Konstruktionsprozesse zum Wissensaufbau zuerst im Individuum selbst statt (siehe Abb. 6). Danach versucht dies, das Ergebnis von diesem Vorgang mit anderen Individuen auszuwählen bzw. abzugleichen, um seine Denkmuster zu überprüfen und anschließend zu speichern.

Man kann Konstruktivismus als einen philosophisch-erkenntnistheoretischen Grundstück bzw. Bauplatz ansehen, auf dem sehr konzentriert gearbeitet wird. Die konstruktivistische Didaktik bindet sich vor allem an die Grundthesen von John Dewey an. Nach Konstruktivismus hat der Mensch oder jedes Lebewesen zwar aus ständigen und notwendigen Gründen einen Energieaustausch mit seiner Umgebung. Aber ein Wissens- oder Informationsaustausch zwischen dem Lebewesen und der Umgebung ist keine Rede. Jedes Lebewesen ist ein „geschlossenes System“, d.h. „das Gehirn ist also nicht weltoffen nach draußen gerichtet, sondern deutet und bewertet nach eigen entwickelten Kriterien neuronale Signale“ (Jank und Meyer, 2006, S. 289). Der Mensch hat nur einen indirekten Weg zur objektiven Realität.

Für die Konstruktivisten würden sich das menschliche Wissen und Erkenntnisse durch sein eigenes Handeln strukturieren und die lebenden Systeme sich „selbstorganisiert“ und „selbstreferenziell“ (Jank und Meyer, 2006, S. 290) organisieren. D.h. die Außenwelt

bestimmt nicht was und wie der Mensch denkt oder weiß, sondern die inneren Strukturgesetze des Menschen würden dies bestimmen. Der Mensch wählt somit für sein Überleben Verhaltensweisen aus und bemerkt dann erstaunlich, dass sowohl für ihn als auch für die anderen Menschen das Wissen oder die Fähigkeit brauchbar ist. Hierdurch kann man sehen, dass der Konstruktivismus ein neues Fenster für (oder auf) den Verlauf des Wahrnehmens und Erkennens anbietet, in dem er ohne Auswirkung auf die Wirklichkeitskonstruktionen jedes einzelnen macht. Weil er dem didaktischen Trend mit Vermehren der Subjektorientierung neue Schubkraft gibt, stellt er sich für den Platz der didaktischen Lehr- und Lerntheorie dar. Das Individuum ist eine beobachtende und aktive, ein schöpferische Kreatur, das viele Probleme bewältigen muss, die ihm auf dem Weg stehen.

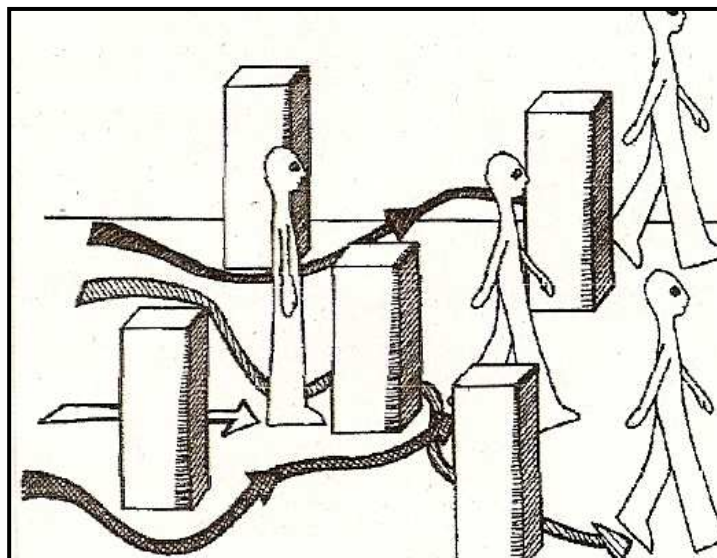


Abb. 7: Viabilität = „Wägbarekeit“

(Klein und Oettinger, 2000)

„Eine Konstruktion von der Umwelt ist so lange viable, wie sie bei der Konfrontation mit der Umwelt keinen Anstoß verursacht. Dies beinhaltet, dass stets mehrere verschiedene Möglichkeiten existieren, wie eine solche Konfrontation erfolgreich erfolgen kann. Kommt es zu einem „Anstoß“, einem Widerspruch mit der Umwelt, so muss die Konstruktion entsprechend modifiziert werden“ (Klein und Oettinger, 2000, S. 12) (siehe Abb. 7).

Um die Fragen der Realität, der Richtigkeit, der Verständlichkeit und Wichtigkeit zu finden ist der Mensch als Konstrukteur seines Lebens immer mit sich und seiner Umgebung beschäftigt. Der Konstruktivismus findet die Festlegung der Wahrheit und Wissen als eine sehr komplexe Angelegenheit an. Denn von einer Seite gibt es Bereiche, in denen sich viele Menschen sehr gewiss und schnell einigen können, aber es gibt solche wie z.B. soziale und kulturelle, wo viele verschiedene Weltauslegungen herrschen (siehe Abb. 8).

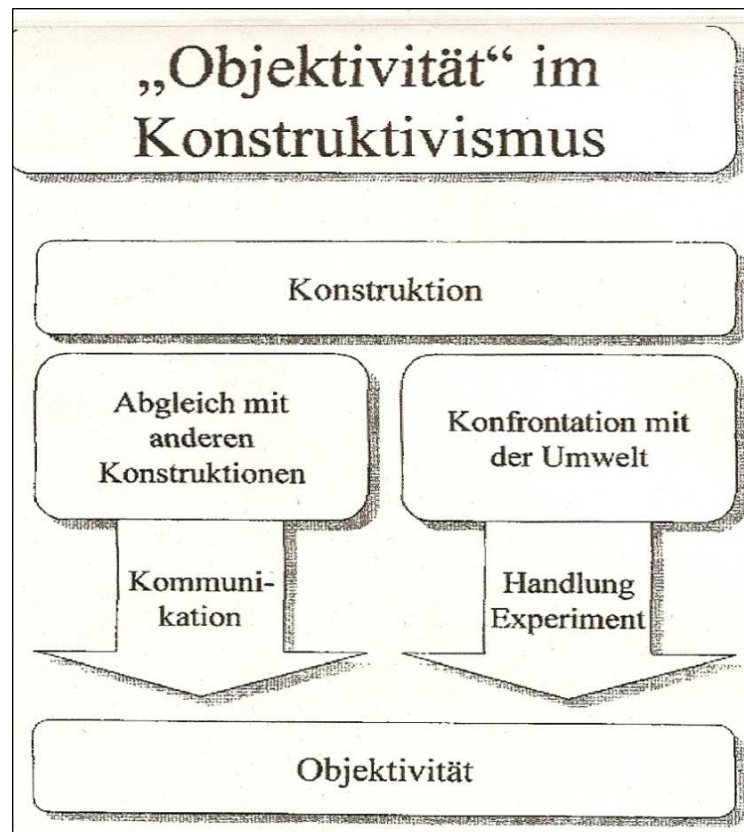


Abb. 8: „Objektivität“ im Konstruktivismus
(Klein und Oettinger, 2000, S. 18)

Nach den Konstruktivisten muss das Lernen immer in einem kulturellen Kontext erbracht werden. Von diesem Standpunkt wird eine Theorie entwickelt. Nach dieser, gewinnt der Mensch wahre Aussagen, wenn er in einer Kultur mit bestimmten Perspektiven und Wirklichkeiten einwirkt. Der Mensch ist frei, etwas zu konstruieren, aber zugleich lebt er in Lebenswelt, die seine Perspektiven formt und seine Interessen einleitet, in dem sich auch seine Beobachtungen, Unternehmen und Einsetzungen befinden.



Abb. 9: Die Nützlichkeit als Ziel von Auseinandersetzung mit der Umwelt.
(Klein und Oettinger, 2000)

Im Gegensatz zu der ontologischen Fassung, die die Wahrheit anstrebt, tritt im Konstruktivismus die Nützlichkeit (kann auch mit Viabilität gleichgestellt werden) als Ziel von Konfrontation mit der Umwelt (siehe Abb. 9).

Die radikalen Konstruktivisten wie Maturana und Verela bestreiten, dass keine genaue bzw. sichere Aussagen über die Welt gibt und somit auch die Konstrukte von draußen nicht befestigt werden können und dass das Wissen als Erfahrung immer persönlich und privat gesehen werden muss und nicht übertragbar ist. Das Übertragbare sei objektives Wissen, das immer durch den verstehbereiten Hörer geschaffen wird (vgl. Jank und Meyer, 2006).

Die „Neuen Konstruktivisten“ aber fassen das Denken, Wissen und Lernen als eine Art „in der ein Handelnder in eine Situation (physikalischer und sozialer Kontext) eingebettet ist, was seine Lernprozesse entscheidend bestimmt [...]– dass schulisches Lernen immer im Zusammenhang mit alltäglichen Erfahrungen gesehen werden muss, – sonst „nützt“ Lernen nicht“ (Bastian, Gudjons, Schnack und Speth, 2004, S. 125).

Eine Zusammenfassung über die Unterschiede zwischen radikalen- und sozialen Konstruktivisten kann die Abbildung 10 deutlicher veranschaulichen:

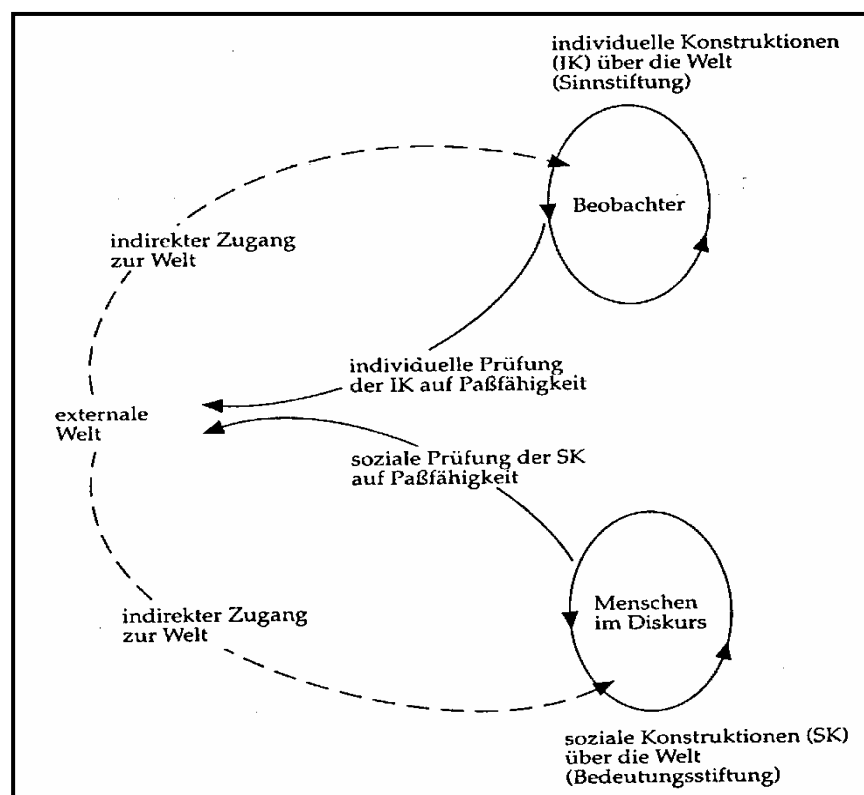


Abb. 10 : Unterschiedliche Selbstorganisationsprozesse im radikalen und sozialen Konstruktivismus
(Douillet, 1998)

In diesem Zusammenhang betrachtet Kersten Reich in Abbildung 11 die Selbst- und Weltsicht in drei Teilen.

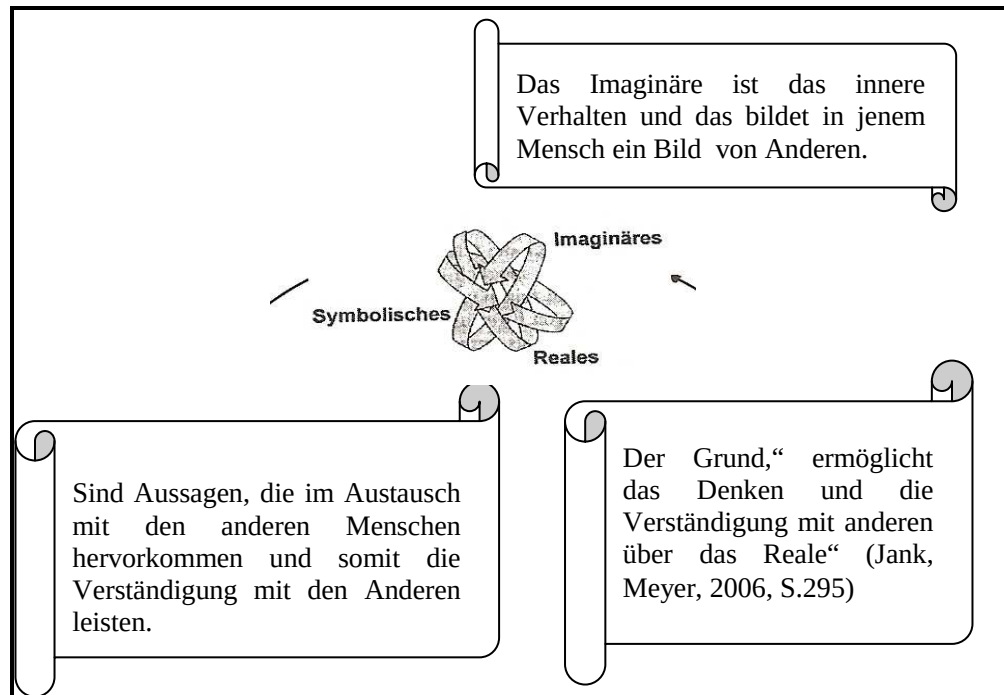


Abb. 11: Selbst- und Weltsicht nach Reich
(vgl. Jank und Meyer, 2006).

Nach Reich müssen die Dimensionen des Symbolischen, Imaginären und Realen aufeinander bezogen werden, um die viablen (brauchbaren) Wirklichkeitskonstruktionen zu ermöglichen. Das Lernen und Lehren in der Schule würden sich nur auf das Symbolische orientieren. Demzufolge bereitet Reich eine dreifache Entfaltungsaufgabe mit drei verschiedenen Perspektiven (siehe Abb. 12).

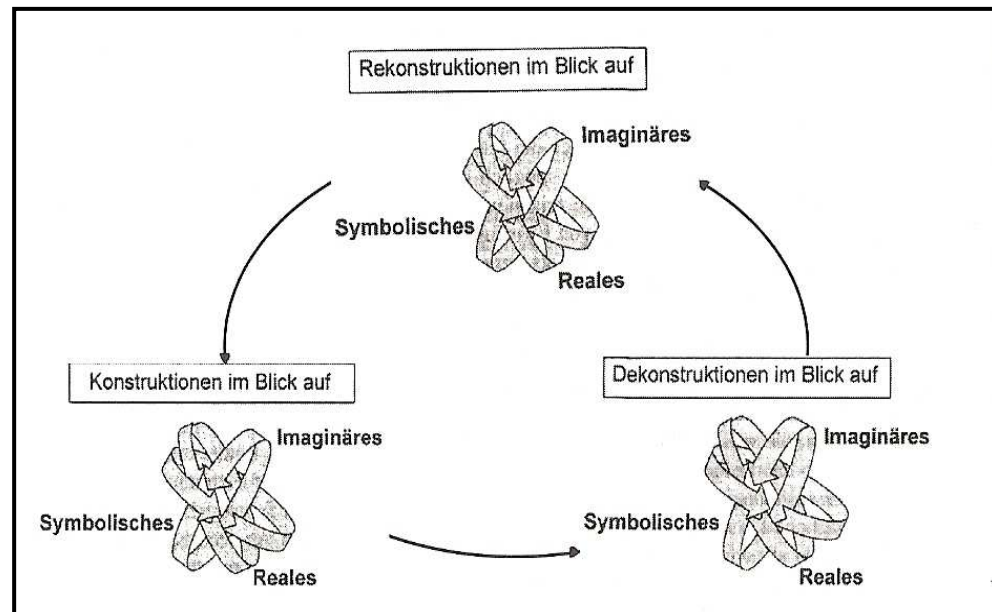


Abb. 12: Didaktischer Kreislauf der Konstruktivistischen Pädagogik
(Jank und Meyer, 2006, S. 296)

Der Unterricht sollte konstruktiv gestaltet werden, so dass der Lerner seine eigene Weltfindung möglichst mit vielen Eigenschaften sehen bzw. lernen kann.

Die Welt draußen wird wichtig, so dass der Lerner sich mit der Welt draußen, außerhalb des Klassenzimmers, auseinandersetzt. „Neue Inhalte dürfen nicht als fertiges System bzw. als Welt abgeschlossene Erkenntnisse präsentiert werden. Der Lernende muss vielmehr die reale Möglichkeit haben, eigene Wissenskonstruktionen und Interpretationen vorzunehmen sowie eigene Erfahrungen zu machen“ (Bastian u.a. 2004, S. 125). Den Anfangspunkt bildet eine problemhaltige Sachlage, die als erster Schritt von Projektunterricht ist. In der konstruktivistischen Didaktik soll deswegen der Lerner aktiv und selbst gesteuert lernen, d.h. der Lerner soll zunehmend im Stande sein, sein Lernen zu:

- planen,
- organisieren,
- durchführen,
- bewerten (am Ende).

Neben dem Lerner soll der Lehrer als „Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen“ (Bastian u.a. 2004, S. 126) multimodelle, interessante und kommunikationsorientierte Umgebungen schaffen, die den Erfahrungsbereich der Lerner ansprechen und auch gleichzeitig auch neue „Rätsel“ (Fragen) aufbringen. Durch solche pragmatische, interaktive und kreative Einstellungen kann sich der Lerner selbst viel besser orientieren. Eine von den grundsätzlichen Aufgaben des Lehrers ist es, das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden und natürlich auch unter den Lernenden herzustellen.

Nach der konstruktivistischen Didaktik soll ein Unterricht

- sich an einem „komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachteten Problembereich orientieren. Der Unterricht soll die wirklichen Probleme bearbeiten. Wenn das Problem im komplexen und gesamten Zusammenhang bewertet und dann von dem großen Teil zu den einzelnen Teilen betrachtet und bearbeitet und zum Schluss wieder zum Gesamtzusammenhang gebracht wird, kann man erst vom Verstehen sprechen (siehe Abb. 13),

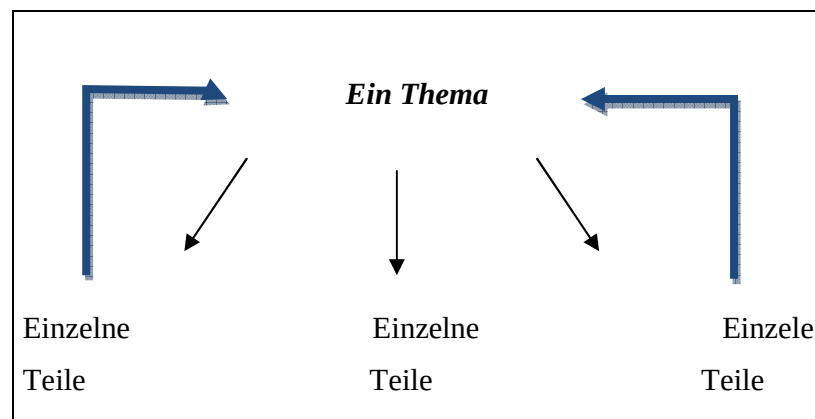


Abb. 13: Bearbeitung eines Problems

- vorhandenes Wissen verändern und neue konstruieren (Das Lernen ist ein aktiver Prozess),
- mit neuen Lern- und Arbeitsgruppen durchgeführt werden,
- erlauben, dass die Lernenden „Fehler machen“ können, weil das Lernen viel besser mit Experimentieren des ungewissen Ausgangs erreicht wird,

- die Vorerfahrungen und die Interessen der Lernenden bei den Lerninhalten berücksichtigen. Die Herausforderungen sollen also für die Neustrukturierung der bis zu dieser Zeit gebrachten Informationen nützen,
- die Gefühle und persönliche Identifikation anerkennen und berücksichtigen,
- nicht nur die Lernprodukte, sondern auch die Fortschritte im Lernprozess überprüfen und auswerten, weil vor allem die Wissenskonstruktion erstrebt wird.

Durch Selbstevaluation können die Lerner die individuellen Lernfortschritte beurteilen und Verbesserungen bei ihren eigenen Lernstrategien hervorbringen. Als Unterricht muss der Projektunterricht auch mit ordnungsstiftenden Kategorien und Mustern, die Lernerfahrungen nach ihrer Komplexität, Mehrzahl und die „Informationsflut und Unordnung der wirklichen Wirklichkeit“ (Bastian u.a. 2004, S. 128) aus dem Weg schaffen.

Auch Dewey, dessen Ansatz in einer kulturtheoretischen Perspektive angesehen wird, sieht das Lernen als ein aktiver Vorgang, „der keineswegs äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern in den Handlungsprozessen selbst erst herstellt“ (Reich, 2006, S. 71). Diese Handlungen geschehen in experimentierenden Situationen, wobei im Handeln Wissen wieder hergestellt wird und konfigurierbar durch ein analysierendes, wissensdurstiges, ergründendes Verhaltensweise aufgebaut wird.

Die aus den Handlungssituationen resultierenden Impulse führen über fortgesetzte Erkenntnisse zu Verhaltenseigenschaften. Diese Verhaltenseigenschaften geben dem Bewusstsein einen Zusammenhang, einen erklärenden Rahmen von Anwendung und Sinngehalt, der für das Lernen sehr wichtig ist (siehe Abb. 14).

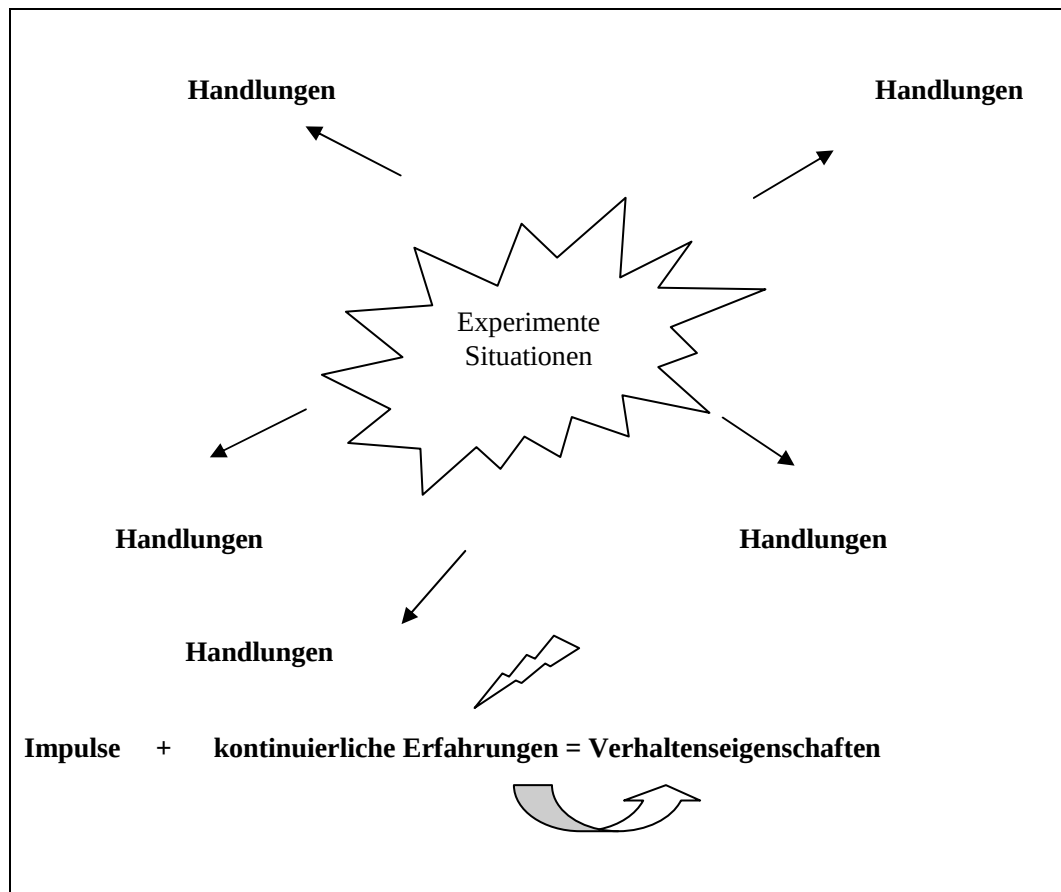


Abb. 14: Handlungsprozess nach Dewey
(vgl. Bastian u.a. 2004)

Dewey weist darauf hin, dass das Lernen besonders dann seine Bedeutung bekommt, wenn es an realen Handlungsabläufen und vorherrschenden Problemsituationen anknüpft, die lösungsorientiert durchgearbeitet werden.

Die hinter jeder Didaktik stehenden Paradigmen bzw. Absichten wie Lernen stattfindet, beeinflusst auch den Weg, wie es gelehrt wird. Dementsprechend beeinflussen die Paradigmen nach Thissen (1997, S. 5) „direkt das Handeln, das Lernen, die Didaktik, den Unterricht. Sie bestimmen auch die Einstellung des Lehrenden den Lernenden gegenüber sowie die Einstellung der Lernenden und Lehrenden gegenüber dem Lernstoff“. Der Anhaltspunkt vom Lernen formt das Lehren, die Methode des Lehrens gibt Konsequenz auf die Auffassung vom Lernen.

Die unten dargestellten Sichtweisen stellen die Hauptvoraussetzungen einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie vor. „Der grundlegende demokratieorientierte und plurale Bezug konstruktivistischer Erkenntniskritik“ (Reich, 2005, S. 5) ist hier erkennbar (siehe Abb. 15).

ALTE SICHTWEISEN	NEUE KONSTRUKTIVISTISCHE SICHTWEISE
- Lehrerzentriert - Frontalunterricht - An Experten objektiviert - Von Experten vorgegeben - Bürokratisiert - Vollständigkeitspostulat - rationalisiert - textorientiert - kontrollorientiert - lineare Sichtweise - individualisiert - reproduktiv oberflächlich - risikoarm und angepasst Dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert	- lernerzentriert - multimodaler Unterricht - an Handlungen objektiviert - partizipativ erarbeitet - selbst organisiert - Viabilitätspostulat - beziehungsorientiert - multimedial - wachstumsorientiert - systemische Sichtweise - subjektiviert im Team - konstruktiv handelnd - risikobereit und rebellisch Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert

Abb. 15: Alte- und neue Sichtweisen

(Reich, 2005, S. 6)

Die konstruktivistische Didaktik will das Lernen nicht nur einseitig auf Wissenserwerb ausrichten. Sie betrachtet das Lernen als ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Wissensaufbau taucht immer lediglich in Verknüpfung mit verfügbaren bzw. schon vorhandenen Kenntnissen auf.

Der Lerner muss

- immer aktiv beim Wissensaufbau sein,
- Fragen stellen,
- sich mit dem dargebotenen Stoff auf seine Art und Weise handeln.

Wissensaufbau entsteht erst, wenn sich das neue Wissen an die alten Konstruktionen verbindet und dies ist dann erst möglich, wenn es vom Lerner selbst ausgeht. Deswegen muss man ihm die Chance geben, etwas zu tun. Nach dem konstruktivistischen Ansatz ist das Wissen nicht übertragbar und muss neu im Gehirn des Lerners geschaffen werden. Die Aneignung des Wissens würde auf Rahmenbedingungen basieren und durch unbewusst abgehende Faktoren gelenkt werden. Weil Lernen eine individuelle Gestaltung des menschlichen Geistes ist, gibt es viele individuelle Lernwege.

Nach dieser Ansicht muss der Unterricht Lernmöglichkeiten anzeigen, in denen sich die Lernumgebung als bestimmend für die Wissenskonstruktion hervorheben. Wie ein Coach oder ein Berater, der unauffällig und indirekt steuert, kann der Lehrer dem Lerner nur durch das Tun, durch die Fragen, Anhaltspunkte und Informationen helfen, sein Wissen selbst zu konstruieren. Der Lehrer stellt also nicht das Wissen in den Köpfen der Lernenden her, sondern befähigt vielmehr Prozesse der selbsttätigen, eigenaktiven Wissenserschließung und Wissensaneignung. Besonders wichtig ist hier aber, mit richtigen Fragen die Neugier des Lerners zu erwecken. Nur dann kann der Lernprozess von selbst in Gang gesetzt werden. Das Verstehen beginnt erst mit den Fragen. Der Lerner soll zuerst die Fragen bzw. das Problem verstehen. Die Lernschwierigkeiten und Probleme bieten die Chance an, die Fragen und somit das Thema zu begreifen. Die Gesamtstruktur soll entwickelt werden, deshalb soll der Lehrer mit dem Lerner zusammen das Stoffgebiet auffinden. Das Lernen ist eine aktive Konfrontation des Individuums mit der Außenwelt und den Sachen mit dem Richtungspunkt, ein Konstrukt herzustellen.

Die mitwirkende, mitmachende und handlungsorientierte Sichtweise des Lernens wendet sich besonders gegen die Lehrplansetzung und bringt die Lehrenden und Lernenden vor Ort als eine zusammenforschende, aber auch verantwortliche Verständigungsgemeinschaft zusammen und erarbeitet das durchführbare Wissen mit Bedeutsamkeit für die jetzige Lebenswelt.

Lernen soll somit

- reproduzieren,
- abbilden,

- Fach- Methoden-, Sozial- und Beziehungskompetenz arrangieren,
- lebenslanges Lernen fördern und
- Methoden des Lernens mit fachlichem Lernen vermitteln.

Nach Reich (2006) führen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zum konstruktivistischen Lernen, die auch für den konstruktivistischen didaktischen Ansatz außerordentlich bedeutsam sind.

Konstruktion: Die konstruktivistische Didaktik soll nicht nur ihre Inhalte sondern auch die zwischen- individuellen Interaktionen im Unterricht, in Gruppen und allen denkbaren Unterrichtsformen zusammenfassend konstruktiv durchführen: Selbst herausbekommen, erproben, erforschen, experimentieren, immer in eigentümliche Herstellung abstrakter oder materieller Art vorbringen. Das Schlagwort ist „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“ (Reich, 2006, S. 138). Sowohl die konstruktive Aktivität als auch der wechselseitig beeinflussende Teil solcher Aktivitäten wie Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit ist für die Entwicklung von Weltbildern sehr wichtig. Das Individuum entwickelt Verhältnisse, in denen es lehrhaft arbeiten will. Wenn es darin die Kraft seiner Konstruktionen erlebt, dann wird es Selbstvertrauen erzielen können, derartige Beziehungen auch positiv herstellen und flexibel erfahren.

Je mehr die Lerner selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Prozessen wichtig, bedeutungsvoll und beachtlich ist, umso selbstverantwortungsvoller ordnen sie ihre Tätigkeiten. Die konstruktivistische Didaktik will nicht nur die Lehrenden sondern auch die Lerner als Didaktiker aktivieren und strebt nach Gelegenheiten der Gestaltung für alle Lerner. Eine konstruktivistische Didaktik soll nicht nur Spaß machen, sondern auch Kulturtechniken und Wissen im Handlungsprozess vermitteln.

Der Lerner hat hier drei Grundaufgaben zu erfüllen. Er soll

- im Lernprozess Beobachter sein,
- aktiv teilnehmen,
- darstellen, d.h. handeln, experimentell ausprobieren und evaluieren.

Die Lernenden sollen ihre eigenen Entwürfe entwickeln und erproben. Das geschieht in einem Realzusammenkommen vor, das allerdings aus den Handlungen der Lerner persönlich angefertigt wird.

