



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Der Einsatz der Projektarbeit im DaF-Unterricht-
Durchführung eines konstruktivistischen Lernszenarios auf B2-Niveau zum Thema:
„Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“**

**Η εφαρμογή του πρότζεκτ στο μάθημα των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας-
Υλοποίηση ενός konstruktivistischen μαθησιακού σεναρίου σε επίπεδο B2 με θέμα:
«Μαζί κατά της βίας και του εκφοβισμού»**

GROZAVU INGA

A.M. 524117

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Αθήνα, Φεβρουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η εφαρμογή του πρότζεκτ στο μάθημα των Γερμανικών
ως Ξένης Γλώσσας-
Υλοποίηση ενός κonstrουκτιβιστικού μαθησιακού σεναρίου σε
επίπεδο B2 με θέμα:
«Μαζί κατά της βίας και του εκφοβισμού»

Inga Grozavu

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Δημήτριος Ζέππος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Φεβρουάριος 2025

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, Δρ.Βασιλική Μάρκου. Η καθοδήγηση της έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο καθ'όλη τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής διαδρομής.

Με ευγενικό και διακριτικό τρόπο, η κυρία Μάρκου ήταν πάντοτε πρόθυμη να προσφέρει τη βοήθειά της, να με καθοδηγήσει και να με υποστηρίξει με τις πολύτιμες συμβουλές της. Η παρουσία της δεν ήταν μόνο επιστημονικά διαφωτιστική, αλλά αποτέλεσε και πηγή δύναμης και έμπνευσης. Η κατανόηση και η εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ'όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, ήταν για εμένα ανεκτίμητες και συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους όσους στάθηκαν δίπλα μου σε αυτή τη διαδρομή, προσφέροντάς μου στήριξη, ενθάρρυνση και δύναμη. Ιδιαίτερω, οφείλω ένα βαθύτατο «ευχαριστώ» στη μητέρα μου, Ελένη, η οποία αγωνίστηκε με αυταπάρνηση, στηρίζοντας κάθε μου βήμα και καθιστώντας εφικτή την πραγμάτωση των ακαδημαϊκών μου ονείρων. Χωρίς τη δική της αφοσίωση και ακατάπαυστη πίστη σε εμένα, αυτή η πορεία δεν θα ήταν η ίδια. Για όλα αυτά της οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ!

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Gewalt und Mobbing an Schulen“ und verfolgt das Ziel, innovative Ansätze zur Prävention solcher Konflikte im schulischen Umfeld zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht die Verbindung von Sprachförderung und sozialem Lernen, wobei konstruktivistische Prinzipien im DaF-Unterricht als zentrale Grundlage dienen. Die Untersuchung wurde in einer Lerngruppe auf B2-Niveau der neunten Klasse einer griechischen Privatschule durchgeführt.

Zu Beginn der Arbeit werden die theoretischen Aspekte des Konstruktivismus als Lehr- und Lernmethode analysiert. Dieser Ansatz basiert auf aktiver Wissenskonstruktion, individueller Auseinandersetzung und sozialer Interaktion. Insbesondere im DaF-Unterricht bietet der Konstruktivismus die Möglichkeit, neben der Förderung von Sprachkompetenzen auch gesellschaftlich relevante Themen wie Gewaltprävention und Konfliktlösung zu integrieren. Das Ziel war, durch projektbasiertes Lernen sowohl die sprachlichen als auch die sozialen Fähigkeiten der Lernenden zu stärken, weil diese Methode schülerzentriert ist und individuelle Wissenskonstruktion unterstützt.

Die praktische Umsetzung erfolgte im Rahmen eines Projekts mit dem Titel „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“. Dieses Projekt war in mehrere Phasen gegliedert, die gezielt darauf abzielten, die Lernenden für ein komplexes Thema zu sensibilisieren. Durch kreative und realitätsnahe Aufgaben wurden Empathie, Respekt und interkulturelle Kompetenz gefördert. Parallel dazu wurde die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden intensiv trainiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der Einsatz konstruktivistischer Ansätze im DaF-Unterricht nicht nur den Spracherwerb unterstützt, sondern auch die soziale Dynamik innerhalb der Klasse positiv beeinflusst. Die Lernenden entwickelten eine größere Sensibilität für die Problematik von Gewalt und Mobbing und verbesserten gleichzeitig ihre kommunikativen Fähigkeiten. Die Kombination aus konstruktivistischer Didaktik und projektbasiertem Lernen erweist sich als wertvolle Methode, um Sprachförderung und soziale Bildung nachhaltig miteinander zu verbinden.

Schlüsselwörter:

Konstruktivismus, Mobbing an Schulen, Projektbasiertes Lernen, Soziale Kompetenzen

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στο ζήτημα της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία, θέτοντας ως στόχο τη διερεύνηση καινοτόμων προσεγγίσεων για την πρόληψη τέτοιων φαινομένων στο σχολικό περιβάλλον. Το επίκεντρο της μελέτης αποτελεί η σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την κοινωνική μάθηση, αξιοποιώντας τις αρχές του κονστρουκτιβισμού στη διδασκαλία της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών επιπέδου B2 της τρίτης γυμνασίου ενός ελληνικού ιδιωτικού σχολείου.

Αρχικά, αναλύονται οι θεωρητικές βάσεις του κονστρουκτιβισμού ως διδακτικής και μαθησιακής μεθόδου, η οποία δίνει έμφαση στην ενεργητική κατασκευή γνώσης, την ατομική ενασχόληση των μαθητών/τριών και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στον τομέα της διδασκαλίας της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας, ο κονστρουκτιβισμός παρέχει τη δυνατότητα να συνδυάζεται η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων με θέματα, όπως η πρόληψη της βίας και η επίλυση συγκρούσεων. Ο στόχος ήταν η ενίσχυση τόσο των γλωσσικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, καθώς αυτή η μέθοδος επικεντρώνεται στις ανάγκες του μαθητή/ της μαθήτριας και υποστηρίζει την ατομική κατασκευή της γνώσης.

Η πρακτική εφαρμογή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ενός πρότζεκτ με τίτλο «Μαζί ενάντια στη βία και τον εκφοβισμό», το οποίο χωρίστηκε σε διάφορες φάσεις, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι σε ένα περίπλοκο θέμα. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, βασισμένες σε ρεαλιστικά σενάρια, καλλιεργήθηκαν η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η διαπολιτισμική κατανόηση, ενώ παράλληλα καλλιεργήθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις δεν υποστηρίζουν μόνο την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά βελτιώνουν και τη δυναμική της τάξης. Οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη ευαισθησία ως προς το ζήτημα της βίας και του εκφοβισμού, βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ο συνδυασμός της κονστρουκτιβιστικής διδακτικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποδεικνύεται εξαιρετικά αποτελεσματικός για τη βιώσιμη σύνδεση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και κοινωνικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Κονστρουκτιβισμός, σχολικός εκφοβισμός, ομαδοσυνεργατική μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	ii
Περίληψη.....	iii
Inhaltsverzeichnis.....	iv
0. Einleitung.....	v
1. Die Konstruktivistische Lerntheorie.....	1
1.1 Grundlegende Prinzipien des Konstruktivismus.....	1
1.2 Konstruktivistische Didaktik im Fremdsprachenerwerb.....	3
2. Der DaF-Unterricht im Konstruktivismus.....	6
2.1 Sprachförderung durch kreativen Konstruktionsprozess im DaF-Unterricht.....	6
2.2 Lernen und Lernautonomie im Konstruktivismus	8
3. Konnektivismus und Gruppendynamik im modernen Lernprozess.....	11
4. Die Rolle der Lernszenarien im DaF-Unterricht.....	15
5. Lernen durch Projekte.....	19
5.1 Theoretische Grundlagen des Projektunterrichts	19
5.2 Vorteile der Projektarbeit im handlungsorientierten Unterricht.....	21
5.3 Kritische Betrachtung der negativen Aspekte der Projektarbeit.....	24
5.4 Theoretische Grundlagen des schrittweisen Projektaufbaus.....	26
6. Praktische Untersuchung.....	30
6.1 Ziele, Untersuchungsfragen und methodisches Vorgehen.....	30
6.2 Rahmenbedingungen der Lerngruppe.....	32
6.3 Didaktisch-methodische Sachanalyse des Themas „Gewalt und Mobbing“.....	34
6.4 Lernziele der Projektarbeit.....	38
6.5 Ausgangssituation des Projekts.....	41
6.6 Projektplanung und –durchführung.....	41
6.7 Auswertung der Ergebnisse.....	45
7. Kritische Evaluierung des Projektverlaufs.....	49
8. Schlusswort	54
Bibliografie.....	56
Anhang A: Auszug aus dem Lehrwerk „Mit uns 2“	61
Anhang B: Arbeitsblatt.....	63

0. Einleitung

In Anbetracht der besorgniserregenden Zunahme gewaltsamer Vorfälle und Konflikte in schulischen Umgebungen ist das Thema „Gewalt und Mobbing an Schulen“ verstärkt in den Vordergrund getreten. Diese Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit einer gezielten Auseinandersetzung sowohl aus soziologischer als auch aus didaktischer Perspektive. Angesichts der Tatsache, dass die Schule nicht nur eine Lernsituation, sondern auch ein Ort ist, an dem gesellschaftliche Werte vermittelt werden sollen, besteht ein zentrales Desiderat dieser Diplomarbeit darin, zu untersuchen, inwieweit innovative sprachdidaktische Ansätze wie der Konstruktivismus im DaF-Unterricht zur Prävention von Gewalt und Mobbing beitragen können. Besonders im DaF-Unterricht steht die Sprachkompetenz im Vordergrund, wobei der Konstruktivismus nicht nur zur sprachlichen Förderung, sondern auch zur Integration von Themen wie Gewaltprävention und Konfliktlösung didaktische Vorteile bietet. Die Verbindung sprachlicher Förderung mit realen sozialen Herausforderungen ermöglicht einen tieferen Einblick in die Wechselwirkungen zwischen sprachlichem und sozialem Lernen. Aus dieser Perspektive erscheint sinnvoll, nicht nur grammatische und lexikalische Strukturen zu vermitteln, sondern auch die kommunikativen und interkulturellen Fähigkeiten der Lernenden zu erweitern. Aus diesem Grund untersucht diese Diplomarbeit die Rolle konstruktivistischer Ansätze im Rahmen eines Projekts im DaF-Unterricht auf dem Niveau B2 und deren Potential für die Gewalt- und Mobbingprävention. Basierend auf diesen Überlegungen wird untersucht, wie solche Ansätze sowohl den Spracherwerb als auch die soziale Interaktion im Schulalltag fördern können.

Die vorliegende Diplomarbeit gliedert sich in mehrere zentrale Kapitel, die eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen des Konstruktivismus vorgestellt. Dabei wird erläutert, welche Prinzipien diesem Ansatz zugrunde liegen und wie sich der Fremdspracherwerb aus einer konstruktivistisch-didaktischen Perspektive verstehen lässt. Im nächsten Schritt wird untersucht, wie Sprachförderung durch kreative Konstruktionsprozesse im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann, da dieser Ansatz von zentraler Bedeutung für diese Arbeit ist. Darauf aufbauend werden die Zusammenhänge von Lernen und Lernautonomie im Konstruktivismus betrachtet, die als essentielle Bestandteile eines erfolgreichen modernen

Unterrichts gelten. Hierbei wird deutlich gemacht, wie Deutschlernende ihre sprachlichen Kompetenzen durch aktive Auseinandersetzung und individuelle Wissenskonstruktion erweitern können. Zudem wird die Bedeutung von Gruppendynamik im modernen Lernprozess analysiert. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Rolle sozialer Interaktion und den Einsatz realitätsnaher Lernszenarien gelegt, um die Förderung von Sprach- und Sozialkompetenzen umfassend darzustellen.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den theoretischen Grundlagen und den didaktischen Vorteilen sowie Herausforderungen der Projektarbeit. Ergänzend wird die praktische Durchführung der projektbasierten Arbeit beschrieben, wobei die Rahmenbedingungen der Lerngruppe sowie die didaktisch-methodische Sachanalyse betrachtet werden. Diese bilden die Basis für die Formulierung der Lernziele und die Beschreibung der Ausgangssituation.

Im weiteren Verlauf wird die Unterteilung der Projektarbeit in verschiedene Phasen erläutert. Dazu gehören die Vorentlastungsphase sowie die kooperative Projektdurchführung, die als zentraler Lernprozess fungieren. Den Abschluss bildet eine kritische Evaluierung des Projektverlaufs. Hier werden die Ergebnisse und die gewonnenen Erkenntnisse der Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ zusammengeführt und reflektiert.

Abschließend verfolgt diese Diplomarbeit das Ziel, aufzuzeigen, wie der Konstruktivismus in Verbindung mit Projektarbeit den DaF-Unterricht bereichern kann. Dabei sollen nicht nur konstruktivistische didaktische Ansätze präsentiert werden, sondern auch Anregungen für die Gewalt- und Mobbingprävention gegeben werden. Insgesamt wird dargelegt, wie diese Ansätze zur Förderung von Respekt, Empathie und interkultureller Kompetenz beitragen können, was sie zu einem wertvollen Bestandteil moderner Lehr- und Lernkonzepte macht.

1. Die Konstruktivistische Lerntheorie

1.1 Grundlegende Prinzipien des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus stellt eine zentrale Theorie dar, deren Einfluss in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen wie der Philosophie, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften von zentraler Bedeutung ist. Basiert auf der Idee, dass Wissen nicht passiv von außen aufgenommen wird, geht der konstruktivistische Ansatz davon aus, dass es aktiv von jedem Individuum konstruiert werden muss. Diese Wissenskonstruktion beruht auf den individuellen Erfahrungen der Lernenden sowie auf ihrem jeweiligen Kontext (Steffe/Gale 1995: 7). Im Gegensatz zu traditionellen Auffassungen, die Wissen als objektive Wahrheit betrachten, wird im Konstruktivismus betont, dass Wissen relativ und kontextabhängig ist. Quetz (2002: 58) zufolge hängt es von den individuellen Erfahrungen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ab. Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, dass der Lernprozess als individuell und dynamisch betrachtet wird, was besonders im Bildungswesen von ausschlaggebender Bedeutung ist. Diese Theorie eröffnet neue Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse und fordert eine Abkehr von traditionellen, lehrerzentrierten Methoden. Auf dieser Grundlage wird der Konstruktivismus in dieser Arbeit als theoretische Grundlage für einen innovativen Ansatz im DaF-Unterricht untersucht, mit dem Fokus auf der Sprachförderung im Kontext von Gewaltprävention und Konfliktbewältigung. Ein zentraler Aspekt ist dabei, dass die Initiative von den Lernenden selbst ergriffen werden soll (ebd.: 57), was bedeutet, dass ihre persönlichen Erfahrungen als Ausgangspunkt genutzt werden sollen.

Die Ursprünge des Konstruktivismus lassen sich auf bedeutende Theoretiker wie Jean Piaget, Lev Vygotsky und Ernst von Glasersfeld zurückführen (Steffe/Gale 1995: 9). Insbesondere Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung hat das konstruktivistische Denken maßgeblich geprägt. Der Entwicklungspsychologe Piaget ging davon aus, dass Wissen eine adaptive Aktivität ist, die sich ständig weiterentwickelt. Wissen entsteht nicht nur durch die bloße Abbildung einer objektiven Realität, sondern durch die aktive Auseinandersetzung mit dieser. Daraus ergibt sich, dass Lernen ein aktiver Prozess der Assimilation und Anpassung ist. Lernende integrieren neue Informationen in bereits vorhandene kognitive Strukturen (Assimilation) oder passen diese Strukturen an, um neue Erfahrungen zu integrieren (Akkommodation). Dies hebt die dynamische Natur des

Wissens hervor, das im ständigen Austausch zwischen der Umwelt und den kognitiven Prozessen des Individuums steht (Tenorth/Tippelt 2012: 418). Auf dieser Grundlage kann der Lernprozess als aktive, vom Lernenden gesteuerte Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden werden (Quetz 2002: 59). Im Gegensatz dazu legte der Psychologe Vygotsky den Schwerpunkt auf die soziale Dimension des Lernens. In seinem sozialkonstruktivistischen Ansatz besagt er, dass Wissen nicht nur individuell, sondern auch durch soziale Interaktionen und kulturelle Kontexte vermittelt wird. Mit dem Konzept der „Zone der proximalen Entwicklung“ zeigte er auf, dass Lernende durch die Unterstützung kompetenter Lehrpersonen in der Lage sind, über ihr aktuelles Entwicklungsniveau hinauszuwachsen. Dies unterstreicht die Bedeutung von sozialen und kulturellen Faktoren im Lernprozess, der somit nicht nur von den individuellen kognitiven Fähigkeiten abhängig ist, sondern auch stark von der Umgebung geprägt wird (Steffe/Gale 1995: 6). Diese soziale Komponente des Konstruktivismus ermöglicht eine differenzierte Betrachtung moderner Bildungsansätze, die verstärkt kooperative Lernformen in den Vordergrund stellen (Chrissou 2010: 30).

Ein weiterer einflussreicher Theoretiker im Bereich des Konstruktivismus ist Ernst von Glasersfeld, der den radikalen Konstruktivismus prägte (Steffe/Gale 1995: 8). Seiner Meinung nach sollte Wissen nicht als objektive Abbildung der Realität betrachtet werden, sondern als ein Instrument, das den Individuen ermöglicht, ihre Erfahrungen zu organisieren und mit der Welt erfolgreich umzugehen. Die Idee der „Viabilität“, die Glasersfeld prägte, zielt darauf ab, Wissen als nützlich und funktional in bestimmten Kontexten zu verstehen. Anstatt nach einer objektiven Wahrheit zu streben, sollten Lernende Wissen als etwas betrachten, das ihnen in ihren spezifischen Situationen nützlich ist. Wissen soll den Lernenden helfen, ihre Ziele zu erreichen. Die neuen Konzepte sind keine absoluten Wahrheiten, sondern variabel und so lange nützlich, wie sie den Zwecken der Lernenden in der jeweiligen Umgebung dienen und sich als funktional erweisen (ebd.: 9). Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass der Konstruktivismus die traditionelle Auffassung von Wahrheit als korrekte Abbildung der Realität durch den Begriff der „Viabilität“ ersetzt. Diese Sichtweise auf Wissen ermöglicht meiner Meinung nach einen tieferen Einblick in pädagogische Praktiken und bietet wertvolle Implikationen für den Unterricht, weil sie eine flexible Lernumgebung erfordert.

1.2 Konstruktivistische Didaktik im Fremdsprachenerwerb

Aus konstruktivistischer Perspektive wird der Fremdsprachenerwerb als ein dynamischer und individueller Prozess der Wissenskonstruktion verstanden. Dabei bedeutet dies, dass Lernende nicht einfach vorgegebene Informationen passiv aufnehmen, sondern diese aktiv verarbeiten und in ihr bestehendes Wissenssystem integrieren (Chrissou 2010: 131). Dieses Erkenntnis hat insbesondere für den Fremdsprachenerwerb weitreichende Implikationen, weil ein rein auswendig gelerntes Wissen von Vokabeln und Grammatikregeln nicht ausreichend ist, um einen tiefgreifenden und nachhaltigen Lernprozess zu gewährleisten. Stattdessen zeigt sich, dass das Erlernen einer Fremdsprache dann besonders effektiv ist, wenn Lernende die Möglichkeit haben, diese in realen und authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden (ebd.: 27). Erst durch den aktiven Gebrauch der Fremdsprache, können sie ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern und ein tieferes Verständnis für die Sprachstrukturen und deren Gebrauch entwickeln. In Anlehnung an Piagets Theorie, wird deutlich, dass der Lernprozess auf vorhandenen Erfahrungen und Wissensstrukturen aufbaut. Neue Konzepte und Informationen können demnach nur dann verstanden und internalisiert werden, wenn sie mit dem bestehenden Wissen der Lernenden in Zusammenhang gebracht werden (Steffe/Gale 1995: 10). Dieses Prinzip ist besonders für den Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung, da Sprachenlernen immer in Kontexten stattfindet, die mit den individuellen Erfahrungen und Kenntnissen der Lernenden verknüpft werden müssen, um eine tiefere Verarbeitung und ein langfristiges Behalten zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang gewinnen realitätsnahe Aufgabenstellungen, wie sie Rüschhoff (1999: 558) betont, eine entscheidende Bedeutung. Die Authentizität der Aufgaben trägt dazu bei, dass die Lernenden stärker motiviert sind, was die Voraussetzung für ein effektives Lernen bildet (Overmann 2002a: 85).