Rekonstruktion: Der wesentliche Teil von Wissenschaft ist das Aufklären der Grundförderung. Es muss verständlich sein. Hauptsächliches Prinzip hierbei ist die Rekonstruktion, bei der die einzelnen Handlungen eines Konstruktionsvorgangs wiederholt werden können. Schon seit der Reformpädagogik können die Lerner eine Rekonstruktion der Welt oder eines Erkennens durch belegende Recherchen entwickeln. Man verbringt immer mehr Zeit die Erfindungen anderer für sich neu aufzufinden. Das Schlagwort ist „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ (Reich, 2006, S. 139). Obwohl die Erfindungen des Individuums relativiert sind, d.h. nacherfunden sind, sind sie für seine Entdeckungsreise sehr notwendig. Die Kennzeichnung der Position des Beobachters ist hier sehr wichtig. Zuerst soll das Individuum das Gesehene aus seinen Augen konstruktiv sehen, danach soll es aus den Augen von X rekonstruktiv betrachten, „Was hat er oder sie gesehen? Wer hat es damals so oder anders gesehen?“ usw. Wichtig ist hier, dass das Individuum in Prozess der Rekonstruktion verstehen lernt, was die ehemaligen oder derzeitigen Betrachter angeregt haben könnte, ihre Betrachtungen so und nicht unterschiedlich festzusetzen. Nicht nur Fakten sondern auch Motive werden gefragt. Wenn über die Motive Wissen hergestellt wird, wird das Behalten von Sinn der Fakten verständlicher. Die Weite eines äußerlich angenommenen Wissens und die Befähigung zu vorübergehend mäßiger Reproduktion von Faktenwissen machen studierfähig oder weist die Lerner besser für Berufe und auf den Alltag hin. Nur ein Lernsystem, in dem die Selbstständigkeit, Unabhängigkeit durch den Lernern gekräftigt, in dem die Aufgaben der Rekonstruktion in die Kontroverse der angehörigen Konstruktion zurückgezogen und von diesem Punkt bewusst werden, könnte als reale Unterstützung bzw. Hilfe bearbeitet werden. Der Lerner soll nicht nur als Beobachter aus den Handlungsszenen Wissen kognitiv aneignen, sondern auch die Bedeutung und den Hintergrund eines solchen Wissens verstehen und reflektieren (vgl. Reich, 2006).

Dekonstruktion: Diese oben angegebenen Positionen werden aber für den Lerner nicht reichen. Ein weiteres Motto „ Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“ (Reich, 2006, S. 141) wird ihm gegeben und nach Reich geht es hier

besonders um die Aussagen, „die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachdenken der Erfindungen anderer oder in der Selbstgefälligkeit der eigenen Erfindung so gerne verstellen“ (S. 141). Je genauer die Festlegungen sind desto weniger wird die Dekonstruktion. Die Dekonstruktion kann als ein Chaos, der eine Anordnung durcheinander bringt, verstanden werden, weil er an den anerkannten Funktionsweisen anhält und Fragestellungen macht. Je konstruktiver das Lernen geraten kann, desto komplexer werden auch die Fragen.

Wissen wird immer nur in Handlungen erworben. Um Lernvorgänge beschreiben und durchführen zu können, reichen leider nur kognitive Übernahmen als Anleitungen nicht. Die Instruktionen müssen mit dem Kontext einer handelnden Konstruktion erscheinen.

Ein lernerbezogener und handlungsorientierter Unterricht folgt der Lebenswelt- und Problemorientierung und somit der Individualität und Aktualität. Er macht einen wichtigen Beitrag zur inneren Schulreform, der die krustigen Formen der Schulen aufbrechen und sie für die Umgebung öffnen soll. Somit bekommt der handlungsorientierte Unterricht eine große Unterstützung von draußen. Ziel dieser Unterstützungen ist, Schulen und Gesellschaften zusammenzubringen, neue Handlungsbereiche zu finden und die Beteiligung in der umgebenden Realität zu ermöglichen. Das alles gibt ihm, in Verbindung an eine theoretische Forderung von Dewey, viele neue Impulse.

Die konstruktivistische Didaktik schließt sich nicht so nah an die akademischen Traditionen der Pädagogik an und ist deswegen praxisorientiert. Als ein aktiver Prozess angesehen ist das Lernen dann nützlich, wenn in Anwendung und in Handeln, in einen wichtigen Kontext eingebettet und die Bedeutungen und (im Zusammenhang mit der Außenwelt) sozial bewertet werden. Je mehr der Bezug zum relevanten Kontext steigt, desto wichtiger werden die Bedeutungen dieser Informationen. Aktive Auseinandersetzungen mit den Problemen steigert die Anwendungsqualität des Wissens (vgl. Bastian u.a. 2004). Der Erfolg von konstruktivistischen Unterrichtsstunden hängt von bestimmten Bedingungen ab, die sich auf konstruktiv orientierten Lehr- und Lernprozess stützen.

Die grundlegende-partizipative-mitwirkende und handlungsorientierte Interpretation des Lernens ist eigentlich gegen die Lernplansetzung. Die Lehrenden und Lernenden bilden eine zusammenuntersuchende, aber auch verantwortungsbewusste Verständigungsgemeinschaft, die ein viables Wissen mit Bedeutung für die momentane Welt erwerben. Der Lehrer bestimmt nicht alleine, sondern der Unterricht wird von „gemeinsam gewünschten Ergebnis her organisiert“ (Bastian u.a 2004, S. 129). Der konstruktiv aufgebaute Unterricht strukturiert sich von Handlungsprodukten. Die Anforderungen dafür sind folgendermaßen:

- Konstruktiv-aktives Lernen
- Selbstgesteuertes Lernen
- Kontext- und situationsbezogenes Lernen
- Interaktionslernen
- Beziehungslernen
- Modell- lernen

Konstruktiv-aktives Lernen: Jedes Individuum braucht genügend Zeit, um sich einen Lernstoff subjektiv- aktiv einzuüben. Diese Einübung muss konstruktive Perspektive zeigen, d.h. das Individuum soll so gut wie möglich sich selbst an der Planung, Durchführung und Kontrolle von Handlungen beteiligen. Aus dem erworbenen Wissen soll ein aktives Wissen aufgebracht werden, so dass der Lerner es flexibel nach seinen Bedürfnissen und Erfordernissen gebrauchen kann. Partizipatives Lernen soll bevorzugt werden, d.h. mitwirkende oder durch Beteiligung bestimmtes Lernen, Partizipative Lernformen gestatten auf den persönlichen Lernverlauf einzugehen, aber auch sich einen Gesamtübersicht zu bekommen und auf den aktuellen Verlauf zu reagieren. Um den Lernerfolg zu sichern müssen Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bevorzugt werden. Vorgefertigte Lernmaterialien bringen das konstruktiv-aktive Lernen in Gefahr, weil sie geringen Aufgabencharakter aufweisen, der die Schüler hindert, individuelle Fragestellungen, Meinungen, Hoffnungen, Bedürfnisse an Bedeutung und Handhabungen zu stellen, um sich gegenüber dem Kenntnis auszurichten oder über dies mit dem Lehrer oder anderen Lernenden in Verhandlung zu kommen (vgl. Reich, 2006). Erwartet wird, dass der Lernende Schritt für Schritt sein Wissen selbständig strukturiert und durch geeignete Unterrichtsmethoden herstellen kann.

Selbstgesteuertes Lernen: Ein Lerner kann nicht alles am besten oder am erfolgreichsten aus sich selbst heraus vereinzelt bzw. isoliert lernen. Deswegen begründet man es aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik als interaktiv. Die Selbstverantwortung, Selbsttätigkeit, usw., die ein Lerner in sich hat, müssen durch Disziplinieren und Trainieren gefördert werden. Denn erst wenn sich die Selbstentwürfe und Selbstmotivation der Lerner übereinstimmen, kann man vom selbst gesteuerten Lernen sprechen.

Wenn sich der Lehrer mit den Lernenden über die Lernprozesse auseinandersetzt, die Lernende „Lehrer“ werden lässt und eine aktive Arbeit für ein viables Lernklima in Gang bringt, kann auch inhaltlich mehr gelernt werden.

Kontext- und situationsbezogenes Lernen: Das Lernen erfolgt immer in gewissen Fällen und Zusammenhängen. Sowohl der Lehrer wie auch der Lerner müssen zuerst einmal feststellen, welche Hilfsmittel sie für welche Lösungen mitbringen. Gruppendynamische Grundlagen, strukturelle Erfordernisse, Lehr- und Lernvoraussetzungen der Lerner und Lehrenden sind besonders wichtig und bedeutsam. All dies gibt der Lernsituation mögliche oder begrenzende Perspektiven.

Interaktionslernen: Obwohl bei allen Unterrichtsmethoden das Interaktionslernen eine durchschlagende Rolle spielt, wird es besonders in der konstruktivistischen Didaktik viel bewusster und vielfältiger strukturiert. Auf einer Seite versucht man die „Ich-will“ und „Ich-soll“ Seiten gleichermaßen anzusprechen, auf der anderen Seite, die symbolische Zustimmung und Tätigkeit als auch die eingehenden Auffassungen anzuerkennen. Die Didaktik wird durch diese ausführlichere Grundhaltung realistischer und durch die unterschiedlichen Überlegungen erkennbarer und anfechtbarer.

Beziehungslernen: Durch Kommunizieren wird auch das gelernt. Inhaltlich wird besonders in einem aufreizenden Lernklima, einer achtenden Atmosphäre gegenseitiges Vertrauen geschult. Wenn der Inhalt keine Bedeutung für die lebensweltlichen Beziehungen hat, lernt das Individuum ungern und vergisst auch dies sehr schnell. Lernmethoden zur Wissensvermittlung müssen dargestellt werden, sie sind kein Gegenteil zum Lernen an der realen Wahrheit in Projekten. Das deutet einfach die Bedeutung von Schulen an.

Modell-lernen: Das Modell-lernen bezeichnet einen kognitiven Lernprozess, der dann entsteht, wenn der Lerner als Ergebnis seiner Betrachtung des Benehmens der Anderen sowie der darauf folgenden Wirkungen sich neue Handlungsweisen erlernt oder bereit vorhandenes Pattern ändert. Dabei ist der Lernende der Beobachter und der beobachtete Model.

Als Bereiter und Übungsfeld für den zukünftigen Lebensunternehmer hat die Schule neben dem familiären Erziehungsmuster des Kompetenzerwerbs einen besonderen Stellenwert. Dieter Wolff legt folgende konstruktivistische Lernprinzipien für die Schule dar, die sich mit den reformpädagogischen Überlegungen von Dewey verbinden:

- Lerninhalte sollen nicht voraus festgemacht und systematisiert werden. Die Kerninhalte des Curriculums aber müssen geregelt werden. Sonst wird eine entsprechende Beschäftigung mit dem Thema nicht möglich.
- Man sollte mit solchen Lehrwerken arbeiten, die derartige Bestimmungen beabsichtigen, authentische Stoffe anbieten, die einen Lerninhalt aus verschiedenen Aussichten manifestieren. So kann der Lerner die Chance bekommen, sein eigenes Erfahrungswissen zur Gestaltung des Lerninhalts einzubauen bzw. einzustellen.
- Ziel soll die Aufforderung von Fähigkeiten sein, die in der wirklichen Welt gebraucht werden können.
- Als Lernumgebungen sollen die Unterrichtsmaterialien, Klassenzimmer, Medien, bzw. auch die Schule so strukturiert werden, dass Lerninhalte eingebaut werden und das Erlernte in diesen Lernplätzen real verwendet werden kann.
- Die neuen Lehr- und Lerntechnologien können den Lerner neben der Konstruktion des Wissens auch zur Vermittlung von Erfahrung, Erkenntnis und Weiterentwicklung dienen.
- Der Lernende braucht unbedingt das Zusammensein mit den Anderen, „um Konsens über die Art und Weise, so wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen (Terhart 1999, zitiert nach Wolff, 1994, S. 638-639).

Der traditionelle Unterricht hat bewiesen, dass er sehr stark zu so genannten „leidenschaftslosem Kenntnis“ führt, d.h. die Schüler können auf die Frage richtig antworten, aber sie sind nicht in der Lage, alleine in einer absoluten neuen Situation, entsprechende Probleme wie in der Schule zu lösen. Der projektorientierte Unterricht könnte dafür eine Alternative sein. So kann die Schule als ein entwicklungsfördernder „Sozialisationsraum“ (Emer und Lenzer, 2005, S. 35) aufgehen.

Der konstruktivistische Unterricht basiert auf bestimmte lerntheoretische Grundlagen. Rolf Dubs geht in der Einführungsphase von folgenden Fragen aus: "Was kann ich wissen?"; von hieraus folgt die Frage "Wie kann ich lernen?" und schließlich "Wie kann ich (als Lehrer) unterrichten?", stellt für einen konstruktivistischen Unterricht sieben Prinzipien in allgemeiner Form dar:

- Das Lernen soll als ein aktiver Prozess angesehen werden.
- Kollektives Lernen gewinnt an Bedeutung, „denn erst die Diskussion der individuellen Interpretation trägt dazu bei, eigene Wahrnehmungen zum Lernprozesse zu überdenken“.
- Deswegen sind die „Fehler“ wichtig. Über die Fehler wird gesprochen und dann verbessert.
- „Die komplexen Lernbereiche sind auf die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden auszurichten“, so provozieren die Lerninhalte die Interessen der Schüler.
- „Der Konstruktivismus beschränkt sich nicht nur auf die rein kognitiven Aspekte des Lernens, sondern schließlich *auch Gefühle und Identifikation* mit ein“ (Terhart 1999, zitiert nach Dubs, 1995, S. 639).
- In der Evaluationsphase soll der Lernerfolg nicht nur mit den Lernprodukten sondern auch mit den Lernfortschritten, die der Lerner in den komplizierten Lernsituationen erbracht haben, gemessen werden.

Wolff betrachtet den konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht als eine Gegenreformation zum instruktivistischen Fremdsprachenunterricht, der den Lernenden als ein rückwirkendes Individuum bedenkt, der den dargebotenen Lehrplan empfängt oder auch nicht. Der methodische Grundsatz ist die Handlungsorientierung. Ergänzend bindet sich das kooperative Lernen, kreative Arbeitsformen, Projektunterricht. Weil nach Wolff das Lernen nur sehr gering vom Lehren beeinflusst werden kann, bildet die Individualisierung des Lernens eine hauptsächlich vorrangige Leitlinie eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts dar. Er betont, „dass neueren Ansätzen des fremdsprachlichen Lernens zugrunde liegende Prinzipien wie Schülerorientierung, Prozessorientierung, Lernerautonomie theoretisch mit den konstruktivistischen Lernprinzipien sicherstellen lassen“ (Terhart 1999, zitiert nach Wolff, 1994, S. 638). Um den Grundsatz der Lernerautonomie erfüllen zu können, soll der Lerner die Möglichkeit bekommen, selbst aus den dargestellten Aufgaben oder Fassungen zu wählen und somit auch Kenntnisse über sein Lerntyp- und Stil bekommen.

Die umfassenden Sprachkenntnisse sind ein weiterleitendes Prinzip, indem sich die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts besonders beim Projektunterricht verbindet. Nach Reinfried (1999) werden die Sprachen somit am besten in echten und vielschichtigen Lernumgebung oder- Situationen erworben. Die folgende Abbildung (16) fasst die wichtigsten Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts zusammen.

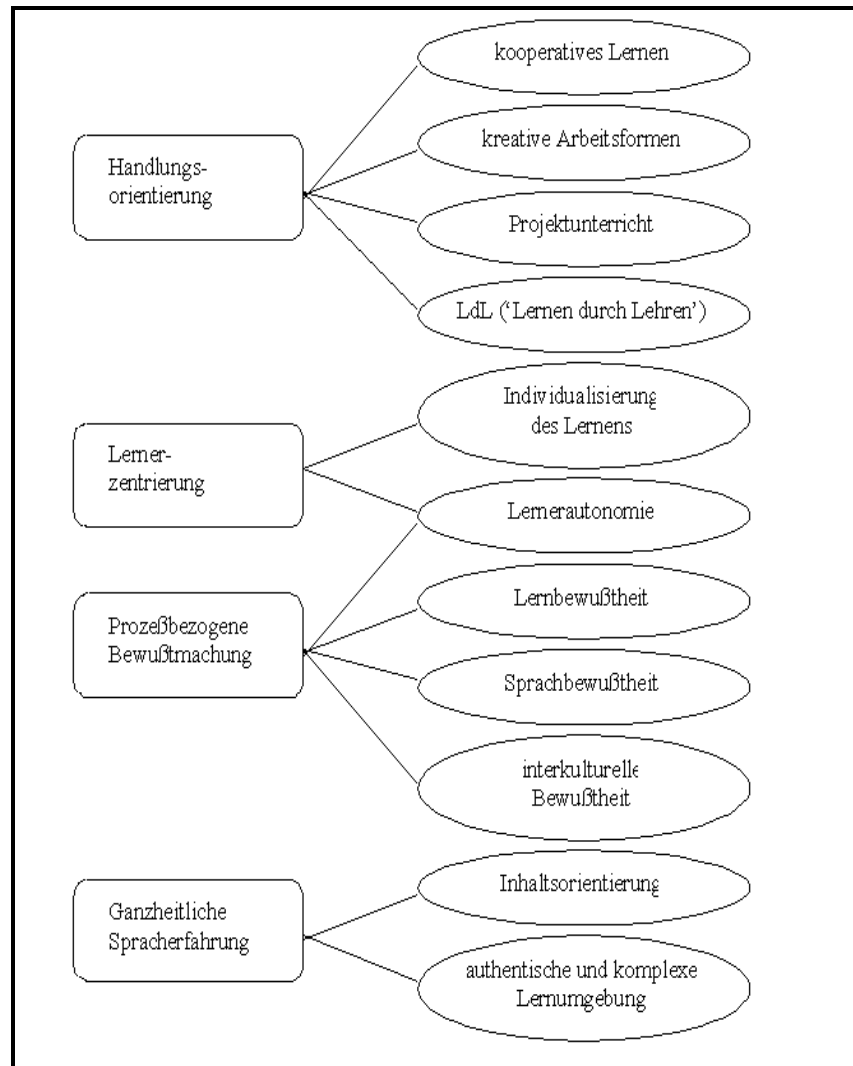


Abb. 16: Prinzipien des 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts
(Reinfried, 2000)

2.3. HANDLUNGSORIENTIERTE ASPEKTE DER PROJEKTARBEIT

Zwei Eigenschaften legen die Handlungsansicht dar:

- Der Lerner sitzt am Steuer und ist bereit alleine oder mit anderen (Lerner) loszufahren.
- Der Lerner bestimmt selbst mit welchem Thema/Problem er sich befassen möchte (oder sie bestimmen zusammen). Beschreibt das Problem und so beginnt der kognitive Prozess.

Ein Projektunterricht strukturiert sich besonders von den Handlungsprodukten. Nicht nur der Lehrer, sondern auch die Lerner nehmen zusammen bei der Strukturierung des Unterrichts teil. Zusammen Handeln ist besser als alleine machen! Neben dem Ein- und Mitwirken nehmen die Lernenden ihr Verhalten, wenn sie in einer Gruppe mitarbeiten, steuerbar wahr. In der Projektarbeit lernt das Individuum „sich mit anderen über längere und höchst unterschiedliche Lernphasen in Richtung auf ein gemeinsames übergeordnetes Lernvorhaben auseinanderzusetzen“ (Hoffmann und Schart, 2008, S. 31). Dadurch entsteht Handlungskompetenz und das Vertrauen verstärkt das Selbstwert- und Gruppengefühl (siehe Abb. 17).



Abb. 17: Selbstwert- und Gruppengefühl
(Emer und Lenzen, 2005, S. 143)

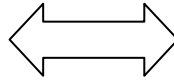
„Die miteinander gesammelten Erfahrungen erhöhen die Bereitschaft, die Beobachtungen der Mitlernenden anzunehmen und ihre Hinweise zu reflektieren, und fördern darin die Bewusstmachung des eigenen Lernverhaltens“ (Hoffmann und Schart, 2008, S. 31).

Die Lerner sollen Handlungskompetenzen entwickeln. Was ist eigentlich eine Handlung? Der Ausgangspunkt ist ein Thema oder ein Problem. Die Handlung beschreibt eine

bestimmte strukturierte Tätigkeit, die eine besondere Qualität besitzt. Sie ist eine gewünschte und geplante Aktivität, die eine entdeckende Auseinandersetzung mit der umgebenen Welt erbringt und der Person zurückwirkt. Aus dieser Hinsicht nach sind die Handlungen kognitive, empfindungsvolle und gefühlsbetonte Existenzformen. Dabei ist ein Plan, der den Weg zum Handlungsziel zeigt, nützlich und nötig. Um Handlungskompetenzen zu erwerben, muss der Mensch seine Handlungen zuerst lernen, d.h. „Handeln lernt man nur durch Handeln und seine Reflexion“ (Bastian u.a. 2004, S. 129), z.B. man lernt Auto fahren nicht nur alleine aus den Fahrschulen, sondern durch praktische Erfahrungen und Übungen (siehe Abb. 18).

Nach Gudjons gibt es ein „inneres Handeln“ (Denkoperationen) und ein „äußeres Handeln“ (materielle Operationen), Aktions-Kognition; diese sind eng miteinander verbunden. Deswegen ist es von Bedeutung, durch Handlungsprozesse „kognitive Landkarten“ (Bastian. u.a. 2004, S. 130) herzustellen, weil das menschliche Wissen netzwerkartig gelagert ist. Das menschliche Gehirn besteht aus ca. 20 Milliarden Nervenzellen (oder Neuronen). Diese Neuronen aktivieren oder deaktivieren sich durch elektrische Signale. Diese Schaltungen verändern sich ständig und somit werden bestimmte Strukturen erzeugt. Das Gehirn strukturiert alles Wahrgenommene und interpretiert es dauernd, der Mensch sieht z.B. nicht die Dinge, sondern seine Sehzellen werden gereizt und diese leiten wiederum Impulse an das Gehirn weiter, d.h. er sieht nicht die Dinge, wie sie sind, sondern so, wie sein Gehirn sie interpretiert. Um dem Menschen ein Überleben zu ermöglichen, strukturiert sich das Gehirn selbst, um ein inneres Gleichgewicht zu erreichen und zu erhalten (vgl. Thissen, 1997). Es gibt nur menschliche Wahrnehmung von Außenwelt. Diese Wahrnehmungen lassen sich immer nur mit den menschlichen Wahrnehmungen von den Dingen vergleichen und nicht mit den Dingen selber. Der Mensch ist sozusagen der Erfinder seiner Wirklichkeit. Das Konstrukt von der Außenwelt wird im Lernprozess umgewandelt und eingegliedert. Ausgetauschte Informationen werden nur erörtert. Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache, die elastisch ist und somit die Absicht des Sprechers und nicht die Bedeutung der Wörter vermittelt.

Der Ausgangspunkt: ein Thema oder ein Problem



Die Welt draußen

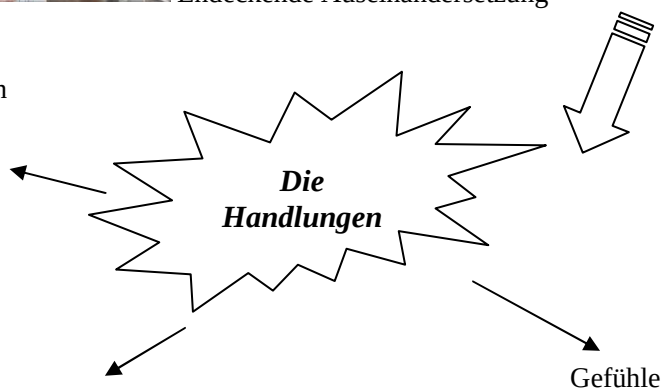


Entdeckende Auseinandersetzung

mit den Menschen

Kognitiv

Gefühlsbetonte Existenzformen



Gefühle

Abb. 18: Der Handlungsablauf

3. MERKMALE DER PROJEKTARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Verlauf eines Projekts kann in vier Abschnitten angeordnet werden. Der Projektunterricht entwickelt sich aus der Hinfügung von Merkmalen und Schritten.

Die Systematik von Gudjons knüpft sich an Deweys „Stufen des Denkvorganges und an seiner Philosophie des Pragmatismus“ (Gudjons, 2001, S. 79). Gudjons stellt einen Merkmalkatalog auf, wobei er vier Projektschritten mit bestimmten Kennzeichen einordnet (siehe Abb. 19). Diese ausgebildete Klassifizierung ist auf einer Seite eine umkreisende Darstellung, die sich an Deweys Stufen des Gedankengangs und dementsprechend auf Pragmatismus und auf der anderen Seite an Projektbeispielen stützt.

Projektschritte	Merkmale
1. Auswahl einer geeigneten problemhaltigen Sachlage (Zielsetzung)	1. Situationsbezug Gefragt ist eine lebendige Situation, die an die Erfahrungen der Kinder anknüpft und eine echte Herausforderung darstellt.
	2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten Interessen können auch geweckt werden.
	3. Gesellschaftliche Praxisrelevanz Die Inhalte sollten nicht beliebig sein, sondern sich ernsthaft auf die Verbesserung einer (schulischen bzw. gesellschaftlichen) Situation beziehen.
2. Gemeinsame Entwicklung eines Planes zur Problemlösung (Planung)	4. Zielgerichtete Projektplanung Schüler und Lehrer entwickeln gemeinsam einen Plan (Aufgabenverteilung, Arbeitsschritte, Zeit usw.), der aber Wege offen hält und revisionsfähig bleibt.
	5. Selbstorganisation und Selbstverantwortung Der Lehrer plant die Selbstplanung voraus und gibt Prozess begleitende Hilfe zur Selbsthilfe.
3. Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem (Ausführung)	6. Einbeziehen vieler Sinne Es kommt zu einer Fülle sinnlicher Aktivitäts- und Handlungsformen, in denen Denken und Tun eng verbunden sind.
	7. Soziales Lernen Vor allem die Arbeit in Gruppen und die Koordination der Gruppen fördern soziale Lernprozesse und demokratische Tugenden.
4. Überprüfung der erarbeiteten Problemlösungen an der Wirklichkeit (Beurteilung)	8. Produktorientierung Produkte können vielfältiger Art sein (Vorführung, Objekte, Dokumentation, Aktion u. a.). Entscheidend ist jedoch "die Qualität des Prozesses, der zum Produkt geführt hat" (Gudjons 1992, S. 76).
	9. Interdisziplinarität Fächergrenzen werden überschritten, und auch verschiedene Fachlehrer kooperieren
	10. Grenzen Projektunterricht wird durch lehrgangsmässige und fachsystematische Elemente sinnvoll ergänzt.

Abb. 19: Ablauf von Projektunterricht/-methode bei Gudjons
(vgl. Gudjons, 2001, S. 81)

3.1. SITUATIONSBEZUG

Situationsbezug ist einer von den Projektschritten, der für den Erwerb von Kompetenzen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen dient, weil das ausgesuchte zu ausarbeitende Thema oder Problem aus dem realen Leben ist, d.h. es muss ein direkter Situationsbezug zu den alltagsnahen Themen verfügen. Beabsichtigt wird hier, dass die Schüler ihr abstraktes Wissen verwendbar versetzen, probieren, kontrollieren und dadurch ausbreiten und kräftigen können. Wichtig dabei ist, dass der Lehrer mit den Schülern zusammen lernbegierig an der Tatsache bzw. Problem arbeitet und dies daraufhin sehr gründlich kontrolliert, um festzustellen, ob der Situationsbezug für den Erwerb von Kenntnissen passend ist, wie weit es zu den bis jetzigen Befähigungen der Schüler nahe steht und neu ist.

Im Fremdsprachenunterricht ist das durch die erstellten Verhältnisse zur realen Welt die Verbundenheit von Sprache, Aktion und Lage für den Lerner real erlernbar (vgl. Frohwein, 2006, S. 7).

3.2. ORIENTIERUNG AN DEN INTERESSEN DER BETEILIGTEN

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler ist besonders für die Feststellung der Themen im Rahmen der Zielsetzung sehr wichtig. Um ein reales Problem aus dem Zusammenhang entstehen lassen zu können, muss das Thema des Projekts sich an der Nachfrage der Teilnehmer ausrichten. Ansonsten kann das Thema für den Lehrer interessant aber für die Neugier der Schüler nicht auflockend sein. Es ist auch positiv bewertenswert, wenn die nicht gleich vorhandenen Interessen der Schüler sich erst aus dem Projekt heraus bilden. Um am Ende eine vereinigte Bestimmung zu treffen, darf jedes Individuum bzw. Schüler seine Wünsche, Ängste und Absagen ausdrücken. Somit kann der Schüler die Chance bekommen, eine aktive Mitbestimmung am gesamten Projekt zu haben.

In Lerngruppen, die besonders keine Erfahrungen zum Projektprozess besitzen, ist es zu empfehlen, Themen in einer längeren Phase des Klassenunterrichts erstmal zu entwickeln, d.h. der Lehrer kann dafür sorgen, dass sich die Nachfragen der Schüler, als Folge einer thematischen Darlegung zeigen und nicht beharrlich bereits unterstellt werden.

Im Fremdsprachenunterricht trägt der Lehrer den Schülern auf ihren bisher verfügbaren Sprachwissen diejenigen sprachlichen Möglichkeiten vor, die zur Aufklärung der von den Schülern ausgesuchten Problemen bzw. Themen erforderlich sind. Weil die Interessen sich während des Projektprozesses ändern können, muss auch das Einverständnis über die Lehrer-Schülerinteressen festgestellt werden. Die Vorschläge zum Projekt müssen ja nicht immer nur von den Schülern kommen.

Neben der Projektthemenwahl heißt Orientierung an den Interessen der Beteiligten auch „verantwortlichen Umgehen mit dem gesamten Erfahrungsprozess, auf den sich Lehrer und Schüler einlassen“ (Gudjons, 2001, S. 82).

3.3. GESELLSCHAFTLICHE PRAXISRELEVANZ

Das letzte Merkmal für die Zielsetzung ist die gesellschaftliche Praxisrelevanz. Wenn ein Projektunterricht nicht zur persönlichen oder mehreren Hobbypflege beisteht und absolutem Willen untergehen soll, so muss sein Gegenstandsbereich um zur Weiterentwicklung des Individuen und der Gesellschaft beizutragen, eine gesellschaftliche Bedeutung haben. Deswegen greifen Projekte sogar direkt in lokale Entwicklungen durch, formen praktisch etwas um, wie z.B. vom Bau eines Fahrradstandes bis zum Aufbau eines Schulhofes.

Neben dem Lernen haben Projekte auch oft einen bestimmten Adressantenbezug. Das Thema soll den Schülern gezielt zum Nachdenken über Wahlmöglichkeiten anreizen. „Sehr hilfreich ist es, bei der Projektarbeit mit zu überlegen, für welchen Adressantenkreis ein Projektergebnis nützlich, anregend, brauchbar oder auch anstoßend/provozierend sein könnte“ (Gudjons, 2001, S. 83).

Mit der Praxis wird eigentlich der Versuch gemeint, eine zuvor als mangelhaft erkannte Situation in ihren Defiziten aufzuklären, daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln, die in konkrete Handlungspläne umgesetzt werden, um so zu einer konstruktiven Verbesserung der Situation beitragen zu können.

Wir können auch in der gesellschaftlichen Praxisrelevanz die Widerspiegelung Deweys Einführungen zum Projektunterricht als Unterrichtsweise von Selbst- und Weltveränderung sehen, die zur Besserung von Schulen und Unterrichten führen kann.

3.4. ZIELGERICHTETE PROJEKTPLANUNG

Die Schüler und der Lehrer sollen zusammen einen Plan zu der Lösung des Problems anfertigen. Zusammen einen Plan zu entwickeln, bildet den zweiten Schritt. Durch die Mitbestimmung der Schüler sollen die zuerst gesetzten Lehrziele auch Lernziele der Schüler werden. Neben der Aktions- Teil wird im Projektunterricht auch gründlich auf die Ziele hin vorgeplant:

- der Ablauf von Arbeitsgängen,
- die einzelnen Aktivitäten,
- die Aufteilung von Aufgaben,
- die Zeit,
- die Herstellung des Produkts und .
- die Bewertung des Projektunterrichts.

Oft ist es außerdem praktisch diese Planung sozusagen von unten nach oben zu planen; vom zu angefertigten Ergebnis her die Entwicklung der erforderlichen Arbeitspläne zu gliedern. Vergessen sollte man aber nicht, dass manche Sachen nicht planbar sind oder neue Interessen auch hingefügt werden können. Im Fremdsprachenunterricht sollte das angestrebte Ziel auch die Verwendung der Sprache in mittelbarer natürlicher Form ermöglichen und die Chance zur Erfindung von nicht Bekannten und Neuen bieten.

3.5. SELBSTORGANISATION UND SELBSTVERANTWORTUNG

Bei der Durchführung des Projekts sollen die Schüler die Verantwortung für die Selbstbestimmung und Neugestaltung aktivieren. Sie sind bei der Planung an Stelle des Lehrers und werden somit hineingezogen. Die Aufgabe des Lehrers ist dabei

- als Ratgeber an der Seite der Schüler zu stehen,
- Unterstützung bei der Aneignung der arbeitsmethodischen Verantwortung zu leisten,
- Ermutigung zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung zu machen.

Je mehr Kenntnisse man in dieser Phase einsammelt, desto neue Bestandteile werden in die Projektarbeit aufgenommen.

3.6. EINBEZIEHEN VIELER SINNE

Die handlungsorientierte Zusammensetzung stellt den dritten Teil dar. Um sich mit dem Problem handlungsorientiert darlegen zu können, wird im Projektunterricht gemeinsam einiges gemacht, ordiniert, produziert usw. Es wird möglichst mit vielen Sinnen (Augen, Ohren, Füßen, Gefühle, ...) gearbeitet. Anstatt der alltagsgebrauchten Formen wie Lesen, Schreiben, Lehrervortrag, geleitetes Gespräch usw. werden Objekte hervorgebracht, Dramatisierungen vorbereitet, Prospekte zum Kochen geschrieben, Filme gedreht, Erkundungen von Meinungen, Äußerungen, Menschen und Völker gemacht. Geistige, künstlerische und körperliche Arbeit werden vereint, Lernen und Arbeiten, Produktion und Verbrauch, Theorie und Praxis, Konsumtion und Sinnlichkeit rücken noch einmal aneinander. Über die Realität wird nicht nur geredet, sondern mit vielen Sinnen Erfahrungen und Gestaltungen gesammelt und erstellt. Anweisung und Innensteuerung sind feststehend.

3.7. SOZIALES LERNEN

Dieses Merkmal gehört zweifellos zum Projektunterricht. Die Gewissheit dass die Schüler und Lehrer zielstrebig über ein Problem arbeiten, richtet folgend zur Zusammengehörigkeit und Abhängigkeit. Dem Zufolge sind daher Berücksichtigung, Verständigung, Verhältnis, Anpassung und kooperative Mitarbeit erforderlich. Der Schüler hat die Aufgabe „sich im sozialen Umgang zu schulen und sich Notwendigkeit und möglichen Erfolg einer kollegialen Zusammenarbeit vor Augen zu führen. Auch der Lehrer ist vor die Aufgabe gestellt, demokratische Verkehrsformen anstelle von traditionellen Unterrichtsritualen zu ermöglichen“ (Frohwein, 2006, S. 7).

3.8. PRODUKTORIENTIERUNG

Die Ergebnisse eines Produkts sind Gebrauchs- und Mitteilungswert sowohl für den Schüler als auch für die Klasse, weil sie erstrebenswert, anwendbar und bedeutend sind und bilden den letzten Schritt dar. Die Projektteilnehmer können ihre Erfahrungen, Verständnisse und Wissen in verschiedenen Formen aufzeigen. Für den Projektunterricht ist es erforderlich, dass die Ergebnisse weiterdiskutiert werden.

Das bearbeitende Thema wird auch an der Realität überprüft. Folgende Fragen können beantwortet werden;

- Haben wir unser Endziel erreicht?
- Konnten wir unsere Kernfrage beantworten?
- Konnten wir die erbrachten Ergebnisse den Anderen entsprechend übertragen?
- War unsere Bearbeitung im Projektunterricht zweckmäßig und ausreichend?

Unter diesem Gesichtspunkt gibt es folgende Produkttypen;

1. Aktion- und Kooperationsprodukte (Mitarbeit in einer außerschulischen Gruppe)
2. Vorführungs- und Veranstaltungsprodukte (Theaterspiele, Ton- Dia- Shows, usw.)
3. Dokumentationsprodukte (Broschüre, Gutachten, Buch)
4. Ausstellungsprodukte (Stellwände, Wanderausstellungen)
5. Gestaltungsprodukte (Begrünung, Spielplatzgestaltung) (vgl. Gudjons, 2001, S. 89).

Die Praxis spielt auch bei der Präsentation eine wichtige Rolle. Die Gruppen können in min. von 20 Minuten ihr Produkt als Kleinpräsentation präsentieren. Letztlich wird das Ergebnis durch anschauliche Kennzeichen wie Ziel, Resultat, Präsentation und Produkterstellungsprozess bewertet. Duncker und Götz (1984) schlagen folgende Produktformen vor (siehe Abb. 20).

	Innere/interne Produkte	Äußere/ externe Produkte
Abgeschlossene Produkte	1. Wissen und Fertigkeiten als abrufbares Repertoire, personenunabhängig (Erste-Hilfe-Kurs, Säuglingspflege, Mofa-Führerschein, Tanzen, ...)	2. Vorzeigbare Gegenstände und Aktionen (Töpfern, Basterei, Ausstellung, Aufführung)
Offene Produkte	3. Identitätsfördernde und persönlichkeitsgebundene Erkenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen (Im Rollstuhl, Wehrdienst oder Zivildienst, Amnesty International, Schöpfung am Abgrund: Die Kirche und der Umweltschutz, ...)	4. Verbesserung von Situationen, Handelnde Beeinflussung von Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen (Klassenzimmergestaltung, Schulordnung, Ausländische Mitschüler in der Stadt)

Abb. 20: Produktformen von Duncker und Götz
(Gudjons; 2001, S. 89)

Merkmale des Produktes sind fassbar und „tief greifende Einstellungsänderungen bei Kindern (z.B. dem Problem der Behinderung oder der atomaren Bedrohung gegenüber)“ (Gudjons, 2001, S. 90). Aber eigentlich ist hier nicht das Produkt wichtig, sondern die Qualität des Prozesses, der zum Projekt geführt hat, denn das gewonnene Wissen ist

- entgegengesetzt entwickelt,
- interaktiv verladen,
- gedächtniskonstruktiv,
- umfassend, inhaltsorientiert mit bedeutungsvollen Handlungen und
- von den Schülern erfahren und gewollt.

Diese Gliederung wird auch als „situierter Wissenskonstruktion“ genannt (Gudjons, 2001, S. 90), die aber ohne reale Lernsituation und strukturierte Lernumgebung nicht gewonnen werden kann. Für Gudjons ist die Ausrichtung auf Handlungsprodukte das Ergebnis des Unterrichtsprozesses.

3.9. INTERDISZIPLINARITÄT

Sowohl im Fachunterricht wie auch in anderen Fächern kann ein Projekt durchgeführt werden. Deswegen ist der Anhaltspunkt der interdisziplinären Arbeit die Sachen bzw. die Fragen stets im Zusammenhang mit der realen komplizierten Welt aufzufassen. Bedeutsam ist hier wie und was die Fächer zur Lösung des Problems hinzufügen können. Je mehr Unterrichtsfächer im Verlauf des Projekts teilnehmen, desto mehr können diese am Ende einer Weiterbearbeitung vereinzelt Gesichtspunkte in ganz anderen Unterrichtsfächern anreizen.

3.10. GRENZEN DES PROJEKTUNTERRICHTS

„Grenzen“ als ein Merkmal des Projektunterrichts zu nennen, ist wohl überraschend, doch wo übrige Unterrichtsformen ihren befugten Platz haben, hat der Projektunterricht dort seine Grenzlinien. Im Gegensatz zu dem traditionellen Fachunterricht ist der Projektunterricht einfacher. Neben Üben und Trainieren ist das Lernen durch charakteristische Kenntnisse, Einteilungen von den erworbenen Feststellungen und anerzogenen Wissen genauso erforderlich. Und nach Gudjons (2001) ergibt die Vertiefung eines Projektthemas durch Elemente des systematisch aufgebauten Lehrgangs als Notwendigkeit.

4. VERLAUF DER PROJEKTARBEIT IM FREMDSPRACHLICHEN DAF-UNTERRICHT

Im Folgenden werden die Zielkompetenzen anhand der methodischen Schritte des Projektunterrichts dargestellt. Diese Aufteilung hilft, wichtige methodische Handlungen und Aufgaben zugleich auch Kompetenzen zu bestimmen. Der Antriebs- und Anforderungscharakter eines Projekts und die Einzelaufzählung des Produkts wirken auf den Ablauf und den Methodeneinsatz ein. Man unterscheidet folgende sieben Phasen:

1. Initiierungsphase: Projektideen finden und initiieren bzw. anregen
2. Einstiegsphase: Projektunterricht vorbereiten
3. Planungsphase: Projektplan gemeinsam verfassen und erstellen
4. Durchführung: Projekte durchsetzen und begleiten
5. Präsentation: Projekte präsentieren
6. Auswertung: Projekte bewerten
7. Weiterführungsphase: Projekte dokumentieren und weiter fortführen

Jede dieser Phasen wird einer Reihe möglicher Methoden und methodischer Hinweise zugeordnet (siehe Abb. 21). Sie werden zusätzlich Schritt für Schritt mit Projektbeispielen, die in einer türkischen privaten Schule durchgeführt worden sind, unterstützt.

Phase	methodische Schritte	methodische Kompetenzen
1. Initiierungsphase	a) Thema finden b) Rollen reflektieren c) Initiatoren finden d) Initialimpulse überlegen	kreative Kompetenz
2. Einstiegsphase	a) die einzelnen kennenlernen b) die Gruppe konstituieren c) das Thema vorstellen	Informationskompetenz soziale Kompetenz
3. Planungsphase	a) Themenstellung und -aspekte präzisieren b) Produkt und Adressaten festlegen c) Arbeitsmethoden und -orte bestimmen d) Rollen bestimmen und übernehmen e) Zeit- und Materialplan anlegen f) Projektplan erstellen	Planungskompetenz Entscheidungskompetenz Rollenkompetenz
4. Durchführungsphase	a) Material beschaffen und erkunden b) auswerten und bearbeiten c) das Produkt erstellen d) koordinieren und reflektieren	Problemlösungskompetenz Gestaltungskompetenz soziale Kompetenz Konfliktlösungskompetenz Organisationskompetenz
5. Präsentationsphase	a) das Produkt präsentieren b) für das Produkt werben c) das Produkt kommunikativ vermitteln	Produktkompetenz kommunikative Kompetenz
6. Auswertungsphase	a) das Produkt bewerten b) die Wirkung beurteilen c) den Prozess bewerten	Beurteilungsvermögen didaktische Kompetenz
7. Weiterführungsphase	a) das Projekt dokumentieren b) das Projekt fortsetzen	Dokumentationskompetenz Verantwortungskompetenz Betreuungskompetenz

Abb. 21: Methoden im idealtypischen Projektverlauf
(Emer und Lenzen, 2005, S. 129)

4.1. INITIIERUNGSPHASE

In dieser Phase geht es darum, Ausgangsbedingungen eines Projekts anzufertigen. Wichtig ist, dass die Aufmerksamkeit von allen Schülern geweckt wird, genügend Zeit zur

Verfügung steht, damit sich Lehrer und Schüler zusammen auf ein Thema, das sie bearbeiten, oder auf ein Problem, das sie lösen wollen, einigen können.

Es sollen Initiatoren gefunden werden. Der Lehrer überlegt Initialimpulse für die weitere Arbeit. Es ist unablässig, eine starke Konzentration und Motivation aufzubauen. Die Schüler sollen Freude empfinden, ihre Ergebnisse der Argumentationsphase produktiv zu artikulieren. Folgende methodische Schritte fördert die Entstehung des Projektentwurfs:

- **Das Thema finden:** Der Ort und die Zeit von Projektideen können sehr unterschiedlich auftreten. Die Projektgedanken können im Klassen- oder Kursverband entworfen werden. Mind-Map Methode, Cluster machen, Gedankenverbindungen zu den Einsichtsbereichen des Projektunterrichts wie z.B. Schule, Örtliches, Globales usw. einsammeln (siehe Abb. 22). Das Thema in der sozialen und „lebensweltlichen Realität der Schüler und Lehrer“ (Emer und Lenzen, 2005, S. 121) verankert sein.
- **Rollen reflektieren:** In Gruppen, die keine Erfahrungen haben, wie man Projekte durchführt, ist diese Phase von großer Bedeutung. Der Lehrer kann im Unterricht mit den Schülern über die bisherigen Rollen der Schüler und die im Projekt erforderlichen Rollenwechsel schildern und darüber diskutieren (vgl. Emer und Lenzen, 2005).
- **Initiatoren finden:** Um unabhängiges Lernen herbeizuführen, ist eine Wahl von Projektthema und- gruppe erstrebenswert. Die Bildung einer kleinen Konzipierungsgruppe, die sich um ein Projektthema gruppiert, hat die Aufgabe nach Projektkriterien eine Projektskizze als Wahlbasis zu formulieren und „an einem „Thementag“ der Schülerschaft das Projekt“ (Bastian u.a. 1997, S. 221) darzustellen.
- **Initialimpulse überlegen:** Dieser Vorbereitungsschritt umfasst das Nachdenken über materielle und kommunikative Initialimpulse: Was kann gemacht werden? Welche schulischen und- außerschulischen Verbindungen können hilfreich sein, welche sollten erforscht werden? usw. (vgl. Bastian u.a. 1997).

Die ständige Nachprüfung der Eingangsplanung während des Projektprozesses zeigt, dass der Projektunterricht als freie Lernform wichtig ist. Zur Organisation eines Projekts gehören drei wichtige Planungsverfahren; die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse, die vorbereitende Projektplanung des Lehrers und die kooperative Planungsphase mit der Klasse (vgl. Gudjons, 2001, S. 95). Diese Phase trägt vor allem dazu bei, in allerhand Beziehung den Schülern als auch dem Lehrer Zeit zu geben, ein umgewandeltes Rollenverständnis herzustellen. Ein wohliges Arbeitsklima zu gestalten, das nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrenden den Eintritt in den Verlauf vereinfacht, wird mit der Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse realisiert.

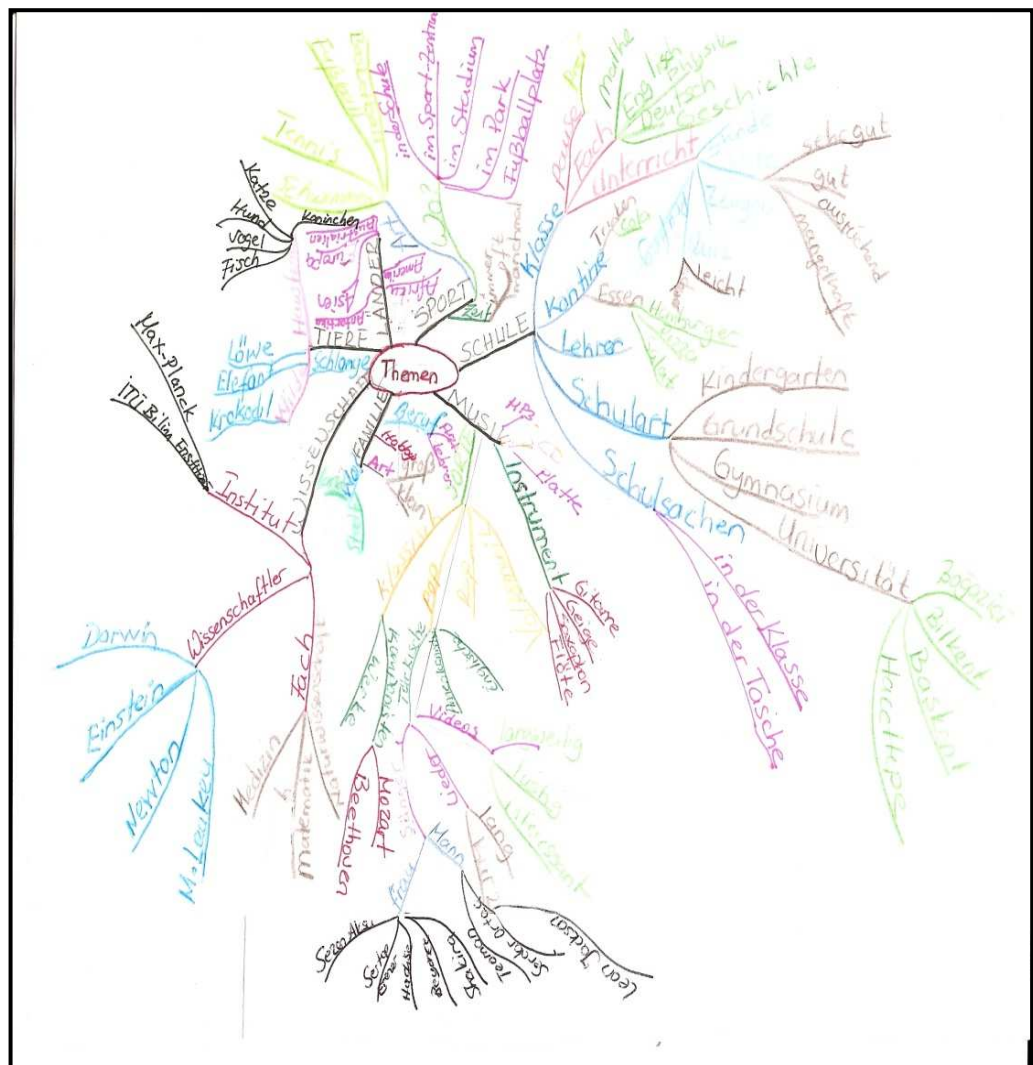


Abb. 22: Themenfindung

4.1.1. Die Einführung Der Neuen Unterrichtsform In Der Klasse

Als eine neue Unterrichtsform muss der Projektunterricht gründlich gelehrt werden. Um das Scheitern zu verhindern, muss man vor der Projektarbeit „ein gemeinsames Sich- vertraut- machen“ (Gudjons, 2001, S. 95) mit den Eigenschaften und Arbeitsformen des Unterrichts herstellen (siehe Abb. 23). Besonders für die Lehrer selbst ist eine Erklärung ihrer eigenen Auffassungen sehr wichtig; Bin ich denn bereit, mich mit dieser neuen Unterrichtsform wirklich auseinanderzusetzen, mein gewohntes Planungsmodell abzulegen oder zu ändern? Planmäßig kann die Durchführung von der neuen Unterrichtsform folgendermaßen erstellt werden: Der Lehrer schreibt eine Mitteilung bzw. einen Brief an die Klasse, in dem die Änderungen des Unterrichts angeboten werden, zu dem jeder Stellung nimmt und danach über dies gesprochen wird. Oder man organisiert ein Rollenspiel zwischen den Gegnern und Befürwortern der Projektmethode. Am nächsten Unterricht sammelt man dann die Bemerkungen auf Karteikarten an einer Wandtafel und formuliert gemeinsam Erneuerungsempfehlungen. Das Ziel ist, dass Lehrer und Schüler zusammen ein Verständnis zu der neuen Unterrichtform anfertigen. Betont werden muss hier besonders, dass bestimmte Techniken und Arbeitsformen wie z.B. Gruppenarbeit, Protokollieren usw. im Unterricht vorher eingeübt werden müssen. Leider wird dies oft übersehen.

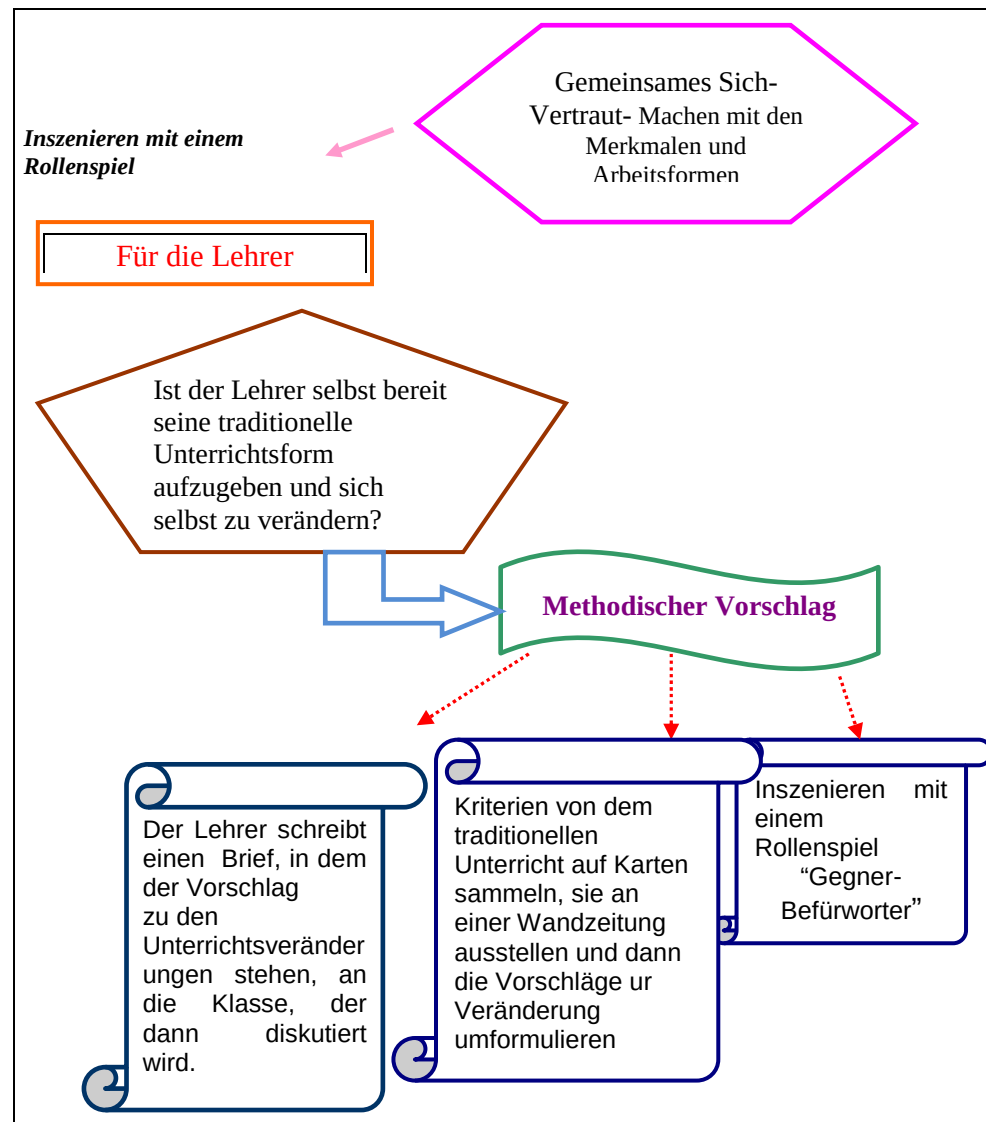


Abb. 23: Die Einführung der neuen Unterrichtsform in der Klasse
(vgl. Gudjons, 2001, S. 98-99)

4.1.2. Die Vorbereitende Projektplanung Des Lehrers

Der Lehrer muss zuerst für sich selbst einen Projektentwurf herstellen, um den Projektrahmen zu beherrschen. Wenn der Lehrer keine eigene Vorstellung hat, was in diesem Projekt passiert oder gelernt wird, kann er wie Gudjons ausdrückt schnell und leicht Opfer von einer falschen Spontaneitätsideologie werden. Der Lehrer sollte seine Überlegungen in Skizze- Form ausführen, die sechs Punkte enthalten müssen;

Welche Klasse wird welches Thema, bzw. Rahmenthema machen? Wie wird der organisatorische Hintergrund aussehen? Wo ist der Platz unseres Themas in dem Lehrplan? Ideensammlung zu möglichen Handlungsformen und Material. Medien, Inhalte und Themen, Ablaufskizze, die die Phasen des Projekts zeigen, Kooperative Projektplanung mit den Schülern. Die Koordinierung von thematischen Aspekten des Projekts und Interessen der Schüler erfolgen in einer kooperativen Planungsphase.

Die unten angegebenen Projektskizzen sind, wie schon oben angedeutet in einer türkischen privaten Schule im Rahmen von verschiedenen Projekten im zweiten Fremdsprachenunterricht Deutsch ausgeführt. (siehe Abb. 24, Abb. 25, Abb. 26, Abb. 27, Abb. 28).

1. Klasse: Thema:	7. Klasse Bekanntmachung der Familienmitglieder
2. Organisatorische Rahmen	Beginn: 09.03.2009- Ende: 01.06.2009,36 Unterrichtsstunden Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst und Informatik
3. Im Lehrplan:	Familie, Freunde und Verwandte
4. Ideensammlung:	-Inhaltliche Ideen: Die Familienmitglieder und ihre Eigenschaften (Name, Alter, Wohnort, Hobbys, usw.) -Handlungsformen: Skizzieren, Beschreiben, Beobachten - Materialien/ Medien: Computer, Karton, Fotos -Außerschulische Lernorte: Das Deutsche Kulturinstitut
5. Kurze organisatorische Ablaufskizzen	-Themensammlung -09.03.2009 I. Besprechung (Themensammlung/ Mind-Map) -16.03.2009 II. Besprechung (Thema+ Gruppenfeststellung Verteilung der Tipp-Blätter) -23.03.09 III. Besprechung (Feststellung des Produkts, Anleiten bei der Erstellung des Arbeits- und Projektplans, Projektauftrag und die genauen Kriterien für Leistungsbewertung geben, die Auswertung und Reflexion des Projektes mit den Schülern machen) -Didaktische Beratung und Notizen in der Vorbereitungsphase (Beobachtungsbogen) -06.04.2009 IV. Besprechung (Realisierung des gegliederten Plans) -20.04.2009 V. Besprechung (Sammlung der Mitteilungen) -04.05.2009 VI. Besprechung -18.05.200 VII. Besprechung (Festlegung des Termins für die Präsentation) -Didaktische Beratung und Notizen in der Durchführungsphase (Beobachtungsbogen) -29.05.2009 VIII. Besprechung (Über die Präsentation sprechen. Arbeitsprozess-Berichts, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt-Gruppenarbeit ausfüllen) -01.06.2006 IX. Besprechung (Mitteilung der Resultate, Gedanken zur Projektfortsetzung)
Kooperative Projektplanung	*Die Kooperative Projektplanung ist in Abbildung 44 angegeben.

Abb. 24: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Familienbeschreibung“
(vgl. Gudjons, 2001, S. 96-97)

1. Klasse: Thema:	7. Klasse Personenbeschreibung
2. Organisatorische Rahmen	Beginn: 09.03.2009- Ende: 02.06.2009 36 Unterrichtsstunden Zusammenarbeit mit den Fächern Musik, Kunst und Informatik
3. Im Lehrplan:	Über sich und andere sprechen, Gefühle ausdrücken
4. Ideensammlung:	-Inhaltliche Ideen: Personeneigenschaften(Name, Alter, Wohnort, usw.) -Handlungsformen: Beschreiben,, Beobachten, Besprechen, -Materialien/ Medien: Computer, Karton, Fotos, Fotoapparat, Videokamera, Kleidungsstücke -Außerschulische Lernorte: Das Deutsche Kulturinstitut, die Stadt, Bibliothek,
5. Kurze organisatorische Ablaufskizzen	-Themensammlung -09.03.2009 I. Besprechung (Themensammlung/ Mind-Map) -16.03.2009 II. Besprechung (Thema+ Gruppenfeststellung, Verteilung der Tipp-Blätter) -23.03.09 III. Besprechung (Feststellung des Produkts, Anleiten bei der Erstellung des Arbeits- und Projektplans, Projektauftrag und die genauen Kriterien für die Leistungsbewertung geben. Die Auswertung und Reflexion des Projektes mit den Schülern machen) -Didaktische Beratung und Notizen in der Vorbereitungsphase (Beobachtungsbogen) -06.04.2009 IV. Besprechung (Realisierung des gegliederten Plans) -20.04.2009 V. Besprechung (Sammlung der Mitteilungen) -04.05.2009 VI. Besprechung -18.05.200 VII. Besprechung (Festlegung des Termins für die Präsentation) -Didaktische Beratung und Notizen in der Durchführungsphase (Beobachtungsbogen) -29.05.2009 VIII. Besprechung (Über die Präsentation sprechen, Arbeitsprozess- Berichts, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt- Gruppenarbeit ausfüllen) -02.06.2006 IX. Besprechung (Mitteilung der Resultate, Gedanken zur Projektfortsetzung)
Kooperative Projektplanung	*Die Kooperative Projektplanung ist in Abbildung 45 angegeben.

Abb. 25: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Personenbeschreibung“
(vgl. Gudjons, 2001, S. 96-97)

1. Klasse: Thema:	7. Klasse Personenbeschreibung
2. Organisatorische Rahmen	Beginn: 09.03.2009- Ende: 03.06.2009 36 Unterrichtsstunden Zusammenarbeit mit den Fächern Musik, Kunst und Informatik
3.Im Lehrplan:	Über sich und andere sprechen, Gefühle ausdrücken
4. Ideensammlung:	-Inhaltliche Ideen: Name, Alter, Hobbys, Eigenschaften, Wohnort usw. -Handlungsformen: Skizzieren, Beschreiben,, Beobachten, Äußern -Materialien/ Medien: Computer, Karton, Fotoapparat, Tonbandgerät -Außerschulische Lernorte: Die Deutsche Kulturinstitut, Stadtzentrum, die Deutsche Botschaft
5. Kurze organisatorische Ablaufskizzen	-Themensammlung -09.03.2009 I. Besprechung (Themensammlung/ Mind-Map) -16.03.2009 II. Besprechung (Thema+ Gruppenfeststellung, Verteilung der Tipp-Blätter) -23.03.09 III. Besprechung (Feststellung des Produkts, Anleiten bei der Erstellung des Arbeits- und Projektplans, Projektauftrag und die genauen Kriterien für die Leistungsbewertung geben. Die Auswertung und Reflexion des Projektes mit den Schülern machen) -Didaktische Beratung und Notizen in der Vorbereitungsphase (Beobachtungsbogen) -06.04.2009 IV. Besprechung (Realisierung des gegliederten Plans) -20.04.2009 V. Besprechung (Sammlung der Mitteilungen) -04.05.2009 VI. Besprechung (Festlegung des Termins für die Präsentation) -18.05.200 VII. Besprechung -Didaktische Beratung und Notizen in der Durchführungsphase (Beobachtungsbogen) -29.05.2009 VIII. Besprechung (Über die Präsentation sprechen. Arbeitsprozess-Berichts, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt- Gruppenarbeit ausfüllen) -03.06.2006 IX. Besprechung (Mitteilung der Resultate, Gedanken zur Projektfortsetzung!)
Kooperative Projektplanung	Die Kooperative Projektplanung ist in Abbildung 46 angegeben.

Abb. 26: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Personenbeschreibung“
(vgl. Gudjons, 2001, S. 96-97)

1. Klasse: Thema:	6. Klasse Tierbeschreibung
2. Organisatorische Rahmen	Beginn: 06.03.2009- Ende: 11.05.2009 28 Unterrichtsstunden Zusammenarbeit mit den Fächern Musik, Kunst und Informatik
3. Im Lehrplan:	Über Tiere sprechen und sie beschreiben
4. Ideensammlung:	-Inhaltliche Ideen: Tiere nach ihren Eigenschaften (Land, Lebensweise usw.) beschreiben. Videoaufnahme, Kreuzworträtsel -Handlungsformen: Skizzieren, Beschreiben,, Beobachten, Aufzeichnen - Materialien/ Medien: Computer, Karton, Fotoapparat, Bilder -Außerschulische Lernorte: Zoo, Zirkus, das Deutsche Kulturinstitut
5. Kurze organisatorische Ablaufskizzen	-Themensammlung -06.03.2009 I. Besprechung (Themensammlung/ Mind-Map) -13.03.2009 II. Besprechung (Thema+ Gruppenfeststellung, Verteilung der Tipp-Blätter) -20.03.09 III. Besprechung (Feststellung des Produkts, Anleiten bei der Erstellung des Arbeits- und Projektplans, Projektauftrag und die genauen Kriterien für die Leistungsbewertung geben. Die Auswertung und Reflexion des Projektes mit den Schülern machen) -Didaktische Beratung und Notizen in der Vorbereitungsphase (Beobachtungsbogen) -03.04.2009 IV. Besprechung (Realisierung des Plans) -17.04.2009 V. Besprechung (Sammlung der Mitteilungen) -31.04.2009 VI. Besprechung (Festlegung des Termins für die Präsentation) -Didaktische Beratung und Notizen in der Durchführungsphase (Beobachtungsbogen) -08.05.200 VII. Besprechung (Arbeitsprozess- Berichts, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt-Gruppenarbeit ausfüllen) -11.05.2006 VIII. Besprechung (Mitteilung der Resultate, Gedanken zur Projektfortsetzung!)
Kooperative Projektplanung	Die kooperative Projektplanung ist in Abbildung 47 angegeben.

Abb. 27: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Tierbeschreibung“
(vgl. Gudjons, 2001, S. 96-97)

1. Klasse: Thema:	6 y Bildgeschichte
2. Organisatorische Rahmen	Beginn: 06.03.2009- Ende: 12.05.2009 28 Unterrichtsstunden Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst und Informatik
3. Im Lehrplan:	Akkusativ
4. Ideensammlung:	-Inhaltliche Ideen: Die Akkusativverben aufzeichnen -Handlungsformen: Skizzieren, Beschreiben, Aufzeichnen - Materialien/ Medien: Computer, Karton, Papier und Stifte -außerschulische Lernorte: Das Deutsche Kulturinstitut
5. Kurze organisatorische Ablaufskizzen	-Themensammlung -06.03.2009 I. Besprechung (Themensammlung/ Mind-Map) -13.03.2009 II. Besprechung (Thema+ Gruppenfeststellung, Verteilung der Tipp-Blätter) -20.03.09 III. Besprechung (Feststellung des Produkts, Anleiten bei der Erstellung des Arbeits- und Projektplans, Projektauftrag und die genauen Kriterien für die Leistungsbewertung geben. Die Auswertung und Reflexion des Projektes mit den Schülern machen) -Didaktische Beratung und Notizen in der Vorbereitungsphase (Beobachtungsbogen) -03.04.2009 IV. Besprechung (Realisierung des Plans, -17.04.2009 V. Besprechung Sammlung der Mitteilungen, -31.04.2009 VI. Besprechung Festlegung des Termins für die Präsentation.) -Didaktische Beratung und Notizen in der Durchführungsphase (Beobachtungsbogen) -08.05.200 VII. Besprechung (Arbeitsprozess- Berichts, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt- Gruppenarbeit ausfüllen) -12.05.2006 VIII. Besprechung (Mitteilung der Resultate, Gedanken zur Projektfortsetzung!)
Kooperative Projektplanung	Die kooperative Projektplanung ist in Abbildung 48 angegeben.