Vor diesem Hintergrund gewinnen konstruktivistische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik zunehmend an Bedeutung. Die traditionelle Vorstellung des Lehrens und Lernens, bei der Lehrende als Wissensvermittler und der Lernende als passiver Empfänger fungiert, wird hier durch eine interaktive und partizipative Lernkultur ersetzt. Laut Chrissou (2010: 30) wird der Lernprozess effizienter, wenn die Lernenden verstärkt in Entscheidungen und Handlungen eingebunden werden. Dies bedeutet, dass sie nicht nur Wissen empfangen, sondern auch aktiv an der Gestaltung ihres Lernprozesses teilnehmen. Folglich verändert sich die Rolle der Lehrenden. Sie werden zu

Begleiter:innen des Lernprozesses, während die Lernenden zunehmend die Initiative ergreifen und als aktive Gestalter:innen ihrer Bildung auftreten (Quetz 2002: 57). In diesem Zusammenhang betont Reich (2002: 279), dass die Motivation der Lernenden durch die aktive Mitgestaltung deutlich gesteigert werden kann.

Ein zentrales Merkmal des konstruktivistischen Ansatzes in der Sprachdidaktik, insbesondere im DaF-Unterricht, ist die Auffassung, dass Sprache kein starres System von Regeln und Strukturen ist. Stattdessen wird der Spracherwerb als dynamisch und ständig im Wandel begriffen. Diese Dynamik spiegelt sich im Lernprozess wider, weil die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten durch Interaktion und Reflexion vertiefen. Auf diese Weise entstehen neue Handlungs- und Denkstrukturen (Wolf 2002: 7). Der aktive Austausch in realen Kommunikationssituationen ermöglicht es den Lernenden, die Funktionsweise der Sprache in verschiedenen Kontexten zu erfassen. Daher erscheint es sinnvoll, dass der Spracherwerb im Konstruktivismus als ein fortlaufender, aktiver Prozess konzipiert ist, der durch den Austausch mit anderen und durch die Reflexion über eigene sprachliche Erfahrungen angeregt wird.

Ein weiteres wesentliches Element des konstruktivistischen Ansatzes ist seine demokratische und partizipative Ausrichtung. Während im traditionellen Bildungssystem Wissen oft als feste Menge von Fakten vermittelt wird, die von den Lernenden auswendig gelernt und wiedergegeben werden sollen, lässt sich im konstruktivistischen Ansatz eine grundlegende Neugestaltung der Lehrmethoden beobachten, bei der der Fokus auf dem Verständnis und der Anwendung von Wissen in realen Kontexten liegt, anstatt auf dem reinen Auswendiglernen. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, Lernen als einen dynamischen Prozess zu begreifen, bei dem die Lernenden aktiv an der Konstruktion ihres Wissens beteiligt sind (Chrissou 2010: 14). Auf diese Weise können sie ihren eigenen Bildungsweg mitgestalten und dadurch eine größere Selbstwirksamkeit erleben, was sich positiv auf ihren Lernprozess auswirkt (ebd.: 28). Es ist wichtig zu betonen, dass dies nicht nur ihr Engagement und ihre Motivation fördert, sondern auch zu einem tieferen Verständnis und einer nachhaltigeren Wissensaneignung beiträgt. Diekmann (2006: 13) hebt hervor, dass Lernende qualitativ geeignete Informationen selbst entdecken und erarbeiten müssen, um diese in ihrem Wissensnetzwerk sinnvoll verankern zu können. Darüber hinaus bieten konstruktivistische Lernumgebungen vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Sie umfassen eine breite Palette an Vorgehensweisen, die es

den Lernenden ermöglichen, durch herausfordernde Praxisaufgaben in realistischen Kontexten Kompetenzen zu erweitern. Durch die Einbettung der Lerninhalte in authentische und lebensnahe Szenarien wird die Relevanz des Gelernten erhöht (Gerlach/Gowor/Schluckebier 2012: 18).

2. Der DaF-Unterricht im Konstruktivismus

2.1 Sprachförderung durch kreativen Konstruktionsprozess im DaF-Unterricht

Im modernen DaF-Unterricht steht der kreative Konstruktionsprozess im Vordergrund. Diese Herangehensweise betont, dass Lernende aktiv an ihrer eigenen sprachlichen Entwicklung beteiligt sind, anstatt passive Rezipienten vorgegebener Sprachmuster zu sein (Fechner 1994: 60). In diesem Zusammenhang zeigen Forschungen zum Zweitspracherwerb, dass Lernende ihre Interimsgrammatiken, also vorübergehende Sprachsysteme, aktiv entwickeln. Dieser Prozess erfordert eine kreative Auseinandersetzung mit den Sprachstrukturen und verläuft nicht linear, sondern individuell. Es lässt sich beobachten, dass die Entwicklung der Interimsgrammatiken bei jedem Lernenden unterschiedlich verläuft und durch die aktive Beteiligung an Kommunikationsprozessen geprägt ist. Daraus lässt sich ableiten, dass Spracherwerb ein kognitiver Prozess ist, der nicht vollständig von außen gesteuert werden kann (Fechner 1994: 60). Zudem argumentiert Pienemann (1998: 52), dass es kaum möglich ist, bestimmte Entwicklungsstufen im Spracherwerb zu überspringen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Lernprozess nicht beeinflusst werden kann. So können gezielte Maßnahmen ergriffen werden, um bestimmte Merkmale des Sprachlernens zu beschleunigen, vorausgesetzt, die Lernenden sind bereit, diese zu assimilieren. Hier zeigt sich, dass ein zentrales Verständnis für die individuellen Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Lernenden eine bedeutende Rolle spielt, was im Schulalltag oft eine Herausforderung darstellt (Fechner 1994: 61).

Neben der aktiven Konstruktion der Sprachsysteme betonen kognitionspsychologische Forschungen die Bedeutung des Sprachverstehens im Lernprozess. In diesem Zusammenhang wird Sprachverstehen als interaktiver Prozess betrachtet, bei dem neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpft werden (Fechner 1994: 61). Dieser Prozess bildet die Grundlage für die langfristige Integration neuer sprachlicher Strukturen. Auf dieser Grundlage führt der wiederholte Sprachgebrauch dazu, dass neue Informationen gefestigt werden, was dazu beiträgt, dass die Lernenden die Sprache nicht nur theoretisch verstehen, sondern auch praktisch anwenden können.

Ein weiterer entscheidender Faktor für die erfolgreiche Sprachförderung ist die Authentizität der Kommunikationssituationen im Unterricht. Wie zahlreiche Forschungen zeigen, werden sprachliche Äußerungen dann besonders tief verarbeitet, wenn sie in sinnvolle und motivierende Kontexte eingebettet sind (Craik/Lockhart 1972). Diese tiefe Verarbeitung führt dazu, dass Lernende die neuen sprachlichen Strukturen langfristig verinnerlichen und in verschiedenen Situationen anwenden können (Fechner 1994: 61). Im Gegensatz dazu wurde im traditionellen Fremdsprachenunterricht oft auf künstliche Kommunikationssituationen oder Rollenspiele zurückgegriffen, die wenig Bezug zur Lebensrealität der Lernenden hatten. Solche Aktivitäten führen jedoch häufig nur zu einer oberflächlichen Auseinandersetzung mit der Sprache. Daraus ergibt sich, dass es für einen nachhaltigen Lernprozess entscheidend ist, authentische Kommunikationssituationen in den Unterricht zu integrieren, in denen die Lernenden motiviert sind, die Sprache sinnvoll einzusetzen.

Ein historisches Beispiel für den Versuch, authentische Kommunikationssituationen zu schaffen, war die audiovisuelle Methode, die sich in den 1960er Jahren in Frankreich entwickelte. Diese Methode kombinierte akustische und visuelle Reize, um Sprachstrukturen in einem authentischen Kontext zu präsentieren (Fechner 1994: 25). Obwohl dieser Ansatz anfangs vielversprechend schien, wurde er später kritisiert, denn die audiovisuelle Methode war oft zu mechanisch und ließ wenig Raum für kreative Sprachproduktion. Die strikte Struktur und die Betonung des audiovisuellen Inputs führten dazu, dass Lernende in einer übertechnisierten Unterrichtsform gefangen waren, die wenig Raum für individuelle Sprachentwicklung bot (Fechner 1994: 25). Daraus lässt sich schließen, dass die Technisierung und Fixierung auf mechanische Übungen letztlich dazu beitragen, dass der kreative Aspekt des Spracherwerbs vernachlässigt wird.

In Anbetracht der Schwächen traditioneller Methoden gewinnt der kreative Konstruktionsprozess im DaF-Unterricht zunehmend an Bedeutung. Lernende benötigen Freiräume, um ihren Lernprozess selbst mitzugestalten. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Selbstreflexion: Lernende müssen ihre eigenen Spracherwerbsbedürfnisse erkennen und aktiv in den Lernprozess integrieren können (Fechner 1994: 61). Auf dieser Grundlage kann sich die Lernentwicklung der Lernenden gezielter entfalten. Je bewusster sie sich ihrer Lernstrategien sind, desto effektiver können sie ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln. In Verbindung mit authentischen Kommunikationssituationen, die auf

die Interessen und Lebensrealitäten der Lernenden abgestimmt sind, lässt sich der kreative Konstruktionsprozess im Unterricht wirksam fördern. Zudem soll der Unterricht den Lernenden Raum geben, eigene sprachliche Ideen und Gedanken einzubringen. Nur so kann die Kreativität und die aktive Auseinandersetzung mit der Sprache im DaF-Unterricht gefördert werden (Fechner 1994: 61). In Anlehnung an konstruktivistische Theorien, die die Bedeutung von Individualität im Lernprozess hervorheben, fordert Fechner, dass eines der zentralen Unterrichtsziele darin bestehen sollte, den Schülern zu helfen, sich ihrer eigenen Spracherwerbsbedürfnisse bewusster zu werden. Dies bietet die Möglichkeit, dass sie aktiver an ihrem Lernprozess teilnehmen und Verantwortung übernehmen können. Diese Herangehensweise steht im Einklang mit Vygotskys (1978: 90) Betonung der sozialen Interaktion im Lernen, die es Lernenden ermöglicht, durch Zusammenarbeit mit anderen ihre Sprachkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.

2.2 Lernen und Lernautonomie im Konstruktivismus

In der Auseinandersetzung mit dem Thema konstruktivistisch orientierter DaF-Unterricht steht die Förderung der Lernautonomie im Mittelpunkt, weil sie entscheidend für den erfolgreichen Spracherwerb ist. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Autonomie den Lernenden ermöglicht, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, ihre individuellen Lernziele zu definieren und den Erwerb der Fremdsprache aktiv zu gestalten. Lernautonomie bezeichnet dabei die Fähigkeit und die Bereitschaft der Lernenden, ihren Lernprozess eigenständig zu steuern, Inhalte auszuwerten und zu synthetisieren sowie neues Wissen mit vorhandenem Wissen zu vernetzen. Dabei ist die subjektive Sinnhaftigkeit des Lernens von zentraler Bedeutung, da diese die intrinsische Motivation der Lernenden und ihre aktive Auseinandersetzung fördert (Chrissou 2010: 27-28).

Wie bereits im zweiten Kapitel erläutert wurde (siehe Kapitel 2), betrachtet der konstruktivistische Ansatz Lernen als einen aktiven und dynamischen Prozess der Wissenskonstruktion, bei dem die Rolle der Lernenden wichtig ist. In diesem Kontext gewinnt die Autonomie der Lernenden eine entscheidende Bedeutung, da sie den Kern effektiven Lernens bildet. Sie befähigt die Lernenden nicht nur, Wissen aufzunehmen, sondern es aktiv zu verarbeiten, zu reflektieren und neu zu synthetisieren. Chrissou (2010: 28) hebt treffend hervor, dass dieser Prozess erfolgreich verläuft, wenn das Wissen

freiwillig und intentional konstruiert wird. Besonders effizient ist der Lernprozess, wenn die Lernenden neue Informationen aktiv mit ihren bereits bestehenden Wissensstrukturen verknüpfen können. Diese Fähigkeit zur aktiven Verknüpfung ist entscheidend, da Wissen nur dann stabil und anwendbar ist, wenn es tief in die kognitive Struktur des Lernenden integriert wird. Dies verdeutlicht, dass Wissen ein dynamischer und sich ständig wandelnder Prozess ist. Deshalb ist es im Rahmen des Fremdspracherwerbs besonders relevant zu untersuchen, wie autonome Lernprozesse gestaltet werden können. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass autonome Lernende in der Lage sind, ihre Lernmethoden und -materialien selbstständig auszuwählen und diese an ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse anzupassen. Dies führt nicht nur zu verbesserten Lernergebnissen, sondern fördert auch ein verantwortungsvolles Verhältnis zu ihrer eigenen Bildung, indem die Lernenden aktiv in den Bildungsprozess einbezogen werden und Verantwortung für das Erreichen ihrer Ziele übernehmen. Diese Eigenverantwortlichkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für eine nachhaltige und effiziente Wissenskonstruktion (ebd.: 25).

Ein zentraler Aspekt, der die Autonomie der Lernenden unterstützt, ist die intrinsische Motivation. Gemäß Reich (2002: 279) ist das selbstgesteuerte Lernen erfolgreich, wenn es mit der Motivation der Lernenden übereinstimmt. Dies unterstreicht die Bedeutung der persönlichen Relevanz der Lerninhalte sowie der emotionalen Verbindung zu diesen Lerninhalten. Overmann (2002a: 85) führt weiter aus, dass Verbindungen zur Lebensrealität der Lernenden geschaffen werden sollen, um die kognitive Aktivität im Lernprozess zu fördern. Diese Herangehensweise motiviert die Lernenden, sich aus eigenem Antrieb mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und die Zielsprache nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch außerhalb zu nutzen.

Zusätzlich kann die Integration interaktiver Aufgaben und moderner Technologien im Unterricht erheblich zur Förderung der Autonomie beitragen. Diese Ansätze bieten den Lernenden die Möglichkeit, die Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden. Ein zentraler Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass sie den Lernenden einen realen Kontext sowie einen direkten Bezug zu ihrer Lebenswelt bietet. Storch (1999: 330) hebt hervor, dass dies wesentlich für den erfolgreichen Spracherwerb ist. Beispiele hierfür sind Zeitungsartikel, Podcasts, Sendungen, Foren, Comics und Online-Plattformen, die einen Ideenaustausch mit Muttersprachlern ermöglichen. Diese authentischen Lernkontexte bereiten die Lernenden

auf das Leben außerhalb des Klassenzimmers vor und helfen ihnen, sprachliche Barrieren in realen Situationen zu überwinden (Fohr 2016: 84).

Ein weiterer wesentlicher Vorteil der Autonomie besteht in der Möglichkeit zur Selbstreflexion. Chrissou (2010: 29) betont, dass Lernende durch Reflexion ihre eigenen Fortschritte überwachen und anpassen können. Diese Reflexionsfähigkeit erstreckt sich nicht nur auf das Erlernen grammatischer Strukturen, sondern auch auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist von entscheidender Bedeutung, da sie es den Lernenden ermöglicht, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und entsprechende Lernstrategien zu entwickeln, um ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt zu verbessern. Diese Form der Selbststeuerung ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg im Spracherwerb. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrkräfte den Lernenden gezieltes Feedback zur Verfügung stellen, wodurch Lernende auf unvollständig beherrschte sprachliche Strukturen aufmerksam gemacht werden können. Auf diese Art und Weise erhalten sie die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenz durch eigenständiges Nachdenken und Korrektur zu verbessern.

Trotz der zentralen Rolle der Lernenden agiert die Lehrkraft nicht nur als Vermittler:in von Wissen, sondern unterstützt den Lernprozess und schafft eine Lernumgebung, die explorative und problemorientierte Lernaktivitäten fördert (Chrissou 2010: 28). Dabei werden die Lernenden angeregt, eigenständig Lösungswege zu entwickeln und Wissen durch aktive Auseinandersetzung zu konstruieren. Im Fremdsprachenunterricht kann dies durch die Arbeit an realitätsnahen Kommunikationssituationen oder den Einsatz von projektorientierter Lernformen erreicht werden.

3. Konnektivismus und Gruppendynamik im modernen Lernprozess

Wie zuvor dargelegt (siehe Kapitel 2), hat der Konstruktivismus in den letzten Jahrzehnten als bedeutende Lerntheorie die aktive Rolle der Lernenden bei der Konstruktion ihres Wissens durch eigene Erfahrungen und reflexive Prozesse betont (Diekmann 2006: 13). Angesichts der rasanten technischen Entwicklungen im digitalen Zeitalter ist es erforderlich, traditionelle Perspektiven des Wissenserwerbs zu erweitern, um den veränderten Bedingungen gerecht zu werden. Diese Entwicklungen stellen konventionelle Lernansätze vor neue Herausforderungen und werfen die Frage auf, wie Wissen im digitalen Zeitalter effektiv erworben werden kann. Vor diesem Hintergrund entstand die Theorie des Konnektivismus. Diese Theorie bietet aktualisierte Ansätze, die besser für die Anforderungen des digitalen Zeitalters geeignet sind, und hat in diesem Kontext stark an Bedeutung gewonnen.

Während traditionelle Theorien den Lernprozess in erster Linie als individuelle Erfahrung betrachten (Quetz 2002: 58), liefert der Konnektivismus eine Antwort auf die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft, indem er Wissen als Netzwerkprozess beschreibt, der auf Interaktionen und digitalen Technologien basiert (Salomon 1993: 75). Das bedeutet, dass Wissen nicht isoliert im Individuum verankert ist, sondern vielmehr in einem kollektiven Netzwerk entsteht und ständig weiterentwickelt wird. Moderne Lernende betrachten Technologien heute als eine zentrale und oft autoritative Informationsquelle.

Der Konnektivismus geht davon aus, dass effektives Wissenserwerben dadurch erreicht wird, dass Gedanken, Theorien und Informationen, die durch den Einsatz moderner Technologien entstehen, miteinander verbunden und integriert werden. Diese vernetzte Lernstruktur betont die zentrale Rolle digitaler Werkzeuge und öffnet nahezu unbegrenzte Möglichkeiten für die individuelle Gestaltung von Lernprozessen. Sie ermöglicht zudem eine ständige Aktualisierung des kollektiven Wissens, das durch die Kommunikation und Kooperation der Lernenden kontinuierlich erweitert wird (Kerres 2012: 461). Aus dieser Perspektive wird die Bedeutung des individuellen Wissenserwerbs gegenüber der Verfügbarkeit und Partizipation am kollektiven Wissen relativiert. Daraus ergibt sich, dass im Konnektivismus die Interaktionen und Beziehungen zwischen Lernenden und dem

digitalen Netzwerk eine essenzielle Rolle spielen, um Wissen gemeinsam zu formen und weiterzuentwickeln, weil das heutige Kommunikationszeitalter nahezu unbegrenzte Möglichkeiten für die individuelle Gestaltung von Lernprozessen eröffnet. Besonders hervorzuheben ist dabei die Bedeutung der Gruppendynamik, denn durch Zusammenarbeit und offenen Dialog haben Lernende die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen. Dies führt zu einer verbesserten Entscheidungsfindung, Problemlösung und einem vertieften Verständnis komplexer Konzepte (ebd.: 161).

Ein zentraler Bestandteil des Konnektivismus ist die Netzwerktheorie (ebd.: 166), die auf der Grundlage von Knoten und Verbindungen das Lernen als dynamischen und interaktiven Prozess beschreibt. Dabei wird „Knoten“ als Quelle von Informationen definiert, die für den Austausch im Netzwerk essenziell ist. Ein Knoten kann beispielsweise eine Person, eine Datenbank oder ein virtueller Raum sein, der Wissen bereithält (Salomon 1993: 76). Verbindungen hingegen dienen als Kommunikationswege, die es ermöglichen, dass Informationen zwischen den Knoten weitergegeben werden. Diese Vernetzungsstruktur schafft eine Lernumgebung, in der Wissen nicht zentral gespeichert, sondern kontinuierlich erweitert und transformiert wird. Auf dieser Grundlage kann Wissen als fluides Netzwerk verstanden werden, das sich in Abhängigkeit von neuen Einflüssen stetig aktualisiert und erweitert (Siemens/Tietenberger 2009: 12). Wenn Lernende Zugang zu vielen Perspektiven und Inhalten haben, bekommen sie die Möglichkeit Wissen besser zu verstehen und aufzubauen (ebd.: 14).

Ein anderer bedeutender Aspekt des Konnektivismus ist das Konzept der kollektiven Intelligenz, welches darauf abzielt, dass Wissen nicht ausschließlich innerhalb eines Individuums liegt, sondern sich aus einem kollektiven Gedächtnis speist. Die Partizipation am kollektiven Wissen und der Zugang zu diesem Wissen ermöglichen es den Lernenden, eigene Wissensressourcen zu erweitern und aktiv zu gestalten. In diesem Zusammenhang spielt die Vernetzungsfähigkeit eine zentrale Rolle, da sie es Lernenden ermöglicht, Wissen zu finden, zu bewerten und in den kollektiven Wissenspool einzubringen (Huneke/Steinig 2005: 31). Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass der Wissenserwerb im Konnektivismus nicht als individueller Prozess verstanden wird, sondern als ein Beitrag zum Netzwerk, das wiederum die kollektive Intelligenz aller Beteiligten repräsentiert.

Für die Umsetzung dieses Konzepts sind digitale Plattformen von zentraler Bedeutung, da sie das kollektive Lernen fördern und den Austausch über weite Distanzen hinweg ermöglichen. Dabei wird der Lernprozess durch die Möglichkeiten moderner Technologien gestärkt und bringt neue didaktische Vorteile mit sich. Lehrende und Lernende können sich durch soziale Netzwerke, Online-Communities oder spezielle Wissensplattformen miteinander vernetzen, was ihnen die Gelegenheit gibt, gemeinsam an Wissen zu arbeiten und es stetig zu erweitern. In Verbindung mit der Idee des vernetzten Lernens wird das kollektive Wissen somit zu einer flexiblen, jederzeit erweiterbaren Ressource, die insbesondere im digitalen Zeitalter entscheidend ist (ebd.: 33). Die digitale Revolution hat nicht nur den Zugang zu Informationen erleichtert, sondern auch die Geschwindigkeit und Effizienz der Wissensverbreitung grundlegend verändert. Auf dieser Grundlage zeigt sich, dass das Lernen im Sinne des Konnektivismus als ein kontinuierlicher, lebenslanger Prozess zu verstehen ist, der durch die Interaktion spezialisierter Knoten und das ständige Schaffen neuer Verbindungen vorangetrieben wird (Siemens/ Tietenberger 2009: 14).

Ein zentrales Desiderat des Konnektivismus liegt dabei in der Dezentralisierung des Lernens und dem verstärkten Einsatz digitaler Plattformen. Dies lässt sich umsetzen, indem Lernende in vernetzten Lernumgebungen agieren, in denen ihre Aktivitäten zur fortlaufenden Weiterentwicklung des kollektiven Wissens beitragen. Die digitale Plattform ermöglicht dabei ein hohes Maß an Flexibilität und schafft die Grundlage für eine partizipative Lernkultur, in der Lernende eine aktive Rolle spielen und gleichzeitig von der kollektiven Intelligenz profitieren können. Gleichzeitig stellt die Abhängigkeit von externen Ressourcen wie sozialen Netzwerken oder Online-Datenbanken eine Herausforderung dar, da der Lernprozess in einem konnektivistischen System nur schwer direkt beeinflusst werden kann. Diese dezentrale Struktur, die durch Interaktionen und den kontinuierlichen Wissensaustausch gestärkt wird, unterstützt jedoch die Entwicklung eines breit gefächerten Netzwerks an Kompetenzen (ebd.: 15).

Im Gegensatz zu traditionellen Lerntheorien, die auf festen Lernzielen und einer linearen Struktur des Wissenserwerbs basieren, setzt der Konnektivismus auf eine flexible und vernetzte Struktur, die sich dynamisch an neue Einflüsse anpasst. Diese Perspektive basiert auf der Überzeugung, dass Wissenserwerb kein in sich geschlossener Prozess ist, sondern ein offener Austausch, der den sich stetig ändernden Anforderungen der digitalen

Welt gerecht wird. Durch die Förderung von Zusammenarbeit und aktiver Wissensvermittlung schafft der Konnektivismus eine Lernumgebung, die sich durch hohe Anpassungsfähigkeit und soziale Interaktion auszeichnet und somit die Bedürfnisse einer digital geprägten Gesellschaft besonders gut adressiert.

4. Die Rolle der Lernszenarien im DaF-Unterricht

Der DaF-Unterricht erfordert strukturierte Ansätze, weil diese zur Schaffung eines effektiven Lernumfelds beitragen. Ein zentraler Ansatz ist das Lernszenario, das als methodische Herangehensweise die Inszenierung von Lernprozessen beschreibt. Ziel ist es, innerhalb eines institutionellen Rahmens klar definierte pädagogische Ziele zu erreichen und die Lernenden aktiv in den Unterrichtsprozess einzubinden. Im Mittelpunkt stehen dabei Offenheit und Flexibilität, weil die Lerninhalte und -ziele situativ gemeinsam mit den Lernenden entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Interesse entwickelt werden. Ein entscheidender Vorteil der Lernszenarien ist die das Fehlen fester Lehrmittel, was eine hohe Anpassungsfähigkeit ermöglicht und den Lernenden zugleich Raum für kreative und multimediale Präsentationen bietet (Zobenica 2020: 137-138). Die Prinzipien eines Lernszenarios unterstützen entscheidend die Gestaltung eines effizienten DaF-Unterrichts. Ein solcher Unterricht kann die Erfüllung wichtiger pädagogischer Ziele fördern und bessere Ergebnisse erzielen, wenn die Inhalte methodisch auf das Lernniveau der Lernenden abgestimmt sind (Rüschhoff 1995: 558). Dabei wird der Lernprozess nicht nur geringfügig von außen beeinflusst, denn im Zentrum stehen Faktoren wie die individuellen Bedürfnisse, Interessen, das Alter der Lernenden und ihr Sprachlernbewusstsein (Chrissou 2010: 9). Die Rolle der Lehrkraft in diesem Zusammenhang ist zentral. Sie fungiert nicht nur als Wissensvermittler, sondern vielmehr als Berater und Moderator des Lernprozesses (ebd.: 29), was voraussetzt, dass sie Lerninhalte gezielt auswählt und anpasst. Ein solcher Unterricht setzt vielfältige Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen voraus und bringt didaktische Vorteile mit sich, da die Lehrkraft flexibel-adaptiv auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden eingehen kann (ebd.: 52). Hier spielen Lernszenarien eine bedeutende Rolle, denn sie bieten die Möglichkeit, Lernprozesse klar und strukturiert zu gestalten.

Ein Unterrichtsszenario lässt sich als strukturierter Plan beschreiben, der die Reihenfolge der Aktivitäten, Methoden und Arbeitsformen vorgibt, um festgelegte Lernziele zu erreichen. Dies ermöglicht eine bessere thematische Organisation des Unterrichts, da nicht nur die Themen des Unterrichts, sondern auch die verwendeten Materialien, Methoden und Technologien im Voraus definiert werden. Laut Hölscher, Piepho und Roche (2006: Online) umfasst ein gut strukturiertes Szenario eine klare Zielsetzung für das jeweilige Unterrichtsvorhaben.

Ein moderner Unterricht, der auf aktuellen pädagogischen Anforderungen basiert, trägt zur Förderung einer binnendifferenzierten Herangehensweise bei. Dies ermöglicht die Anpassung des Unterrichts an verschiedene Lernniveaus und Lerntypen (Reich 2002: 279). Lernszenarien sind in diesem Zusammenhang ein effektives Werkzeug, um einen flexiblen und anpassungsfähigen DaF-Unterricht zu gestalten. Durch die Einbindung von Lernaktivitäten wie Spielen und Aufgaben, die auf reale Kommunikationssituationen abzielen, können grammatische Strukturen in authentischen Kontexten angewendet werden (Hölscher, Piepho und Roche 2006: Online). Dies bringt den Vorteil mit sich, dass auf das traditionelle Auswendiglernen grammatischer Regeln verzichtet werden kann und die Lernenden die Möglichkeit haben, die sprachlichen Strukturen aktiv und kontextbezogen zu erproben.

Ein weiterer didaktischer Vorteil der Lernszenarien besteht darin, dass schwächere Lernende mit Fortgeschrittenen zusammenarbeiten können, um Sprachmuster zunächst zu beobachten und anschließend selbst auszuprobieren. Dies fördert nicht nur die Interaktion in Kommunikationssituationen, sondern stärkt auch das gemeinsame Lernen. Da Lernszenarien auf einem konstruktivistischen Ansatz basieren, bieten sie zugleich ideale Voraussetzungen für Binnendifferenzierung. Durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten, Lernstile und Vorkenntnisse der Lernenden ermöglichen sie eine individuelle Förderung innerhalb der Gruppe (Reich 2002: 279). Wie Keramidas (2014: Online) betont, setzt dieser Ansatz voraus, dass die Lernenden ihr Wissen durch Zusammenarbeit und Problemlösung aktiv aufbauen. Dabei wird ein breites Spektrum an Erfahrungen und vorhandenem Wissen genutzt, um neues Wissen zu entwickeln. Dieser Prozess fördert die persönliche Wissenskonstruktion und trägt zur Autonomie der Lernenden bei (siehe Kapitel 2.2). Auf dieser Grundlage kann der Unterricht flexibel gestaltet werden, indem passives Zuhören vermieden und stattdessen auf aktive Teilnahme der Lernenden gesetzt wird.

Zentrale Merkmale der Lernszenarien sind die Organisierung des Lernprozesses und die Segmentierung des Unterrichts in klare, aufeinander abgestimmte Schritte, die sich sowohl an den Lernzielen als auch an den Lehrzielen orientieren (Europarat 2001: Online). Diese Strukturierung des Lernszenarios ermöglicht es der Lehrkraft, klare Leitlinien zu schaffen, was die Vorhersehbarkeit und Effizienz des Unterrichtsszenarios erhöhen kann. Aus meiner persönlichen Erfahrung und Theorie zu den Lernszenarien geht hervor, dass

die Lehrperson im Voraus passende Inhalte und Materialien vorbereiten kann, um den Unterrichtsablauf zu optimieren. Die Lernszenarien sind besonders anpassungsfähig und ermöglichen es, den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse und Leistungsniveau der Lernenden abzustimmen (Mitsikopoulou 2015: Online). Diese Flexibilität ist im DaF-Unterricht von Vorteil, da sie es den Deutschlernenden erlaubt, auf ihrem eigenen Niveau zu arbeiten, ohne über- oder unterfordert zu werden. Gleichzeitig werden durch die Anpassung an die Interessen der Lernenden das kritische Denken sowie die Sprachfähigkeiten gefördert, was langfristige positive Auswirkungen auf den Lernprozess hat. Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, den aktiven Spracherwerb in den Vordergrund zu stellen. Die Integration verschiedener Sozialformen wie zum Beispiel Gruppenarbeiten, Diskussionen, Rollenspiele oder Projekte, erweist sich in diesem Zusammenhang als äußerst effizient, da die Lernenden in authentischen Situationen neue Sprachmuster anwenden können (Hölscher/ Piepho/ Roche 2006: Online).

Mehrere didaktische Aspekte sind bei der erfolgreichen Erstellung eines Lernszenarios zu berücksichtigen. Ein Lernszenario soll zunächst klare Lernziele definieren, um eine Orientierung für die weiteren Schritte zu schaffen (Chrissou 2010: 69). Darüber hinaus ist es wichtig, den Unterricht in logische Abschnitte zu unterteilen, wobei die Dauer und die erwarteten Lernergebnisse berücksichtigt werden müssen, um das übergeordnete Ziel zu erreichen. Diese Struktur trägt dazu bei, dass die Lerninhalte schrittweise und somit zugänglicher vermittelt werden (Keramidas 2020: Online). Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Lernszenarien ist die Einbeziehung der Phasen zur Überprüfung und Reflexion des gelernten Materials. Dies fördert sowohl das Verständnis, als auch die Fähigkeit der Lernenden, ihre eigenen Fortschritte kritisch zu beurteilen (Europarat 2001: Online). Die Evaluation der Lernergebnisse spielt eine ausschlaggebende Rolle, weil die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Meinungen und Schwierigkeiten auszutauschen. Dieser Prozess trägt zur Motivation der Lernenden bei, was für den effizienten Spracherwerb von großer Bedeutung ist und bietet der Lehrperson wertvolle Hinweise, wie der Unterricht weiter verbessert werden kann (Keramidas 2002: Online). Aus diesen Gründen soll der Unterrichtsverlauf meiner Ansicht nach regelmäßig überprüft und flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Lernszenarien bieten in diesem Zusammenhang eine effektive Möglichkeit, die aktive Teilnahme der Lernenden zu fördern und den Lernprozess dynamisch zu gestalten. Darüber hinaus ermöglichen sie

es den Lernenden nicht nur, durch Reflexion und Problemlösung eigenständig Fortschritte zu erzielen, sondern bieten der Lehrkraft auch die Gelegenheit, den Lernprozess flexibel zu steuern. In heterogenen Lerngruppen stellen Lernszenarien jedoch auch eine Herausforderung dar, da sie voraussetzen, dass die Lehrkraft in der Lage ist, den Unterricht so zu moderieren, dass die Autonomie der Lernenden gewahrt bleibt. Gleichzeitig wird durch die Strukturierung des Unterrichts der Fokus auf die aktive Teilnahme der Lernenden gelegt.

5. Lernen durch Projekte

Dieses Kapitel thematisiert die Grundsätze der Projektarbeit, einschließlich einer Analyse ihrer Vorteile und potentiellen Nachteile. Darüber hinaus wird die methodische Herangehensweise beschrieben, wobei der Fokus auf einer systematischen Darstellung der Arbeitsweise liegt.

5.1 Theoretische Grundlagen des Projektunterrichts

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert, lassen sich die Ansätze des Konstruktivismus und Konnektivismus als Grundlage für eine neue Form des Unterrichts heranziehen, die sich deutlich von traditionellen, lehrerzentrierten Lernmodellen unterscheidet. Diese Modelle basieren häufig oft auf starren Input-Output-Mechanismen (Huneke/Steinig 2005: 31), die im modernen Projektunterricht durch eine lernendenzentrierte Herangehensweise ersetzt werden. Im modernen Fremdsprachenunterricht spielt die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eine zentrale Rolle. Die Lehrperson soll ihnen Raum geben, damit der Fremdspracherwerb zu einem sinnvollen und nachhaltigen Lernprozess wird. Chrissou (2010: 29) unterstreicht die Bedeutung eines solchen Ansatzes, indem er betont, dass Lernerfolg nur dann erzielt werden kann, wenn Lerninhalte als „sinnvolles Wissen“ erlebt werden, das die Lernenden sowohl kognitiv als auch emotional anspricht. Auf dieser Grundlage lässt sich der moderne Projektunterricht umsetzen, indem die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses gestellt werden. Anstatt als passive Wissensempfänger zu agieren, übernehmen sie eine aktive Rolle und gestalten den Lernprozess mit, indem sie sich praxisnahen und authentischen Problemstellungen widmen. Diese Eigenständigkeit bei der Wissenskonstruktion fördert nicht nur das Engagement, sondern steigert auch die Motivation der Lernenden, da sie die Themen und Aufgaben entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten auswählen können (Solmecke, 2010: 973). Die Reduktion der Frustrations- und Angstgefühle trägt somit zur Förderung des Lernprozesses bei und schafft eine lernförderliche Umgebung.

Im Rahmen von lernfördernden Ansätzen wie der Projektarbeit soll die Lehrperson den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden eigenständig und strategieorientiert arbeiten

können. Projektbasierte Aufgaben ermöglichen es den Lernenden beispielsweise, thematische Lerndossiers zu erstellen, in denen sie verschiedene Medieninhalte integrieren und mit zusätzlichen, relevanten Informationen verknüpfen (Chrissou 2010: 100). Durch diesen Ansatz entsteht ein hoher Anteil an eigenverantwortlichem und praxisorientiertem Lernen. In Verbindung mit dem Konzept des problemorientierten Lernens wird hierbei die individuelle Perspektive der Lernenden gefördert, während zugleich eine wertfreie Reaktion auf deren Beiträge im Unterricht ermöglicht wird. Ein solcher Ansatz begünstigt nicht nur das Verständnis des Lernstoffs, sondern bietet auch die Möglichkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln, indem die Lernenden einerseits Autonomie erfahren, und andererseits durch strukturierte Unterstützung geführt werden (Diekmann 2006: 22). Aus dieser Perspektive erscheint es sinnvoll, dass die Projektarbeit den Erwerb von Strategien zur Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Inhalten fördert. Die Projektarbeit ermöglicht eine differenzierte Betrachtung komplexer Themen, wobei kollaborative Arbeitsformen den Lernenden helfen, kreative Problemlösungsansätze zu entwickeln und dabei ihre sozialen Fähigkeiten zu stärken. Die Projektarbeit verspricht somit Lerneffizienz, da sie durch den konstruktivistischen Ansatz die Konsensualität – das Einigen auf gemeinsame Verständnisse – in den Lernprozess integriert (Chrissou 2010: 28).

Da konstruktivistisches Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, bei dem Wissen nicht isoliert, sondern in Interaktion mit anderen Lernenden entsteht, bringen die Lernenden ihre individuellen Perspektiven ein und gleichen diese im Rahmen kooperativer Austauschprozesse aneinander an. Dies führt zu einem gemeinsamen Verständnis, das die begrenzten subjektiven Ansichten der einzelnen Lernenden erweitert. Lernen wird hierbei als situierte Handlung betrachtet (ebd.: 29), in der die Lernenden ihre Wissenskonstrukte und Hypothesen durch Artikulation und Reflexion in Projektarbeiten überprüfen und weiterentwickeln. Auf diese Weise wird Wissen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional als bedeutsam erlebt. Dies fördert nicht nur den Lernerfolg, sondern sensibilisiert auch die Lernenden zugleich für gesellschaftlich komplexe Themen wie zum Beispiel Mobbing und Gewalt. Projektarbeit liefert in diesem Zusammenhang wichtige Erkenntnisse für die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Themen. Die Auseinandersetzung mit realitätsnahen Situationen ermöglicht es den Lernenden, ein tieferes Verständnis und eine empathische Haltung zu entwickeln. Dadurch wird ihr

Bewusstsein für die sozialen und emotionalen Dimensionen komplexer Themen geschärft und eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen gefördert.