Abb.28: Projektskizze des Lehrers zum Thema „Bildbeschreibung“
(vgl. Gudjons, 2001, S. 96-97)

4.1.3. Die Kooperative Planungsphase Mit Der Klasse

In der kooperativen Planungsphase treten die Koordinierung der thematischen Aspekte des Projektes sowie die Interessen der Schüler hervor. Als erster Schritt wäre es sinnvoll, wenn die Schüler in Kleingruppen Vorschläge über das Rahmenthema sammeln. Mind- Mapping könnte dafür sehr geeignet sein. Denn oft fällt es den Schülern schwer, eine klassische Aufteilung anzufertigen. Mit Hilfe der Mind-Map Methode können sie ihr Wissen zunehmend aufbauen. Bevor die Themengruppen in der Klasse bekannt gemacht werden,

sammelt der Lehrer diese Gedankenverknüpfungen und Ideen zu den thematisch fassfähigen und behandelbaren Themengruppen, indem projektbezogene und handlungsorientierte Arbeitsweisen berücksichtigt werden, zusammen (siehe Abb. 22). Als letztes ordnen sich die Schüler zu den Themengruppen ein (siehe Abb. 29). Die kooperative Planungsphase endet schließlich mit der Planung des Arbeitsverlaufs in den Kleingruppen und die Zuordnung von den Kleingruppenvorhaben zu einem ausschließenden gesamten Zusammenhang. Der Lehrer kann dafür einen Zeitplan im Klassenzimmer, angeregte Beratungsgespräche sowie Leistungswertungsskalen anfertigen.

KLASSE	PROJEKTTHEMA
7L	FAMILIENBESCHREIBUNG „Das ist meine Familie“
7S	PERSONENBESCHREIBUNG „Wer sind Sie?“
7T	PERSONENBESCHREIBUNG „Einstein ist in der Schule!“
6S	TIERBESCHREIBUNG „Die Tiere“
6Y	BILDGESCHICHTE „Eine komische Geschichte!“

Abb. 29: Die Themenwahl der Gruppen

Der Lehrer soll

- deutliche Ausblicke an die Projekte der Gruppenarbeit beschreiben,
- von den Schülern einen bemessbaren Arbeitsprozessbericht fordern,
- Diskussion zu den Leistungen (Einzel- Gruppenarbeit) ansagen. Ziel ist hier der Plan und die Einteilung der Schritte in den einzelnen Gruppen.

Mind-Map, das sich auf dem gedankenverbindenden System des Gehirns und dem Vorgehen des Brainstormings aufbaut, wurde von dem Engländer Tony Buzan „als eine Art „Selbstberichtstechnik“ zu Assoziation von Ideen und deren graphischen Arrangements vorgestellt (Mastroserio, 2008). Dieses Vorgehen stützt sich auf den folgenden Gedanken der Arbeitsweise des Gehirns (siehe Abb. 30).

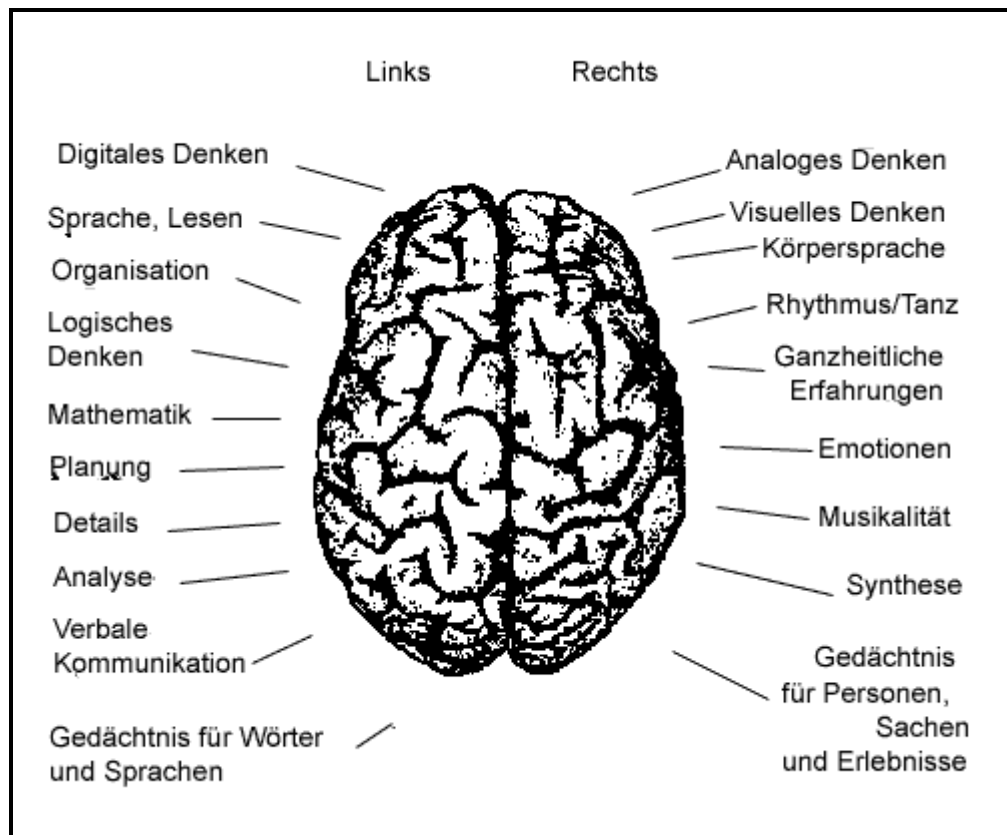


Abb. 30: Arbeitsweise des Gehirns
(Kirckhoff, M., 1997, .S. 104)

Die linke Seite (logisches Denken, das Erzeugen von Begriffen, das Erfassen in Einzelelementen) wird nach den Funktionen her gewöhnlich stärker genutzt als die rechte Seite (Erfassen in Bildern, in Gesamtzusammenhängen). Eine Verbindung von diesen beiden Teilen bzw. Funktionsweisen kann durch das Mind- Mapping geschaffrt werden. Ein fertiges Mind-Map ist das Ganzbild des Denkprozesses mit einzelnen Gedankenästen und Bestandteilen. Vorteile der thematischen Landkarten sind die Strukturierungshilfe im Planungsprozess und strukturierende Funktion für den Verlaufsprozess.

Das Denken ist ein komplizierter Prozess, kann neue Assoziationen stets durch neue Schlüsselwörter und Strukturen im Gehirn bilden, wie ein Netzwerk die Informationen in Verbindung bringen, kann leicht eine Verknüpfung zu anderen Wissensgebieten erzeugen oder ablehnen. Empfehlungswert ist, die Informationen deshalb auf Zeichnungen in

Schlüsselwörtern zu sammeln, um für spätere Besinnung des Inhaltes zu kommen und eine innere Betrachtung mit dem Thema führen zu können.

4.2. EINSTIEGSPHASE

Mit der Feststellung des Themas beginnt das Projekt. Das Gleichgewicht zwischen Teilnehmern, Gruppenherstellung und Projektthema muss methodisch bedacht werden. Dies kann in folgenden Schritten geschehen:

- **Die einzelnen kennenlernen:** Durch die Methode des Kennenlernens und der Aussprache ihres Zugangs kommen die Individuen in das Projekt. Das Resultat von so einer individuellen und thematischen Angleichung kann auch als ein Planungsanhaltspunkt beistehen.
- **Die Gruppe gründen:** Die Gruppe strukturiert sich durch die beiderseitige Wahrnehmung und Beziehung sowie über die Verhandlung mit der Aufgabestellung des Projekts.
- **Das Thema vorstellen:** Das Thema wird zuerst über persönliche Zugänge anwesend (siehe Abb. 31, 32, 33, 34, 35). Dann sollte es in einer festgefügtten Informationsform durch die Vorplanungsgruppe selbst vorgestellt werden. Die Arbeitsblätter, die die Schüler bei den Einzelkompetenzen üben werden und die Tipp-Blätter, die die wichtigsten Informationen und Arbeitsschritte zusammenfassen, und um erarbeitete Kenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt nachschlagen und nutzen zu können, sollten in einem Tipp-Ordner abgeheftet werden. Diese Tipp-Blätter können natürlich auch ganz unabhängig von den Arbeitsblättern eingesetzt werden (siehe Abb. 36, Abb. 37, Abb. 38).

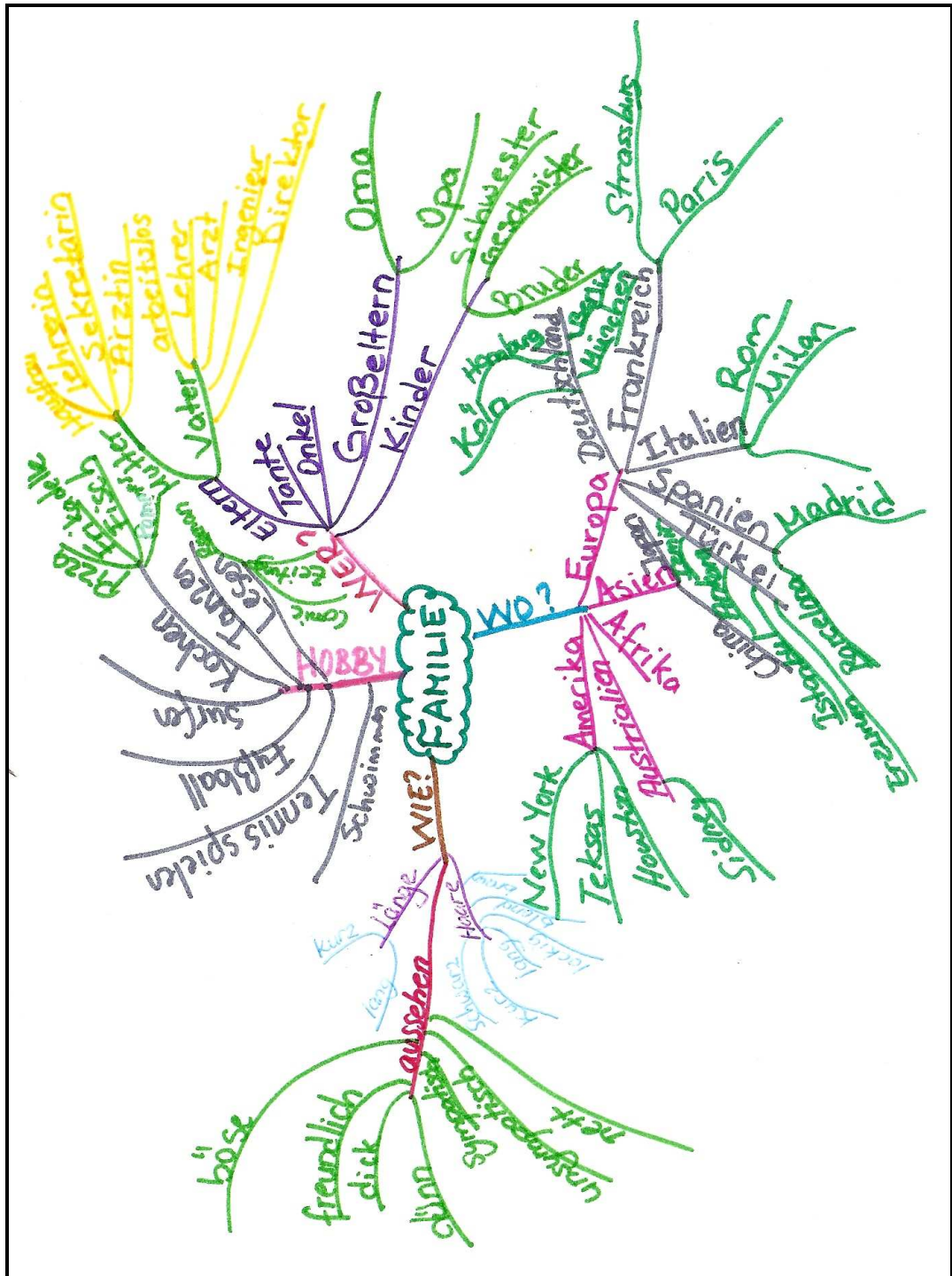


Abb. 31: Mind-Map zum Thema “Familie“ der Klasse 7L



Abb. 32: Mind-Map zum Thema „Personenbeschreibung“ der Klasse 7T

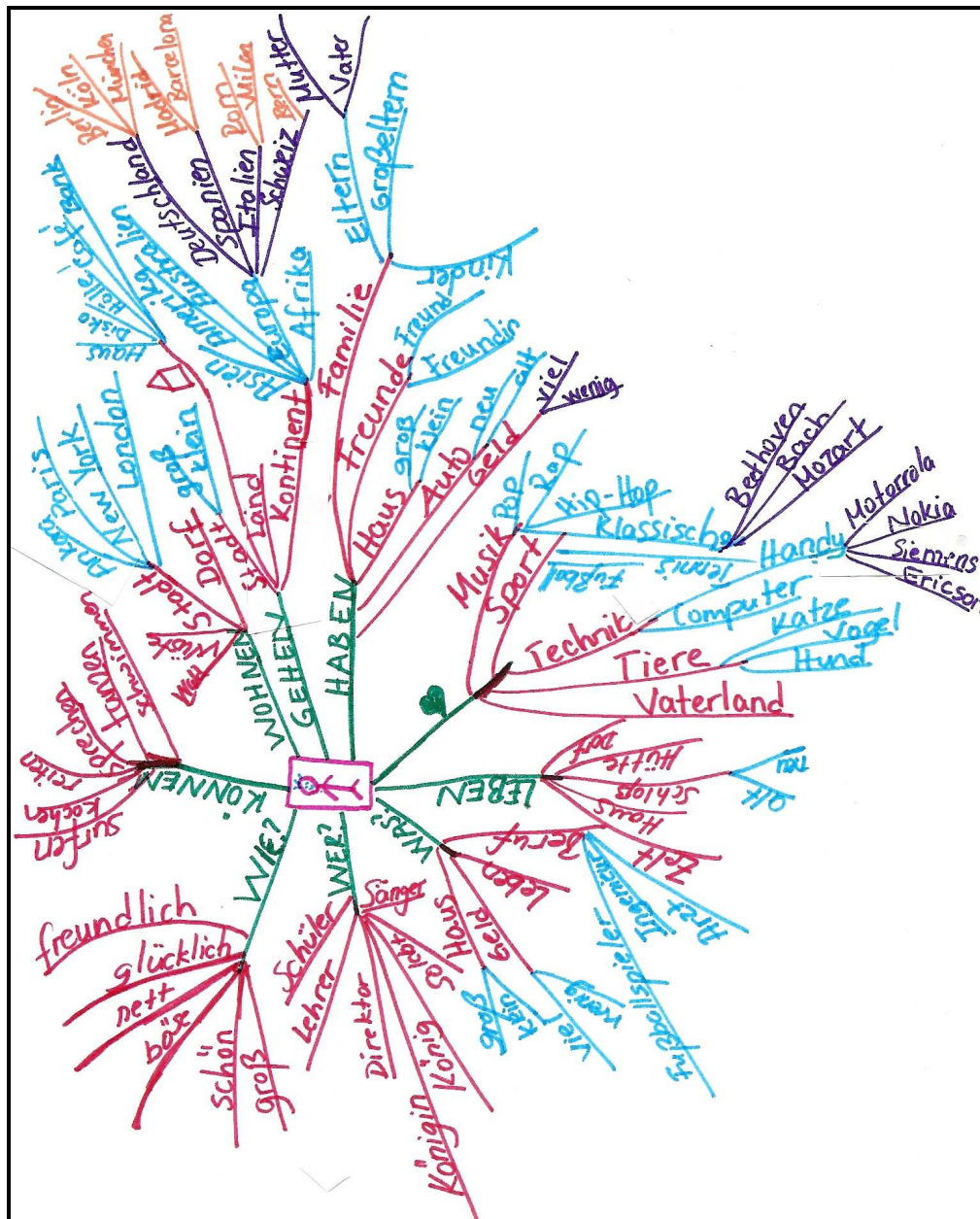


Abb. 35: Mind-Map zum Thema "Bildgeschichte"

Arbeitsphasen		
Grundlagen • Arbeitsweise bei einem Projekt kennen lernen • Anforderungen und Bewertungskriterien kennen lernen		
Vorbereitung • Themenfindung (Hilfsmittel: Tipp-Blatt <i>Themenfindung und -gliederung</i>, Tipp-Blatt <i>Mind-Mapping</i>) • Gruppenbildung • Informationssammlung (Hilfsmittel: Internet, Tipp-Blätter <i>Sachbuch/Sachtext als Informationsquelle</i>, <i>Offizieller Brief</i>, <i>Telefonieren</i>, <i>Besichtigung</i>, <i>Interview</i>) • Projektbeschreibung (Hilfsmittel: Mind-Map zum Projektthema; wichtig: jetzt schon Präsentationsformen und -medien überlegen!) • Arbeits- und Zeitplanung (Hilfsmittel: <i>Projekt-Zeitplan</i>, <i>Wochenplan</i>) • Dokumentation beginnen in Form einer Projektmappe		
Durchführung • Informationsauswertung (Hilfsmittel: Tipp-Blätter <i>Sachbuch/Sachtext als Informationsquelle</i>) • Vortrag vorbereiten (Hilfsmittel: Tipp-Blätter <i>Referat</i>, <i>Karteikarten</i> und <i>Vortrag</i>) • Präsentationsmedien besorgen und gestalten, die Präsentation planen (Hilfsmittel: Tipp-Blätter <i>Präsentationsmedien</i>, <i>Präsentation</i>, <i>Plakat/Folie</i>, <i>PowerPoint-Präsentation erstellen und gestalten</i>; Kapitel <i>Weitere Medien</i>) • Arbeits- und Zeitplanung überprüfen, wenn notwendig überarbeiten (Hilfsmittel: <i>Projekt-Zeitplan</i>, <i>Wochenplan</i>) • Dokumentation weiterführen in Form einer Projektmappe • Präsentation üben (Hilfsmittel: Tipp-Blätter <i>Karteikarten</i>, <i>Vortrag</i>, <i>Präsentation</i>; <i>Feedback-Bogen zur Präsentation</i>)		
Präsentation • Ergebnis präsentieren (Hilfsmittel: Tipp-Blätter <i>Karteikarten</i>, <i>Vortrag</i>, <i>Präsentation</i>) • Gruppenarbeit und Projektarbeit insgesamt reflektieren (Hilfsmittel: <i>Reflexionsblatt Gruppenarbeit</i>) • Fragen beantworten zum Projektthema und zur Projektarbeit		

Abb. 36: Arbeitsphasen bei der Projektarbeit
(Kochwasser und andere, 2006, S. 16)

Tipps zur Präsentationsmedien			
OPTISCH	AKUSTISCH	DARSTELLERISCH	PRAKTISCH
• Plakat • Folie • Tafelbild • Zeichnung • Karikatur/Cartoon • Foto/Dia • Tabelle • Diagramm • Zeitleiste • Schaubild • Zeitung/Zeitschrift • Broschüre/Buch • Landkarte • Poster • Modell • Anschauungsstück	• Lied • Geräusche • Sprachaufnahme	• Fotostory • Gedicht • Pro-und-Contra-Debatte • Pantomime • Tanz • Rollenspiel	• Dekorieren • Versuch • Nahrung zubereiten • Werkstück • Ausstellung • Bilddokumentation • Fragebogen/Umfrage • Interview
• Filmausschnitt • CD-ROM • Power Point-Präsentation			
Überlegt gut, welche Präsentationsmedien zur Darstellung eures Themas tatsächlich sinnvoll und passend sind. Welche Medien machen eure Einleitung interessant? Welche Medien könnt ihr für den Schluss nutzen, weil sie einen guten Überblick über das Thema oder eine abschließende Zusammenfassung ermöglichen?			

Abb. 37: Tipp-Präsentationsmedien

(Kochwasser u.a. 2006, S. 33)

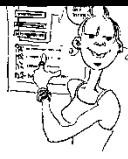
Tipps zur Präsentation	
Vor der Präsentation • Legt fest, welche Inhalte bei eurer Präsentation nacheinander dargestellt werden. • Notiert in Tabellenform nach dem Muster unten einen Ablaufplan. Das gibt euch Sicherheit für die Präsentation. Ihr könnt ihn auch während der Präsentation auf das Pult legen, falls ihr Angst habt, dass ihr vor Aufregung nicht mehr wisst, was als Nächstes drankommt. • Schreibt euch dafür auf: – welche Teilthemen nacheinander behandelt werden, – wer jedes Thema vorträgt, – welche Präsentationsform er oder sie dafür gewählt hat, – welche Materialien deshalb bereitgelegt werden müssen – und welches Gruppenmitglied bei der Bereitstellung oder dem Zeigen dieser Materialien hilft.	
• Legt oder hängt alle Materialien an eine gut sichtbare Stelle und so, dass ihr die Einzelheiten gut zeigen könnt, die für euren Vortrag wichtig sind. • Legt Materialien, die ihr erst während der Präsentation nach und nach zeigt, in der richtigen Reihenfolge griffbereit. Zum zügigen Anheften könnt ihr Klebematerial (wie z. B. Pattafix) nutzen. • Prüft, ob alle Geräte funktionieren und an geeigneter Stelle stehen (so dass Projektionen z. B. vom Beamer oder vom Overhead-Projektor gut lesbar sind), und spult Videokassetten an die richtige Stelle. Präsentation üben • Übt eure Präsentation. Spielt alles mehrmals durch. Beachtet dabei auch das Tipp-Blatt <i>Vortrag</i>. • Überlegt, welche Fragen zur Präsentation gestellt werden könnten, und überlegt euch Antworten. • Wenn ihr bei der Präsentation sicher seid, solltet ihr euch auch gegenseitig Fragen stellen. • Gebt euch gegenseitig Rückmeldung darüber, was schon gut klappt und was ihr noch verbessern müsst. Nutzt dazu den <i>Feedbackbogen zur Präsentation</i>. Während der Präsentation • Sehr wichtig ist, dass ihr die Einzelheiten, die ihr im Vortrag beschreibt, an euren Präsentationsmaterialien deutlich zeigt und genau erklärt! Ihr könnt euch dabei gegenseitig helfen: Während einer spricht, kann ein anderer gleichzeitig die genannten Einzelheiten an den Anschauungsmaterialien zeigen. • Wichtige Schlüsselwörter können an die Tafel geschrieben oder als Wortkarte angeklebt werden. • Erklärt immer, warum ihr die jeweiligen Medien ausgewählt habt und welche Aussage ihr durch sie deutlich machen möchtet. • Formuliert jeweils eine Überleitung zum folgenden Vortragsteil.	

Abb. 38: Tipp-Präsentation
(Kochwasser u.a. 2006, S. 34)

4.3. PLANUNGSPHASE

Die Projektarbeit auszuteilen und zu planen ist einer der entscheidendsten Aufgaben im Prozess der Projektarbeit und somit auch die wichtigste methodische Schaltstelle. Diese Phase muss mit allen Projektteilnehmern gestaltet werden. Hier stellt die Vorplanungsgruppe ihre Arbeit der ganzen Gruppe zur Verfügung. Der Lehrer hat bei der kooperativen Planungsprozess „die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung“ (Bastian und Gudjons, 1988, S. 41) gelenkig ausreichend zu machen. Sechs methodische Schritte können bei der Planungsphase hilfreich sein:

- **Themenstellung und –Aspekte präzisieren:** Die Verdeutlichung des Themas und seiner Gesichtspunkte erfolgt vor der Beziehung der Interessenzugänge, die die Schüler in der Einstiegsphase mitgeteilt haben. Zusätzlich kann eine Landkarte zu dem Thema erstellt werden, um die Gesichtspunkte und ihre Beziehungen zu veranschaulichen und somit die Arbeitsgruppen. Dann kann der Projektauftrag erstellt werden oder falls vorhanden angepasst werden. Die Formulierung kann durch den Lehrer, in Zusammenarbeit mit dem Projektteam erfolgen. Wichtig ist hier, dass die beiden Seiten hinter dem Auftrag stehen. Der Auftrag wird gegenseitig unterschrieben (siehe Abb. 39, Abb. 40, Abb. 41, Abb. 42, Abb. 43).

Projektauftrag								
Projekt-Bezeichnung: Das ist meine Familie		Version Nr.: 1.						
Auftraggeber/in: Belgin OLUKLU		Datum: 09.03 2009						
Projektleiter/in: S1 Mitglieder des Projektteams: S2								
Kurzbeschreibung Wir möchten eine PowerPoint-Präsentation anfertigen, in der wir statt unserer Familienmitglieder andere Personen oder Charakter benutzen. Dabei möchten wir unsere Deutschkenntnisse gebrauchen und erweitern.								
Projektziele: Im Deutschunterricht gelernte Kenntnisse gebrauchen und erweitern. PowerPoint-Präsentation soll inhaltlich und gut vorbereitet werden. Wir wollen unsere Klasse und unsere Lehrerin eine schöne Überraschung machen. Wir wollen allen zeigen, dass unsere Entscheidung sich als richtig auszeichnet und wir uns von Anfang bis Ende sehr amüsieren werden.								
Rahmenbedingungen: Die Projektarbeit zeitig abgeben (01.06.2009). Zeitliche Beanspruchung der Lehrer gering halten. Benutzung der Schul-Bibliothek ist möglich.								
Risiken/Unsicherheiten/besondere Probleme: Keine bekannt								
Berichterstattung (Form und Häufigkeit): Bericht an die Auftraggeberin am Ende der Projektplanung sowie mindestens alle 2 oder 3 Wochen.								
Beilage: Tipp-Blätter								
Unterschriften: <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Auftraggeber/in</td> <td style="width: 33%;">Projektleiter/in</td> <td style="width: 33%;">Teammitglieder</td> </tr> <tr> <td>Belgin Oluklu</td> <td>S1</td> <td>S2</td> </tr> </table> *Die Namen der Schüler sind mit S1 und S2 angegeben.			Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder	Belgin Oluklu	S1	S2
Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder						
Belgin Oluklu	S1	S2						

Abb. 39: Projektauftrag der Gruppe 1
(vgl. PULS, 2003)

Projektauftrag		
Projekt-Bezeichnung: Einstein ist in der Schule		Version Nr.: 2.
Auftraggeber/in: Belgin OLUKLU		Datum: 09. 03. 2009
Projektleiter/in: S3 Mitglieder des Projektteams: S1,S2, S4, S5, S6		
Kurzbeschreibung Wir möchten einen Foto-Roman (Fotostory) anfertigen. Dabei möchten wir unsere Deutschkenntnisse gebrauchen erweitern und so eine (noch nie gemachte) Durchführung ausprobieren.		
Projektziele: Im Deutschunterricht gelernte Kenntnisse gebrauchen Der Foto-Roman soll inhaltlich und in bester Qualität sein Wir wollen unsere Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich Foto-Roman erweitern Wir wollen ihn unserer Klasse und unserer Lehrerin schenken Wir wollen allen zeigen, dass man auch mit der zweiten Fremdsprache so ein Produkt hervorbringen kann.		
Rahmenbedingungen: Die Projektarbeit zeitig abgeben (02.06.2009). Zeitliche Beanspruchung der Lehrer gering halten. Benutzung der Schul-Plätze ist möglich.		
Risiken/Unsicherheiten/besondere Probleme Keine bekannt		
Berichterstattung (Form und Häufigkeit): Bericht an die Auftraggeberin am Ende der Projektplanung sowie mindestens alle 2 oder 3 Wochen.		
Beilage: Tipp-Blätter		
Unterschriften: Auftraggeber/in Belgin Oluklu		
Projektleiter/in S3		
Teammitglieder S1, S2, S4, S5, S6		

Abb. 40: Projektauftrag der Gruppe 2
(vgl. PULS, 2003)

Projektauftrag								
Projekt-Bezeichnung Wer sind Sie?		Version Nr.: 3.						
Auftraggeber/in: Belgin OLUKLU		Datum: 09.03.2009						
Projektleiter/in: S2 Mitglieder des Projektteams: S1, S3, S4, S5,								
Kurzbeschreibung Wir möchten eine PowerPoint-Präsentation anfertigen. Der Inhalt soll aus der Kindheit und Jugendzeit des Lehrers sein, der mit Bildern unterstützt wird. Unsere Freunde sollen erraten, welche Lehrer das sind.								
Projektziele: Im Deutschunterricht gelernte Kenntnisse gebrauchen Die PowerPoint-Präsentation soll inhaltlich und betrifft der Qualität sein Wir wollen unsere Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich PowerPoint-Präsentation erweitern. Wir wollen diese Präsentation all unseren Lehrern schenken und sie präsentieren.								
Rahmenbedingungen: Die Projektarbeit zeitig abgeben (03.06.2009). Zeitliche Beanspruchung der Lehrer gering halten. Benutzung des Computerraums ist möglich.								
Risiken/Unsicherheiten/besondere Probleme Keine bekannt								
Berichterstattung (Form und Häufigkeit): Bericht an die Auftraggeberin am Ende der Projektplanung sowie mindestens alle 2 oder 3 Wochen.								
Beilage: Tipp-Blätter								
Unterschriften: <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Auftraggeber/in</td> <td style="width: 33%;">Projektleiter/in</td> <td style="width: 33%;">Teammitglieder</td> </tr> <tr> <td>Belgin Oluklu</td> <td>S2</td> <td>S1, S3, S4, S5</td> </tr> </table>			Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder	Belgin Oluklu	S2	S1, S3, S4, S5
Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder						
Belgin Oluklu	S2	S1, S3, S4, S5						

Abb. 41: Projektauftrag der Gruppe 3
(vgl. PULS, 2003)

Projektauftrag		
Projekt-Bezeichnung Tiere		Version Nr.: 4
Auftraggeber/in: Belgin OLUKLU		Datum:06.03.2009
Projektleiter/in: S2 Mitglieder des Projektteams: S1		
Kurzbeschreibung Wir möchten eine PowerPoint-Präsentation machen. Wir möchten verschiedene Tiere nach ihren Eigenschaften (Art, Alter usw.) beschreiben. Dabei möchten wir unsere Deutschkenntnisse gebrauchen und erweitern.		
Projektziele: Im Deutschunterricht gelernte Kenntnisse gebrauchen PowerPoint soll inhaltlich passend und gut vorbereitend sein. Wir wollen, dass unserer Lehrerin das Projekt gefällt.		
Rahmenbedingungen: Die Projektarbeit zeitig abgeben (11.05.2009). Zeitliche Beanspruchung der Lehrer gering halten. Benutzung der Schul-Bibliothek ist möglich.		
Risiken/Unsicherheiten/besondere Probleme Keine bekannt		
Berichterstattung (Form und Häufigkeit): Bericht an die Auftraggeberin am Ende der Projektplanung sowie mindestens alle 2 oder 3 Wochen.		
Beilage: Tipp-Blätter		
Unterschriften: Auftraggeber/in Belgin Oluklu	Projektleiter/in S2	Teammitglieder S1

Abb. 42: Projektauftrag der Gruppe 4
(vgl. PULS, 2003)

Projektauftrag								
Projekt-Bezeichnung Eine komische Geschichte		Version Nr.: 5						
Auftraggeber/in: Belgin OLUKLU		Datum:06.03.2009						
Projektleiter/in: S2 Mitglieder des Projektteams: S1								
Kurzbeschreibung Wir möchten Karikatur-Geschichte anfertigen, die mit kurzen Sätzen erläutert wird. Das Hauptthema ist „der Akkusativ“. Wir werden versuchen aus „der und den“ eine Karikatur-Geschichte hervorzubringen.								
Projektziele: Im Deutschunterricht gelernte Kenntnisse gebrauchen und erweitern. Die Karikatur-Geschichte soll inhaltlich und gut sein Wir wollen allen zeigen, dass man auch mit der zweiten Fremdsprache so ein Produkt hervorbringen kann. Wir hatten bis jetzt nie eine Chance bekommen unsere Zeichnungen so offen zeigen zu können, deswegen wollen wir eine gute Arbeit hervorbringen und es unsere Lehrerin schenken.								
Rahmenbedingungen: Die Projektarbeit zeitig abgeben (12.05.2009). Zeitliche Beanspruchung der Lehrer gering halten, Benutzung der Kunsträume ist möglich.								
Risiken/Unsicherheiten/besondere Probleme Keine bekannt								
Berichterstattung (Form und Häufigkeit): Bericht an die Auftraggeberin am Ende der Projektplanung sowie mindestens alle 2 oder 3 Wochen.								
Beilage: Tipp-Blätter								
Unterschriften: <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;">Auftraggeber/in</td> <td style="width: 33%;">Projektleiter/in</td> <td style="width: 33%;">Teammitglieder</td> </tr> <tr> <td>Belgin Oluklu</td> <td>S2</td> <td>S1</td> </tr> </table>			Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder	Belgin Oluklu	S2	S1
Auftraggeber/in	Projektleiter/in	Teammitglieder						
Belgin Oluklu	S2	S1						

Abb. 43: Projektauftrag der Gruppe 5
(vgl. PULS, 2003)

- **Produkt und Adressaten festlegen:** Wenn der Brauchs- und Mitteilungswert des Projektprodukts widerspiegelt wird, findet diese Handlung statt. Dies ist ein bestimmendes Merkmal für den Erwerbsprozess des erforderlichen thematischen Bewusstseins und der Methode. Die Kreativität von erzielbaren Produktformen kann den Ideenreichtum der Planung bewegen.
- **Arbeitsmethoden und -orte bestimmen:** Die Festlegung des Lehrers kann hier die Entscheidungsbedingung ausbreiten und lockern, denn die Kenntnisse der Lerner können in diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichen. Die Begrenzung wie z.B. was „Oral history“ ist, oder wie man im Archiv arbeitet oder mit den Behörden spricht etc. soll der Lehrer hindeuten.
- **Rollen bestimmen und übernehmen:** Durch die Darstellung erforderlicher Rollen und verfügbarer Kompetenzen kann die Planung vorangebracht werden. So werden z.B. in bestimmten Projekten Altenpfleger, Tontechniker, Redakteur, Journalist, Risk-Manager benutzt. Weil es Verantwortlichkeit aufteilt, lässt diese Bewusstmachung und Aufnahmen der Rollen den Schülern zu Experten werden.
- **Zeit- und Materialplan anlegen:** Die Arbeit fördert klare Ausgangspunkte: Wie viel Zeit hat die Projektgruppe? Wer hilft? (Eltern, Lehrer, außerschulische Experten) Welche technischen Hilfsmittel und Werkzeuge sind nötig? Wie soll das Projekt finanziert werden? Diese und andere methodische Planungsfragen werden zu Grundsätzen, damit dann die Aufgabenschritte und Gruppen bestimmt werden können.
- **Projektplan erstellen:** Die ganzen Planungsdaten münden endlich in einem Projektplan zusammen, der in klarer Form einer Zeitliste mit Arbeitsgruppen, -schritten, -methoden, Materialienhinweise usw. zusammenbindet (siehe Abb. 44, Abb. 45, Abb. 46, Abb. 47, Abb. 48). Die Schüler, die an dieser Projektarbeit teilgenommen haben, sind nicht mit ihren Namen sondern, mit S₁-S₂ usw. angegeben.