In der Projektarbeit entwickelt jeder Lernende gemeinsames Wissen und profitiert von den unterschiedlichen Blickwinkeln und Erfahrungen seiner Mitlernenden. Diese Interaktion steigert nicht nur die Tiefe des Lernens, sondern fördert auch die Fähigkeit, kritisch und flexibel zu denken und in sozialen Zusammenhängen zu lernen. Die Schaffung komplexer Lernumgebungen im Projektunterricht, die abwechslungsreiche Lernwege und authentische Materialien bieten, erweist sich als besonders effizient. Solche Lernumgebungen ermöglichen es den Lernenden, ihre subjektiven Erfahrungen mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen und gezielt neue Einsichten zu gewinnen (ebd.: 29). Somit trägt die Projektarbeit zu einem tiefen und nachhaltigen Lernen bei, das zu stabilen Lernergebnissen führt und komplexe mentale Prozesse initiiert, die langfristig erhalten bleiben und im Alltag anwendbar sind (ebd.: 30). Aus konstruktivistischer Sicht wird Wissen, das in authentischen und handlungsorientierten Kontexten erarbeitet wird, nicht einfach passiv aufgenommen. Die eigenständige und kooperative Arbeit der Lernenden ermöglicht ihnen, aktiv neue neuronale Verknüpfungen zu schaffen und bestehende Strukturen zu erweitern. Das Gehirn wird hier als ein Netzwerk interagierender Neuronen verstanden, das sich durch kontinuierliche, selbstorganisierte Anpassung weiterentwickelt (Huneke/Steinig 2005: 31). Solche Erfahrungen fördern eine flexible und nachhaltige Wissenskonstruktion, die über das reine Erlernen grammatischer Regeln hinausgeht und sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Kompetenzen integriert (ebd.: 32). Abschließend ist hervorzuheben, dass der Projektunterricht zwar eine ganzheitliche und flexible Wissenskonstruktion durch die aktive Beteiligung der Lernenden ermöglicht, jedoch sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich bringt. Im nächsten Kapitel werden zunächst die Vorteile eines praxisnahen Projektunterrichts näher beleuchtet.

5.2 Vorteile der Projektarbeit im handlungsorientierten Unterricht

Projektarbeit ist eine komplexe Form des handlungsorientierten Unterrichts, die eine bedeutende Rolle in der modernen Pädagogik spielt, die sowohl zahlreiche didaktische Vorteile als auch spezifische Herausforderungen bietet. Diese Methode zeichnet sich

durch ihre praxisnahe Ausrichtung aus und weicht deutlich von traditionellen, frontal orientierten Lehrmethoden ab (Huneke/Steinig, 2005: 174). Auf dieser Grundlage erfordert die Projektarbeit sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden ein hohes Maß an Engagement und Flexibilität, da sie neue Lernmethoden einführt und eigenverantwortliches Lernen fördert. Dieses Kapitel untersucht die wesentlichen Vorteile der Projektarbeit, um die Potentiale dieser Methode umfassend zu beleuchten.

Im Kontext des DaF-Unterrichts lässt sich feststellen, dass die Projektarbeit zahlreiche Vorteile für die Sprachförderung bietet, da sie auf der Grundlage authentischer Kommunikationssituationen Sprachkompetenzen durch interaktive und praxisorientierte Aufgaben entwickelt und festigt. Die aktive Einbindung der Lernenden stellt sie in den Mittelpunkt des Lernprozesses, sodass sie nicht nur passive Empfänger:innen, sondern aktive Mitgestalter:innen ihrer Lerninhalte sind. Durch diese Form des Unterrichts wird den Lernenden freier Raum zur Entwicklung zentraler Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit, Problemlösung und kritisches Denken gegeben, was für interkulturelle und sprachliche Bildung im DaF-Unterricht von hoher Relevanz ist. Jung (2001: 80) zufolge bietet die Projektarbeit Lernenden die Möglichkeit, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und ihre Fähigkeiten gezielt weiterzuentwickeln. Wenn die Lernenden im Verlauf eines Projekts auf Herausforderungen stoßen, die sie eigenständig bewältigen, lernen sie, ihre eigenen Defizite zu erkennen und gezielt Techniken und Methoden zur Problemlösung anzuwenden. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion und Anpassung ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und ermöglicht einen tieferen Einblick in die Lernprozesse, was langfristig das eigenständige Lernen und Arbeiten fördert (Huneke/Steinig, 2005: 175).

Aus dieser Perspektive lässt sich die Projektarbeit als förderlich betrachten, da sie ein Lernumfeld schafft, dass die Lernenden motiviert, selbstständig zu gestalten und zu arbeiten, ohne ständig auf die Anleitung der Lehrperson angewiesen zu sein. Durch diese Strukturierung wird die Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt. Jung (2001: 80) beschreibt das Ziel der Projektarbeit als die Entwicklung „mündiger“ Lernender, die Aufgaben eigenständig organisieren und Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen können. Dies gelingt besonders gut, wenn die Lernenden im DaF-Unterricht eigenverantwortlich Entscheidungen treffen und ihre Arbeit strukturieren, was sie dazu befähigt, ihre Lernprozesse zu steuern und persönliche Ziele zu setzen. Diese

Selbstständigkeit ist nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wertvoll, sondern stellt eine wichtige Kompetenz dar, die in der persönlichen Entwicklung eine zentrale Rolle spielt. Auf diese Weise ermöglicht die Projektarbeit eine differenzierte Betrachtung komplexer gesellschaftlicher Themen wie beispielsweise Mobbing und Gewalt, auf die sich das Lernszenario dieser Projektarbeit fokussiert. Ein zentrales Desiderat dieses spezifischen Lernszenarios liegt darin, den Lernenden nicht nur die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen, sondern sie auch zur Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich relevanten und komplexen Thema zu befähigen. Das Thema der Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ bietet den Lernenden die Gelegenheit, Wissen aktiv und konstruktivistisch zu erwerben sowie Strategien für einen bewussten Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu entwickeln.

In Gruppenarbeiten entwickeln die Lernenden durch Teamarbeit wichtige soziale Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit und Kompromissbereitschaft, die das Gemeinschaftsgefühl stärken. Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen und gemeinsam Ziele zu erreichen, fördert die Verantwortung für das Team und für das Projekt selbst (Chrissou 2010: 34). Die praxisorientierte Herangehensweise der Projektarbeit ermöglicht es den Lernenden, ein Projekt von der Planung bis zum Ergebnis aktiv zu erleben (Jung 2001: 81). Das Gefühl, an etwas Greifbarem und Sinnvollem zu arbeiten, steigert die Motivation, da die Lernenden die Relevanz und die Ergebnisse ihrer Arbeit unmittelbar wahrnehmen können. Diese praxisbezogene Motivation ist ein bedeutender Vorteil, da sie den Lernenden oft mehr Freude bereitet und sie aktiver in den Lernprozess einbindet.

Ein weiterer didaktischer Vorteil der Projektarbeit liegt in der Förderung der Kreativität. Im Gegensatz zu den stark vorstrukturierten Unterrichtsformen bietet Projektarbeit den Lernenden die Freiheit, eigene Ideen einzubringen und kreativ zu gestalten. Sie bietet Raum für innovative Ansätze und ermöglicht den Lernenden, ihre Kreativität auf unterschiedliche Weise auszudrücken (ebd.: 80). Diese Freiheit fördert die Entwicklung kreativer Lösungen und origineller Denkweisen und motiviert die Lernenden, sich intensiver mit dem ausgewählten Thema auseinanderzusetzen. Durch diesen kreativen Prozess erhalten die Lernenden positive emotionale Rückkopplungen und entwickeln eine positive Einstellung zum Lernen, was insbesondere im DaF-Unterricht zur Lernmotivation beiträgt (Chrissou 2010: 36).

Die Beschäftigung mit authentischen Themen und Texten steht ebenfalls in direktem Zusammenhang mit der Motivation und dem Interesse der Lernenden. Durch projektorientierte Aufgaben gewinnen die Lernenden intensivere Sprachpraxis in der Zielsprache, die durch den Einsatz des Internets weiter bereichert wird. Auf diese Weise eröffnen sich zusätzliche Chancen und die Lernenden können Zugang zu realen, relevanten Inhalten erhalten, die ihre Sprachkompetenz fördern. So eröffnen virtuelle Partnerschaften mit deutschsprachigen Gruppen oder die Nutzung authentischer Zeitungen und Videonachrichten ein tieferes Verständnis und einen spontanen Umgang mit der Zielsprache (Huneke/Steinig 2005: 175). Die Arbeit an realitätsnahen Projekten motiviert die Lernenden durch die direkte Relevanz und die Möglichkeit, Ergebnisse ihrer Arbeit unmittelbar zu erleben, was den Lernprozess vertieft und das Erlernte auf das reale Leben anwendbar macht (Chrissou 2010: 34). Wie bei jeder Medaille gibt es jedoch auch hier zwei Seiten. Die möglichen Schwachstellen und Herausforderungen der Projektarbeit dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Diese werden im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

5.3 Kritische Betrachtung der negativen Aspekte der Projektarbeit

Trotz der zuvor dargelegten positiven Aspekte birgt die Projektarbeit auch gewisse Herausforderungen und potentielle Nachteile, die eine Lehrperson sowohl in der Vorbereitung als auch während der Umsetzung berücksichtigen soll. Wie Dieckmann (2006: 18-19) erläutert, lassen sich diese Nachteile in didaktische, methodische und technische Herausforderungen einteilen. Vor diesem Hintergrund erfordert die Projektarbeit von Lehrkräften besondere didaktische und organisatorische Fähigkeiten. Da die Planung und Umsetzung projektbasierter Unterrichtseinheiten im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden oft zeitintensiver und komplexer ist, müssen Lehrkräfte eine Balance zwischen Strukturierung und der notwendigen Flexibilität finden, um den Lernenden Gestaltungsfreiraum für eigene Ideen zu ermöglichen (Huneke/Steinig, 2005: 174).

Obwohl der radikale Konstruktivismus (s. Kapitel 2) davon ausgeht, dass Wissen nicht einfach übermittelt, sondern von den Lernenden aktiv aufgebaut wird, kann diese Prämisse im Fremdsprachenunterricht zu negativen Konsequenzen führen (Chrissou 2010:

34). Ein hohes Maß an Eigeninitiative und Motivation ist gefordert, was viele Lernende überfordern kann. Vor allem Lernende, die stark an Lehrkraftanweisungen gewöhnt sind, können die eigenständige Arbeitsweise in Projekten als anspruchsvoll empfinden und sich dadurch entmutigt oder überfordert fühlen. Diese Unsicherheit aufgrund fehlender Strukturierung kann dazu führen, dass sie weniger engagiert sind und Schwierigkeiten haben, eigenständig Fortschritte zu erzielen. Das eigenständige Arbeiten erfordert von den Lernenden nicht nur Motivation, sondern auch Fähigkeit zur Selbstorganisation, die nicht bei allen Lernenden gleichermaßen ausgeprägt ist (Jung 2001: 81).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Zielerreichung und die Integration der im DaF-Unterricht vorgegebenen Lerninhalte. Projektarbeit lässt sich oft nur schwer mit den festen Vorgaben der Lehrpläne in Einklang bringen, wodurch Lernende Gefahr laufen, bestimmte Inhalte weniger intensiv zu bearbeiten (Jung 2001: 80). Hierbei kann eine geschickte Kombination aus instruktiven und konstruktivistischen Elementen helfen: Gezielte, strukturierte Instruktionsphasen können eine sinnvolle Ergänzung bieten, um das Erreichen der Lernziele zu sichern und den Lernprozess klarer zu gestalten (Chrissou 2010: 35).

Auch der Einsatz digitaler Medien bringt sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich. Zwar können Textverarbeitungsprogramme mit Rechtschreib- und Grammatikprüfungen das sprachliche Bewusstsein der Lernenden fördern, jedoch erfordert der Umgang mit digitalen Tools einen erheblichen zeitlichen und technischen Aufwand. Die Vorbereitung und Wartung der Geräte sowie die Bewältigung technischer Störungen nehmen oft viel Zeit in Anspruch, was den Unterrichtsfluss unterbrechen kann. Lehrende müssen daher bei der Auswahl der Medien nicht nur deren technische, sondern auch die didaktische Eignung kritisch prüfen, um eine effektive Integration in den Unterricht zu gewährleisten (Fechner 1998: 24).

Ein zusätzlicher negativer Aspekt ist die Lesbarkeit am Bildschirm. Das Lesen von Texten am Bildschirm ermüdet die Augen schneller und erschwert das orientierende Lesen, wodurch Texte oft oberflächlicher gelesen werden. Da Lesen und Schreiben im digitalen Sprachunterricht zentrale Aktivitäten sind, kann diese Einschränkung den Lernerfolg beeinträchtigen und die Verarbeitung von Textinhalten erschweren (Dieckmann 2006: 26).

Auch die Arbeitsatmosphäre in projektorientierten Lernformen kann herausfordernd sein, insbesondere in großen Klassen. Da die Lernenden innerhalb der Projektarbeit eigenständig Entscheidungen treffen und sich in lebhaften Gruppenarbeiten austauschen, kann dies zu erhöhter Lautstärke und Unruhe im Klassenraum führen, was von Lehrkräften und Mitschülern als störend empfunden werden kann (Jung 2001: 80). Die individuelle Betreuung jeder Gruppe und die Bewertung der Lernfortschritte gestaltet sich ebenfalls schwieriger, da neben den fachlichen Aspekten auch methodische und soziale Kompetenzen berücksichtigt werden sollten (Dieckmann 2006: 18).

Schließlich lässt sich festhalten, dass sich die Projektarbeit aufgrund ihres konstruktivistischen Ansatzes nicht in jeder Unterrichtssituation gleichermaßen gut einsetzen lässt. Da sie oft eine intensive Betreuung und flexible Unterrichtsstrukturen erfordert, stößt sie in standardisierten Lernsituationen an ihre Grenzen und kann in bestimmten Kontexten ineffektiv sein (Chrissou 2010: 36). Dennoch überwiegen die Vorteile dieses Ansatzes im DaF-Unterricht, weshalb im Folgenden die theoretischen Ansätze zum schrittweisen Aufbau der Projektarbeiten vorgestellt werden, um die systematische Integration dieser Methode in den Unterricht zu ermöglichen.

5.4 Theoretische Grundlagen des schrittweisen Projektaufbaus

Vor jeder Unterrichteinheit stellt sich für Lehrende die Frage, wie Wissen effizient vermittelt werden kann, um nachhaltiges Lernen zu erreichen. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, die Lerninhalte methodisch vorzubereiten, um sicherzustellen, dass Wissen nicht nur oberflächlich bleibt, sondern von den Lernenden praktisch in realen Kontexten angewendet werden kann. Implizite Theorien des Wissenserwerbs gehen davon aus, dass Wissen nicht einfach übertragen werden kann, sondern vielmehr methodisch aufbereitet und didaktisch transformiert werden muss, um Lernprozesse effektiv zu fördern (Kerres 2012: 312). Vor diesem Hintergrund lässt sich ableiten, dass die Aufgaben in einer Projektarbeit so geplant und strukturiert werden sollen, dass sie gezielt die Lernprozesse und Kompetenzen der Lernenden unterstützen und weiterentwickeln. Sowohl im traditionellen DaF-Unterricht als auch im Projektunterricht nimmt die gezielte Planung dabei eine zentrale Rolle ein. Chrissou (2010: 69) betont, dass die Lernenden in projektbezogenen Arbeitsformen aktiv an der Planung des Lernprozesses beteiligt werden

sollten, da diese Partizipation aus verschiedenen Gründen von großer Bedeutung ist. Wenn Lernende in die Planung einbezogen werden, setzen sie sich intensiver mit dem Thema auseinander, was ihr Verständnis und damit ihr langfristiges Wissen fördert. Darüber hinaus entwickeln sie durch ihre Mitwirkung in der Planungsphase wichtige strategische Kompetenzen, wie etwa die Fähigkeit zur Problemlösung, zur kritischen Analyse und zur Strukturierung von Inhalten. Auf diese Weise trainieren die Lernenden prozedurales Wissen und erlernen Handlungsabläufe, die sie auch in anderen Lebensbereichen von Nutzen machen können.

Im Hinblick auf die didaktische Transformation der Lehrmaterialien im Rahmen der Projektarbeit ist es entscheidend, die spezifischen Ziele der Projektarbeit klar zu formulieren und das Lernangebot so zu gestalten, dass es auf die Bedürfnisse und Merkmale der Zielgruppe abgestimmt ist (Kerres 2012: 300). Dies erfordert von der Lehrperson eine sorgfältige Planung, um sicherzustellen, dass die Materialien und Aufgaben sowohl angemessen als auch förderlich sind und die Lernenden durch Interaktivität sowie Übungsmöglichkeiten aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Schaffung eines Lernumfeldes, das es den Lernenden ermöglicht, ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lernstile zu berücksichtigen (Ehnert 2001: 54). Im Rahmen der Lernorganisation ist es Aufgabe der Lehrperson, die Aktivitäten der Lernenden sowie deren Umfang und Gewichtung im Lernangebot sorgfältig zu analysieren. Dabei gilt es zu überprüfen, ob der Umfang der ausgewählten Lernaktivitäten in einem sinnvollen Verhältnis zu den angestrebten Lernzielen steht (ebd.: 307). Ein zentraler Aspekt dabei ist die Schaffung eines Lernumfeldes, das es den Lernenden ermöglicht, ihre individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lernstile zu berücksichtigen (Ehnert 2001: 54). Wie Kerres (2012: 300-301) hervorhebt, wird durch die bewusste Gestaltung der Lernumgebung das Konzept der "Affordanzen" geschaffen, die den Lernenden Möglichkeiten und Anreize für bestimmte Aktivitäten sowie angestrebte Lernergebnisse bieten. In der Planung der Projektarbeit sollen daher Lernräume, Aufgaben und Medien so konzipiert werden, dass sie die Lernenden aktivieren und sie systematisch auf die Erreichung der Lernziele hinführen. Eine gut geplante Projektarbeit schafft solche Affordanzen, indem sie ein Lernumfeld bietet, das das selbstständige Lernen anregt und gleichzeitig klare Lernziele verfolgt.

Ein weiterer zentraler Aspekt zu Beginn einer Projektarbeit im DaF-Unterricht ist die Zieltransparenz, sowie ein motivierender Einstieg und eine klare Endproduktorientierung (Gerlach/Gowor/Schluckebier 2012: 4-5). Besonders förderlich ist der Einsatz authentischer Materialien aus der realen Welt, wie zum Beispiel Zeitungsartikeln, Videos oder Interviews, da diese Materialien den Lernenden eine intensivere und motivierende Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. Dabei sollte das verwendete Material stets im Einklang mit den Lernvoraussetzungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) stehen (ebd.: 6). Die Wahl authentischer Materialien unterstützt somit nicht nur die inhaltliche, sondern auch die emotionale Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema.

Steveker (2011: 43) zufolge stellt der Lernaufgabenparcours eine strukturierte und zielgerichtete Methode dar, um in die Projektarbeit einzuführen und diese durchzuführen. Alle Übungen und Aufgaben im Lernaufgabenparcours sind auf die Erreichung des übergeordneten Ziels ausgerichtet, wodurch eine schrittweise Kompetenzentwicklung der Lernenden ermöglicht wird. Der Lernaufgabenparcours umfasst verschiedene Zwischenübungen und situative Aufgaben, die schrittweise zum Endprodukt führen. Diese Methode ist besonders geeignet, da die Aufgaben im DaF-Unterricht in einem progressiv ansteigenden Schwierigkeitsgrad gestaltet werden sollten, um das Interesse und die Motivation der Lernenden kontinuierlich zu fördern (Karvela 2015: 225).