Meine Planungsskizze		Name, Klasse: / 7L	
Projekt: PowerPoint-Präsentation (Gruppen-)Thema: Das ist meine Familie Gruppenmitglieder: Anonym, (zwei Teammitglieder) vorhandene Materialien/Medien: Computer, Wörterbuch, Schere, Klebeband noch benötigte Materialien/Medien: Verschiedene Bilder von Personen, Karton hierfür brauchen wir (noch) Hilfe: Zusammenkommen			
WAS?	WER?	WANN?	erledigt
Familienstammbaumskizze	S1-S2	25.03.2009	+
Sätze bilden	S1-S2	I. 27.03.2009	+
		II. 01.04.2009	+
I. Kontrolle der Sätze	S1-S2-Frau Oluklu	20.04.2009	+
II. Kontrolle	S1-S2 -Frau Oluklu	27.04.2009	+
PowerPoint-Präsentation vorbereiten	S2	I. 02.04.2009	+
		II. 14.05.2009	+
Familienstammbaum (Zusammenarbeit/zu Hause!)	S1-S2 (Eltern!)	24.05.2009	+
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (9.3.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (16.03.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (23.03.2009)	
Das Thema wurde festgestellt.	Gruppenbildung, Verdeutlichung des Themas. Verteilen der Tipp-Blätter.	Festlegung des Produkts, Rollenbestimmen, Zeit- und Materialplan gemacht, Projekt-auftrag unterschrieben. Projektplan erstellt, genaue Kriterien zur Leistungsbewertung gegeben und zusammen Auswertung und Reflexion des Projekts gemacht.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (06.04.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (20.04.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (04.05.2009)	
Über die Familienstammbaumskizze und Bilder (Fotos) wurden gesprochen.	Über die geschriebenen Sätze wurde zusammen gesprochen. Anhänge wurden gemacht, Quellen wurden dafür gezeigt	Die CD von den geschriebenen Sätzen wurden gegeben (Kontrolle!)	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (18.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (29.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (01.06.2009)	
Über den Familienstammbaum und PowerPoint- Präsentation in der Klasse wurde gesprochen	PowerPoint- Präsentation wurde in der Klasse präsentiert. Arbeitsprozess-Bericht, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt Gruppenarbeit wurden ausgefüllt.	Wir haben zusammen über unsere Projektarbeit gesprochen. Reflexionen wurden bewertet. Über das Poster wurde gesprochen (für die Ausstellung).	

Abb. 44: Planungsskizze „Das ist meine Familie!“

(vgl. Kofler und Andere, 2005)

Meine Planungsskizze		Name, Klasse: S1, S2, S3, S4, S5, S6/ 7T	
Projekt: Fotostory (Gruppen-)Thema: Einstein ist in der Schule Gruppenmitglieder: (sechs Teammitglieder) vorhandene Materialien/Medien: Computer, Wörterbuch, Fotoapparat noch benötigte Materialien/Medien: eine Perücke, Aluminium Folien, ein weißer Kittel, Cola, Handy, die Sachen im Laboratorium hierfür brauchen wir (noch) Hilfe: Szenario, Satzbildung, Dekor, Kleidung, Aufnahme, Computerarbeit			
WAS?	WER?	WANN?	erledigt
Szenario	Alle	27.03/03.04.09	+
Sätze	S1, S3 und S4	I. 10.04.2009	+
		II. 17.04.2009	+
Die Lehrer um die Rollen bitten	S1,S2 und S6	08.04.2009	+
Perücke, Aluminium Folien	S2	15.04.2009	+
Weißer Kittel, Handy	S1	15.04.2009	+
Ortbestimmung	S3, S4, und Frau Oluklu	20.04.2009	+
Aufnahme/Fotografieren	Alle-Frau Oluklu, Frau und Frau, (Namen der Lehrerinnen)	04-08.05.2009	+ / +
		04./08.05.Klasse,12:45	+
		05.05.Kantine, 13:00	+
		06.05.Lab. 12:45	+
		07.05.Autopark 13:00	+
Technischer Teil: Computer !	S5	11-15.05.2009	+
Fotokopie/Druck	S2	25.05.2009	+ / +
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (09.03.2009) Das Thema wurde festgestellt	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (16.03.2009) Gruppenbildung, Verdeutlichung des Themas, verteilen der Tipp-Blätter	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (23.03.2009) Festlegung des Produkts Rollen-Bestimmen, Zeit- und Material-plan wurde gemacht, Projektauftrag unterschrieben, Projektplan erstellt. Genaue Kriterien zur Leistungsbewertung wurde gegeben und zusammen wurden auch Auswertung und Reflexion des Projekts gemacht.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (06.04.2009) Über das Szenario wurde gesprochen. Die Namen, der mitspielende Lehrer wurden bestimmt.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (20.04.2009) Über die geschriebenen Sätze wurde gesprochen. Dekor- und Ortbestimmung wurde gemacht Die Kleidungsstücke wurden gezeigt	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (04-08.05.2009) Die Fotos wurden gemacht	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (11.05.2009) Die Fotos wurden gezeigt, ausgewählt und in die gewünschte Reihenfolge gebracht.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (11-15.05.2009) Die Arbeit am Computer wurde gemacht.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (18.05.2009) Die Fotokopien und die Form am Computer wurden gezeigt, über sie wurde gesprochen. Über die Druck und Präsentations-Form wurde noch mal gesprochen	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (29.05.2009) Die Präsentation wurde in der Klasse gemacht. Arbeitsprozess-Bericht, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt Gruppenarbeit wurden ausgefüllt.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (02.06.2009) Über die Präsentation und Reflexionsblätter wurde gesprochen, Meinungen geäußert.		

Abb. 45: Planungsskizze „Einstein ist in der Schule!“

(vgl. Kofler u.a. 2005)

Meine Planungsskizze		Name, Klasse: S1, S2, S3, S4, S5 / 7S	
Projekt: PowerPoint-Präsentation (Gruppen-)Thema: Wer sind Sie? Gruppenmitglieder: (fünf Teammitglieder) vorhandene Materialien/Medien: Computer, Wörterbuch, Klebeband, Schere noch benötigte Materialien/Medien: Verschiedene Bilder von Lehrern, Karton hierfür brauchen wir (noch) Hilfe: Die Lehrer um ihre Bilder bitten, Satzbildung			
WAS?	WER?	WANN?	erledigt
Die Namen der Lehrer auflisten	S1, S2, S3	I. 26.03.2009 II. 07.04.2009	+ +
Die Fotos sammeln fotokopieren und zurückgeben	S1, S2, S3	27.03/14.04.2009	+
Bildung der Sätze (Bilder!)	S1, S2 und (Frau Oluklu!)	I. 02.04.2009 II. 09.04.2009 III. 16.04.2009 IV. 22.04.2009 V. 20.04.2009	+ + + + +
Scannen der gewählten Fotos	S3	4.05-08.05.2009	+
Die ganze Arbeit am Computer	S4 und S5	11.05.-15.05.2009	+
Mitarbeit am Poster	Alle-Frau Oluklu	23.05.2009	+
Präsentation	S1, S2, S3 (S4 und S5)	29.05.009	+
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (13.03.2009) Das Thema wurde festgestellt.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (16.03.2009) Gruppenbildung Verdeutlichung des Themas, Verteilen der Tipp-Blätter.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (23.03.2009) Festlegung des Produkts, Rollenbestimmen, Zeit- und Materialplan wurden gemacht, Projektauftrag unterschrieben, und Projektplan erstellt. Zusammen wurden Auswertung und Reflexion des Projekts gemacht. Genaue Kriterien zur Leistungsbewertung wurde gegeben.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (06.04.2009) Über die bis jetzt gesammelte Bilder wurde gesprochen. Sie sollen fotokopiert und zurückgegeben werden. Weitere Lehrer-Liste wurde gemacht.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (20.04.2009) Aus den fotokopierten Bildern wurden die Gewünschten ausgewählt. Über die Sätze wurde gesprochen und Ideen gesammelt.	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (04.05.2009) Über die geschriebenen Sätze und der Reihenfolge der Bilder wurde zusammen gesprochen.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (11-15.05.2009) Die Arbeit am Computer wurde gemacht (PowerPoint-Präsentation).	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (18.05.2009) Die Kopienvorlagen und Präsentation wurden gezeigt, darüber wurde noch mal gesprochen. Mit zusätzlichen Materialien und Bild-Fotokopien wurde ein großes Poster vorbereitet (begonnen!!).	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (29.05.2009) PowerPoint-Präsentation und das Poster wurde präsentiert. Arbeitsprozess-Bericht, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt Gruppenarbeit wurden ausgefüllt.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (03.06.09) Über die Präsentation und Reflexionsblätter wurde gesprochen, Meinungen geäußert. Die Gruppenarbeit wurde kurz von uns mündlich bewertet. Über die Ausstellung wurde gesprochen.			

Abb. 46: Planungsskizze „Wer sind Sie?“

(vgl. Kofler u.a. 2005)

Meine Planungsskizze		Name, Klasse: Anonym, 6S	
Projekt: PowerPoint-Präsentation, Illustrierte (Gruppen-)Thema: Die Tiere Gruppenmitglieder: (zwei Teammitglieder) vorhandene Materialien/Medien: Computer, Wörterbuch. Klebeband, Schere, farbige Papiere. noch benötigte Materialien/Medien: Bilder von Tieren, Karton (Pappe), , Tierfigure (Pferd, Zebra, Elefant, Giraffe, Gorilla, Tiger, Leopard, Löwe, Ziege, Kuh, Schaf, Esel, Hummer, Seelöwe, Krebs, Delfin, Fisch, Seestern), verkleinerte Objekte wie Bäume, Zäune. hierfür brauchen wir (noch) Hilfe: das Bringen der Pappe in die Schule, treffen/ (zusammenkommen).			
WAS?	WER?	WANN?	erledigt
Sätze bilden.	S1+S2	24.03./27.03.2009	+
Kontrolle der Sätze	S1+S2, Frau Oluklu	03.04.2009	+
Finden der Tierfigure.	S1+S2	29.03-16.04.2009	+
			+
Computerarbeit (PowerPoint-Präsentation vorbereiten).	S1+S2	10.04-20.04.2009	
Karton(Pappe).	Der Vater von S1	25.04.2009	+
Herstellung der Pappe/ des Zoos	S1+S2	31.04.2009	+
(Zusammenarbeit zu Hause bei S1!).	(Eltern bringen!)		
Fotokopie/Druck	S2	06.05.2009	+
Die Pappe in die Schule bringen.	Der Vater von S1	08.05.2009	+
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (06.03.09)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (13.03. 2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (20.03.2009)	
Das Thema wurde festgestellt	Gruppenbildung Verdeutlichung des Themas Verteilen der Tipp-Blätter	Festlegung des Produkts, Rollenbestimmen, Zeit- und Materialplan wurden gemacht, Projektauftrag unterschrieben, und Projektplan erstellt. Zusammen wurden Auswertung und Reflexion des Projekts gemacht. Genaue Kriterien zur Leistungsbewertung wurde gegeben	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (03.04.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (17.04.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (31.04.2009)	
Kontrolle der Sätze und über die Tierfiguren wurde gesprochen (Wo kann man sie finden, wie groß/klein können sie sein usw.).	Die Tierfiguren wurden gezeigt und über den geplanten Zoo wurde gesprochen.	Die Kopienvorlagen der PowerPoint- Präsentation und die Fotos der Pappe (des Zoos) wurden gezeigt, über sie und über die Präsentation in der Klasse wurde noch mal gesprochen.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (08.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (11.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom	
PowerPoint- Präsentation und die Zoo-Pappe wurden in der Klasse präsentiert. Arbeitsprozess-Bericht, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt Gruppenarbeit wurden ausgefüllt.	Über die Reflexionen wurde gesprochen, das Produkt (Zoo-Tiere/Projektmappe) wurde bewertet.		

Abb. 47: Planungsskizze „Die Tiere?“

(vgl. Kofler u.a. 2005)

Meine Planungsskizze		Name, Klasse: S1, S2/ 6Y	
Projekt: Karikatur (Gruppen-)Thema: Eine komische Geschichte Gruppenmitglieder: (zwei Teammitglieder) vorhandene Materialien/Medien: Blätter, Bleistift, Farbstifte, Wörterbuch noch benötigte Materialien/Medien: - hierfür brauchen wir (noch) Hilfe: Kontrolle der Sätze, vergrößern und drucken der Karikaturen			
WAS?	WER?	WANN?	erledigt
Szenario	S1+S2	23.03.2009	+
Zeichnen/Karikatur	S1+S2	I: 30.03.09	+
		II: 06.04.09	+
		III: 13.04.09	+
		IV: 20.04.09	+
		V: 27.04.09	+
Sätze	S1	04-16.04.09	+
Deckel/Titel	S2	02.05.2009	+
Vergrößern und Druck	S2	05.05.2009	+
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (06.03.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (13.03.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (20.03.2009)	
Das Thema wurde festgestellt	Gruppenbildung Verdeutlichung des Themas Verteilen der Tipp-Blätter	Festlegung des Produkts, Rollenbestimmen, Zeit- und Materialplan wurden gemacht, Projektauftrag unterschrieben, und Projektplan erstellt. Reflexionen des Projekts wurden zusammen gemacht. Auswertung und genaue Kriterien zur Leistungsbewertung wurde gegeben.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (03.04.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (17.04.09)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (30.04.09)	
Über das Szenario und die Karikatur-Formen wurde gesprochen. Unter den Zeichnungen wurden Hauptfiguren ausgewählt.	Über die geschriebenen Sätze und Zeichnungen wurden diskutiert, Meinungen geäußert.	Nach dem Szenario wurden die Karikaturen noch einmal in die Reihenfolge gebracht. Über den Haupttitel, Vergrößern und Druck wurde Ideen ausgedrückt und aus ihnen das machbare ausgewählt.	
Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (08.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom (12.05.2009)	Kurze Auswertung der Projektarbeit vom	
Karikatur wurde im Korridor präsentiert. Arbeitsprozess-Bericht, Bewertung von Gruppenarbeit und Reflexionsblatt Gruppenarbeit wurden ausgefüllt.	Eine kurze Zusammenfassung wurde gemacht. Über das Produkt und über die Reflexionen unseren Freunden wurden gesprochen.		

Abb. 48: Planungsskizze „Eine komische Geschichte“

(vgl. Kofler u.a. 2005)

4.4. DURCHFÜHRUNGSPHASE

Die Durchführungsphase kann je nach Projektgröße verschieden sein. Diese Phase wird gewöhnlich in einzelnen Gruppen oder als Partnerarbeit durchgeführt und ist arbeitsteilig. Gezielt werden hier die Realisierung des gegliederten Konzepts und das Zusammenlegen der Mitteilungen. Die Mitglieder der Gruppe recherchieren im Internet oder in der Bibliothek, führen Interviews, drehen Filme, machen Tonaufnahmen usw. und tragen die Auswertung der gesamten Informationen in der Gruppe zusammen.

Um ihr Ergebnis produzieren zu können, werden sie die Schritte mehrmals wiederholen und in dieser Zwischenzeit entstehende Probleme eingreifen. Um Wissen über das Gemachte haben zu können, sollte der Lehrer mit den Schülern Informationen austauschen. Für ein geeignetes Produkt und eine Präsentationsform sollten die Schüler die gesammelten Materialien und Informationen auswerten und bearbeiten. Einschließlich erstellen sie das Produkt, dabei sollten sie wichtige Punkte für die Präsentation festhalten. Die schriftlichen Darbietungen werden kontrolliert und die Präsentation erprobt (siehe Abb. 47). Folgende Schritte sind in dieser Phase zu beachten:

- **Materialien beschaffen und erkunden:** Die Arbeitsgruppen müssen sich am Beginn dieser Phase darum kümmern, ihren substantiellen und informellen Grundstoff zu beschaffen.
- **Auswerten und bearbeiten:** Hier kommen sowohl das Erschaffen und die Anwendung, Tätigkeit, Veränderung und Verpflichtung sowie ausdenken, ausprobieren, beteiligen in Frage. Für die Qualität des Produkts ist dieser methodische Schritt sehr wichtig.
- **Das Produkt erstellen:** Die genannten Schritte werden ersichtlich auf dem nachkommenden Produkt einwirken. Aktiver sollte hier mitgewirkt werden, damit aus den Teilresultaten ein zusammenhängendes Produkt wird.
- **Koordinieren und reflektieren:** Eine Gegenüberstellung ist notwendig, weil die Rivalität, Auseinandersetzung und/oder Streit von gewissen beweglichen Aspekten dies erforderlich macht. Um das einzurichten, sollen kurze vereinte Versammlungen

organisiert werden, wo die Interaktions- Sach- und Koordinierungsprobleme besprochen werden (vgl. Emer und Lenzer, 2005).

4.5. PRÄSENTATIONSPHASE

In dieser Phase ist das Ziel, das Produkt zu präsentieren und dem Schulleben ein besonders Profil zu geben. Deswegen sind die drei insbesondere dem Gebiet der Handlungsorientierung kennzeichnenden methodischen Wege von großer Bedeutung:

- **Das Produkt präsentieren:** Jetzt müssen die Organisations- und Planfragen beantwortet werden. Platz, Zeitpunkt, Aufstellung und Ende des Produkts müssen aufgeklärt werden, Abstimmungsaufgaben festgestellt und der Produktform muss unterstützt werden. Vor der Präsentation müssen die Schüler gründlich überlegen, wo die Präsentation, in der Klasse oder außerhalb der Klasse bzw. Schule stattfindet und welche technische Hilfsmittel und Materialien benötigt werden. Bei der Projektwoche ist am Ende ein Tag oder ein Fest da, wo die Resultate der Projekte in Form von Veranstaltungen, Durchführungen usw. den Anderen präsentiert werden, die ein Teil des Lernprozesses sind und sorgfältig vorbereitet werden müssen (vgl. Bastian u.a. 2004).
- **Für das Produkt werben:** Falls das Ergebnis in Kontakt mit Teilnehmern zur Schau kommen soll, werden Formen der Anzeigen erforderlich: Ein Poster, das detaillierte Informationen enthält, Verbindungen zwischen den Empfängern herstellt, kann mit einer passenden Überschrift vorbereitet werden (vgl. Emer und Lenzen, 2005).

Das Produkt kommunikativ vermitteln: Erst wenn das Produkt kommunikativ vermittelt wird, kann man seinen Anwendung- und Mitteilungswert und sein angestrebtes Ziel prüfen. Bei der kommunikativen Vorführungen wie z.B. Theaterstücke, Ausstellungen beginnt das schon am Präsentationsort (siehe Abb. 49 und 50). Denn die Menschen (Eltern, Behörden, Medien, usw.) können nur durch die kommunikative Einmischung zum Produkt kommen (vgl. Emer und Lenzen, 2005). Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht müssen die Projekte „die über den eigenen Wissenszuwachs hinaus auch Mitteilungswert für andere haben“ (Gudjons, 2001, S. 104) anfertigen.



Abb. 49: Ausstellung der Projekte



Abb. 50: Mitteilungswert des Projekts

Nach diesen Feststellungen können sie ihre Produkte bzw. Projekte in verschiedene Weise präsentieren und mit Nutzen verschiedenen Medien ihre Vorträge anschaulicher, abwechslungsreicher und interessanter darstellen. Die einfachste Form ist, dass die Gruppen ihre schriftlichen Ergebnisse an Pinnwänden hängen damit Andere sie lesen können. Aber viel besser ist es, wenn diese mit Texten, Bildern, Tabellen und anderen Materialien kombiniert werden (siehe Abb. 51). Bei mündlichen Vorträgen können die Schüler, Schritt für Schritt entsprechende Spezialbegriffe, Aufgaben, Gesichtspunkte auf Karten aufschreiben und sie dann an Pinnwänden darstellen. Um die entfernde mündliche Formulierungen den Hörern gegenüber abzulenken, müssen sich die mündlichen Erklärungen genau auf die visuelle Präsentation beziehen. Kleine Spickzettel, Hand an Stelle der Pinnwand legen usw. kann mit den Schülern selbstverständlich geübt werden. Computerunterstützte Darstellungen können auf einer Großleinwand oder einem Großbildschirm präsentiert werden (siehe Abb. 52, Abb. 53, Abb. 54, Abb. 55, Abb. 56) Man kann die Projekte sowohl in der Klasse oder als eine Ausstellung in der Schule (siehe Abb. 57, Abb. 58) oder außerhalb der Schule präsentieren.



Abb. 51= Pinnwandbeispiel
(Seminar im Goetheinstitut, München, 2007)

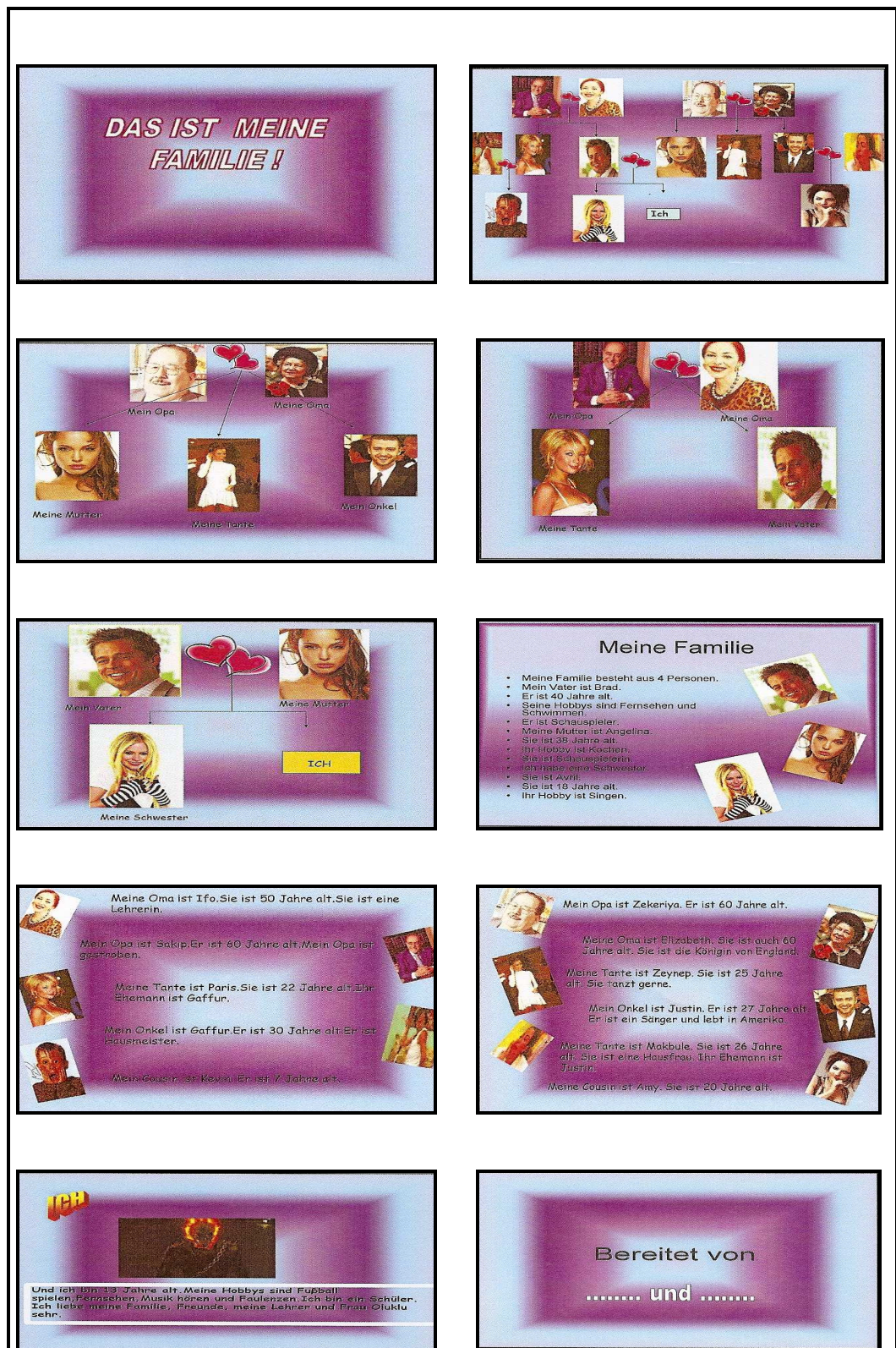


Abb. 52: Die PowerPoint-Präsentation des Themas "Das ist meine Familie!"



Abb. 53: Präsentation des Themas „Einstein ist in der Schule!“

WER SIND SIE?

Sie hatte blonde Haare.

Sie spielte immer zusammen.

Sie war mit ihrer Schwester am Meer.

Wir lieben ihr Lachen besonders sehr!

Sie hatte auch damals viele Freunde.

Sie tanzt immer gerne!

Mein Gott! Ist sie aber süß! Habt ihr sie erkannt? Wer ist sie?

Warum schaut sie so böse?

Sie war auch eine Schülerin in unserer Schule.

Sie waren in Istanbul. Sie hatte ein rotes Kleid.

Sie hatte viele Freunde!

Mathe macht mit ihr Spaß.

Sie war immer ein glückliches Mädchen.

Ist ihr Kleid und Brille nicht schön?

Sie hatte einen neuen Hut.

Sie war damals wie ein Fotomodell.

Ihre Mutter und ihr Bruder links neben ihrer Mutter ist sie. Sie liebt das Schaf.

Sie spielten auf der Straße und waren glücklich.

Alle liebten sie sehr.

Sie passte auf ihre Cousins auf.

Sie und ihre Cousins.

Die ganze Familie war zusammen.

Sie hatte schöne, lange Haare.

Ein Hochzeitsfoto von ihr und ihrem Mann. Sie lieben sich noch immer wie am ersten Tag!

Die Uni ist jetzt zu Ende!!! Gott sei Dank!

Sie liebt die Natur und ihre Kinder sehr.

Sie war mit ihrer besten Freundin in Uludağ.

Sie kennt alle Arten von Grünzeugen.

Er sieht wie einen Schauspieler aus.

Er war ein mutiger Soldat.

Er war sein bester Freund.

Er liebte die Kinder sehr.

Ein sehr tüchtiger Mensch ist er.

Wir haben viel Hunger. Unsere Lehrerin hat für uns schöne Dinge gebacken.

Deutsch ist super.

Wir feiern auch unseren Geburtstag. Alles Gute!!!

Wir sind phantastisch!

Endlich haben wir alles fertig.

Abb. 54: Die PowerPoint-Präsentation des Themas "Wer sind Sie?"

TIERE

Die Katze

- Das ist meine Katze.
- Sie ist Baby.
- Sie ist freundlich und ganz lieb.
- Sie mag Katzen-Futter.
- Sie ist hellbraun, weiss und schwarz.
- Sie ist 3 Jahre alt.
- Ich liebe meine Katze.

Das Pony

- Das ist ein Pony.
- Er heisst Glamour.
- Er ist freundlich und ganz lieb.
- Er ist weiss.
- Er mag Zucker und Gras.
- Ich liebe Glamour.

Der Papagei

- Das ist mein Papagei.
- Er heisst Böbü.
- Er ist freundlich und schön.
- Er ist grün und gelb.
- Er mag Sonnenblumenkerne.
- Ich liebe meinen Papagei sehr.

Der Hund

- Das ist mein Hund.
- Er heisst Ponky.
- Er ist freundlich und aber ein bisschen wild.
- Er ist hellbraun.
- Er mag Kuchen.
- Ich liebe Ponky.

Der Frosch

Das ist ein Frosch.
Sein Name ist Vesilick.
Er ist grün, ziemlich lieb.
Er hat rote große Augen.
Er ist 4 Jahr alt.
Er mag Fliegen und Wasser.

Das Kaninchen

Es ist mein Lieblingstier.
Sein Name ist Shirin.
Es ist klein.
Es ist fünf Jahre alt.
Es ist weiss.
Es ist ganz süß. Es mag Karotten.

Die Kuh

Sie ist eine Kuh.
Ihr Name ist Şabaniye.
Sie produziert Milch.
Sie ist weiss und schwarz.
Sie ißt Gras. Sie ist vier Jahre alt.
Sie lebt in Holland.

Der Vogel

Er ist ein Vogel.
Sein Name ist Zeytin.
Er mag Sonnenblumenkerne.
Er ist gelb und schwarz.
Er ist drei Jahre alt.
Er kommt aus Indien.

DER LÖWE

Er ist mein Lieblingstier.
Sein Name ist Kükrek.
Sein Fell ist dunkelbraun.
Seine Pfote ist hellbraun.
Er ist gross und wild.
Er mag Fleisch.

DER AFFE

Der Affe ist mein Lieblingstier.
Mein Affe heisst Chsichshko.
Mein Affe ißt Banane.
Er kommt aus Indien.
Er ist süß.
Mein Affe kann laufen
Und er ist braun.

DER PINGUIN

- Der Pinguin ist mein Lieblingstier.
- Er kommt aus Nordpool.
- Er wohnt mit mir.
- Er ist weiß und schwarz.
- Er heisst Perlege.
- Er liebt laufen und schwimmen.

DIE GRIFFA

Die Giraffe ist mein Lieblingstier.
Sie heisst Turbo.
Sie kann Blätter essen.
Sie ist gelb und schwarz.
Sie mag Zuzu.
Sie kommt aus Afrika.
Sie lebt mit ihrer Familie.

Der Elefant

- Das ist ein Elefant.
- Sein Name ist Dico.
- Er mag Wasser.
- Er kommt aus Afrika.
- Er ist grau, groß und dick.

DASSCHAF

- Das ist mein Schaf.
- Es heisst "Zuzu".
- Es ist sehr lieb und nett.
- Es ist weiß.
- Es ist ein Jahre alt.

LIEBT BITTE DIE TIERE!

Abb. 55: Die PowerPoint-Präsentation des Themas "Die Tiere!"