Im Rahmen des Lernaufgabenparcours nach Steveker (2011: 43) gibt es verschiedene didaktische Strategien, die den Einstieg und die Vorbereitung einer erfolgreichen Projektarbeit ermöglichen. Zu Beginn soll das Interesse der Lernenden zum Thema geweckt werden, beispielsweise durch provokante Fragen, Diskussionen oder die Thematisierung einer aktuellen gesellschaftlichen Herausforderung wie zum Beispiel Mobbing und Gewalt an Schulen (s. Kapitel 6.6). Diese Einstiegsphase ist besonders wichtig für den Erfolg der weiteren Projektarbeit, da sie es den Lernenden ermöglicht, die Relevanz und die Wichtigkeit des Themas zu erkennen und sich stärker mit der Lernaufgabe sowie dem Endprodukt zu identifizieren. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Übungsformen und situativen Aufgaben. Zu Beginn werden Übungen zur Förderung grundlegender Kompetenzen durchgeführt, darunter Wortschatzübungen, Analysen von Graphiken und Statistiken, Übungen zum Vokabular der Meinungsäußerung, Sachtextanalysen und Lesestrategien. Diese Übungen

führen zu zwei situativen Aufgaben, die in einem realitätsnahen Handlungskontext verankert sind. So kann das gelernte Material praxisnah durch sprachliche Interaktionen oder diskussionsbasierte Aufgaben angewendet werden, wodurch das zuvor isolierte Wissen in einem realen Zusammenhang ausgeübt und gefestigt wird.

Für die dritte situative Aufgabe (Steveker 2011, in Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 14) werden die Lernenden durch Übungen wie Präsentationstechniken, die Anwendung des Vokabulars zur Meinungsäußerung sowie Präsentationen und Feedback auf die nächste Phase vorbereitet. Die darauffolgende Situative Aufgabe umfasst das Recherchieren und den Austausch von Informationen zum Thema. Diese Phase ist von großer Bedeutung für die Festigung des inhaltlichen Wissens und für die Vorbereitung der grundlegenden Präsentationskompetenzen, die in der vierten situativen Aufgabe gefordert werden. Diese Aufgabe verlangt eine stärkere persönliche und inhaltliche Positionierung sowie Kreativität. Die gewonnen Informationen müssen nun in ein passendes Sprachformat überführt werden. Zur Entwicklung sowohl sprachlicher als auch methodischer Kompetenzen tragen verschiedene sprachliche Übungen und Methoden bei. Einerseits bieten Schreibschablonen und Wortschatzförderung durch Redemittel zur Meinungsäußerung strukturierte Unterstützung. Andererseits fördern Kommunikationsstrategien die interaktiven Fähigkeiten der Lernenden, während Peer-Correction konstruktives Feedback liefert (Gerlach/Gowor/Schluckebier 2012: 8). Abschließend ist es wichtig, die Anzahl der Sitzungen für die Durchführung einer Projektarbeit im praktischen Fremdsprachenunterricht an die jeweilige Lerngruppe anzupassen. Dabei müssen sowohl die didaktischen Ziele der Projektarbeit als auch die spezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, um ein erfolgreiches und nachhaltiges Lernen zu gewährleisten.

6. Praktische Untersuchung

6.1 Ziele, Untersuchungsfragen und methodisches Vorgehen

Ein zentraler Aspekt eines erfolgreichen Projektunterrichts ist die Zieltransparenz. Diese soll sowohl auf inhaltlicher Ebene – bezogen auf die behandelten Themen im Unterricht (s. Kapitel 6.5) – als auch durch die Anwendung konstruktivistischer Prinzipien gewährleistet sein (s. Kapitel 1.1). Darüber hinaus stehen die Förderung eines respektvollen und gewaltfreien Miteinanders sowie die Entwicklung von Strategien zur Bekämpfung von Gewalt und Mobbing im Fokus. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die Reflexion der eigenen Erfahrungen der Lernenden mit Mobbing und Gewalt. Dieses methodische Vorgehen berücksichtigt die individuellen Perspektiven der Lernenden und ermöglicht es, auf deren spezifische Bedürfnisse einzugehen.

Im Rahmen des Projekts erstellen die Lernenden ein Plakat, das über die Formen von Mobbing und dessen negative Folgen informiert. Dieses Endprodukt soll nicht nur die sprachlichen und sozialen Lehrziele widerspiegeln, sondern auch einen Beitrag zur Prävention eines gesellschaftlich relevanten Problems wie Mobbing und Gewalt an Schulen leisten. Um die Ziele dieser Forschungsarbeit zu erreichen, werden folgende zentrale Fragestellungen untersucht:

1. Inwieweit kann ein Projekt zum Thema Gewalt und Mobbing gemäß den konstruktivistischen Prinzipien durchgeführt werden?
2. Wie lässt sich ein konstruktivistisches Lernszenario zu einem gesellschaftlich relevanten Thema planen und worauf sollte dabei geachtet werden?

Die Relevanz dieser Fragestellungen ergibt sich aus der wachsenden Bedeutung gesellschaftlicher Themen im DaF-Unterricht. Diese erfordern ein methodisches Vorgehen, das die Prinzipien des Konstruktivismus mit den Anforderungen eines projektorientierten Unterrichts verbindet.

Das methodische Vorgehen basiert auf die Prinzipien des Konstruktivismus sowie auf der Planung eines Endprodukts, das den Lernenden und eine aktive, entdeckende Auseinandersetzung ermöglicht (Chrissou 2010: 72). Im vorliegenden Projekt steht die Erstellung eines Plakats zum Thema „Gemeinsam gegen Mobbing und Gewalt“ im Mittelpunkt. Alle Aktivitäten und Inhalte sind auf dieses Endprodukt abgestimmt,

wodurch die Lernenden die Möglichkeit erhalten, Wissen für sich selbst und für andere aufzubereiten und gleichzeitig metakognitive Strategien zu entwickeln.

Um eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema zu gewährleisten, wird mit authentischen Materialien in einer ausgewählten Lerngruppe (s. Kap. 6.2, Rahmenbedingungen der Lerngruppe) gearbeitet. Ziel hierbei ist, verschiedene Formen von Mobbing und Gewalt zu analysieren, über eigene Erfahrungen zu reflektieren und Strategien zur Mobbing- und Gewaltprävention zu entwickeln.

Ausgegangen von dem Prinzip der induktiv-entdeckenden Gestaltung von Lernprozessen (ebd.: 111) stellen die Beobachtung des Unterrichtsverlaufs und die anschließende Evaluation wesentliche Bestandteile des methodischen Vorgehens dar. Diese Evaluation erfolgt auf der Grundlage von Diskussionen, der schriftlichen Produktion eines Tagebucheintrags und der Analyse des Endprodukts (Plakat). Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, die aufgenommenen Informationen eigenständig zu reflektieren und zu verarbeiten.

Ein besonders hervorzuhebender Aspekt ist, dass im Rahmen der Beobachtung nicht nur sprachliche Phänomene, sondern auch die Darstellung von Konflikten, die damit verbundenen Emotionen sowie die vorgeschlagenen Lösungsansätze untersucht werden können. Da diese Forschung darauf abzielt, komplexe Phänomene wie Mobbing und Gewalt in ihrem natürlichen Umfeld – in diesem Fall der Schule – zu analysieren, handelt es sich um eine qualitative Forschung. Hierbei stehen die Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden zum Thema Mobbing und Gewalt im Mittelpunkt.

Gemäß Jain (2023: Online) sind Subjektivität und Kontextualisierung zentrale Merkmale qualitativer Forschung. Daher spielt die Reflexion der individuellen Wahrnehmungen der Lernenden eine entscheidende Rolle. Die gezielte Auseinandersetzung mit diesen Beobachtungen fördert nicht nur ein tiefgehendes Verständnis für sprachliche und gesellschaftliche Dimensionen des Themas, sondern ermöglicht auch eine differenzierte Analyse der situativen Bedingungen und sozialen Dynamiken. In diesem Zusammenhang ist die Erstellung eines Plakats als visuelle Darstellungsform besonders sinnvoll, da es den Lernenden ermöglicht, ihre Erkenntnisse strukturiert zu präsentieren und zugleich verschiedene Perspektiven auf das Thema einzubeziehen.

Im Anschluss daran erfolgt die Überprüfung und Auswertung der Ergebnisse, um zu analysieren, inwieweit die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden sowie ihr Bewusstsein für das Thema Mobbing und Gewalt durch die Auseinandersetzung im Rahmen der Projektarbeit weiterentwickelt wurden. Diese systematische Herangehensweise gewährleistet eine nachhaltige Verknüpfung zwischen sprachlichem Lernen und gesellschaftlicher Sensibilisierung.

6.2 Rahmenbedingungen der Lerngruppe

Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht setzt in hohem Maße voraus, dass die spezifischen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe der Lernenden differenziert betrachtet werden. Im Rahmen dieser Analyse spielt die Auseinandersetzung mit äußeren und inneren Einflussfaktoren eine zentrale Rolle, da diese wichtige Erkenntnisse für die didaktische Gestaltung liefern. Wie Ehnert (2001: 54) unterstreicht, trägt die bewusste Berücksichtigung dieser Aspekte zur Erfüllung wichtiger Prinzipien eines effektiven und zielgerichteten Unterrichts bei und ermöglicht eine bessere Anpassung der Lehransätze an die Bedingungen der Lerngruppe.

Im Rahmen des Projekts „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ setzt sich die Lerngruppe aus 14 Jugendlichen der 9. Klasse im Alter von 15 bis 16 Jahren zusammen, davon 8 Jungen und 6 Mädchen. Das Projekt wird an der Privatschule „Athinaiki Agwgi kai Paideia“ (Αθηναϊκή Αγωγή και Παιδεία) in Athen durchgeführt. Die Klasse besteht überwiegend aus Lernenden mit griechischem Hintergrund. Darüber hinaus umfasst sie einen Schüler mit rumänischen und eine Schülerin mit albanischen Wurzeln. Beide wurden in Griechenland geboren und verfügen über fließende Kenntnisse der griechischen Sprache, die sie auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Heterogenität der Gruppe, die sich durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse auszeichnet. Ein Schüler, der aufgrund von Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit Autismus von einer Begleitperson unterstützt wird, nimmt nur passiv am Unterricht teil. Er beteiligt sich nicht an schriftlichen Aufgaben und widmet sich häufig individuellen Interessen, wie dem Ausschneiden kleiner Papierstücke oder dem Zeichnen. Dennoch zeigt er Freude und Engagement, wenn er von der Lehrperson eingeladen wird, Wörter nachzusprechen, und nimmt an solchen

Aktivitäten gerne teil. Ein weiterer Schüler ist vom Deutschunterricht befreit, muss jedoch im Klassenraum anwesend bleiben. Angesichts dieser Voraussetzungen erfordert die Projektarbeit eine Vielfalt an methodischen Ansätzen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Trotz dieser Herausforderungen zeigt die Lerngruppe eine positive Einstellung zum Deutschunterricht. Ihr Interesse an aktuellen gesellschaftlichen Themen ist vorhanden, so dass von einer aktiven Teilnahme an der Projektarbeit mit dem Thema Mobbing und Gewalt ausgegangen werden kann. Zusätzlich trägt ihre ausgeprägte Selbstständigkeit bei der Durchführung verschiedener Aktivitäten maßgeblich zur erfolgreichen Umsetzung des Projekts bei.

Neben ihren fortgeschrittenen Deutschkenntnissen verfügen die Lernenden über gute Englischkenntnisse und umfassende Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese Fähigkeiten spielen eine Schlüsselrolle bei der interdisziplinären Projektarbeit, indem sie die Verarbeitung digitaler Materialien sowie die Kommunikation und Kooperation innerhalb des Projektrahmens begünstigen.

Die ausgezeichneten institutionellen Rahmenbedingungen der Privatschule bieten ebenfalls eine ideale Unterstützung für das Projekt. Die Lernenden lernen Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des regulären Lehrplans zweimal wöchentlich für jeweils eine Stunde. Ergänzend dazu besuchen sie einen zusätzlichen Förderkurs, der ebenfalls zweimal wöchentlich in der Schule stattfindet. Ihr langfristiges Ziel ist die Erlangung des Sprachzertifikats auf C1-Niveau. Die bereits vorhandenen fundierten Kenntnisse der deutschen Sprache auf B2-Niveau bilden hierfür eine solide Grundlage. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, komplexe Texte zu anspruchsvollen Themen zu verstehen und zu verfassen sowie ihre Meinungen präzise und differenziert auszudrücken. Auf dieser Grundlage können authentische Sprachmaterialien bearbeitet und konstruktive Diskussionsrunden durchgeführt werden (Europarat 2001: Online). Diese Fähigkeiten sind sowohl im traditionellen Unterricht als auch im Rahmen der Projektarbeit von zentraler Bedeutung.

Auch die technische Ausstattung der Schule fördert den Projekterfolg. Das Klassenzimmer ist mit moderner Technologie ausgestattet, einschließlich eines stabilen Internetzugangs, was den Einsatz digitaler Medien erleichtert. Dies ermöglicht den Einsatz digitaler

Medien, die eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erleichtern und authentische Lernprozesse fördern (Kerres 2012: 219). Darüber hinaus stehen moderne Whiteboards, eine zuverlässige Internetverbindung und ein gut ausgestatteter Computerraum zur Verfügung, der nach Absprache mit dem Informatiklehrer und der Schulleitung für schulische Projekte genutzt werden kann. Aufgrund gesetzlicher Regelungen zur eingeschränkten Nutzung von Mobiltelefonen an Schulen ist der Einsatz von Smartphones im Unterricht sowie während der Projektarbeit jedoch nicht gestattet.

Abschließend zeigt sich, dass die Kombination aus einer hochwertigen technischen Infrastruktur und motivierten Lernenden mit hohem Sprachniveau einen fruchtbaren Ansatzpunkt für die erfolgreiche Durchführung des Projekts „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ bietet.

6.3 Didaktisch-methodische Sachanalyse des Themas „Gewalt und Mobbing“

Die effiziente moderne Bildung im Rahmen des DaF-Unterrichts zielt nicht allein auf die Vermittlung grammatischer und lexikalischer Strukturen ab, sondern umfasst auch die Förderung sozialer Kompetenzen und komplexer Handlungsdispositionen. Diese zeichnen sich durch die Fähigkeit aus, anspruchsvolle domänenspezifische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dabei geht es nicht nur um die Anhäufung von passivem Wissen, sondern auch um die Fähigkeit, dieses Wissen aktiv in realen, oft interaktiven Situationen anzuwenden. Vygotsky (1978: 73) hebt hervor, dass solche Kompetenzen aus bewussten, zielgerichteten Lerntätigkeiten entstehen, deren Ziel es ist, gesellschaftliches Wissen, Können und Werte zu erwerben.

Im Kontext des DaF-Unterrichts soll die Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ die Möglichkeit eröffnen, die Lernenden auf mehreren Ebenen zu fördern. Dieses Thema ist nicht nur gesellschaftlich relevant, sondern bietet auch eine hervorragende Gelegenheit, sprachliche Fähigkeiten mit sozialem Lernen zu verknüpfen.

Das Thema Gewalt und Mobbing an Schulen ist von wachsender gesellschaftlicher Bedeutung, insbesondere angesichts der zunehmenden Brutalisierung von Übergriffen und der medialen Präsenz von Ereignissen wie Amokläufen. Die Schule, als zentraler Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen, ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein Raum sozialer Interaktionen, in dem Konflikte und Gewalt in unterschiedlichen Formen auftreten können. Beispiele hierfür sind „Spaßkämpfe“, Mobbing, Sachbeschädigung oder sogenannte „Abziehaktionen“ auf dem Schulhof (Strauß 2012: 14).

Die Auseinandersetzung mit Gewalt und Mobbing im DaF-Unterricht nimmt eine zentrale Stellung ein, da sie sowohl sprachliche als auch gesellschaftliche Kompetenzen fördert. Der Unterricht zielt darauf ab, den Lernenden nicht nur sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln, sondern sie auch zu befähigen, sich aktiv mit gesellschaftlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Förderung sozialer Kompetenzen, die eng mit den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) verknüpft sind. Auf dem Niveau B2 des GER sind Themen wie Gewaltprävention und Mobbing besonders geeignet, da sie sprachliche

Anforderungen mit relevanten gesellschaftlichen Fragestellungen verbinden. In Bezug auf die Frage, ob solche Themen in den Unterricht integriert werden sollen, zeigt sich, dass sie methodisch sinnvoll sind und eine gezielte sprachliche sowie interkulturelle Förderung ermöglichen. Im GER wird die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz betont (Europarat 2001: Online), was verdeutlicht, dass die Lernenden nicht nur die Sprache beherrschen, sondern auch kulturelle Unterschiede verstehen und respektvoll mit ihnen umgehen sollen.

Die Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ dient dazu, dass Lernende nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern, sondern auch ihre sozialen und interkulturellen Kompetenzen stärken. Diese Herangehensweise basiert auf der Idee, dass Lernende durch eine aktive Auseinandersetzung mit authentischen und praxisnahen Themen Konflikte erkennen, benennen und konstruktiv lösen können. Die Bedeutung der aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses wird auch von Klafki (1963: 74) betont, der die doppelte Erschließung als wesentlich für das Lernen ansieht. Lernende sollen sich Themen nicht nur passiv aneignen, sondern diese aktiv in ihre gesellschaftliche Realität projizieren können. Darüber hinaus ermöglicht die Auseinandersetzung mit einem Thema wie Gewalt und Mobbing eine differenzierte Betrachtung von Gewaltformen, die die Lernenden in ihrem Alltag erkennen können. Gewalt, verstanden als bewusster Akt, hat unterschiedliche Erscheinungsformen, darunter physische, psychische, soziale und materielle Gewalt. Nach Strauß (2012: 15) unterscheidet sich personale Gewalt, die auf Einzelpersonen abzielt, von struktureller Gewalt, die in Macht- und Herrschaftsverhältnissen verankert ist. Für diese Projektarbeit liegt der Schwerpunkt auf personaler Gewalt, insbesondere im schulischen Kontext.

Die Arbeit an Themen wie Gewalt und Mobbing bringt zahlreiche Vorteile mit sich. Sie trägt zur Förderung von Empathie, Konfliktlösungskompetenzen und sozialer Verantwortung bei. Die persönliche und soziale Entwicklung der Lernenden wird durch die Beschäftigung mit Prävention und Umgangsstrategien gefördert, was sich positiv auf ihre Alltagssituationen auswirkt. Gewalt und Mobbing sind in Schulen oft präsent, weshalb es entscheidend ist, dass die Lernenden praxisnahe und unmittelbar anwendbare Strategien entwickeln.

Ein weiterer Aspekt, der die Bedeutung dieser Thematik unterstreicht, ist der Zusammenhang mit interkulturellem Lernen. Gewalt und Mobbing sind kulturell

unterschiedlich geprägt (Strauß 2012: 21), was zeigt, dass die Analyse verschiedener kultureller Perspektiven eine zentrale Rolle spielt. Die Beschäftigung mit kulturellen und sozialen Hintergründen ermöglicht es, dass die Lernenden ein breiteres Verständnis für Konfliktursachen und -lösungen entwickeln und diese in einem interkulturellen Kontext anwenden.

Der Einsatz methodisch sinnvoller Ansätze im DaF-Unterricht ermöglicht eine nachhaltige Förderung der Lernenden. Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Problemlösungsaufgaben tragen dazu bei, dass die Lernenden aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Diese Ansätze basieren auf der Annahme, dass realitätsnahe Aufgabenstellungen den Lernprozess begünstigen (Rüschhoff 1995: 558). Lernmaterialien sollen explorative Lernprozesse fördern und die Möglichkeit bieten, sich mit authentischen Inhalten wie Zeitungsartikeln, Erfahrungsberichten und persönlichen Geschichten auseinanderzusetzen (Chrissou 2010: 29).