Abb. 56: Präsentation des Themas „Eine komische Geschichte!“



Abb. 57: Die PowerPoint-Präsentationen der Themen
 “Die Tiere! und Wer sind Sie?“ bei der Ausstellung



Abb. 58: Ausstellung der Projekte

4.6. AUSWERTUNGSPHASE

Die Benotung der Leistungen ist für viele eine unklare Sache. Im Gegensatz zu den traditionellen Leistungsbewertungsformen, geht es im Projektunterricht darum, solche Formeln anzufertigen, die den Durchführungen im Projektunterricht zweckentsprechend sind. Im Vordergrund sind Formen wie; Evaluation des Prozesses, Beratung, Rückmeldung. „Förderung der Selbstbeobachtung und Überprüfung der Schüler und Schülerinnen“ (Gudjons, 2001, S. 106). Der Gebrauch eines Projekttagebuches würde ein gutes Beispiel dafür sein; als Lehrer oder Schüler für das Zwischendenken des Arbeitsprozesses Verstehensanweisungen bzw. Metakommunikationsphasen einzubauen, denn sie können hier alles, was in der Woche erreicht ist oder nicht aufschreiben oder notieren.

Das Wichtigste ist besonders mit den Schülern die Kriterien für ein Produkt zu besprechen. Nach Gudjons sind Kriterien für das Produkt Informationsgehalt und Übersichtlichkeit, Ästhetik, Eigenkritik, Darstellung und Reflexion mathematischer Aspekte (2001, S. 106). Die Auswertungsphase ist dann sinnvoll, wenn fristgerecht im Ablauf gründlich belegt und abgerechnet d.h. Notizen, Protokolle usw. vorgelegt worden sind. Die Merkmale der

Bewertungskriterien müssen das Alter der Schüler, ihre Persönlichkeit und die Lern- und Erziehungsziele ansprechen und hier soll ihre Methoden-, Sach- und Sozialkompetenz gemessen werden. Am Anfang der Projektarbeit soll man den Schülern ganz genau den Rahmen beschreiben, wie und was bewertet bzw. gemessen wird (vgl. Kofler u.a. 2005). Eine Bewertung ist also dann nur denkbar, wenn die Ziele deutlich sind. Dabei sollte die Projektarbeit ganzheitlich benotet werden, d.h. die Bemessung sollte nicht nur das Endprodukt oder Endergebnis umfassen, sondern auch den ganzen Verlauf ermessen und bewerten. Am Ende des Prozesses soll der Lehrer die Leistung der Schüler mit Note bemessen und seine Schätzung mündlich äußern. Drei wichtige methodische Schritte können bei der Auswertung hilfreich sein;

- **Das Projekt bewerten:** Es geht jetzt um die Frage, ob das Ziel des Projekts erreicht worden ist, ob das Aussehen und die Darbietung geklappt haben. Mit Hilfe der Fragebögen oder dem selbstentwickelten Frageraster kann der Lehrer die Bewertung viel leichter machen. Wie gut ist das Produkt geworden? Die Qualitätskriterien hängen vom jeweiligen Projekt ab. Die durchgeführten Projekte wurden wie in Abb. 59, Abb. 60, Abb. 61, Abb. 62, Abb. 63 nicht nur nach ihren Endprodukten, sondern auch nach ihrem ganzen Verlauf ermessen und bewertet. Weil das Notensystem in der Türkei über 100 Punkte gemacht wird, wurde die Gesamtpunktzahl mit zwei multipliziert. Bei der Reflexion der Projektmappe, über deren Anordnung und Wertung mit den Schülern schon am Anfang der Projektarbeit gesprochen wurde, wurden die Dokumente wie z.B. Arbeitsplan, Mind-Map, Bilder, Skizzen usw. erstens nach ihrer Ganzheit, Korrektheit, Ablauf usw. zweitens nach ihrer Darstellung her bewertet (siehe Abb. 64).

Bewertungsbogen zur Projektarbeit		
Gruppe: 1 Thema: Das ist meine Familie!		
Datum: 29.Mai 2009		
Vorbereitungsphase	max. Punkte	erreichte Punkte
Vorbereitung, Materialbeschaffung	2 Punkte	2 Punkte
Arbeitsplanerstellung	2 Punkte	2 Punkte
Durchführungsphase		
Arbeitshaltung	5 Punkte	4 Punkte
Problemlösungsfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte
Kooperation innerhalb der Gruppe	3 Punkte	3 Punkte
Sachgerechtes Handeln, unterschiedliche Lernwege	3 Punkte	3 Punkte
Schriftliche Ausarbeitung		
Richtige, vollständige und interessante Darstellung	4 Punkte	3 Punkte
Optische und schriftliche Sorgfalt	3 Punkte	3 Punkte
Vortrag und Präsentation		
Sachlich richtige Darstellung des Themas	6 Punkte	6 Punkte
Qualität des Vortrags (freies Sprechen)	6 Punkte	6 Punkte
Einsatz der Medien, optische Präsentation	4 Punkte	4 Punkte
Beantwortung der Fragen	4 Punkte	4 Punkte
Reflektion	4 Punkte	4 Punkte
Gesamtpunktzahl	50 Punkte	47 Punkte
ENDNOTE:(Gesamtpunktzahl x 2) (1-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5)	47 P. x 2= 94P.	5

Abb. 59: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Das ist meine Familie!“
 (vgl. Projektbewertung – allgemein und speziell, 20.06.2008)

Bewertungsbogen zur Projektarbeit		
Gruppe: 2 Thema: Einstein ist in der Schule!		
Datum: 29.Mai 2009		
Vorbereitungsphase	max. Punkte	erreichte Punkte
Vorbereitung, Materialbeschaffung	2 Punkte	2 Punkte
Arbeitsplanerstellung	2 Punkte	2 Punkte
Durchführungsphase		
Arbeitshaltung	5 Punkte	5 Punkte
Problemlösungsfähigkeit	4 Punkte	4 Punkte
Kooperation innerhalb der Gruppe	3 Punkte	3 Punkte
Sachgerechtes Handeln, unterschiedliche Lernwege	3 Punkte	3 Punkte
Schriftliche Ausarbeitung		
Richtige, vollständige und interessante Darstellung	4 Punkte	4 Punkte
Optische und schriftliche Sorgfalt	3 Punkte	3 Punkte
Vortrag und Präsentation		
Sachlich richtige Darstellung des Themas	6 Punkte	5 Punkte
Qualität des Vortrags (freies Sprechen)	6 Punkte	5 Punkte
Einsatz der Medien, optische Präsentation	4 Punkte	4 Punkte
Beantwortung der Fragen	4 Punkte	4 Punkte
Reflektion	4 Punkte	4 Punkte
Gesamtpunktzahl	50 Punkte	48 Punkte
ENDNOTE:(Gesamtpunktzahl x 2) (1-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5)	48P x 2=96 P.	5

Abb. 60: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Einstein ist in der Schule!“
 (vgl. Projektbewertung – allgemein und speziell, 20.06.2008)

Bewertungsbogen zur Projektarbeit		
Gruppe:3		
Thema: Wer sind Sie?	Datum: 29.Mai 2009	
Vorbereitungsphase	max. Punkte	erreichte Punkte
Vorbereitung, Materialbeschaffung	2 Punkte	2 Punkte
Arbeitsplanerstellung	2 Punkte	2 Punkte
Durchführungsphase		
Arbeitshaltung	5 Punkte	5 Punkte
Problemlösungsfähigkeit	4 Punkte	4 Punkte
Kooperation innerhalb der Gruppe	3 Punkte	3 Punkte
Sachgerechtes Handeln, unterschiedliche Lernwege	3 Punkte	3 Punkte
Schriftliche Ausarbeitung		
Richtige, vollständige und interessante Darstellung	4 Punkte	4 Punkte
Optische und schriftliche Sorgfalt	3 Punkte	3 Punkte
Vortrag und Präsentation		
Sachlich richtige Darstellung des Themas	6 Punkte	6 Punkte
Qualität des Vortrags (freies Sprechen)	6 Punkte	6 Punkte
Einsatz der Medien, optische Präsentation	4 Punkte	4 Punkte
Beantwortung der Fragen	4 Punkte	4 Punkte
Reflektion	4 Punkte	4 Punkte
Gesamtpunktzahl	50 Punkte	50 Punkte
ENDNOTE: :(Gesamtpunktzahl x 2) (1-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5)	50P x 2= 100P.	5

Abb. 61: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Wer sind Sie?“
(vgl. Projektbewertung – allgemein und speziell, 20.06.2008)

Bewertungsbogen zur Projektarbeit		
Gruppe:4		
Thema: Die Tiere!		Datum: 08.Mai 2009
Vorbereitungsphase	max. Punkte	erreichte Punkte
Vorbereitung, Materialbeschaffung	2 Punkte	2 Punkte
Arbeitsplanerstellung	2 Punkte	2 Punkte
Durchführungsphase		
Arbeitshaltung	5 Punkte	5 Punkte
Problemlösungsfähigkeit	4 Punkte	4 Punkte
Kooperation innerhalb der Gruppe	3 Punkte	3 Punkte
Sachgerechtes Handeln, unterschiedliche Lernwege	3 Punkte	3 Punkte
Schriftliche Ausarbeitung		
Richtige, vollständige und interessante Darstellung	4 Punkte	4 Punkte
Optische und schriftliche Sorgfalt	3 Punkte	3 Punkte
Vortrag und Präsentation		
Sachlich richtige Darstellung des Themas	6 Punkte	6 Punkte
Qualität des Vortrags (freies Sprechen)	6 Punkte	6 Punkte
Einsatz der Medien, optische Präsentation	4 Punkte	4 Punkte
Beantwortung der Fragen	4 Punkte	4 Punkte
Reflektion	4 Punkte	4 Punkte
Gesamtpunktzahl	50 Punkte	50 Punkte
ENDNOTE: :(Gesamtpunktzahl x 2) (1-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5)	50P x 2=100P.	5

Abb. 62: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Tiere!“
(vgl. Projektbewertung – allgemein und speziell, 20.06.2008)

Bewertungsbogen zur Projektarbeit		
Gruppe:5		
Thema: Eine komische Geschichte!		Datum: 08.Mai 2009
Vorbereitungsphase	max. Punkte	erreichte Punkte
Vorbereitung, Materialbeschaffung	2 Punkte	2 Punkte
Arbeitsplanerstellung	2 Punkte	2 Punkte
Durchführungsphase		
Arbeitshaltung	5 Punkte	4 Punkte
Problemlösungsfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte
Kooperation innerhalb der Gruppe	3 Punkte	2 Punkte
Sachgerechtes Handeln, unterschiedliche Lernwege	3 Punkte	3 Punkte
Schriftliche Ausarbeitung		
Richtige, vollständige und interessante Darstellung	4 Punkte	4 Punkte
Optische und schriftliche Sorgfalt	3 Punkte	3 Punkte
Vortrag und Präsentation		
Sachlich richtige Darstellung des Themas	6 Punkte	6 Punkte
Qualität des Vortrags (freies Sprechen)	6 Punkte	5 Punkte
Einsatz der Medien, optische Präsentation	4 Punkte	4 Punkte
Beantwortung der Fragen	4 Punkte	3 Punkte
Reflektion	4 Punkte	4 Punkte
Gesamtpunktzahl	50 Punkte	45
ENDNOTE: :(Gesamtpunktzahl x 2) (1-44=1, 45-54=2, 55-69=3, 70-84=4, 85-100=5)	45P x 2=90 P	5

Abb. 63: Bewertungsbogen zur Projektarbeit der Gruppe „Eine komische Geschichte!“
(vgl. Projektbewertung – allgemein und speziell, 20.06.2008)

REFLEXION DER PROJEKTMAPPE	
Gruppe: 3	Thema: Wer sind Sie?
Aufgaben:	
Inhaltsverzeichnis	+
Tipp-Blätter	+
Projektplan	+
Mind-Map	+
Projektauftrag	+
Projektskizze	+
Arbeitsprozess-Berichte	+
Bewertungen von Gruppenarbeit	+
Reflexionsblätter von Gruppenarbeit	+
Feedbackbogen zur Präsentation	+

Abb. 64: Bewertungsbogen „Projektmappe“

- **Die Wirkung beurteilen:** Durch Selbstkritik „Haben wir das Produkt verstehbar verhandelt?“, kann die Auswirkung des Projekts, durch das Beschaffen des Feedback bei unterschiedlichen Partnern wie z.B. Besucher, betroffene Institutionen, usw. oder durch die schriftliche Medien bewertet werden. Durch den Feedbackbogen zur Präsentation, die durch die Mitschüler beantwortet worden sind, haben die Gruppen Ideen über die Wirkung ihre Vorträge und Vorschläge für die nächsten Projektvorträge bekommen (siehe Abb. 65, Abb. 66, Abb. 67, Abb. 68, Abb. 69).

Feedbackbogen zur Präsentation			
THEMA: Das ist meine Familie!		der,29.Mai 2009	
NAME(-n): S1, S2		  	
Inhalt und Aufbau	Ja	Nein	Tipps
Ich habe etwas Neues gelernt.	X		
Das Thema wurde eindeutig dargelegt.	X		
Die Präsentation war gut gegliedert und folgerichtig aufgebaut.	X		
Ich habe den Inhalt gut verstanden.	X		
Medien und Materialien			
Sie passten zum Thema.	X		
Sie waren interessant.	X		
Sie waren gut zu erkennen.	X		
Der Umgang mit ihnen war selbständig.	X		
Vortrag	X		
Der Vortrag war für mich interessant.	X		
Die Länge des Vortrags war passend.	X		
Der Vortrag war unterhaltsam und abwechslungsreich.	X		
Im Vortrag wurden Blickkontakte	X		
Gestik, Mimik und Art des Sprechers hat mich zum Zuhören angeregt.		X	S2 braucht sich nicht zu beunruhigen, nur Mut!
möchte ich dir noch sagen: Vielleicht könntet ihr die Präsentation auch mit Musik (im Hintergrund) präsentieren. Ein kleiner Vorschlag.			
Das hat mir besonders gut gefallen: Die Personen waren einfach toll. Wie seid ihr denn auf diese Idee gekommen? Super!			
Du könntest in Zukunft noch darauf achten: _____			

Abb. 65: Feedbackbogen zur Präsentation „Das ist meine Familie!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 49)

Feedbackbogen zur Präsentation			
NAME(-n): S ₁ , S ₂ , S ₃ , S ₄ , S ₅ , S ₆		der, 29.Mai 2009	
THEMA: Einstein ist in der Schule!			
			
			
Inhalt und Aufbau	Ja	Nein	Tipps
Ich habe etwas Neues gelernt.	X		
Das Thema wurde eindeutig dargelegt.	X		
Die Präsentation war gut gegliedert und folgerichtig aufgebaut.	X		
Ich habe den Inhalt gut verstanden.	X		
Medien und Materialien			
Sie passten zum Thema.	X		
Sie waren interessant.	X		
Sie waren gut zu erkennen.	X		
Der Umgang mit ihnen war selbständig.	X		
Vortrag	X		
Der Vortrag war für mich interessant.	X		
Die Länge des Vortrags war passend.	X		
Der Vortrag war unterhaltsam und abwechslungsreich.	X		
Im Vortrag wurden Blickkontakte	X		
Gestik, Mimik und Art des Sprechers hat mich zum Zuhören angeregt.	X		
Das möchte ich dir noch sagen:			
Das hat mir besonders gut gefallen: So etwas würde mir nie einfallen. Das fand ich fantastisch. Besonders die Teile mit dem Auto und Freunden hat mir besonders gut gefallen.			
Du könntest in Zukunft noch darauf achten: Beim Schreiben am Computer könntet ihr vielleicht auf die Farben achten. Ansonsten war alles super!			

Abb. 66: Feedbackbogen zur Präsentation „Einstein ist in der Schule!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 49)

Feedbackbogen zur Präsentation			
NAME(-n): S1, S2, S3, S4, S5		der, 29.Mai 2009	
THEMA: Wer sind Sie?		  	
Inhalt und Aufbau	Ja	Nein	Tipps
Ich habe etwas Neues gelernt.	X		
Das Thema wurde eindeutig dargelegt.	X		
Die Präsentation war gut gegliedert und folgerichtig aufgebaut.	X		
Ich habe den Inhalt gut verstanden.	X		
Medien und Materialien			
Sie passten zum Thema.	X		
Sie waren interessant.	X		
Sie waren gut zu erkennen.	X		
Der Umgang mit ihnen war selbständig.	X		
Vortrag	X		
Der Vortrag war für mich interessant.	X		
Die Länge des Vortrags war passend.	X		
Der Vortrag war unterhaltsam und abwechslungsreich.	X		
Im Vortrag wurden Blickkontakte	X		
Gestik, Mimik und Art des Sprechers hat mich zum Zuhören angeregt.	X		
Das möchte ich dir noch sagen:			
Das hat mir besonders gut gefallen: Man kann sich gar nicht vorstellen, dass die Lehrer einmal ein Kind bzw. klein waren!			
Du könntest in Zukunft noch darauf achten: -			

Abb. 67: Feedbackbogen zur Präsentation „Wer sind Sie?“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 49)

Feedbackbogen zur Präsentation			
NAME(-n): S1, S2		der, 08.Mai 2009	
THEMA: Die Tiere!		  	
Inhalt und Aufbau	Ja	Nein	Tipps
Ich habe etwas Neues gelernt.	X		
Das Thema wurde eindeutig dargelegt.	X		
Die Präsentation war gut gegliedert und folgerichtig aufgebaut.	X		
Ich habe den Inhalt gut verstanden.	X		
Medien und Materialien			
Sie passten zum Thema.	X		
Sie waren interessant.	X		
Sie waren gut zu erkennen.	X		
Der Umgang mit ihnen war selbständig.	X		
Vortrag	X		
Der Vortrag war für mich interessant.	X		
Die Länge des Vortrags war passend.	X		
Der Vortrag war unterhaltsam und abwechslungsreich.	X		
Im Vortrag wurden Blickkontakte	X		
Gestik, Mimik und Art des Sprechers hat mich zum Zuhören angeregt.		X	S1 sollte etwas lauter sprechen.
Das möchte ich dir noch sagen: S1 braucht keine Angst zu haben um Fehler zu machen. Sie haben sich doch ganz gut vorbereitet.			
Das hat mir besonders gut gefallen: Die PowerPoint-Präsentation war ganz gut vorbereitet. Der Inhalt war besonders interessant. Alle haben sich wirklich viele Mühe gegeben.			
Du könntest in Zukunft noch darauf achten: -			

Abb. 68: Feedbackbogen zur Präsentation „Die Tiere!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 49)

Feedbackbogen zur Präsentation			
NAME(-n): S1, S2		der, 08.Mai 2009	
THEMA: Eine komische Geschichte!		  	
Inhalt und Aufbau	Ja	Nein	Tipps
Ich habe etwas Neues gelernt.	X		
Das Thema wurde eindeutig dargelegt.	X		
Die Präsentation war gut gegliedert und folgerichtig aufgebaut.	X		
Ich habe den Inhalt gut verstanden.	X		
Medien und Materialien			
Sie passten zum Thema.	X		
Sie waren interessant.	X		
Sie waren gut zu erkennen.	X		
Der Umgang mit ihnen war selbständig.	X		
Vortrag	X		
Der Vortrag war für mich interessant.	X		
Die Länge des Vortrags war passend.	X		
Der Vortrag war unterhaltsam und abwechslungsreich.	X		
Im Vortrag wurden Blickkontakte	X		
Gestik, Mimik und Art des Sprechers hat mich zum Zuhören angeregt.		X	S1 sollte etwas lauter sprechen.
Das möchte ich dir noch sagen: S1 braucht keine Angst zu haben um Fehler zu machen. Sie haben sich doch ganz gut vorbereitet.			
Das hat mir besonders gut gefallen: Die PowerPoint-Präsentation war ganz gut vorbereitet. Der Inhalt war besonders interessant. Alle haben sich wirklich viele Mühe gegeben.			
Du könntest in Zukunft noch darauf achten: -			

Abb. 69: Feedbackbogen zur Präsentation „Eine komische Geschichte!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 49)

- **Den Prozess bewerten:** Durch Feedback-Raster, Reflexions- und persönliche Arbeitsprozessberichte, die auch Ausgangspunkte von Bewertung sein können, lässt sich dieser Schritt bewerten. In dieser Phase wird die didaktische Kompetenz der Schüler gefördert. Jede Bewertung des Lehrers kann durch die Selbstbewertung einzelner Teammitglieder bzw. der Gruppe als Ganzes ergänzt werden. Um die Selbstbewertung richtig benutzen zu können, müssen die Schüler sie zuerst lernen und üben. Erst wenn sie eine Mehrzahl von Prinzipien und Bestimmungen wie Selbstkritik, Umgangston kritisieren und mit Kritik umgehen usw. in sich aufnehmen gelernt haben, kann die Selbstbewertung zielgerecht verwendet werden. Weil am Ende jener Präsentation ein Gedankengang bzw. Reflexion des Projekts erforderlich ist, konnten alle Gruppenmitglieder mit verschiedenen Fragebögen ihre eigene Leistung und Gruppenarbeit in ihrem Arbeitsablauf sachgerecht, umfangreich und selbstkritisch bewerten. Im Hinblick auf die Ergebnisse des Arbeitsprozess-Berichts, die auch einen Ansatzpunkt für die Benotung bietet, haben gezeigt, dass die Schüler ihre fremdsprachlichen Kenntnisse erweitert haben. Die Zusammenarbeit mit dem Lehrer und ihren Freunden hat ihnen viel Spaß gemacht hat (siehe Abb. 70, Abb. 71, Abb. 72, Abb. 73, Abb. 74, Abb. 75, Abb. 76). Auf der anderen Seite stellte sich aber fest, dass der zeitliche Aufwand für viele Schüler ein Problem war, da das Unterrichtsprogramm keine Projektstunde offiziell vorgesehen hat, wurde die Projektarbeit in der Mittagspause durchgeführt. So entstand Hektik und Zeitmangel unter den Schülern.

Der Arbeitsprozess-Bericht

Gruppe:1

Thema: Das ist meine Familie!

In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollst du denn Arbeitsablauf deiner Projektarbeit sachgerecht, gewissenhaft und selbstkritisch darstellen.

1. Wie hat sich eure Gruppe zusammengefunden?

S1: Ich wollte ein Projekt in Deutsch machen und er war mein bester Freund.

S2: Wir hatten schon vorher darüber gesprochen, dass wir zusammen so etwas machen werden.

2. Warum hast du das Thema gewählt?

S1: Das Thema war nicht so schwer, wir konnten etwas Lustiges hervorbringen.

S2: Ich wollte das Gelernte wiederholen und dabei auch Spaß haben.

3. Hat sich im Nachhinein die Entscheidung als richtig erwiesen?

S1: Ja, natürlich. Aber am Anfang zweifelte ich schon ein bisschen.

S2: Ganz natürlich. Deutsch und Computer! Das passt gut zusammen.

4. Was war deine Aufgabe im Projekt?

S1: Skizze, Satzbildung, Erstellung des Familienstammbaums und präsentieren.

S2: Skizze, Satzbildung und die PowerPoint-Präsentation und präsentieren.

5. Wo hattest du Probleme mit der Zeiteinteilung/ mit deiner Aufgabe?

S1: Ich hatte kein Problem.

S2: So etwas gab es nicht.

6. Was war besonders schwierig für dich?

S1: Gar nichts.

S2: Die Arbeit am Computer. Denn mein Computer ist nicht neu.

7. Was hat dir besonders Spaß gemacht?

S1: Wir haben uns wirklich sehr amüsiert

S2: Zusammenarbeit hat uns Spaß gemacht.

8. Wie verlief die Gruppenarbeit?

S1: Wunderbar!

S2: Super!

9. Wo hättest du mehr Betreuung/ Unterstützung durch den Lehrer gebraucht?

S1: Nirgends.

S2: Sie war doch immer dabei.

10. Wie bewertest du euer fertiges Produkt?

S1: Nach der Präsentation haben wir gesehen, dass es auch unseren Klassenkameraden genauso gut gefallen hat wie uns.

S2: Ich habe mitbekommen, wer sich etwas Mühe gibt, bekommt seine Belohnung ganz bestimmt. So wie wir.

Abb. 70: Der Arbeitsprozess-Bericht der Gruppe 1

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im
Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

Der Arbeitsprozess-Bericht
Gruppe:2 Thema: Einstein ist in der Schule! In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollst du denn Arbeitsablauf deiner Projektarbeit sachgerecht, gewissenhaft und selbstkritisch darstellen. 1. Wie hat sich eure Gruppe zusammengefunden? S1: Wir alle hatten Projektarbeit im Fach Deutsch gewählt und die Gruppenmitglieder waren schon gut befreundet. S2: Ich war schon mit einigen gut befreundet. S3: Wir wollten zuerst mit zwei oder drei Personen dieses Projekt machen aber dann erhöhte sich unsere Zahl. S4: Wir waren gute Freunde. S5: Sie waren meine Freunde. S6: Ich mochte Deutsch und meine Freunde sehr. Sie sind sehr lustig. 2. Warum hast du das Thema gewählt? S1: Ich wollte mich amüsieren und dabei interessantes hervorbringen. S2: Es hat sich gut angehört. S3: Es kam mir anregend vor. S4: Ich wollte neben das Lernen mich auch amüsieren und etwas Kreatives schaffen. S5: Weil meine Freunde es gewollt haben. S6: Ich wollte es einfach machen. 3. Hat sich im Nachhinein die Entscheidung als richtig erwiesen? S1: Ja, natürlich. Ich denke, dass daraus ein gutes Projekt geworden ist. S2: Ich bin mir nicht so sicher. S3: Ja, ein schönes Projekt kam heraus. S4: Ja, unsere Arbeit hat sich gelohnt. S5: Absolut hat sich das gelohnt. S6: Noch mehr hat sich erwiesen. 4. Was war deine Aufgabe im Projekt? S1: Szenario, Satzbildung und Dekor und Fragen der Lehrer. S2: Fotografieren, Finden von Perücke und Aluminium Folie und Dekor S3: Szenario, Satzbildung Dekor und Fragen der Lehrer. S4: Szenario, Satzbildung und Dekor und Fragen der Lehrer. S5: Die ganze Arbeit am Computer und Dekor S6: Dekor, Einstein (Rolle) und Fotokopie-Druck. 5. Wo hattest du Probleme mit der Zeiteinteilung/ mit deiner Aufgabe? S1: Mit dem Zusammenkommen hatten wir Probleme. Wir hatten nur unsere Mittagspause dafür. S2: So große Probleme hatte ich nicht. S3: Beim Zusammenkommen um zu fotografieren und beim Scheiben der Sätze am Computer gab es Probleme. S4: Weil wir alle sehr viel zu tun hatten, konnten wir uns bei Terminen nicht einigen. S5: Mit den Bilder arbeiten war echt sehr schwer. S6: Zusammenkommen war für mich echt sehr schwer. 6. Was war besonders schwierig für dich? S1: „Einstein“ in die Zeitmaschine (in den Bücherschrank) reinschieben. S2: Obwohl ich viel gesucht habe, konnte ich keine weiße Perücke finden. S3: Ich hatte Zeitprobleme mit S5. Obwohl ich, S1 und S4 über die Sätze durchgearbeitet hatten, konnte ich sie und Fotos S5 mit dem Handy nicht senden. S4: Ich hatte einfach nicht genügend Zeit. S5: Mein Computer war ein bisschen zu langsam. S6: Das Zusammenkommen, an sonst gar nichts.

Abb. 71: Teil 1 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 2

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

7. Was hat dir besonders Spaß gemacht?

- S1: Das Projekt mit der Gruppe machen und all die ganze Arbeit zusammen erbringen.
 S2: Fotografieren. Das ist ja auch mein Hobby. Unsere Lehrerin hat sich auf mich verlassen, das war für mich sehr wichtig.
 S3: Dass der „S6“ Einstein war. Außerdem haben wir uns beim Fotografieren sehr amüsiert.
 S4: Unsere Lehrer haben uns immer motiviert.
 S5: In allen Phasen hat man unsere Arbeit bewundert.
 S6: Ich hatte die Hauptrolle.

8. Wie verlief die Gruppenarbeit?

- S1: Phantastisch.
 S2: Weil es nicht streng war, hat es mir echt Spaß gemacht.
 S3: Obwohl ein paar kleine ungewollte Dinge aufgetreten sind, war es super. S4: Für mich war das etwas ganz besonderes.
 S5: Trotz der Verspätung, all die ganze Arbeit war wirklich ganz gut.
 S6: Lustig und amüsant.

9. Wo hättest du mehr Betreuung/ Unterstützung durch den Lehrer gebraucht?

- S1: In dieser Hektik könnte sie auch nicht viel machen.
 S2: Sie hat uns eine ganz gute Beihilfe geleistet.
 S3: Bei der Satzbildung könnte sie mehr Unterstützung geben.
 S4: Wir haben reichlich Betreuung bekommen.
 S5: Sie war jeder Zeit bereit uns zu helfen.
 S6: Sie war sehr offen uns gegenüber und wir wussten von Anfang an was wir machen und wie wir es machen werden.

10. Wie bewertest du euer fertiges Produkt?

- S1: So wie ich es mir vorgestellt habe.
 S2: Es ist ganz schön geworden.
 S3: Super!
 S4: Wir haben es doch gemacht. Natürlich toll!
 S5: Wunderbar.
 S6: Wir unsere Lehrerin es immer sagt „SUPER!“

Abb. 72: Teil 2 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 2

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

Der Arbeitsprozess-Bericht	
Gruppe:3	
Thema: Wer sind Sie?	
In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollst du denn Arbeitsablauf deiner Projektarbeit sachgerecht, gewissenshaft und selbstkritisch darstellen.	
1. Wie hat sich eure Gruppe zusammengefunden?	
S1:	Ich wollte immer mit S3 und S4 in einem Projekt mitarbeiten.
S2:	Obwohl ich neu in dieser Klasse war wollten wir zusammen etwas hervorbringen.
S3:	Ich wollte ein Projekt in Deutsch machen und das natürlich auch nicht allein.
S4:	Wir waren gute Freunde.
S5:	Plötzlich fand ich mich in dieser Gruppe. Das fand ich spitze!
2. Warum hast du das Thema gewählt?	
S1:	Ich wollte die Kindheit unserer Lehrer wissen.
S2:	Ich habe dieses Thema sehr interessant gefunden.
S3:	Bis jetzt hatte niemand so etwas gemacht, ich wollte der Erste sein.
S4:	Ich war durch das Thema begeistert.
S5:	Das Thema hat mich aufgeregt.
3. Hat sich im Nachhinein die Entscheidung als richtig erwiesen?	
S1:	Ja, natürlich.
S2:	Selbstverständlich.
S3:	Besser konnte ich es mir nicht vorstellen.
S4:	Ja, so dass ich mein Selbstvertrauen wieder zurückbekam
S5:	Ja, ein schönes Projekt kam heraus.
4. Was war deine Aufgabe im Projekt?	
S1:	Satzbildung, Poster vorbereiten und präsentieren.
S2:	Satzbildung, Poster vorbereiten und präsentieren.
S3:	Die Lehrer um ihre Fotos bitten, sie fotokopieren dann zurückgeben, Postervorbereiten und präsentieren.
S4:	Mit S3 die Lehrer um ihre Fotos bitten, sie fotokopieren, zurückgeben, zu Hause scannen und Poster vorbereiten.
S5:	Die ganze Arbeit am Computer.
5. Wo hattest du Probleme mit der Zeiteinteilung/ mit deiner Aufgabe?	
S1:	Eigentlich ging alles ganz gut.
S2:	So ein großes Problem hat es nicht gegeben.
S3:	Weil wir alle sehr viel zu tun hatten, war das zusammenkommen manchmal schwierig, da wir nur unsere Mittagspause zum Treffen hatten.
S4:	Wegen den Esszeiten (Mittagspause) gab es Probleme, ansonst gab es keine Probleme.
S5:	Alles ging ganz gut.
6. Was war besonders schwierig für dich?	
S1:	Beim Bereiten des Plakats die vielen kleinen Bilder scheiden.
S2:	Die richtigen Sätze finden.
S3:	Einige von den Lehrern wollten ihre Fotos nicht geben, sie hatten Angst, dass wir sie wohl verlieren oder sonst noch was anderes machen. Aber unsere Lehrerin hat uns hier auch geholfen und mit ihnen gesprochen.
S4:	All die Bilder scannen.
S5:	Die ganze Arbeit rechtzeitig beenden.
Tipp-Blätter verteilt. Außerdem trafen wir uns ja in bestimmten Zeitabschnitten. Der Rest war ja unsere Sache.	

Abb. 73: Teil 1 des Arbeitsprozess-Berichts der Gruppe 3

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

7. Was hat dir besonders Spaß gemacht?

S1: Dass unsere Lehrer auch einmal ein Kind waren.

S2: Wir haben viel über die Fotos gelacht.