Vor dem Hintergrund der emotionalen Relevanz solcher Materialien wird der Wissenserwerb nachhaltig gefördert (Gienow 1993: 47). Die Lernenden können sich durch die Arbeit mit persönlichen Geschichten, die die Folgen von Mobbing und Gewalt veranschaulichen, besser in die Thematik hineinversetzen. Diese Herangehensweise liefert nicht nur wichtige Erkenntnisse für die Gewaltprävention, sondern unterstützt auch die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen.

Ein weiterer zentraler Bestandteil der Projektarbeit ist der Ansatz des Peer-Involvements, der zeigt, dass Lernende als Experten für ihre eigenen Lebensrealitäten fungieren können. Streitschlichterprogramme, die in vielen Schulen erfolgreich eingesetzt werden, verdeutlichen, dass Jugendliche mit den richtigen Kompetenzen in der Lage sind, Konflikte eigenständig und effektiv zu lösen. Die Einbindung von Peers bietet die Möglichkeit, dass Lernende Verantwortung übernehmen und ihre Fähigkeiten zur Konfliktbearbeitung auf Augenhöhe entwickeln (Strauß 2012: 24).

Im Rahmen des DaF-Unterrichts können diese Ansätze sprachlich und methodisch unterstützt werden. Lernende reflektieren nicht nur ihre eigenen Erfahrungen, sondern setzen sich auch mit gesellschaftlichen Herausforderungen auseinander, was ihre interkulturelle Kompetenz stärkt. Die Auseinandersetzung mit solchen Themen ermöglicht es, dass sie ihre Sprachkenntnisse in realitätsnahen Szenarien anwenden und verbessern.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Integration des Themas „Gewalt und Mobbing“ im DaF-Unterricht langfristige positive Auswirkungen auf die persönliche, soziale und sprachliche Entwicklung der Lernenden hat. Die Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ basiert auf der Annahme, dass eine gezielte Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen sowohl die Sprachförderung als auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen begünstigt. Durch die Auswahl authentischer und emotional relevanter Materialien, die ein breites Spektrum an Lernkanälen nutzen, wird die Nachhaltigkeit des Wissens gefördert (Gienow 1993: 47). Die gezielte Verbindung von sprachlichem und interkulturellem Lernen trägt zur Erfüllung wichtiger didaktischer Prinzipien bei und unterstreicht die Bedeutung einer methodisch fundierten Herangehensweise im Unterricht.

Die Behandlung dieses Themas bietet die Möglichkeit, dass die Lernenden nicht nur sprachliche Fortschritte machen, sondern auch als aktive Mitglieder einer Gesellschaft Kompetenzen zur Konfliktbewältigung und Gewaltprävention erwerben. Auf dieser Grundlage kann der DaF-Unterricht als Plattform dienen, um soziale, kulturelle und sprachliche Herausforderungen effektiv zu bewältigen.

6.4 Lernziele der Projektarbeit

Das Hauptziel beim Deutschlernen ist nicht allein der Erwerb der Kenntnisse über die deutsche Sprache, sondern die Fähigkeit, die Sprache zu kommunikativen Zwecken zu gebrauchen (Bimmel/Rampillon 1996: 157). Das Beherrschen der deutschen Sprache ist ein komplexer Lernprozess, der die Integration vieler Teilaspekte in praxisorientiertes und situationsadäquates Verhalten erfordert. Dieser Prozess stellt hohe Anforderungen an die Zielformulierung. Die Lehrperson muss darauf achten, die Lernziele differenziert zu gestalten, ohne dabei den ganzheitlichen Ansatz aus den Augen zu verlieren. Die Lernziele müssen immer wieder neu analysiert und an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden. Denn die Sprachbeherrschung umfasst zahlreiche Teilaspekte wie Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen, Kommunikationssituationen sowie außersprachliche und parasprachliche Mittel wie Gestik und Mimik. Auch sprachliche Teilfertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen spielen eine zentrale Rolle (Henrici/Riemer 2001: 16).

Die Projektarbeit zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ erstreckt sich über drei Unterrichtseinheiten von jeweils 45 Minuten und dient der Erreichung verschiedener Lernziele. Ihr Hauptziel liegt in der Wissensvermittlung über das Thema sowie in der Förderung einer aktiven und handlungsorientierten Auseinandersetzung damit. Dabei werden alle oben genannten Teilaspekte integriert, um den Lernenden ein umfassendes Verständnis und praxisbezogene Kompetenzen zu vermitteln.

Zunächst sollen die Lernenden in der Lage sein, relevante Informationen aus Interviews, Vorträgen und Diskussionen über das Thema Gewalt und Mobbing zu verstehen. Um dies zu erreichen, ist die Vermittlung des relevanten Wortschatzes unerlässlich. Grundbegriffe wie „Mobbing“, „Gewalt“, „Gewaltprävention“, „Diskriminierung“, „Respekt“, „Täter“, „Opfer“ bilden die Grundlage für die inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Ein fundiertes Verständnis des themenspezifischen Wortschatzes fördert nicht nur das Verständnis komplexer Inhalte, sondern auch die intrinsische Motivation der Lernenden. Um diese Motivation zu stärken, wird die Organisation des Lernprozesses thematisiert. Im Plenum haben die Lernenden die Möglichkeit, gemeinsam Methoden zu entwickeln, die für die Durchführung der Projektarbeit besonders wirksam sein können. Um ein klares Ziel vor Augen zu haben, können sie ihre Ideen zur Selbstorganisation und zur Recherche der verschiedenen Aspekte des Themas strukturieren und in Form einer Liste an der Tafel festhalten. Dieser strukturierte Ansatz verbindet Lernorganisation mit Lernmotivation (ebd.: 20). Besonders im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens spielt die Festlegung klarer Schwerpunkte eine entscheidende Rolle. Dies macht das Thema überschaubar und ermöglicht es, durchführbare Lernschritte zu planen und umzusetzen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ zielt darauf ab, bei den Lernenden sowohl Sensibilisierung als auch situationsadäquates Verhalten zu fördern. Um ihre sprachlichen Fähigkeiten zielgerichtet zu entwickeln und anzuwenden, reicht es nicht aus, lediglich Schlüsselbegriffe zu verstehen. Vielmehr ist es erforderlich, dass die Lernenden ihre eigenen Beweggründe reflektieren und die Fähigkeit entwickeln, praktische Lösungen für konkrete Problemstellungen zu erarbeiten.

Um diese Reflexion zu fördern und eine tiefere Verbindung zu schaffen, wird im Projekt bewusst auf praxisnahe Methoden gesetzt. Statt lediglich theoretische Inhalte zu erarbeiten, gestalten die Lernenden zusätzlich eine Tagebuchseite, um ihre Gedanken und Erlebnisse zum Thema darzustellen. Dieses Format ermöglicht es, nicht nur die

sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden durch realitätsnahe Aktivitäten zu verbessern, sondern auch ein hohes Maß an Empathie und Verständnis für das Thema zu entwickeln. Die Tagebucheinträge dienen dazu, dass die Lernenden ihre eigenen Gefühle und Reaktionen differenziert betrachten und mögliche Lösungsansätze reflektieren können. Auf dieser Grundlage kann ein tiefer Einblick in die individuellen Wahrnehmungen und Einstellungen der Lernenden gewonnen werden, was sich nachhaltig positiv auf die Schulgemeinschaft auswirken kann.

Durch die Erstellung des Plakats soll die gesamte Schulgemeinschaft informiert und sensibilisiert werden. Angeregt durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht, wollen die Lernenden ihre Mitschüler dazu ermutigen, aktiv gegen Gewalt und Mobbing vorzugehen und ein unterstützendes Klima zu fördern.

Aus didaktischer Perspektive liegt ein zentrales Desiderat in den langfristigen Auswirkungen der Projektarbeit zur Gewalt- und Mobbingprävention. Dabei wird die kreative Nutzung der Sprache in realen Kontexten gefördert, was zur ganzheitlichen Entwicklung der Lernenden beiträgt.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Projektarbeit ist die Thematisierung kultureller Dimensionen von Gewalt und Mobbing, da diese häufig durch gesellschaftliche oder landeskundliche Unterschiede geprägt sind. Um eine allgemeine Sensibilisierung für unterschiedliche Perspektiven zu erreichen, werden im Rahmen des Projekts einige Fragen zur Diskussion eingeführt und die Erfahrungen von Gleichaltrigen Personen genutzt, um sie zu diskutieren. Die Thematisierung solcher Unterschiede, sei es im schulischen Bereich oder in der Öffentlichkeit, bietet den Lernenden die Möglichkeit, ein tieferes interkulturelles Verständnis zu entwickeln. Gleichzeitig hilft es ihnen, die Bedeutung des Themas sowie die möglichen Ausmaße, die es annehmen kann, zu erkennen und zu verstehen.

Ein solcher Ansatz fördert nicht nur das Bewusstsein der Lernenden für die Komplexität und Tragweite des Themas, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit, darauf angemessen zu reagieren. In diesem Zusammenhang spielt die Förderung von Empathie eine zentrale Rolle. Diese kann durch handlungsorientierte Aufgaben unterstützt werden, in denen die Lernenden die Perspektive der Opfer oder Beobachter einnehmen. Auf diese Weise können sie die Fähigkeit entwickeln, sich in die Lage anderer hineinzusetzen,

differenzierte Einsichten zu gewinnen und kreative sowie praxisnahe Lösungen zu entwickeln. Daraus ergibt sich, dass ein übergeordnetes Ziel dieser Projektarbeit nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz der Lernenden ist, sondern auch die gleichzeitige Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten, die im Umgang mit dem Thema „Gewalt und Mobbing an Schulen“ unverzichtbar sind. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, ist die gezielte Integration der pragmatischen Kompetenz im Projektunterricht von ausschlaggebender Bedeutung. Durch den Fokus auf Sprechanlässe, Sprechabsichten und die Situationsangemessenheit können die Lernenden ihre kommunikativen Fähigkeiten über die rein linguistische Ausdrucksebene hinaus weiterentwickeln. Ein fundiertes Verständnis dieser Aspekte, ermöglicht es ihnen nicht nur sprachlich korrekt zu kommunizieren, sondern auch die sozialen Nuancen und Konventionen der deutschen Sprache zu erfassen (Callies 2014: 35). Auf diese Weise wird die Projektarbeit zu einem integrativen Ansatz, der nicht nur sprachliche, soziale und emotionale Kompetenzen miteinander verbindet, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Verantwortung der Lernenden fördert.

Für eine fundierte Planung und effektive Durchführung der Projektarbeit ist eine Analyse der Ausgangssituation unerlässlich. Deshalb werden im folgenden Kapitel zentrale Aspekte wie die sprachlichen Vorkenntnisse sowie die bisherigen thematischen Erfahrungen der Lernenden erläutert.

6.5 Ausgangssituation des Projekts

In der vorangegangenen Unterrichtseinheit haben sich die Deutschlernenden in Lektion 12 (s. Anhang S. 62-63) des Lehrwerks „Mit uns B2“ intensiv mit dem Thema „Menschenrechte“ beschäftigt. Eine zentrale Stellung nahm dabei die Beschäftigung mit den Themen Diskriminierung, Solidarität, Zusammenarbeit, Respekt und der Umgang mit Konflikten ein. Besonders hervorzuheben ist die Beschreibung der in den Texten A1 und A2 dargestellten Arbeitsgemeinschaft, die sich aktiv gegen Menschenrechtsverletzungen einsetzt und praxisorientierte Formate wie Podiumsdiskussionen, Infostände, gemeinschaftliche Aktionen organisiert. Diese Beschäftigung führte die Lernenden zu der Einsicht, dass ein respektvoller Umgang wesentlich zur Stärkung der Schulgemeinschaft beitragen kann.

Vor dem Hintergrund ihres Wissens- und Erfahrungshorizonts entwickelten die Lernenden Hypothesen zur Plausibilität verschiedener Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen. Diese Reflexionen mündeten in der Idee, ein Projekt zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ zu initiieren, mit dem Ziel, nicht nur die analytischen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zu fördern, sondern auch ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu stärken.

6.6 Projektplanung und -durchführung

Die Durchführung von Projektarbeiten erfordert eine zielgerichtete Vorgehensweise, die auf einer strukturierten und methodisch sinnvollen Planung basiert, um sowohl die Lernziele als auch die aktive Teilnahme der Lernenden effizient umzusetzen. Wie Diekmann (2006: 22) betont, nimmt eine klare Phasenunterteilung eine zentrale Stellung bei der erfolgreichen Projektarbeit ein. Dieses Projekt wird daher in verschiedene Phasen und Schritte unterteilt, die eine schrittweise Herangehensweise ermöglichen und eine zielgerichtete Umsetzung sicherstellen.

Die gründliche Vorentlastung des Themas durch die Lehrkraft ist ein wesentlicher Schritt in der Planung von Lernaktivitäten, weil dieser dazu dient, die Lernenden auf das Hauptprojekt vorzubereiten und ihre kognitiven und sprachlichen Ressourcen zu aktivieren. Steveker (2008: 5) empfiehlt, die Vorentlastung durch situative Aufgaben zu gestalten, die darauf abzielen, sowohl die sprachlichen als auch die inhaltlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Konfrontation der Lernenden mit einem realen Problem, das im Zusammenhang mit dem Projektthema steht und sie zur Problemlösung anregt. Die Prinzipien des sogenannten „Parcours“, wie von Steveker (2008) beschrieben, begünstigen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema. Sie können dabei besonders hilfreich sein, um die Vorbereitung und Durchführung des Projekts effektiv zu gestalten. Basierend auf seiner Theorie zur Vorentlastung sollten die Lernenden zu Beginn mit einem realen Problem konfrontiert werden, das es zu analysieren und zu lösen gilt. Eine gezielte Diskussion über persönliche Erfahrungen sowie über Möglichkeiten zur Prävention von Gewalt und Mobbing wird als äußerst motivierend und aktivierend angesehen. Eine solche Herangehensweise ermöglicht es, dass die Lernenden ihre eigenen Perspektiven einbringen und damit eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik fördern.

Leopold (2007: 4) hebt hervor, dass die Aufgaben in der Projektarbeit sowohl die verschiedenen Kompetenzen der Lernenden fördern als auch inhaltlich authentisch sein sollen, um eine Verbindung zur realen Lebenswelt herzustellen. In diesem Sinne wird in der Vorbereitungsphase des Projekts „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ ein Schwerpunkt auf die Analyse und Auseinandersetzung mit authentischen Materialien gelegt. Konkret wurden Arbeitsblätter (s. Anhang S. 64-67) vorbereitet und an die Lernenden verteilt, während sie gleichzeitig auf dem Whiteboard angezeigt werden.

Die folgende Tabelle veranschaulicht den Ausgangspunkt sowie die darauf aufbauenden methodischen Schritte, die vor und während der Projektplanung durchgeführt werden, um strukturiert und zielgerichtet zum angestrebten Endprodukt zu gelangen. Anschließend wird ausführlich beschrieben wie diese Schritte in der praktischen Umsetzung erfolgen.

Ausgangspunkt	Sprachliche Übungen		Situative Aufgabe	Endprodukt
Lehrwerk: Mit uns 2 (2018): Deutsch- Lehrwerk für Jugendliche des Sprachniveaus B2. München: Hueber Hellas.	Redemittel benutzen	⇒	Grafik beschreiben	Plakat erstellen
	Interkultureller Vergleich			
	Globales Verstehen, Vermutungen anstellen	⇒	Tagebucheinträge lesen	
	Fragen zum Text, Anschließende Diskussion			
	Zuordnungsübung	⇒	Einen informativen Text lesen und verstehen	
	Fragen zum Text			
	Wörternetz	⇒	Eintrag in Tagebuch	

			verfassen	
--	--	--	-----------	--

Tabelle 1. Überblick über die Projektplanung

Zu Beginn der Unterrichtsstunde wird den Lernenden ein thematischer Einstieg in die Thematik „Gewalt und Mobbing an der Schule“ ermöglicht. Dies geschieht zunächst durch eine geführte Diskussion, die darauf abzielt, ihr Vorwissen zu aktivieren und eine emotionale Verbindung zum Thema herzustellen, denn wie Neuner und Hunfeld (1993: 79) hervorheben, können Motivation und Interesse der Lernenden gesteigert werden, wenn die Inhalte sie emotional und affektiv ansprechen. Im Anschluss wird eine visuelle Repräsentation in Form einer Statistik präsentiert (s. Anhang S. 64, Üb. 1), die der Online-Zeitung „Vorsprung-online.de“ (2018: Online) entnommen wurde. Diese Statistik veranschaulicht die Verteilung der Erfahrungen mit Mobbing und Gewalt unter Lernenden und wird zur weiteren Analyse und Diskussion auf dem Whiteboard dargestellt. Um die sprachliche Verarbeitung dieser Daten zu erleichtern, werden den Lernenden Ausdrücke und Satzstrukturen zur Sprachförderung bereitgestellt. Diese sprachliche Unterstützung soll nicht nur das Ausdrucksvermögen der Lernenden fördern, sondern auch auf ihre motivationalen und psychologischen Bedürfnisse eingehen.

Um die Lernenden schrittweise an das Thema heranzuführen wird danach ein authentischer Text in Form von zwei kurzen Tagebeinträgen von Zeevaert (2000) präsentiert (s. Anhang S. 64 Üb 2a). Dieser Schritt dient dazu, das Interesse der Lernenden zu wecken und sie an das Thema einzuführen. Eine initiale Einstiegsfrage fördert das globale Textverständnis der Lernenden. Darauf aufbauend erfolgt eine detaillierte Analyse des Textes anhand gezielter W-Fragen (s. Anhang S. 65, Üb. 2b). Nach Wicke (1997: 31) stellt dieser didaktische Ansatz eine integrative Kommunikationssituation dar, in welcher die Lernenden aktiv mit dem Text sowie mit dem Textautor in Interaktion treten. Die Tagebucheinträge eröffnen dabei zahlreiche Sprechkanäle und bieten den Lernenden die Möglichkeit, durch Beobachtung und Analyse induktiv Hypothesen zu formulieren, welche Probleme aus Mobbing und Gewalt resultieren können. Darüber hinaus fördert diese Methode eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik aus verschiedenen sozialen Kontexten und Perspektiven der Erzähler, einschließlich ihrer emotionalen Dimensionen. Gleichzeitig schafft sie Raum, um Parallelen und Unterschiede herauszuarbeiten sowie typische sprachliche und inhaltliche Merkmale der Textsorte zu identifizieren.

In Übung 3a (s. Anhang S. 65) analysieren die Lernenden in Gruppenarbeit die Gründe dafür, warum Kinder oftmals verschweigen, dass sie in der Schule gemobbt werden. Die Gründe werden auf mehreren Ebenen untersucht und basieren auf Erkenntnissen aus einem Beitrag (Lemp 2019: Online) der Online-Seite des Österreichischen Kinderschutzbundes. Durch die Diskussion von Informationen, Schlüsselbegriffen und spezifischen sprachlichen Ausdrücken wird nicht nur das Vorwissen der Lernenden aktiviert, sondern auch ein vertieftes Verständnis der Thematik gefördert.

Da es sich um ein kompliziertes Thema und sowohl sprachlich als auch sozial anspruchsvolles Thema handelt, unterstützt eine Zuordnungsübung (s. Anhang S. 65, Üb. 3b) die Lernenden dabei, schwierige Begriffe ihren paraphrasierten Bedeutungen zuzuordnen. Diese Übung erleichtert das Textverständnis, erhöht die Motivation und legt eine solide Grundlage für die Diskussion der Gründe in Übung 3c (s. Anhang S. 66).

Um linguistische Mittel für das Verfassen eigener Tagebucheinträge (s. Anhang S. 67, Üb. 5) zu erarbeiten und kreative Ideen zu entwickeln, erstellen die Lernenden ein themenbasiertes Wörternetz (s. Anhang S. 66-67, Üb. 4). Hierbei sammeln sie zentrale Vokabeln und Phrasen zum Thema Gewalt- und Mobbingprävention in einer strukturierten und übersichtlichen Form. Der Bezug auf den Wortschatz der zuvor bearbeiteten Texte sowie dessen Erweiterung durch eigene Ideen wird dabei gezielt gefördert. Die Methode des Wörternetzes dient der gezielten Erweiterung sprachlicher Ressourcen, was die Qualität der später verfassten Texte erheblich steigert. Zur Steuerung der Textproduktion in Aufgabe 5 (s. Anhang S. 67) erhalten die Lernenden gezielte Leitfragen, die den Schreibprozess erleichtern und gleichzeitig motivieren. Diese methodisch abgestimmten Schritte ermöglichen einen sukzessiven Aufbau sprachlicher Komplexität und die Entwicklung des Schreibens aus dem Lesen heraus. In Anlehnung an die Input-Hypothese von Krashen (1985: 98) fungiert die Textkompetenz dabei als zentrale Grundlage der schriftlichen Textproduktion, da sie den Prozess vom Textverständnis über das Wort und den Satz hin zur selbstständigen Textproduktion fördert.

6.7 Auswertung der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die zentralen Forschungsfragen behandelt, wobei zunächst untersucht wird, inwieweit ein Projekt zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ gemäß den konstruktivistischen Prinzipien durchgeführt werden kann. Der

Fokus liegt darauf, wie die Lernenden durch die gezielte Verwendung authentischer Materialien und partizipativer Methoden für die Themen Gewaltprävention, Empathie und offene Kommunikation sensibilisiert werden können.

Zur Schärfung des Bewusstseins für das Thema wurden den Lernenden authentische Materialien wie eine Grafik, Tagebucheinträge und ein Ausschnitt aus einem Onlineartikel zur Verfügung gestellt.

In einer Plenumsdiskussion präsentierten und bewerteten die Lernenden ihre Ideen, wobei ein besonderer Fokus darauf lag, welche Botschaften und Gestaltungselemente ihre Mitschüler:innen dazu motivieren könnten, über ihre Erfahrungen mit Gewalt und Mobbing zu sprechen. Auf dieser Grundlage wurde im Plenum entschieden, welche Ideen am wirkungsvollsten sind und sich am besten für die Gestaltung des Plakats eignen, das am schwarzen Brett der Schule aufgehängt werden soll. Um den Gestaltungsprozess zu strukturieren, wurde eine grobe Projektskizze erstellt. Gemäß der kognitiven Psychologie (Chrissou 2010: 65) unterstützen solche Projektskizzen eine lösungsorientierte Arbeitsweise, indem sie das vorhandene Wissen effektiv aktivieren und neue Kontexte übertragen.

In der nächsten Phase erfolgte die detaillierte Entwicklung eines Arbeitsplans, der klare Projektziele sowie einen Zeitrahmen von drei Unterrichtseinheiten definierte. Dieser Plan diente als Orientierungshilfe und gewährleistete eine strukturierte und zielgerichtete Durchführung des Projekts. Dabei wurden die Aufgaben entsprechend den individuellen Fähigkeiten, Interessen und Stärken der Lernenden verteilt, um eine möglichst hohe aktive Beteiligung aller Lernenden am Projekt zu gewährleisten. Da Projektarbeit ein kollaboratives Prinzip darstellt und sich besonders in Gruppenarbeit entfaltet (Dickman 2006: 27), arbeiteten die Lernenden in Kleingruppen von jeweils vier Personen zusammen. Diese Gruppengröße ermöglichte eine ausgewogene Aufgabenverteilung und bot Raum für Kooperation und Interaktion. Die Lernenden wurden dabei gezielt ermutigt, digitale Technologien wie Tablets und Computer, die im Informatikraum zur Verfügung standen, für ihre Recherchen im Internet und die Erstellung eigener Inhalte zu nutzen. Dies trug nicht nur zur Förderung ihrer Medienkompetenz bei, sondern ermöglichte auch eine kreative und konstruktivistisch orientierte Herangehensweise an die Aufgabenstellung.

Jede Gruppe übernahm spezifische Aufgaben, die zum Erfolg des Projekts beitrugen. Dazu gehörten die Recherche von Informationen, die Auswahl und Bearbeitung von Bildern sowie die Erstellung von Slogans und die Planung des Layouts. Laut Wicke (2004: 96)

tragen solche kreative Tätigkeiten dazu bei, das Vorwissen der Lernenden zu kanalisieren und ihre Motivation zu produktiver Arbeit zu steigern. Dadurch wurden das prozedurale Wissen und die strategische Kompetenz der Lernenden gefördert, was als wichtige Voraussetzung im konstruktivistisch orientierten Unterricht betrachtet wird. Die Erstellung mentaler Pläne erwies sich als zentral, da sie die aktive Informationsverarbeitung und die Entwicklung zielgerichteter Strategien unterstützte. Darüber hinaus begünstigte die Gruppenarbeit eine prozessorientierte Herangehensweise, die es den Lernenden ermöglichte eigenverantwortliche Konstruktionsprozesse durchzuführen (Chrissou 2010: 43).

Um den kooperativen Charakter des Projekts zu unterstreichen und einen aktiven Beitrag zur Schulgemeinschaft zu leisten, wurde entschieden, dass alle Lernenden individuelle Tagebucheinträge verfassen sollen. Darin reflektierten sie ihre persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen oder Gedanken zum Thema Mobbing und Gewalt. Einige Einträge wurden anonym erstellt, andere mit Namen versehen. Ziel war es, Mitschüler:innen die Möglichkeit zu bieten, ihre Gefühle und Erlebnisse frei auszudrücken. Alle Tagebucheinträge wurden gesammelt und auf dem Plakat angebracht. Während einige Lernenden ihre persönlichen Erfahrungen schilderten und sich dadurch aktiv in die Gestaltung des Plakats einbrachten, hatten andere Schwierigkeiten, da sie keine vergleichbaren Erlebnisse hatten. In diesen Fällen griffen sie auf die Berichte ihrer Bekannten oder auf Beispiele aus den Medien zurück, um verschiedene Perspektiven auf das Thema Mobbing und Gewalt einzubeziehen. Parallel dazu haben die Lernenden auch leere Zettel freigelassen, um weiteren Mitschüler:innen die Möglichkeit zu bieten, ihre eigenen Erfahrungen anonym zu teilen. Diese Kombination aus persönlicher Reflexion und öffentlicher Einladung schuf einen Raum für offenen Austausch und stärkte das Gemeinschaftsgefühl an der Schule. Wie Storch (1999: 330) hervorhebt, fördern lebensweltnahe und praxisorientierte Aufgaben das Engagement der Lernenden und ermöglichen ihnen, Kompetenzen in einem realistischen Kontext anzuwenden. Zusätzlich bereitete die Aktivität die Lernenden darauf vor, solche sozialen und sprachlichen Kompetenzen auch außerhalb des Klassenzimmers einzusetzen (Fohr 2016: 84).

Während der gesamten Projektarbeit wurden die Lernenden von der Lehrperson didaktisch und methodisch unterstützt. Im konstruktivistisch orientierten Unterricht übernimmt die Lehrperson eine flexible Rolle, indem sie gezielte Anleitung und Hilfe bietet, wo nötig,

sowie Ermutigung fördert, um affektive Faktoren wie Motivation und Angstfreiheit zu stärken (Chrissou 2010: 54-55).

In der darauf folgenden Unterrichtseinheit rückte die Metakommunikation über den Lernprozess in den Fokus. Gemeinsam mit den Lernenden wurden ihre Fortschritte und Herausforderungen diskutiert. Dieser Prozess des Austauschs diente der kollaborativen Problemlösung. Durch den Einsatz gegenseitigen Feedbacks wurde eine dynamische Interaktion geschaffen, die als Förderung des prozeduralen Wissens verstanden werden kann, da die Lernenden über mögliche Verbesserungsmöglichkeiten reflektierten. Die Lehrperson gab ebenfalls gezielt Feedback zu inhaltlichen und methodischen Aspekten und förderte die Entwicklung organisatorischer und metasprachlicher Fähigkeiten der Lernenden.

Den Abschluss des Projekts bildete die Präsentation des erarbeiteten Plakats. Aus Gründen des Datenschutzes war es jedoch nicht gestattet, Fotos zu machen. Diese Phase diente nicht nur der Vorstellung des Endprodukts, sondern auch einer vertieften Reflektion und Evaluation. Das Plakat wurde anhand mehrerer Kriterien wie Informationsdichte, Übersichtlichkeit, Ästhetik, Eigenkritik und Darstellung bewertet (Gudjons 1997: 570). Auf diese Weise wurde durch die Beleuchtung der gesamten Projektarbeit zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Lernenden bei, ebenso wie zu ihren Erkenntnissen über komplexe gesellschaftliche Themen wie Mobbing und Gewalt an Schulen. Besonders hervorgehoben wurde dabei die Bedeutung von Respekt, Empathie und Gewaltprävention.

7. Kritische Evaluierung des Projektverlaufs

Im folgenden Kapitel wird die zweite zentrale Forschungsfrage behandelt: Wie lässt sich ein konstruktivistisches Szenario zu einem gesellschaftlich relevanten Thema planen und worauf sollte man achten?

Ein wichtiger zu berücksichtigender Aspekt ist die effektive Einbindung der Projektarbeit in die Lehrpläne, da dies eine grundlegende Voraussetzung für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen wie Mobbing und Gewalt an Schulen ist. Diekmann (2006: 24) betont, dass eine kritische Evaluierung des Projektverlaufs eine unverzichtbare Maßnahme darstellt, um eine fundierte Analyse der Zielerreichung und des didaktischen Mehrwerts vorzunehmen. Im Projekt „Gewalt und Mobbing an der Schule“ wurde deutlich, wie effektiv sich Projektarbeit mit curricularen Vorgaben und dem Einsatz eines Lehrwerks verbinden lässt, um die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern auch in ihrer sozialen Verantwortung zu fördern.

Die Entscheidung für das Projektarbeitsthema ergab sich aus der Auseinandersetzung mit dem im Kurs verwendeten Lehrwerk „Mit uns 2“ und der Lektion 12, die den Titel „Dinge Bewegen“ trägt (s. Anhang S. 62-63). Diese Lektion diente als thematische Grundlage für die Planung und Umsetzung des Projekts (s. Kapitel 6.6). Im Rückblick zeigt sich, dass das Projekt maßgeblich zur Förderung sowohl sprachlicher als auch gesellschaftlich relevanter Kompetenzen der Lernenden beitrug. Diese Zielsetzungen stellten in diesem Kontext ein zentrales Desiderat dar.

Ein entscheidender Erfolgsfaktor war die Verknüpfung der Projektarbeit mit konstruktivistischen Prinzipien. Insbesondere die aktive Einbindung der Lernenden in den Unterrichtsprozess erwies sich als förderlich. Sie ermöglichte es den Teilnehmenden, sich intensiver mit Themen wie der Bekämpfung von Mobbing, der Gewaltprävention sowie mit Werten wie Empathie, Verständnis und Respekt auseinanderzusetzen. Diese Form der Partizipation unterstützte nicht nur die Sensibilisierung für diese Themen, sondern schuf auch eine demokratische und kooperative Lernumgebung (Chrissou 2010: 65). Die Lernenden waren dadurch motiviert, eigenverantwortlich und reflektiert an der Bearbeitung der Thematik mitzuwirken.

Ein zentraler methodischer Schwerpunkt lag auf der Gestaltung der Übungen und Aufgaben, die auf das Endprodukt (Plakat) vorbereiteten und wichtige sprachdidaktische Prinzipien berücksichtigten.

Bei der methodischen Projektplanung ist unbedingt darauf zu achten, dass die Lernenden eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen. Wie Steveker (2011, zitiert in Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 5) hervorhebt, bietet eine problemorientierte Gestaltung der vorbereitenden Übungen und Aufgaben eine effektive Grundlage für die aktive Wissenskonstruktion. Im Rahmen des Projekts wurde dies durch die Integration realitätsnaher Konfliktsituationen erreicht, die Raum für Diskussion und Reflexion eröffneten. Besonders hervorzuheben ist die Integration von Grafiken als integraler Bestandteil eines dynamischen Lernszenarios, wie Chrissou (2010: 96) betont. Die Grafik in Aufgabe 1 (s. Anhang S. 64) diente daher als effektiver thematischer Einstieg und ermöglichte es den Lernenden, sich sowohl kognitiv als auch emotional mit der Thematik auseinanderzusetzen. Das angestrebte Ziel wurde erfolgreich erreicht, da die dargestellten Daten das Interesse der Lernenden weckten und zu intensiven Diskussionen führten. Darüber hinaus vermittelte die Grafik den Lernenden wichtige Redemittel, die zur Intensivierung ihrer Deutschkenntnisse beitrugen. Wicke (1997: 19) beschreibt Redemittel als essentiell für die Förderung der Sprachkenntnisse, insbesondere im Kontext des DaF-Unterrichts. Die systematische Nutzung der Zielsprache im Unterricht trug wesentlich zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden bei. Besonders positiv war die praxisnahe Integration von Redewendungen, die den bewussten, situationsabhängigen Spracheinsatz förderte.

Die sprachliche Steuerung und Unterstützung ist ein zusätzlicher Aspekt, der bei der Planung eines konstruktivistischen Projekts berücksichtigt werden muss, wobei Redemittel eine wichtige Rolle spielen, weil sie die langfristige Aneignung sprachlicher Strukturen fördern, was Wicke (1997: 20) als Habitualisierung bezeichnet.

Ein weiterer didaktischer Vorteil der Arbeit mit der Grafik lag in ihrer Eignung für die Entwicklung analytischer Kompetenzen. Solche Datenanalysen sind nicht nur thematisch relevant, sondern auch im Hinblick auf gängige Prüfungsformate von besonderem Nutzen (Europarat 2001: Online).

Der emotionale Zugang zum Thema ist von großer Bedeutung, wie die Durchführung des Projekts gezeigt hat. Die Tagebucheinträge in Aufgabe 2 (s. Anhang, S. 64) trugen maßgeblich zur weiteren Arbeit und zur Steigerung der Motivation der Lernenden bei, da die Lernenden emotional involviert waren. Geschrieben aus der Perspektive einer jungen Person und thematisch auf schwierige Situationen in der Schule bezogen, boten sie den Lernenden die Möglichkeit, sich mit dem Lernstoff zu identifizieren und Mitgefühl zu

entwickeln. Dies förderte ihre Sensibilisierung für die psychologischen und sozialen Dimensionen von Gewalt und Mobbing an Schulen. Gleichzeitig schulte die Aufgabe 2b (s. Anhang, S. 65) durch gezielte W-Fragen das selektive Leseverstehen, indem die Lernenden spezifische Informationen aus den Texten extrahierten.

Obwohl die Aufgaben 3a, 3b und 3c (s. Anhang, S. 65-66) höhere sprachliche und thematische Anforderungen stellten, zeigten die Lernenden aufgrund der geschaffenen Motivation eine hohe Bereitschaft, sich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. Wie Wicke (1997: 23) hervorhebt, agieren Lernende zielstrebig und selbstsicherer, wenn sie von Bekanntem und Vertrautem ausgehen. Diese Aufgaben förderten gleichzeitig die Wortschatzerweiterung und das kritische Denken, insbesondere durch die Zuordnungsaufgabe in 3b (s. Anhang, S. 65). Hierbei wurden die Lernenden dazu angeleitet, inhaltliche Verknüpfungen herzustellen und die Gründe sprachlich zu paraphrasieren, was das Textverständnis unterstützte. Es wurde dabei gezielt darauf geachtet, die Lernenden aktiv partizipieren zu lassen, ohne sie zu überfordern. Um dies zu gewährleisten, wurden komplexe Begriffe durch altersgerechten Wortschatz ersetzt, der einerseits die Verständlichkeit für 16- bis 17-Jährige sicherstellte und andererseits die sprachliche Präzision erhöhte.

Zur gezielten Erweiterung des thematischen Wortschatzes diente das Wörternetz in Aufgabe 4 (s. Anhang, S. 66). Die Lernenden waren aufgefordert, es nicht nur mit eigenen Ideen, sondern auch mit Wortschatz aus den vorangegangenen Aufgaben zu ergänzen. Diese Methode ermöglichte eine unmittelbare Anwendung der neu erworbenen Kenntnisse. Wie Wicke (1997: 24) betont, ist es essenziell, Lernenden kontinuierlich Gelegenheiten zur Anwendung, Überprüfung und Erweiterung ihrer Sprachkenntnisse zu geben. Das Wörternetz bot zudem eine Plattform, um sowohl ergänzende als auch widersprüchliche Informationen zu sammeln, was die Lernenden optimal auf Aufgabe 5 (s. Anhang, S. 67) vorbereitete. Diese abschließende Aufgabe beinhaltete einen kreativen Schreibprozess, bei dem die Lernenden aufgefordert wurden, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Dies stellte eine entscheidende Vorbereitung für die Präsentation des Endprodukts dar und verband persönliche Reflexion mit kreativem Ausdruck.

Diese Aufgaben ermöglichten den Lernenden nicht nur eine Erweiterung ihres Wissens, sondern boten auch die Gelegenheit, ihre persönliche Haltung gegenüber dem Thema Mobbing und Gewalt an Schulen kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig bildeten diese

Aufgaben eine stabile Grundlage für die gesamte Projektarbeit, da sie sowohl sprachliche als auch thematische und soziale Kompetenzen der Lernenden förderten.

Ein zentraler Aspekt war die Orientierung an den Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001: Online). Die Einbeziehung der GER-Vorgaben in die Themenauswahl und Aufgabenentwicklung stellte sicher, dass sprachliche Kompetenzen im Bereich der interkulturellen Kommunikation gezielt geschult wurden. Dabei wurde der situative Rahmen bewusst reduziert, um die Lernenden auf den relevanten Wortschatz und die inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts zu fokussieren (Möllering 2001: 112).

Die Umsetzung der geplanten Methoden sowie die aktive Beteiligung der Lernenden führten dazu, dass sowohl sprachliche als auch persönliche Lernziele erfolgreich erreicht wurden. Die evaluierte Herangehensweise verdeutlichte die Bedeutung einer ausgewogenen Balance zwischen klar strukturierten Vorgaben, kreativer Freiheit und kritischer Reflexion für den Projekterfolg.

Gleichzeitig wurden jedoch auch einige Herausforderungen identifiziert, die eine Optimierung zukünftiger Projekte erfordern. Zu den Hauptproblemen gehörten Zeitverluste, die durch Ablenkungen während der Internetrecherche sowie durch technische Schwierigkeiten entstanden. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, zeitaufwendige Suchaufgaben außerhalb der Unterrichtszeit durchzuführen (Diekmann 2006: 25). Auch die Gestaltung des Layouts, die Selbstorganisation der Gruppen und Konflikte bei der Auswahl von Suchkriterien trugen zum Zeitverlust bei.

Dennoch zeigte das Projekt deutlich, wie wichtig regelmäßiges Feedback und die Förderung von Selbstreflexion für den Lernerfolg sind (Chrissou 2010: 56). Durch gezielte Rückmeldungen konnten sowohl die kommunikativen Fähigkeiten als auch das kritische Denken der Lernenden nachhaltig gestärkt werden. Diskussionen und Reflexionen während des Projekts boten den Lernenden zudem wertvolle Gelegenheiten, ihre Gedanken zu strukturieren und ihre Argumentationsfähigkeiten weiterzuentwickeln.