S3: Unsere Lehrerin hat uns zu ihr nach Haus eingeladen, damit wir alle zusammen ohne Hektik zusammen kommen und unsere Arbeit in Ruhe machen können. Das hat mir super Spaß gemacht.

S4: Wir haben immer viel gelacht.

S5: Ich liebe Deutsch und Computer. Reicht das nicht um Spaß zu haben?!

8. Wie verlief die Gruppenarbeit?

S1: Klasse!

S2: Super!

S3: War die beste Gruppenarbeit, in der ich mitgearbeitet habe.

S4: Jeder hat sein bestes getan.

S5: Alle haben wirklich mitgemacht.

9. Wo hättest du mehr Betreuung/Unterstützung durch den Lehrer gebraucht?

S1: Sie war immer neben uns.

S2: Die war jeder Zeit bereit uns zu helfen. Außerdem trafen wir uns ja in bestimmten Zeitabschnitten.

S3: Ich hatte Probleme mit den Lehrern (Fotos!) und mit der Unterstützung unserer Lehrerin wurde dieses Problem auch gelöst.

S4: Sie war sehr hilfsbereit

S5: Sie hat von Anfang an die Phasen der Projektarbeit hingedeutet und damit wir uns nicht irren, hat sie uns die

10. Wie bewertest du euer fertiges Produkt?

S1: Ich bin sehr glücklich in so ein Projekt mitgemacht zu haben. Unsere Lehrer sind begeistert, so ein Projekt und in der deutschen Sprache. Phantastisch!

S2: Einfach phantastisch!

S3: Ich bin mit unserem Produkt sehr zufrieden.

S4: Alle sollen sehen, dass man so ein Projekt auch mit der zweiten Fremdsprache durchgeführt und dabei auch viel Spaß haben kann.

S5: Ich bin wirklich überglücklich. Erstens, unser Projekt hat Interesse erweckt und zweitens haben wir bewiesen, dass die Schüler alles machen können, wenn man ihnen erlaubt und sie dabei ermutigt.

Abb. 74: Teil 2 des Arbeitsprozess-Berichts von der Gruppe 3

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

Der Arbeitsprozess-Bericht

Gruppe:4

Thema: Die Tiere!

In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollst du denn Arbeitsablauf deiner Projektarbeit sachgerecht, gewissenhaft und selbstkritisch darstellen.

1. Wie hat sich eure Gruppe zusammengefunden?

S1: Wir waren gute Freunde und wollten zusammen sein.

S2: Er war mein Freund und er war auch gut am Computer.

2. Warum hast du das Thema gewählt?

S1: Ich habe zwei Katzen und mag Tiere sehr.

S2: Ich liebe Tiere sehr. Meine Lieblingstiere sind besonders Hunde.

3. Hat sich im Nachhinein die Entscheidung als richtig erwiesen?

S1: Ganz bestimmt. Ich habe alles noch einmal wiederholt.

S2: Es hat mir viel Spaß gemacht.

4. Was war deine Aufgabe im Projekt?

S1: Satzbildung, Sammlung von einigen Tierarten, Herstellung der Plakate, Fotokopie/Druck und präsentieren in der Klasse.

S2: Satzbildung, Sammlung von einigen Tierarten, Herstellung der Plakate, die Arbeit am Computer und präsentieren in der Klasse.

5. Wo hattest du Probleme mit der Zeiteinteilung/ mit deiner Aufgabe?

S1: Eigentlich ging alles ganz gut.

S2: Es gab kein Problem.

6. Was war besonders schwierig für dich?

S1: Schützen des Kartons (der Pappe/der Plakate) war für mich schwierig.

S2: Ich hatte ein bisschen Probleme mit meinem Computer.

7. Was hat dir besonders Spaß gemacht?

S1: Ich habe viele neue Tiere kennen gelernt.

S2: Ich habe die ganz andere Seite von unserer Lehrerin gesehen. Mit ihr zusammenarbeiten hat mir wirklich viel Spaß gemacht.

8. Wie verlief die Gruppenarbeit?

S1: Bis jetzt hatte ich alle meine Projekte alleine gemacht, aber zusammen machen macht dem gegenüber mehr Spaß und spart auch viel Zeit.

S2: Ich habe mich gut amüsiert.

9. Wo hättest du mehr Betreuung/ Unterstützung durch den Lehrer gebraucht?

S1: Als wir unserer Lehrerin die Namen der Tiere für den Zoo auf Türkisch zeigten könnte sie uns die Namen und ihre Artikel auf Deutsch aufschreiben.

S2: Ich brauchte keine Hilfe.

10. Wie bewertest du euer fertiges Produkt?

S1: Ganz gut.

S2: Sehr gut. Meine Eltern sind mit mir sehr zufrieden.

Abb. 75: Der Arbeitsprozess-Bericht von der Gruppe 4

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im
Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

Der Arbeitsprozess-Bericht	
Gruppe:	5
Thema:	Eine komische Geschichte!
In diesem Arbeitsprozess-Bericht sollst du denn Arbeitsablauf deiner Projektarbeit sachgerecht, gewissenhaft und selbstkritisch darstellen.	
1. Wie hat sich eure Gruppe zusammengefunden?	
S1:	Aus reinem Zufall. Unsere Lehrerin hat bemerkt, dass ich immer im Unterricht zeichne. Und sie fragte, ob ich ihr helfen könnte.
S2:	Ich wollte in Deutsch ein Projekt machen, aber gut schreiben konnte ich nicht. Stattdessen konnte ich aber gut zeichnen und das wusste meine Lehrerin. Sie brachte mich mit S1 zusammen.
2. Warum hast du das Thema gewählt?	
S1:	Schon vorher im Unterricht hatte unsere Deutschlehrerin so eine Geschichte erzählt und schon damals wollte ich diese Geschichte zeichnen.
S2:	Ritter und Drachen haben immer meine Neugier geweckt.
3. Hat sich im Nachhinein die Entscheidung als richtig erwiesen?	
S1:	Ja, und ich habe auch dabei gesehen, dass man beim Fremdsprachenlernen verschiedene Wege zum Lernen hat. Die Hauptsache ist man soll sie gut ausnutzen.
S2:	Ja, ich bin froh, dass ich mich auf meine Lehrerin verlassen habe.
4. Was war deine Aufgabe im Projekt?	
S1:	Szenario, Satzbildung und Zeichnen.
S2:	Szenario, Zeichnen, Titel und Druck
5. Wo hattest du Probleme mit der Zeiteinteilung/ mit deiner Aufgabe?	
S1:	Beim Zusammenkommen und die Zeichnungen alleine machen
S2:	Beim Treffen gab es Schwierigkeiten.
6. Was war besonders schwierig für dich?	
S1:	Eigentlich gar nichts.
S2:	Beim Druck gab es Probleme, denn die Zuständige da wollte mich einfach nicht verstehen.
7. Was hat dir besonders Spaß gemacht?	
S1:	In Ruhe zeichnen und dabei auch etwas Neues lernen.
S2:	Meine Freunde haben mich beneidet.
8. Wie verlief die Gruppenarbeit?	
S1:	Am Anfang wollte S2 nur alleine die Hauptfiguren zeichnen. Aber das klärte sich dann bald auf und wir teilten die Zeichnungen auf.
S2:	Am Anfang ging es schlecht, aber dann gut.
9. Wo hättest du mehr Betreuung/ Unterstützung durch den Lehrer gebraucht?	
S1:	Sie hat immer an der richtigen Stelle Unterstützung gegeben.
S2:	Ich denke, dass sie sehr geduldig mit uns war, so dass wir gar nichts brauchten.
10. Wie bewertest du euer fertiges Produkt?	
S1:	Ich konnte mir wirklich nicht so etwas Gutes vorstellen. Danke Frau Oluklu!
S2:	Mit allem „wunderbar“.

Abb. 76: Der Arbeitsprozess-Bericht von der Gruppe 5

(vgl. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007)

- Fragebogen 2 hat den Zweck die persönlichen Selbstschätzungen der Schüler und der Lehrperson bzw. der Gruppenmitglieder aufzuzeigen. Weil die Einschätzungen ziemlich gleich aus der Hinsicht des Lehrers und Schülers aufgetreten sind, kann gesagt werden, dass die Schüler ihre Leistungen sachlich und offen bewertet haben (siehe Abb. 77, Abb. 78, Abb. 79 Abb. 80 Abb. 81).

Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit (Lehrer- und Schülereinschätzung) Name: S1, S2, S3, S4, S5, S6 (Einstein ist in der Schule!) Datum: 29.Mai 2009 Bewerte deine eigene Arbeitsleistung in der Gruppe: So mache ich es In der Regel= 3 Punkte Manchmal= 2 Punkte		
Bewertung	Eigene	Lehrperson
1. Ich halte mich an die Arbeitsanweisungen	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
2. An der Planung der Gruppenarbeit beteilige ich mich.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
3. Ich respektiere Meinungen anderer Gruppenmitglieder	S.1: 3 S.2: 3	S. 1: 3 S. 2: 3
4. Ich bringe mich in die Gruppenarbeit ein	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 2 S.2: 3
5. Ich bin mit verantwortlich dafür, dass die Gruppenarbeit fertig gestellt wird	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
6. Ich arbeite mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
7. Die Präsentation der Gruppenarbeit plane ich mit und ich beteilige mich an der Präsentation.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
8. Besondere Leistungen (1 Zusatzpunkt)	S.1: - S.2: -	S.1: - S.2: -
Maximal 22 Punkte	S.1: 21 S.2: 21	S.1: 20 S.2: 21

Abb. 77: Fragebogen 2 von der Gruppe „Das ist meine Familie!“
 (vgl. Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit, 1996)

Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit (Lehrer- und Schülereinschätzung)					
Name: S1, S2, S3, S4, S5, S6 (Einstein ist in der Schule!)			Datum: 29.Mai 2009		
Bewerte deine eigene Arbeitsleistung in der Gruppe: So mache ich es					
In der Regel=3 Punkte Manchmal= 2 Punkte					
Bewertung	Eigene		Lehrperson		
1. Ich halte mich an die Arbeitsanweisungen	S.1: 3	S.4: 3	S.1: 3	S.4: 3	
	S.2: 2	S.5: 3	S.2: 2	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
2. An der Planung der Gruppenarbeit beteilige ich mich.	S.1: 3	S.4: 3	S.1: 3	S.4: 3	
	S.2: 2	S.5: 3	S.2: 3	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
3. Ich respektiere Meinungen anderer Gruppenmitglieder	S.1: 3	S.4: 3	S.1: 3	S.4: 3	
	S.2: 3	S.5: 3	S.2: 3	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
4. Ich bringe mich in die Gruppenarbeit ein	S.1: 3	S.4: 2	S.1: 3	S.4: 2	
	S.2: 2	S.5: 3	S.2: 2	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
5. Ich bin mit verantwortlich dafür, dass die Gruppenarbeit fertig gestellt wird	S.1: 3	S.4: 2	S.1: 3	S.4: 2	
	S.2: 1	S.5: 3	S.2: 2	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
6. Ich arbeite mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen.	S.1: 3	S.4: 2	S.1: 3	S.4: 2	
	S.2: 3	S.5: 3	S.2: 2	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
7. Die Präsentation der Gruppenarbeit plane ich mit und ich beteilige mich an der Präsentation.	S.1: 3	S.4: 2	S.1: 3	S.4: 2	
	S.2: 2	S.5: 3	S.2: 2	S.5: 3	
	S.3: 3	S.6: 3	S.3: 3	S.6: 3	
8. Besondere Leistungen (1 Zusatzpunkt)	S.1: 1	S.4: -	S.1: 1	S.4: -	
	S.2: -	S.5: -	S.2: -	S.5: 1	
	S.3: 1	S.6: -	S.3: 1	S.6: 1	
Maximal 22 Punkte	S.1: 22	S.4: 17	S.1: 22	S.4: 17	
	S.2: 15	S.5: 21	S.2: 16	S.5: 22	
	S.3: 22	S.6: 21	S.3: 22	S.6: 22	

Abb. 78: Fragebogen 2 von der Gruppenarbeit „Einstein ist in der Schule!“
(vgl. Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit, 1996)

Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit (Lehrer- und Schülereinschätzung) Name: S1, S2, S3, S4, S5 (Wer sind Sie?) Datum: 29.Mai 2009 Bewerte deine eigene Arbeitsleistung in der Gruppe: So mache ich es In der Regel=3 Punkte Manchmal= 2 Punkte		
Bewertung	Eigene	Lehrperson
1. Ich halte mich an die Arbeitsanweisungen	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3
2. An der Planung der Gruppenarbeit beteilige ich mich.	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3
3. Ich respektiere Meinungen anderer Gruppenmitglieder	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 2 S.4: 3 S.5: 3
4. Ich bringe mich in die Gruppenarbeit ein	S.1: 3 S.2: 2 S.3: 2 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 2 S.3: 2 S.4: 3 S.5: 3
5. Ich bin mit verantwortlich dafür, dass die Gruppenarbeit fertig gestellt wird	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3
6. Ich arbeite mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen.	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 3 S.5: 3
7. Die Präsentation der Gruppenarbeit plane ich mit und ich beteilige mich an der Präsentation.	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 2 S.5: 3	S.1: 3 S.2: 3 S.3: 3 S.4: 2 S.5: 3
8. Besondere Leistungen (1 Zusatzpunkt)	S.1: 1 S.2: - S.3: - S.4: - S.5: 1	S.1: 1 S.2: - S.3: - S.4: - S.5: 1
Maximal 22 Punkte	S.1: 22 S.2: 20 S.3: 20 S.4: 20 S.5: 22	S.1: 22 S.2: 20 S.3: 19 S.4: 20 S.5: 22

Abb. 79: Fragebogen 2 von der Gruppe „Wer sie Sie?“
 (vgl. Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit, 1996)

Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit (Lehrer- und Schülereinschätzung)		
Name: S1, S2 (Die Tiere!)		Datum: 08.Mai 2009
Bewerte deine eigene Arbeitsleistung in der Gruppe: So mache ich es		
In der Regel= 3 Punkte Manchmal= 2 Punkte		
Bewertung	Eigene	Lehrperson
1. Ich halte mich an die Arbeitsanweisungen	S.1: 2 S.2: 3	S.1: 2 S.2: 3
2. An der Planung der Gruppenarbeit beteilige ich mich.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
3. Ich respektiere Meinungen anderer Gruppenmitglieder	S.1: 3 S.2: 3	S. 1: 3 S. 2: 3
4. Ich bringe mich in die Gruppenarbeit ein	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
5. Ich bin mit verantwortlich dafür, dass die Gruppenarbeit fertig gestellt wird	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
6. Ich arbeite mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
7. Die Präsentation der Gruppenarbeit plane ich mit und ich beteilige mich an der Präsentation.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
8. Besondere Leistungen (1 Zusatzpunkt)	S.1: - S.2: -	S.1: - S.2: 1
Maximal 22 Punkte	S.1: 20 S.2: 21	S.1: 20 S.2: 22

Abb. 80: Fragebogen 2 von der Gruppe „Die Tiere“
(vgl. Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit, 1996)

Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit (Lehrer- und Schülereinschätzung) Name: S1, S2 (Eine komische Geschichte!) Datum: 08.Mai 2009 Bewerte deine eigene Arbeitsleistung in der Gruppe: So mache ich es In der Regel=3 Punkte Manchmal= 2 Punkte		
Bewertung	Eigene	Lehrperson
1. Ich halte mich an die Arbeitsanweisungen	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
2. An der Planung der Gruppenarbeit beteilige ich mich.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
3. Ich respektiere Meinungen anderer Gruppenmitglieder	S.1: 3 S.2: 3	S. 1: 3 S. 2: 3
4. Ich bringe mich in die Gruppenarbeit ein	S.1: 3 S.2: 2	S.1: 3 S.2: 2
5. Ich bin mit verantwortlich dafür, dass die Gruppenarbeit fertig gestellt wird	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
6. Ich arbeite mit den anderen Gruppenmitgliedern zusammen.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
7. Die Präsentation der Gruppenarbeit plane ich mit und ich beteilige mich an der Präsentation.	S.1: 3 S.2: 3	S.1: 3 S.2: 3
8. Besondere Leistungen (1 Zusatzpunkt)	S.1: - S.2: -	S.1: 1 S.2: 1
Maximal 22 Punkte	S.1: 21 S.2: 20	S.1: 22 S.2: 21

Abb. 81: Fragebogen 2 von der Gruppe „Eine komische Geschichte“
(vgl. Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit, 1996)

- Im Reflexionsblatt Gruppenarbeit haben die Schüler wiederum die Aussagen nach ihren Meinungen angekreuzt. Hier haben sie neben ihren eigenen Leistungen auch ihre Gruppenarbeit bewertet. Aus diesen Feststellungen ergibt sich, dass die Schüler in Gruppen- und Teamarbeit Kenntnisse gesammelt und dabei ihr Selbstwertgefühl verstärkt haben (siehe Abb. 82, Abb. 83, Abb. 84, Abb. 85, Abb. 86, Abb. 87, Abb. 88).

REFLEXIONSBLATT GRUPPENARBEIT					
Kreuze bitte an, inwieweit du der jeweiligen Aussage zustimmst. Je weiter links du dein Kreuz platzierst, umso größer ist deine Unzufriedenheit, je weiter rechts, umso größer deine Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit. Habe keine Angst davor, offen und ehrlich deine Meinungen zu sagen. Nur dann könnt ihr anschließend in der Gruppe das Positive wie das Negative besprechen, daraus lernen und Änderungsmöglichkeiten finden!					
Ich ...	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
habe konzentriert am Thema gearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
habe sinnvolle Unterhaltungen geführt.	S1:				X
	S2:X				
habe meine Sachkenntnisse eingebracht.	S1				X
	S2:			X	
bin zweckmäßig mit Arbeitsmitteln umgegangen.	S1:				X
	S2:				X
habe Probleme erkannt und Verbesserungsvorschläge vorgebracht.	S1:				X
	S2:				X
fühlte mich beachtet und ernst genommen.	S1:			X	
	S2:				X
habe während der Gruppenarbeit viel gelernt.	S1:				X
	S2:			X	
bin mit unserem Arbeitsergebnis sehr zufrieden.	S1:				X
	S2:				X
Wir	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
haben uns als Erstes ein Ziel vorgenommen und nie aus den Augen verloren.	S1:				X
	S2:				X
haben einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt, zügig verfolgt und erreicht.	S1:				X
	S2:				X
konnten uns aufeinander verlassen	S1:				X
	S2:				X
haben respektvoll zusammengearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
haben aufeinander Rücksicht genommen.	S1:				X
	S2:				X
haben Probleme angesprochen und nach Lösungen gesucht.	S1:				X
	S2:				X
haben Probleme bewältigt und die Zeit gut eingeteilt.	S1:				X
	S2:				X

Abb. 82: Das Reflexionsblatt von der Gruppenarbeit „Das ist meine Familie!“
(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

REFLEXIONSBLATT GRUPPENARBEIT					
Kreuze bitte an, inwieweit du der jeweiligen Aussage zustimmst. Je weiter links du dein Kreuz platzierst, umso größer ist deine Unzufriedenheit, je weiter rechts, umso größer deine Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit. Habe keine Angst davor, offen und ehrlich deine Meinungen zu sagen. Nur dann könnt ihr anschließend in der Gruppe das Positive wie das Negative besprechen, daraus lernen und Änderungsmöglichkeiten finden!					
Ich ...	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
habe konzentriert am Thema gearbeitet.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
habe sinnvolle Unterhaltungen geführt.	S1:				X
	S2:	X			
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
habe meine Sachkenntnisse eingebracht.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:			X	
	S5:				X
	S6:				X
bin zweckmäßig mit Arbeitsmitteln umgegangen.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
habe Probleme erkannt und Verbesserungsvorschläge vorgebracht.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:			X	
	S5:				X
	S6:				X
fühlte mich beachtet und ernst genommen.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
habe während der Gruppenarbeit viel gelernt.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:			X	
	S5:				X
	S6:				X
Ich bin mit unserem Arbeitsergebnis sehr zufrieden.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X

Abb. 83: Teil 1 des Reflexionsblattes der Gruppenarbeit „Einstein ist in der Schule!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

Wir	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
haben uns als Erstes ein Ziel vorgenommen und nie aus den Augen verloren.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben die Aufgaben ausführlich besprochen, gerecht und sinnvoll verteilt.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt, zügig verfolgt und erreicht.	S1:				X
	S2:			X	
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
konnten uns aufeinander verlassen	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben respektvoll zusammengearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben aufeinander Rücksicht genommen.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben Probleme angesprochen und nach Lösungen gesucht.	S1:				X
	S2:			X	
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben Probleme bewältigt und die Zeit gut eingeteilt.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X

Abb. 84: Teil 2 des Reflexionsblattes der Gruppenarbeit „Einstein ist in der Schule!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

REFLEXIONSBLATT GRUPPENARBEIT					
Kreuze bitte an, inwieweit du der jeweiligen Aussage zustimmst. Je weiter links du dein Kreuz platzierst, umso größer ist deine Unzufriedenheit, je weiter rechts, umso größer deine Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit.					
Habe keine Angst davor, offen und ehrlich deine Meinungen zu sagen. Nur dann könnt ihr anschließend in der Gruppe das Positive wie das Negative besprechen, daraus lernen und Änderungsmöglichkeiten finden!					
Ich ...	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
habe konzentriert am Thema gearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
habe sinnvolle Unterhaltungen geführt.	S1:				X
	S2:				X
	S3:		X		
	S4:				X
	S5:				X
habe meine Sachkenntnisse eingebracht.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:			X	
	S5:				X
bin zweckmäßig mit Arbeitsmitteln umgegangen.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S5:				X
habe Probleme erkannt und Verbesserungsvorschläge vorgebracht.	S1:				X
	S2:				X
	S3:			X	
	S4:				X
	S5:				X
fühlte mich beachtet und ernst genommen.	S1:				X
	S2:			X	
	S3:				X
	S4:			X	
	S5:				X
habe während der Gruppenarbeit viel gelernt.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
bin mit unserem Arbeitsergebnis sehr zufrieden.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X

Abb. 85: Teil 1 des Reflexionsblattes der Gruppenarbeit „Wer sind Sie?“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

Wir	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
haben uns als Erstes ein Ziel vorgenommen und nie aus den Augen verloren.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben die Aufgaben ausführlich besprochen, gerecht und sinnvoll verteilt.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt, zügig verfolgt und erreicht.	S1:				X
	S2:			X	
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
konnten uns aufeinander verlassen	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben respektvoll zusammengearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben aufeinander Rücksicht genommen.	S1:				X
	S2:				X
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben Probleme angesprochen und nach Lösungen gesucht.	S1:				X
	S2:			X	
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X
haben Probleme bewältigt und die Zeit gut eingeteilt.	S1:				X
	S2:		X		
	S3:				X
	S4:				X
	S5:				X
	S6:				X

Abb. 86: Teil 2 des Reflexionsblattes der Gruppenarbeit „Wer sind Sie?“
(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

REFLEXIONSBLATT GRUPPENARBEIT

Kreuze bitte an, inwieweit du der jeweiligen Aussage zustimmst. Je weiter links du dein Kreuz platzierst, umso größer ist deine Unzufriedenheit, je weiter rechts, umso größer deine Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit.

Habe keine Angst davor, offen und ehrlich deine Meinungen zu sagen. Nur dann könnt ihr anschließend in der Gruppe das Positive wie das Negative besprechen, daraus lernen und Änderungsmöglichkeiten finden!

Ich ...	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
habe konzentriert am Thema gearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
habe sinnvolle Unterhaltungen geführt.	S1:				X
	S2:				X
habe meine Sachkenntnisse eingebracht.	S1:				X
	S2:				X
bin zweckmäßig mit Arbeitsmitteln umgegangen.	S1:				X
	S2:				X
habe Probleme erkannt und Verbesserungsvorschläge vorgebracht.	S1:			X	
	S2:				X
fühlte mich beachtet und ernst genommen.	S1:				X
	S2:				X
habe während der Gruppenarbeit viel gelernt.	S1:				X
	S2:				X
bin mit unserem Arbeitsergebnis sehr zufrieden.	S1:				X
	S2:				X

Wir	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
haben uns als Erstes ein Ziel vorgenommen und nie aus den Augen verloren.	S1:				X
	S2:			X	
haben die Aufgaben ausführlich besprochen, gerecht und sinnvoll verteilt.	S1:				X
	S2:				X
haben einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt, zügig verfolgt und erreicht	S1:				X
	S2:				X
konnten uns aufeinander verlassen.	S1:				X
	S2:				X
haben respektvoll zusammengearbeitet.	S1:				X
	S2:				X
haben aufeinander Rücksicht genommen.	S1:				X
	S2:			X	
haben Probleme angesprochen und nach Lösungen gesucht.	S1:				X
	S2:				X
haben Probleme bewältigt und die	S1:				X

Abb. 87: Das Reflexionsblatt von der Gruppenarbeit „Die Tiere!“

(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

REFLEXIONSBLATT GRUPPENARBEIT

Kreuze bitte an, inwieweit du der jeweiligen Aussage zustimmst. Je weiter links du dein Kreuz platzierst, umso größer ist deine Unzufriedenheit, je weiter rechts, umso größer deine Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit.

Habe keine Angst davor, offen und ehrlich deine Meinungen zu sagen. Nur dann könnt ihr anschließend in der Gruppe das Positive wie das Negative besprechen, daraus lernen und Änderungsmöglichkeiten finden!

Ich ...	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
habe konzentriert am Thema gearbeitet.	S1:				X
	S2:		X		
habe sinnvolle Unterhaltungen geführt.	S1:				X
	S2:				X
habe meine Sachkenntnisse eingebracht.	S1:				X
	S2:			X	
bin zweckmäßig mit Arbeitsmitteln umgegangen.	S1:				X
	S2:				X
habe Probleme erkannt und Verbesserungsvorschläge vorgebracht.	S1:			X	
	S2:			X	
fühlte mich beachtet und ernst genommen.	S1:				X
	S2:				X
habe während der Gruppenarbeit viel gelernt.	S1:				X
	S2:				X
bin mit unserem Arbeitsergebnis sehr zufrieden.	S1:				X
	S2:				X

Wir	stimmt gar nicht		stimmt in etwas		stimmt total
haben uns als Erstes ein Ziel vorgenommen und nie aus den Augen verloren.	S1:			X	
	S2:			X	
haben die Aufgaben ausführlich besprochen, gerecht und sinnvoll verteilt.	S1:				X
	S2:				X
haben einen Zeit- und Arbeitsplan erstellt, zügig verfolgt und erreicht	S1:			X	
	S2:				X
konnten uns aufeinander verlassen.	S1:				X
	S2:			X	
haben respektvoll zusammengearbeitet.	S1:			X	
	S2:				X
haben aufeinander Rücksicht genommen.	S1:				X
	S2:			X	
haben Probleme angesprochen und nach Lösungen gesucht.	S1:				X
	S2:				X
haben Probleme bewältigt und die	S1:				X

Abb. 88: Das Reflexionsblatt von der Gruppenarbeit „Eine komische Geschichte!“
(vgl. Kochwasser u.a. 2006, S. 51)

4.7. WEITERFÜHRUNGSPHASE

Diese Phase wird oft vernachlässigt. Aber um Weiterwirkung der Dynamik eines Projekts sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft fortführen zu können, sind die „Methoden der Planung, Entscheidungsfindung, Wirkungsanalyse des konsekutiven und verantwortlichen Handeln notwendig“ (Emer und Lenzen, 2005, S. 127). Die ganze Projektgruppe braucht dabei auch nicht absolut weiterzuarbeiten, eine Teilgruppe würde dafür genügend sein. Zwei methodische Schritte sind dafür wichtig:

- **Die Projektdokumentation:** Bei Zeitmangel können nicht alle Erzeugungen und Wahrnehmungen schriftlich dargelegt werden. Mit Hilfe der Textgestaltung, Verarbeitung und des Layout kann man z.B. ein eigenes Theaterstück hervorbringen, einen Bericht schreiben, ein Poster (siehe Abb. 89) sogar ein Taschenbuch wie in Abb. 90 herstellen.
- **Die Projektfortsetzung:** „Innerhalb der Einrichtung kann ein Teilaspekt des Projekts weitergeführt, ein Folgeprojekt vorbereitet, ein (Schul) Konferenzbericht erstattet oder dem Projektzausschuss ein thematischer Impuls für die folgenden Projektphase gegeben werden“ (Emer und Lenzen, 2005, S. 128). Kontakte zu verschiedenen Unternehmen, Gesellschaft, Presse, Vorarbeit und Veranstaltung von Vorstellungen und Sonderausstellungen können die durchgeführten Projekte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule fortbestehen (siehe Abb. 91, 92, 93). Erwähnt sollte auch, dass der Projektunterricht sich in verschiedenen Formen und Typen Bestimmungsform unterscheidet.

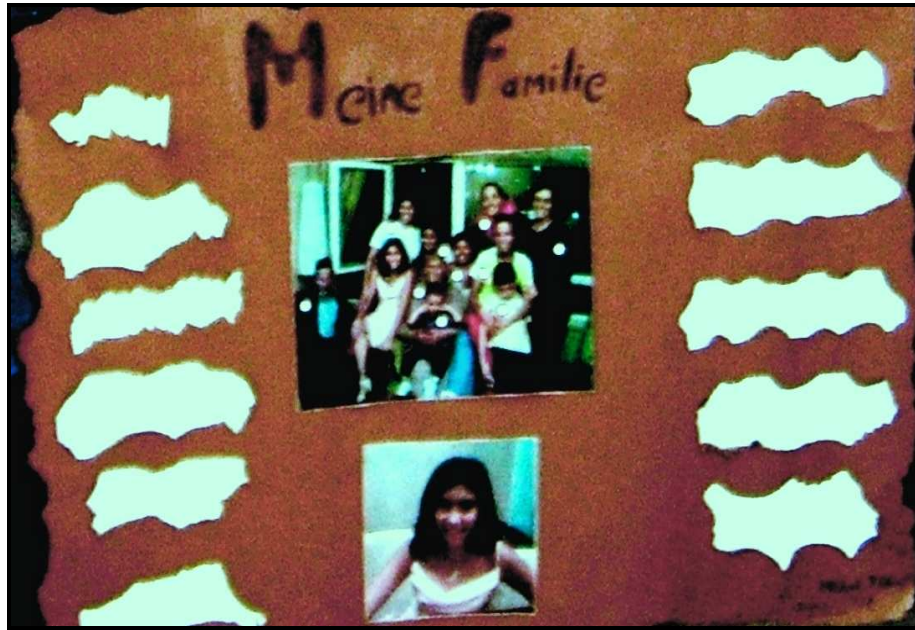


Abb. 89: Projektdokumentation der Gruppe 1



Abb. 90: Projektdokumentation der Gruppe 2



Abb. 91: Projektfortsetzung der Gruppe 3



Abb. 92: Projektfortsetzung der Gruppe 4



Abb. 93: Projektfortsetzung der durchgeführten Projekten

4.8. FORMEN UND TYPEN DES PROJEKTUNTERRICHTS

Projektformen sind „die ganze Brandbreite formaler Variationen, indem Projekttypen die wiederkehrende Grundmuster, die sich in dieser Formenvielfalt erkennen lassen“ (Emer und Lenzen, 2005, S. 131). Diese sind:

- die teilgenommenen Personen,
- die gebrauchten Lernorte,
- die gebrauchten Zeitabschnitte,
- die Beziehungen zu Schulfächern,
- die Beziehungen zum Gesamtcurriculum und
- die vollbrachten Produkte.

Wenn ein reales Projekt unter allerlei Stichpunkten gesichtet wird, kommt eine Projektform heraus. Aber eine Projekttypisierung entsteht erst dann, wenn das Projekt auf eine separat vorstehende Ansicht hin eingeordnet wird. Die Übersicht wird besonders unter den Aspekten von angewandeter Zeit, eingeschlossenen Fachbezügen, und beteiligten Personen hergestellt, also unter betriebenem Einsatz (siehe Abb. 94).

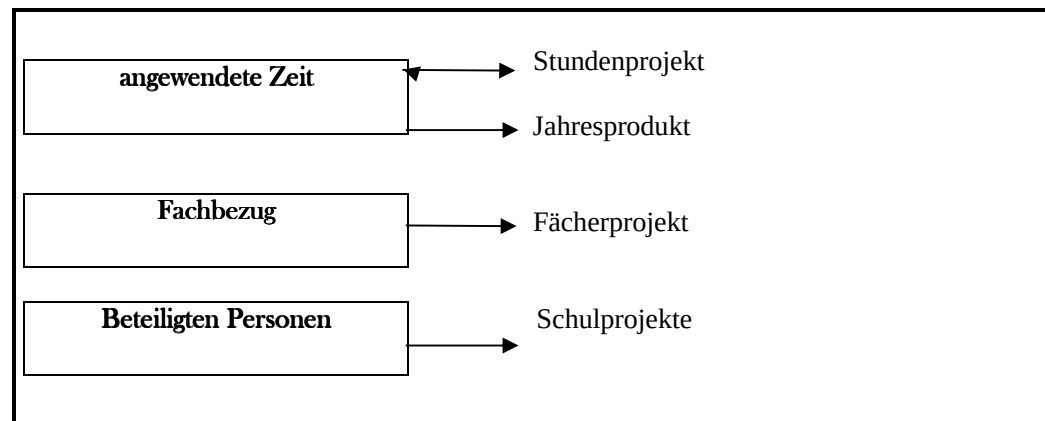


Abb. 94: Projekttypen
(vgl. Emer und Lenzen, 2005, S. 132)

Aber für alle Bereiche sind Methoden besonders typisch, die es ermöglichen, die Handlungsfähigkeiten der Schüler herauszufordern, sie zu entwickeln und sie zu schulen.

Projektunterricht kann in unterschiedlichen Projektformen erfolgen. Hier identifiziert man zwischen zeitlichen, organisatorischen und fachlichen Gesichtspunkten.

Projekte können von abwechselnder Frist sein. Nach Frey (1998, S. 22) gibt es Klein, Mittel und Großprojekte.

- **Kleinprojekte:** Sie dauern eventuell 2 bis 6 Stunden. Die Zeitpunkte dafür bieten z.B. eine Doppelstunde, ein Blockunterricht mit 2 bis 3 Stunden, eine Reihe von 2 bis 6 Einzelstunden oder eine Abendveranstaltung. Die Schüler bzw. Lerner sollen in der Einrahmung von Projektarbeit in Klein- oder Großgruppen mit Hilfe verschiedenen Informationsquellen wie z.B. Internet, Zeitschriften usw. selbständigen Informationen zu einem Thema aufsuchen, vorbereiten und präsentieren in Form von einer Wandzeitung, Collage, Projektmappe usw. Kleinprojekte stützen sich häufig lediglich auf 2 oder 3 Komponenten und passen somit vielmehr dem projektartigen Lernen (Anhang 1, 2, 3, 4 und 5).
- **Mittelprojekte:** Die Mittelprojekte dauern insgesamt ein bis zwei Tage, vielleicht auch bis zu einer Woche. In den Schulen, Hochschulen und in der generellen Erwachsenenbildung treffen die Mittelprojekte sozusagen als Normalfall ein (Anhang 6, 8).
- **Großprojekte:** Sie sind in der Gesellschaft bekannt. Darüber wird viel gesprochen. Die Frist von Großprojekten ist mindestens eine Woche (Projektwoche)- oft Jahre sogar häufig mit der Teilnahme mehrerer Gruppen oder Institutionen. In diese Kategorie gehören „Grenzübergreifende Projekte“ -Internationale Projekte. Bei Zeitmangel können nicht alle Resultate und Wahrnehmungen bezeugt werden. Mit Hilfe der Textgestaltung, Verarbeitung und des Layout kann man ein eigenes Theaterstück hervorbringen oder vielleicht einen Bericht usw. herstellen (siehe Abb. 54).

4.9. PROJEKTTHEMEN FÜR DEN FREMSPRACHENUNTERRICHT

Die unten angegebenen Projektthemen sind Beispielprojekte für den Fremdsprachenunterricht. Die Projektthemen werden gewöhnlich hinsichtlich der in der Schule gebrauchten Materialien und beschriebenen Themen ausgewählt. Die in Abb. 95 und 96 dargestellten Projektthemen sind aus dem Lehrprogramm für Deutsch als zweite Fremdsprache im Sekundarbereich (MEB, 2004, S. 38-40) und aus den Grundlagen des DaF- Unterrichts (2000, S. 13) für den Fremdsprachenunterricht Deutsch im Primarbereich zusammengefasst. Diese Unterrichtsprojekte sind wiederum nach der Niveaustufe A1 des Europäischen Referenzrahmens dargestellt.

Projekt 1: Produkte: Ideen: DaF- Bezug:	Meine Familie und ich -Collage, Familienbilder(+ Haustiere), Stammbaum - Vorbereitung der Kollagen mit Bildern und Steckbriefen - Schüler berichten über ihre Familienmitglieder -Schüler erzählen über die Zukunft: eigene Familie, Kinder. über Familienmitglieder und Haustiere erzählen, Wortschatzerweiterung
Projekt 2: Produkte: Ideen: - DaF- Bezug:	Meine Klasse und ich Wandzeitung, Internetseite, Fotoreportage, Fotoausstellung, Video über die Schule, Schulhofverschönerung, Schule in der Zukunft. - Fächerübergreifend gestalten: Informatik, Biologie, Kunst -Interviews mit Schulleitern, Lehrern, Schülern, Bediensteten u.a., - Sketche aufführen - Schulpartnerschaften initiieren Berichte, Interviews, formelle und informelle Gespräche führen
Projekt 3: Produkte: Ideen: DaF- Bezug:	Jahreszeiten Kalender, Jahresuhr, Liedpräsentation Bilder zum Kalender zusammenstellen oder malen - Jahreszeitenvergleich - Zuordnung: Geburtstag zu Jahreszeiten Wortschatz und landeskundliche Kenntnisse erweitern
Projekt 4: Produkte: Ideen: - DaF- Bezug:	'Musik ist international' Musical, Singspiel, Rap, Lieder - Fächerübergreifend gestalten: Zusammenarbeit mit Musik und Kunst - Musik einüben und präsentieren Textproduktion, Ausspracheübung
Projekt 5: Produkte: Ideen: DaF- Bezug: Im Anhang:	Feste Feiern Ein deutsches (landestypisches) Fest feiern, Plakate Einladungskarten, - Ein Fest vorbereiten; Zusammenarbeit mit Kunst / Werken und Musik - Wünsche äußern, Glückwunschkarten schreiben und einladen - Etwas Spezielles für diesen Tag backen, basteln ect. - Das Fest feiern, passende Kleidung zusammenstellen - Adventskalender machen - Masken erstellen Landeskunde, interkultureller Vergleich, Einladungen schreiben 4

Abb. 95: Teil 1 der Beispielprojekte für den Fremdsprachenunterricht

Projekt6: Produkte: Ideen: DaF- Bezug:	'Wir reisen durch Deutschland' 'Wir reisen durch das Heimatland' Reiseführer, Kalender, Diapräsentation, Plakate - fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Tourismus - Postkarten, Prospekte, Fotos sammeln - eine Diapräsentation veranstalten - einen Fotokalender mit Untertiteln verstehen interkultureller Vergleich; Postkarten schreiben; einen Diavortrag halten; Fotos beschreiben
Projekt 7: Produkte: Ideen: - DaF- Bezug:	'Briefe schreiben' - 'Briefpartnerschaft' Briefe und andere Texte - fächerübergreifend: Zusammenarbeit mit Informatik - Kontakt mit deutschen Schulen über E-Mail, Internet und Post - Briefe früher - Briefe heute, z.B.: Ausschnitte aus Briefromanen Briefe schreiben, interkultureller Austausch, Landeskunde
Projekt 8: Produkte: Ideen: DaF- Bezug: Im Anhang:	'Idole - Leitbilder - Vorbilder' Collage, E-Mail-Briefe, Wandzeitungen, Lieder, Raps, Interviews - Eigenschaften des Idols/Vorbildes - Bezüge zur eigenen Realität herstellen - Rollenspiele: Star-Interview Rollenspiele, Interviews vorbereiten und durchführen, E-Mail-Briefe, Lieder/Raps. 8
Projekt 9: Produkte: Ideen: DaF- Bezug: Im Anhang:	Tiere Collage, Lieder, Aufnahmen, Beschreibungen - Lieblingstier beschreiben - Power- Point veranstalten - Videoaufnahmen im Zoo - Verschiedene Bastelübungen (siehe im Anhang) machen. Tiere beschreiben, Vor- und Nachteile äußern können 1, 2

Abb. 96: Teil 2 der Beispielprojekte für den Fremdsprachenunterricht

5. SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit zielt primär auf die Darstellung der Projektarbeit im schulischen DaF-Unterricht in der Türkei ab. Zur Verwirklichung dieses Ziels wurde zunächst versucht die Projektarbeit als Folge von gegenwärtigen Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht in der Türkei darzustellen. Die intensive Bearbeitung der einzelnen Merkmale der Projektarbeit bildet den theoretischen Ausgangspunkt der Arbeit. Die aus der Theorie ermittelten Kenntnisse werden im Hauptteil in die Praxis umgesetzt. Es handelt sich dabei um den Umgang mit Projektarbeit in der Schule. Hierzu werden verschiedene Projektarbeiten mit den sieben Verlaufsphasen „die Initiierungsphase, Einstiegsphase, Planungsphase, Durchführung, Präsentation, Auswertung und Weiterführungsphase“ anhand von konkreten Beispielen und Endprodukten sowie Ergebnissen vorgestellt.

Basierend auf den Konstruktivismus wird mit der Projektarbeit das selbstständige Bearbeiten einer Aufgabe durch eine Gruppe beabsichtigt. Dieses handlungsorientiertes Lernen umfasst bei der Projektarbeit die Planung, die Durchführung und die Präsentation des Ergebnisses.

Um eine lebhaftere Unterrichts Atmosphäre herstellen zu können, ist die Durchführung von Projekten im Unterricht eine wirksame Arbeitsweise. Durch die Projektarbeit wird auch die Schule zu einem zugänglichen und anziehenden Lernort, an dem sich die Schüler durch tätiges, forschendes und handlungsorientiertes Lernen auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten können. Neben dem sprachlichen Wissen können die Schüler auch brauchbare und gesellschaftliche Erlebnisse gewinnen. Die Schüler können auch durch die kollektive Planung und Durchführung des Projektes die Chance bekommen, die Aufnahme der fremden Sprache in authentischen Situationen einzuüben, was eigentlich für sie, die sich weit vom Zielsprachenland entfernt befinden, außerordentlich wertvoll ist. Das heißt aber nicht, dass die Einführung der Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht als eine Wahlmöglichkeit zu allem, was sonst im Unterricht erfolgt, angesehen werden kann. Sie muss als Unterrichtsprinzip akzeptiert werden, das sich mit den verfügbaren Lehrplänen und Lehrbüchern festhalten lässt. Wie auch in den

konstruktivistischen Unterrichtsprinzipien formuliert wird, wird so ein offener Unterricht die Schüler zur Selbstständigkeit- und Tätigkeit führen. Deshalb ist es wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler ganzheitlich und aktiv in Form von Gruppen- und Teamarbeit für ein Produkt mit Kopf und Herz mitmachen. Wie man sieht, gestaltet sich ein Projektunterricht besonders von den Handlungsprodukten, in dem der Lehrer und die Schüler zusammen bei der Strukturierung des Unterrichts teilnehmen und die Schüler mit der Zeit lernen sich mit verschiedenen Situationen auseinanderzusetzen.

Die Projektarbeit bietet den Schülern eine einmalige Gelegenheit, ihre sozialen Kompetenzen wie Verständnis, Kommunikationsbereitschaft und Teamfähigkeiten zu entwickeln. Darüber hinaus lernen sie auch den Umgang mit organisatorischen, didaktischen, textproduktiven und medialen Fertigkeiten. Mit verschiedenen Projekten können die Schüler auch die Chance bekommen mit Menschen des Zielsprachenlandes kommunikativ in Beziehung zu treten. Das führt dazu, dass die Schüler bedeutungsvolle Erkenntnisse in der Verwendung und Benutzung der Zielsprache in wahren Situationen erzielen können.

Allgemein können wir feststellen, dass sich die Projektarbeit mit Hilfe des Lehrers auch mit den Schülern mit minimalem Sprachniveau durchführen lässt und sich die Anstrengung von Projektarbeit fortschrittlich auf das Klassenklima wirken kann. Aus diesem Grund kann Projektarbeit besonders im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe der vielfältigen und authentischen Verwendungen der Zielsprache dazu beitragen, dass die Schüler ihre sprachlichen Fertigkeiten weiter entwickeln. Die Fremdsprachenlehrer sollten Freiräume für die Schüler schaffen, damit die Schüler die Gelegenheit zur Mitstimmung und Mitgestaltung am Unterrichtsgeschehen bekommen. Die Wirkung des Lerner, die sehr positiv auf die Auffassung und Antrieb bzw. Motivation zur Zielsprache sein kann, sollte man somit nicht aus den Augen verlieren.

Die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Projekte haben gezeigt, dass der Projektunterricht nur in der praktischen Durchführung gelernt werden kann. Um ihn zu erlernen, muss man bei der Projektarbeit mitmachen. Die Befähigung entfaltet sich aus einem Wechselspiel zwischen der theoretischen Spiegelung, anwendbare Anweisung,

Mitteilung, Untersuchung von Praxisbeispielen und Bearbeitung von Teilfertigkeiten. Die Praxis ist bei dem Erlernen des Projekts unverzichtbar, aber vergessen sollte man nicht, dass sie durch anschauliche Arbeit, Kenntnis und Gestaltungskompetenz entfaltet werden muss.

Hier müssen wir als Lehrer besonders gut vorbereitet sein. Aber leider muss ich gestehen, dass viele Lehrpersonen sich nicht viel Mühe geben und die vielen Schritte und Phasen der Projektarbeit falsch verstehen oder unbewusst überspringen. Um das zu Vermeiden müssen die Lehrer selbst schrittweise erlernen und dann mit den Schülern in die Phantasiewelt der Projektarbeit eingehen. Statt den Projektunterricht als eine Bedrohung zu sehen, sollte man eher heute von ihm eine bestimmende Mitwirkung für die Schulbildung erwarten. Dafür können aber die Anstrengungen des Lehrers oder die Projektvorschläge der Schüler alleine leider nicht ausreichen. Sowohl die Lehrer, Schüler als auch die Schulen müssen sich mit Projektunterricht befassen und ihn erlernen. Die Schulen sollen Projektunterricht in ihre Schulprogramme einplanen und dementsprechend ihre Lehrer fortbilden. Mit der Neustrukturierung der pädagogischen Fakultäten in der Türkei wird eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Hochschul- und Schulbereich beabsichtigt. Die zukünftigen Lehrerkandidaten haben die Möglichkeit, bereits während ihres Studiums sich mit diesem Thema auf theoretischer und praktischer Basis auseinanderzusetzen.

All das bedeutet aber nicht, dass der Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht nur noch in Form von Projekten ablaufen soll. Projekte sollen entsprechender Zusatz des Sprachunterrichts sein, d.h. sie sollen überall da angewendet werden, wo das Bewusstsein der Schüler, der Lehrplan, die verwendbaren Materialien es gestatten, die Sprache praktisch und lebendig auszuüben und zu erweitern.

Die konkreten Projekterfahrungen, die in der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben sind, haben insgesamt gezeigt, dass der Einsatz von Projektarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht durchaus mit sprachdidaktischen Zielen zu vereinbaren ist, wodurch die Lerner handeln, verantwortungsvoll und motiviert sich mit und in der Fremdsprache auseinandersetzen und ihre sprachlichen sowie sozialen Fertigkeiten entwickeln können.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Bastian, J. & Gudjons, H. (Hg.). (1988). *Das Projektbuch. Theorie- Praxisbeispiele-Erfahrungen*. (2.Aufl.). Hamburg: Bergmann Helbig Verlag.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hrsg.). (2004). *Theorie des Projektunterrichts* (2.Aufl.). Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag.
- Baur, S. R. & Iordanidou, C. *Was ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen? Entstehung, Zielsetzung und Inhalt*. (o. J.) Zugriff am 02. August 2008 unter www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?downloadid=217.
- Bausch, K. R., Christ H. & Krumm, H. J. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5.Aufl.). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Der Arbeitsprozess-Bericht*. Unterlagen aus dem Seminar „Unterrichtsprojekte in der Sekundarstufe“ im Goethe Institut München von 15.07-04.08.2007.
- Emer, W. & Lenzer, K. D. (2005). *Projektunterricht gestalten- Schule verändern* (2.Aufl.). Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Europäische Kommission. Eurydice-Studien. *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa* (2001). Zugriff am 23. Juli 2008 unter http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/025DE/002_introduction_025DE.pdf.
- Frey, K. (1998). *Die Methode: Der Weg zum Bildenden Tun* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Frohwein, D. (2006). *Projektarbeit im DaF- Unterricht*. Hauptseminararbeit. (Archivnr. V71385). Friedrich Schiller Universität. Jena.
- Genç, A. (2004). Lehr- und Lernziele im früheren Fremdsprachenunterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 31(5), S.572-577.

- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch mit CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Grundlagen des DaF- Unterrichts*. (2000). Zugriff am 01. Juli 2007 unter http://www1.dasan.de/j//daf/rahmenlehrplan/dsd_rahmenlehrplan.htm.
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lernen und lehren. Schüleraktivierung – Selbständigkeit – Projektarbeit* (6.Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gündoğdu, M. & Dellal- Akkpinar, N. (2003). Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In: Zeitschrift für Türkeistudien 16. Jahrgang 2003 (Heft 1+2), S. 135-144. Zugriff am 23.Juli 2008 unter http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/GR_Nevide_Akpınar&Mehmet_Gundogdu.htm.
- Hoffmann, S. & Schar, M. (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Fremdsprache Deutsch, 2008 (Heft 38)*, S.29-38.
- Jank, W. & Meyer H. (2006). *Didaktische Modelle* (6.Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kirckhoff, M. (1997). *Mind-Mapping. Einführung in eine kreative Arbeitsmethode* (11 Aufl.). Offenbach: GABAL.
- Klein, K. & Oettinger, U. (2000). Konstruktivismus. *Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kochwasser, K., Horcher, G. & Kaiser, R. (2006). *Schüler üben Projektarbeit von der Idee zur Präsentation: kleinschrittig und konkret*. Lichtenau: AOL- Verlag,
- Kofler, G., Dierl, K., Dörfler, R. & Kusterer, S. (2005). *Projekt und Schülerleistung. Anwendungsbezogene Beispiele zu AWT*. Zugriff am 15. April 2009 unter <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=12&TNav=1&INav=0&Pub=671>.

- Krumm, H.J. Projektunterricht. (1991). *Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (Heft 4), S.4-8.
- Mastroserio, M. (2008). *Lerntechnik: Mind-Mapping*. Zugriff am 03. Dezember 2008 unter http://www.franz-boehm-schule.de/Mind_Mapping_worum.htm.
- Mazza, G. (2007). *Interaktion zwischen formaler und nicht-formaler Bildung – Die Zielsetzung der Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen*. Zugriff am 02. August 2008 unter http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10Interaction_FE_NFE_de.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi. (2007). Zugriff am 20. Juli 2008 unter <http://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/haftalikDersCizelgesi.dpf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Eylül 1999). *İlköğretim Okulu 6., 7. Ve 8. Sınıf 2. Yabancı Dil Dersi (Almanca) Öğretim Programı (2504)*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004). *Orta Öğretim Kurumları Hazırlık, 9., 10., 11. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des Fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizimleri ve Açıklamaları. (2007). Zugriff am 20. Juli 2008 unter <http://ttkb.meb.gov.tr/oğretmen/modules.php?name=Downloads20>.
- Projektauftrag. (2003). *PULS- Erweiterter Projektunterricht im Kanton Luzern/ Sekundarstufe I. Arbeitsmaterialien für Lehrpersonen*. Zugriff am 12. April 2009 unter www.spm.ch/Dokumente/PULS%20-%20Reduzierte%20Inhalte.pdf.

Projektbewertung – allgemein und speziell. (o. J.). Zugriff am 20. Juni 2009 unter <http://www.aol-verlag.de/ao12001/200servse/200dowlnloand/x19/projektbewertung.doc>.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reinfried, M. (1999). *Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts*. Zugriff am 02. Oktober 2008 unter <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Reinfrie.htm>.

Satzung des Europarates. (1949). Zugriff am 02. August 2008 unter http://www.unipotsdam.de/u/mrz/coe/satzung_europarat.pdf.

Schart, M. (2003). *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache (mit CD)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren Verlag.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. *Zeitschrift Pädagogik*, 5/99, S.629-647.

Thissen, F. (1997). *Das Lernen neu erfinden -konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik*. Zugriff am 28. Juli 2007 unter <http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/1999/233/pdf/233.pdf>.

Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin und München: Langenscheidt.

Unterrichtseinheit: Zwischen Zufall und Wahrscheinlichkeit. Arbeitsblatt: Bewertung von Gruppenarbeit. (1996). Zugriff am 15. Mai 2009 unter http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/module/gy_multi_zufall/ab_bewertung_gruppenarbeit.doc.

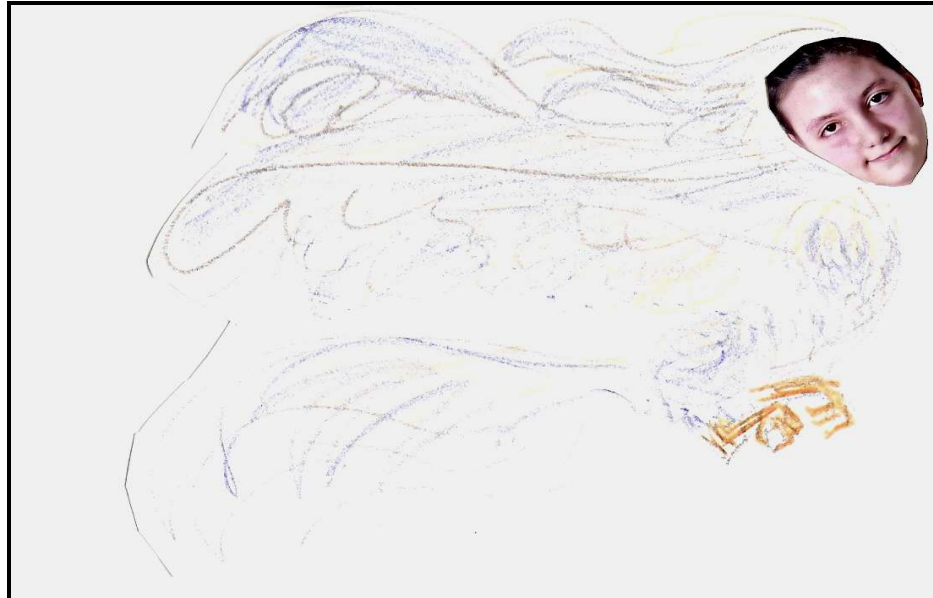
Was ist Projektarbeit? (2002). Zugriff am 20. April 2008 unter http://www.fnl.ch/LOBs/LOs_Public/projarbwas.html.

Wicke, R. E. (1997). *Vom Text zum Projekt*. Berlin: Cornelsen.

Wicke, R. E. (2004). *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

7. ANHANG

ANHANG 1: Kleinprojekt, Thema „Tiere“



Ich bin ein vogel!

Mein Name ist Mavis,

*ich kann fliegen und
singen.*

*Ich mag
Sonnenblumenkerne aber
Katzen nicht.*

Ich bin sehr lieb.

ANHANG 2: Kleinprojekt, Thema „Tiere“



Cansin Yalcin
6-Z 52643

Deutsch - Projektarbeit

1.) Bitte einen Kreuzworträtsel mit min 10 Tiernamen

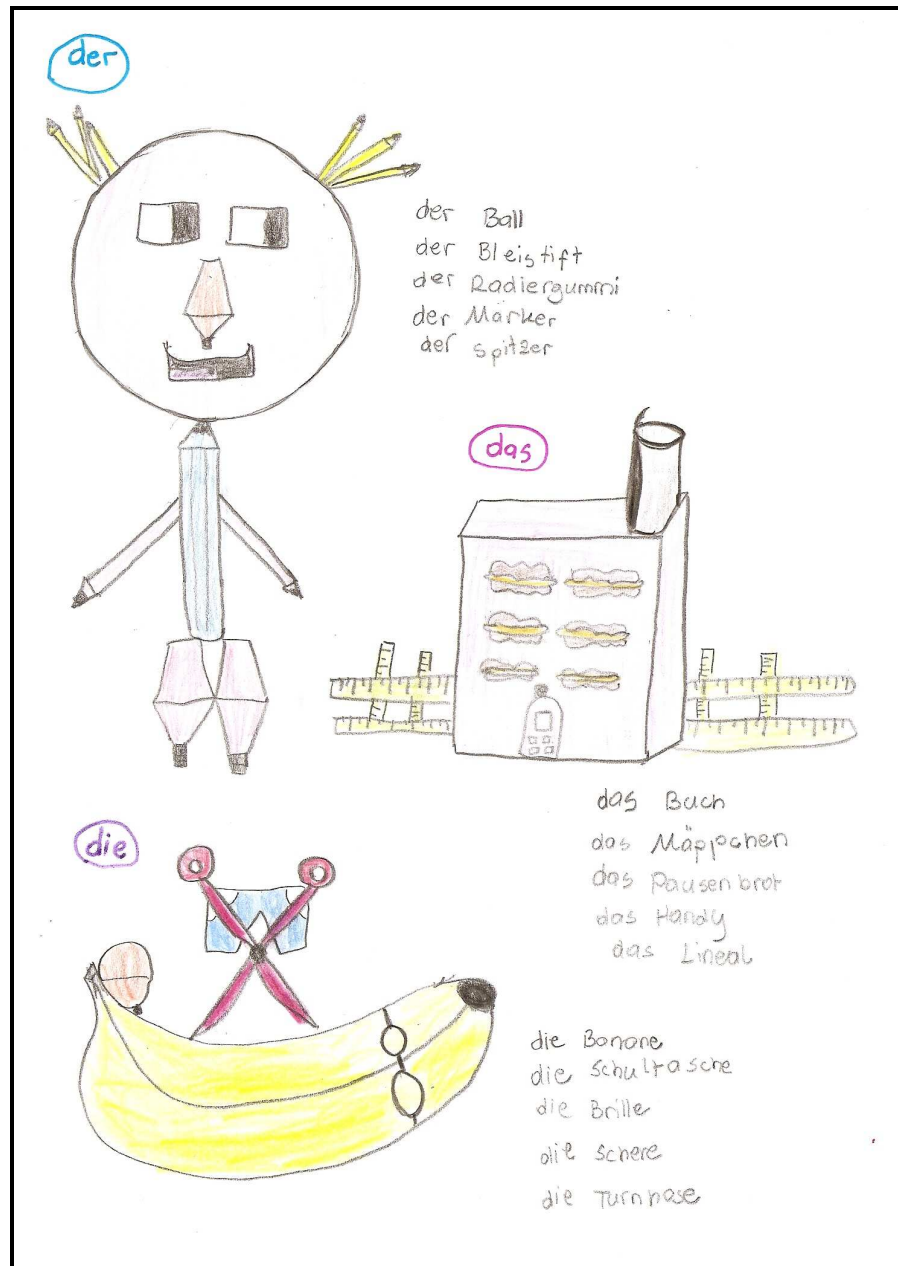
der = blau
die = grün
das = orange

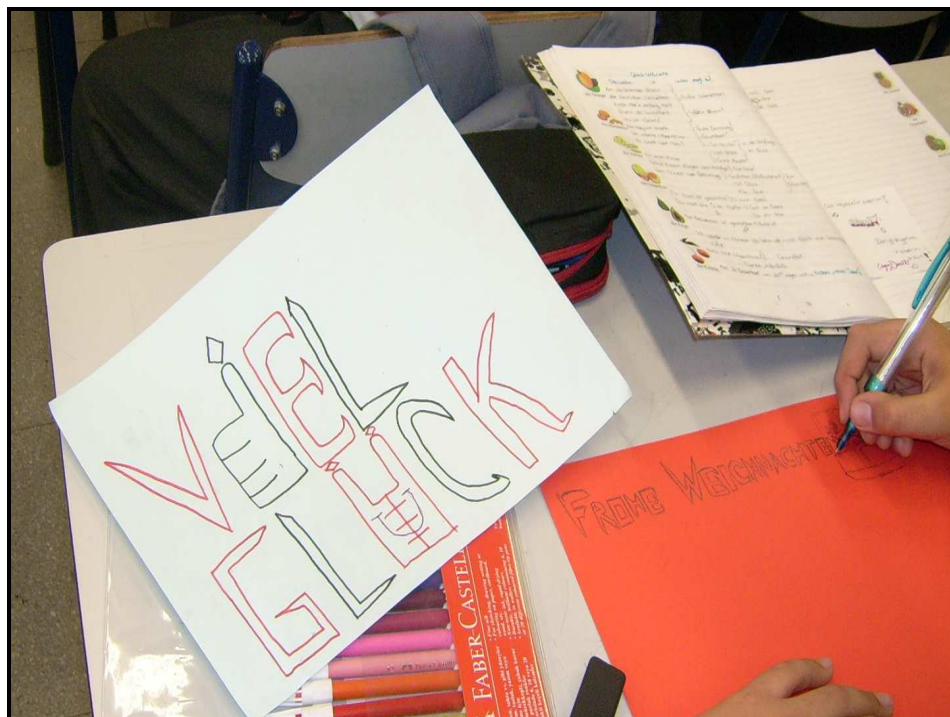
1.)	S	t	r	a	u	p
2.)	S	c	h	a	f	
3.)	S	c	h	i	d	k
4.)	A	m	e	i	s	e
5.)	A	f	f	e		
6.)	W	e	l	e	n	s
7.)	K	a	t	z	e	
8.)	H	a	s	e		
9.)	B	a	r			
10.)	E	l	e	f	a	n
11.)	Z	i	e	g	e	
12.)	K	a	n	g	u	r
13.)	G	a	n	s		

Schlüsselwort: Schmetterling

1.) Ausptr 2.) Carhs 3.) Hsc etör hil d 4.) Ec sima 5.) ae ff 6.) wheclil + etnsi 7.) Teahz 8.) Seah 9.) Abr 10.) Leenfat 11.) Ezgie 12.) Uuan hgr 13.) Aneg

ANHANG 3: Kleinprojekt, Thema „Schulsachen“

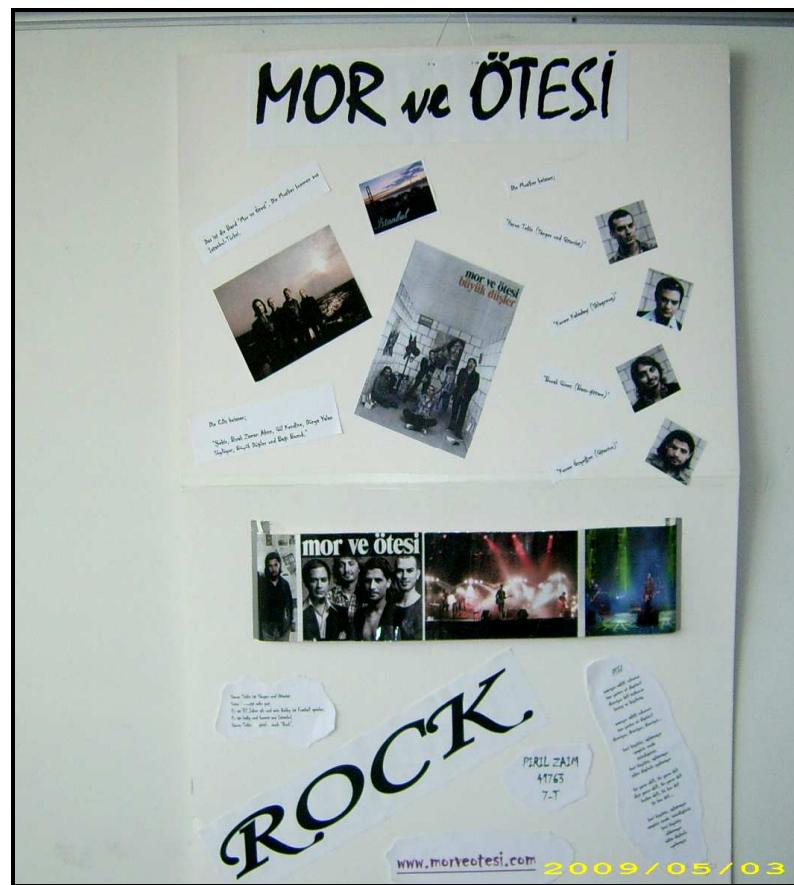


ANHANG 4: Kleinprojekt, Thema „Glückwünsche!“

ANHANG 6: Thema „Butterplätzchen backen“

ANHANG 7: Thema „Glückwunschkarten“

ANHANG 8: Thema „Meine Lieblingsgruppe“



ANHANG 9: CD von den durchgeführten Projekten

Inhalt der CD: - „Das ist meine Familie!“

- „Einstein ist in der Schule!“
- „Wer sind Sie?“
- „Die Tiere!“
- „Eine komische Geschichte!“

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Belgin OLUKLU
Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara / Türkiye 20.03.1968

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : TED Ankara Koleji, 1992
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı, 1993–1996
TED Ankara Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu, 1996-

İletişim

E-Posta Adresi : belginoluklu@yahoo.com
Tarih : 16.09.2009