Ein besonderes pädagogisches Desiderat des Konstruktivismus in diesem Zusammenhang liegt in der Ausweitung des Feedbacks auf das soziale Gefüge der Lerngruppe und auf die Auseinandersetzung mit der Realität. Emotionale Verknüpfungen intensivieren den Lernprozess und fördern die Verknüpfung kognitiver, emotionaler und sozialer Aspekte. Dies wurde insbesondere bei der Arbeit am Thema Gewalt und Mobbing an Schulen deutlich, da die emotionale Dimension der Inhalte die Lernenden nachhaltig sensibilisierte

und ihre aktive Teilnahme steigerte. Wendt (2002: 28) zufolge ist die emotionale Konnotation von Lernerfahrungen essenziell, um nachhaltiges Lernen zu fördern.

8. Schlusswort

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht besonders durch einen kreativen Konstruktionsprozess unterstützt werden sollte. Dies basiert auf der Erkenntnis, dass Sprachenlernende nicht passiv vorgegebene Strukturen übernehmen, sondern vielmehr aktiv eigene sprachliche Regeln und Strukturen konstruieren. Dieser Prozess ermöglicht es, die Sprachkompetenz durch kreativen und individuellen Sprachgebrauch kontinuierlich zu erweitern (Fechner 1992: 60). Eine effektive Methode, diesen Ansatz umzusetzen, stellt die Projektarbeit dar. Sie verbindet die Entwicklung theoretischer und praktischer Kenntnisse mit der Anwendung in realitätsnahen Kontexten und bietet damit eine wertvolle Ergänzung für den DaF-Unterricht.

Die im Unterricht durchgeführte Projektarbeit „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ verdeutlichte eindrucksvoll die Potenziale dieser Herangehensweise. Sie ermöglichte es, die Sprachförderung mit sozialem Lernen zu kombinieren, indem die Lernenden sowohl für die Problematik von Gewalt und Mobbing sensibilisiert als auch mit Kompetenzen ausgestattet wurden, die weit über den Unterricht hinaus von Bedeutung sind. Durch die Schaffung einer authentischen Lernumgebung wurde die konstruktivistische Auffassung umgesetzt, dass Lernen durch aktive Konstruktion und die Interaktion mit der Umwelt erfolgt (Steffe/Gale 1995: 7). Die Verknüpfung von Sprache und sozialem Lernen machte den Unterricht nicht nur effektiver, sondern auch nachhaltiger.

Die Ergebnisse der Projektarbeit zeigen, dass eine solche didaktische Methode weit mehr als nur die Sprachkompetenz der Lernenden fördert. Die Auseinandersetzung mit realitätsnahen und emotional ansprechenden Materialien führte zu einer hohen Motivation und einer aktiven Teilnahme der Lernenden. Gleichzeitig stärkten die selbstgesteuerten Lernphasen ihre Eigenverantwortung und kritische Reflexionsfähigkeit. Diese Herangehensweise trug nicht nur zur Förderung der Sprachkompetenzen bei, sondern auch zur Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten. Darüber hinaus betonte das Projekt, wie eng sprachliches Lernen mit der Vermittlung sozialer Werte verknüpft werden kann. Indem die Lernenden zu einem respektvollen und gewaltfreien Umgang miteinander angeregt wurden, leistete das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung einer positiven Schulgemeinschaft. Projekte dieser Art sind daher nicht nur für die

sprachliche Bildung von großer Bedeutung, sondern auch für die Förderung eines respektvollen sozialen Miteinanders.

Angesichts der pädagogischen und gesellschaftlichen Notwendigkeit, Gewaltprävention systematisch in den Schulalltag zu integrieren, wird deutlich, dass Maßnahmen wie das Projekt „Gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing“ eine zentrale Rolle einnehmen können. Solche Projekte bieten nicht nur einen direkten Nutzen im Sprachunterricht, sondern dienen auch als flexible Modelle, die an unterschiedliche Klassenstufen und Sprachkompetenzen angepasst werden können.

Bibliografie

- Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (1996): Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- Callies, Marcus (2014): Zum Konzept der pragmatischen Kompetenz in Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachenunterricht. Sprache und Sprachkompetenzen im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovač.
- Diekmann, Wof (2006): Mehr sprechen – weniger zappen - Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern im Selbstversuch. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung.
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation, Bd. A'. Patra: EAP.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Europ._Referenzrahmen_Deutsch.pdf (Stand: 10.10.24).
- Fechner, Jürgen (1998): Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Neue Wege im Computergestützten Fremdsprachenunterricht. Berlin: Langenseidt.
- Fohr, Tanja (2016) Raus in den Alltag: Deutsch lernen außerhalb des Klassenraums. Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016. Online: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0036> (Stand: 05.12.24).
- Gerlach, David, Goworr, Jürgen Schluckebier, Julia (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 52. Online: https://www.researchgate.net/publication/236583062_Lernaufgaben_als_Planungsinstrumente_Vorschlaege_fur_den_kompetenzorientierten_Fremdsprachenunterricht_und_die_Lehrerausbildung (Stand: 05.11.24).

- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2001): Einführung in die Grammatik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen. Band I, 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hölscher, Petra/ Piepho, Hans-Eberhard/ Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken Verlag. Online: <https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf> (Stand: 15.10.2024).
- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. Berlin : Erich Schmidt.
- Jain, Nick (2023): Was ist Qualitative Forschung? Definition, Typen, Beispiele, Methoden und bewährte Praktiken. Online: <https://ideascale.com/de/der-blog/was-ist-qualitative-forschung/> (Stand: 29.01.25).
- Jung, Lothar (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Max Hueber Verlag.
- Karvela, Ioanna (2015): Textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Verbesserung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Band 26, 2, 209-232. Online: <https://www.dgff.de/publikationen/zff/ausgabe/band-26-heft-2-2015/aufsaeetze/textlinguistische-ansaeetze-im-gemeinsamen-europaeischen-referenzrahmen-fuer-sprachen-ger-bestandsaufnahme-und-vorschlaege-zur-verbesserung> (Stand: 05. 01. 24).
- Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Krashen, Stephen (1985): The input hypothesis. London: Longman.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- Overmann, Manfred (2002a): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. In: Bach, Gerhard /Vierboch, Britta (Hrsg): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm.

- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability theory (Studies in Bilingualism, Band 15) Paperback. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rüschhoff, Bernd (1999): Wissenskonstruktion als Grundlage wissenschaftlichen Handelns. In: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard : Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht, 28, Tübingen: Narr.
- Salomon, Gavriel (1997): Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siemens, George/ Tittenberger, Peter (2009): Handbook of emerging technologies for learning. Winnipeg: University of Manitoba.
- Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band.
- Steffe, Leslie/ Gale Jerry (1995): Constructivism in Education. The University of Georgia. New Jersey: Hillsdale.
- Steveker, Wolfgang (2011): Zeitgemäß unterrichten. In: Sommerfeld, K (Hrsg.): Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Mannheim.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache –Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Strauß, Sarah (2012): Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. Reihe Pädagogik Band 44. Freiburg: Centaurus Verlag & Media UG.
- Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (2012): Konstruktivismus. In : Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Quetz, Jürgen (2002). Neue Sprachen lehren und lernen. (Jürgen Quetz & Gerhard von der Handt, Eds.). Bielefeld : Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online:

https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/43---0018w/facet/43---0018w////////nb/0/category/1179 (Stand: 2.10.24).

Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.

Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Wicke, Rainer (2004): *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber-Verlag.

Wicke, Rainer (1997): *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Cornelsen: Berlin.

Zobenika, Nikolina (2010): *Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht*. Online:

https://www.researchgate.net/publication/347078638_DIGITALE_MEDIEN_UND_LERNSZENARIEN_IM_DAF-UNTERRICHT (Stand 20.11.24).

Κεραμιδάς, Κωνσταντίνος (2014): *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιοποίηση ψηφιακών διδακτικών σεναρίων Φυσικής στην πλατφόρμα "Αίσωπος"*. Online: https://4syn-thess2016.ekped.gr/wp-content/uploads/2016/04/vol4_244-260-287a.pdf (Stand: 15. 10. 24).

Lehrmaterialien:

Lemp, Martina (2019): *6 Gründe, warum Kinder nicht erzählen, dass sie in der Schule gemobbt werden*. Österreichischer Kinderschutzbund – Wien. Online: https://www.kinderschutz.at/post/6-gr%C3%BCnde-warum-kinder-nicht-erz%C3%A4hlen-dass-sie-in-der-schule-gemobbt-werden?fbclid=IwY2xjawII3-VleHRuA2FlbQIxMAABHRsNbg79m7p_DGuKk-HscpW888xG4IFgCd0z4Q6-s0dA8fNWifsbCrWaQA_aem_wa3gNli7ct2e5dJhcbArbQ (Stand 15.11.24).

Mit uns 2 (2018): *Deutsch- Lehrwerk für Jugendliche des Sprachniveaus B2*. München: Hueber Hellas.

Vorsprung (2018): Online-Zeitung.de. Online: https://vorsprung-online.de/verbraucher/139103-mobbing-in-schulen-so-sch%C3%BCtzen-sie-ihre-kinder.html?fbclid=IwY2xjawII3apleHRuA2FlbQIxMAABHV7GRZf2hEa0Oh1daqJYMV-prAPq2zcDQDx9qHoxHX9qneoPaie7PslqnA_aem_HpsWrFAqQbhB_tmiW5LmQA#google_vignette (Stand: 10.11.24).

Zeevaert, Sigrid (2000): Frühlingstage. In: Engelmann, Reiner: Tatort Klassenzimmer. Texte gegen Gewalt in der Schule. Würzburg: Arena Verlag.

Anhang A: Lehrwerk „Mit uns 2“



DINGE BEWEGEN

POLITIK UND ENGAGEMENT

A Unsere Schule – aktiv für Menschenrechte LESEN

A1 Lies die Fragen 1–3. Schau dann die Webseite des Margarete-Steiff-Gymnasiums an und antworte.

1. Welcher Tag wurde an Miras Schule gefeiert?
2. Bei welcher Aktion hat Mira mitgemacht?
3. Welche Rechte gelten laut Allgemeiner Erklärung der Menschenrechte für alle Menschen?


www.Margarete-Steiff-Gymnasium.de/AG-Bereich

Home Aktuelles Unterricht AG-Bereich Kontakt

RIESENERFOLG: Unsere Kuchenaktion zum Internationalen Tag der Menschenrechte

Hallo Leute, das war eine Mega-Veranstaltung! Danke an alle, die uns am 10. Dezember so toll geholfen haben, und an alle, die so fleißig Kuchen, Muffins und Waffeln gebacken und gegessen ;-) haben.

Mira
(Politik-AG)



Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 10. Dezember 1948

Artikel 1:
Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. (...)

Artikel 2:
(...) Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (...)

Artikel 3:

⊖ AB, Ü3

A2 a Lies das Interview mit Mira. Worum geht es?
Notiere zu jedem Absatz 2–3 Stichwörter.

Kuchen für die Menschenrechte

Eine Aktion der Politik-AG des Margarete-Steiff-Gymnasiums

- 1 Am 10.12., dem Internationalen Tag der Menschenrechte, gab es am Margarete-Steiff-Gymnasium eine Veranstaltung, die von der Politik-AG durchgeführt wurde. Wir sprachen mit Mira Kaufmann aus der Klasse 11b, der Sprecherin der Gruppe, über die Veranstaltung und die Arbeit der AG.
- 5 Hallo Mira. Ihr verkauft heute hier Kuchen, Muffins und Waffeln. Wieso und warum gerade heute?
Heute ist der 10. Dezember, der Internationale Tag der Menschenrechte. Wir, die Politik-AG, wollen auf diesen Tag aufmerksam machen. Deswegen haben wir diese Aktion hier organisiert. Was wir verkaufen, haben wir alles selbst gebacken. Dieses Geld
10 spenden wir dann an gemeinnützige Organisationen, die öffentlich gegen Menschenrechtsverletzungen Stellung beziehen. Einige Eltern haben auch Geld gespendet.

2 Gibt es zum heutigen Tag der Menschenrechte noch andere Aktivitäten von eurer Politik-AG?

Ja, wir verkaufen nicht nur Kuchen. In Zusammenarbeit mit unseren Lehrern haben wir Infomaterial zum Thema Menschenrechte gesammelt und Infostände hier an der Schule aufgebaut. Da kann man sich informieren, was die Menschenrechte sind und wo und wie sie verletzt werden. Im Politikunterricht wird das Material dann gelesen und zur Diskussion gestellt.

3 Mira, erzähl uns etwas über eure Politik-AG. Seit wann gibt es sie und was macht ihr in euren AG-Stunden?

Wir sind zurzeit zwölf Schülerinnen und Schüler aus der Oberstufe. Im Politikunterricht haben wir über die Vereinten Nationen gesprochen und da besonders über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die am 10. Dezember 1948 verkündet wurde. Das hat uns sehr motiviert, mehr über internationale Politik zu erfahren, und deshalb haben wir voriges Jahr die AG gebildet, die von unserer Politiklehrerin, Frau Büscher, betreut wird. In den 30 Artikeln der Erklärung wird genau beschrieben, welche Rechte jeder Mensch haben sollte. In dieser Erklärung wird auch die Forderung gestellt, dass niemand diskriminiert werden darf, egal wo und warum. Manche unserer Mitschüler haben zwar die Einstellung, dass man sowieso keinen Einfluss auf die Politik hat, also nichts verändern kann, aber wir in unserer AG sehen das anders. Jeder kann etwas tun, um jemandem zu helfen, der in Not ist.

4 Welche anderen Aktionen habt ihr bereits gemacht?

Wir haben vor der Bundestagswahl in unserer Aula eine Podiumsdiskussion mit Vertretern aller Parteien veranstaltet. Da konnten wir viele Themen zur Sprache bringen, die uns wichtig waren, und auch viele Fragen stellen. Besonders für die, die in diesem Jahr zum ersten Mal wählen durften, war das sehr informativ. Außerdem haben wir neulich an Infoständen in der Stadt über das Asylrecht informiert und auch nach Möglichkeiten gesucht, wie wir Flüchtlinge, die in unserer Stadt leben, unterstützen können. Ein besonderes Erlebnis war ein Fußballspiel, das wir organisiert haben: unsere Schulmannschaft gegen eine Mannschaft von jugendlichen Flüchtlingen. Anschließend haben wir zusammen gefeiert, gegessen, geredet und dabei viel voneinander erfahren. So macht einem das politische Engagement noch mehr Spaß!

5 Bestimmt gibt es aber auch Menschen, die Kritik an eurem Engagement üben. Seid ihr schon mal bei jemandem mit eurer Arbeit auf Ablehnung gestoßen?

Ja, manchmal schon. Es gibt immer jemanden, den unsere Aktionen stören, oder der findet, dass das sowieso alles nichts nützt oder dass es uns nichts angeht, was in anderen Ländern passiert. Wir glauben aber, dass Menschenrechte für alle gelten, egal aus welchem Land man kommt. Und für diese Einstellung finden wir bei unseren Aktionen auch große Zustimmung.

6 Woher bekommt ihr eure Informationen?

Unsere Hauptquelle ist das Internet. Wir haben unsere Treffen immer im Computerraum und da haben wir freien Zugang zum Internet. Wir mussten aber erst noch lernen, welche Quellen im Netz seriös und glaubwürdig sind und welche nicht. Da hat uns Frau Büscher geholfen und das lernen wir auch im normalen Unterricht. Ich persönlich lese aber auch regelmäßig Zeitung und schaue mir die Nachrichten an.

Mira, vielen Dank für das Gespräch. Glückwunsch zu eurer Veranstaltung und weiterhin alles Gute für eure Aktivitäten.

Anhang B: Arbeitsblatt

1. Wie viele Schüler haben Erfahrungen mit Mobbing und Gewalt, sei es als Opfer oder Täter? Beschreiben Sie die Grafik in wenigen Sätzen.

- Die Grafik gibt Auskunft über ...
- An erster/zweiter/dritter Stelle ...
- Mehr als die Hälfte ...
- Ein Grund dafür könnte sein, dass ...
- Die Grafik bietet wenige/ keine Informationen über ...
- Ein besonders erstaunlicher/ negativer Aspekt ist, dass ...



2a. Lesen Sie die folgenden Tagebucheinträge aufmerksam durch. Worum geht es?

17. Mai



Mama ist heute nicht arbeiten gegangen. Wegen Tim. Als ich krank war, hat sie das nicht gemacht. Dabei hatte ich fast vierzig Fieber. Auf dem Schulhof haben sich heute welche geprügelt, aber wie. Der eine hat dem anderen ins Gesicht getreten und der fiel glatt um und blutete aus der Nase. Manchmal könnte ich heulen. Ich weiß auch nicht, warum.

18. Mai

Der Teufel ist los. Mama hat schon überall angerufen. In der Schule, bei Tims Vater und allen möglichen Eltern. Das ist ja auch die absolute Schweinerei. Und klar, keiner hat was gemerkt. Wie auch? Tim durfte ja nichts sagen, die haben ihm ja mit dem Messer gedroht. Da hat er sich natürlich in die Hose gemacht vor Angst. Und dann kamen sie immer wieder, haben sich Tim geschnappt und gesagt: »Morgen kommst du wieder mit Geld. Wenn nicht, bist du dran! Und wenn du was sagst, auch. Ist das klar?« Da konnte Tim gar nichts machen. Jedenfalls hatte er zu viel Angst. Der Ärmste. Kann einem richtig Leid tun. Aber das können sie: auf Kleine losgehen, die allein viel zu schwach sind. Mama hat geheult wie verrückt. Die, die das gemacht haben, gehen übrigens in unsere Schule.

2.b Lesen Sie die Tagebucheinträge in 1a noch einmal und beantworten Sie die Fragen.

1. Wer ist Tim?
2. Was ist auf dem Schulhof passiert?
3. Warum hatte Tim solche Angst vor den Tätern?
4. Warum ist Tims Mutter so aufgebracht und traurig?
5. Warum hat Tim niemandem etwas von den Drohungen gesagt?

3.a Lesen Sie die sechs Gründe, warum Kinder nicht erzählen, dass sie in der Schule gemobbt werden, die auf der Webseite des Österreichischen Kinderschutzbundes von der Erziehungsberaterin Martina Lemp genannt werden. Beantworten Sie dann die folgende Frage: Welche Gründe nennt die Erziehungsberaterin?

3.b Lesen Sie die Gründe noch einmal durch und ordnen Sie die Gründe (A–F) den passenden Aussagen (1–6) zu.



Herzlich willkommen beim
Österreichischen
Kinderschutzbund - Wien!



6 Gründe, warum Kinder nicht über Mobbing sprechen

- **Angst vor Verschlimmerung**
Viele Kinder befürchten, dass die Übergriffe noch zunehmen werden und sie als "Petze" dastehen, wenn sie sich jemand anvertrauen.
- **Normalitätsempfinden „So ist es immer“**
Wer immer wieder Gewalt erfährt, hält diese irgendwann für den Normalzustand!
- **Resignation:** „Es hat keinen Sinn etwas zu sagen, es ändert sich sowieso nichts.“
- **Empfinden von Peinlichkeit und Scham**, so dass die Situation „weggeleugnet“ wird.
- **Angst vor Reaktionen der Eltern**
Kinder möchten ihre Eltern nicht enttäuschen oder ihnen Grund zur Sorge bereiten
- **Schuldgefühle** - viele von Mobbing betroffenen Kinder denken, sie wären selbst an den Übergriffen schuld, da ihnen lange Zeit hindurch eingeredet wurde, "an allem schuld zu sein" bzw. etwas falsch zu machen.

1. Wenn ich es jemandem erzähle, wird es nur noch schlimmer.	
2. Ich möchte nicht, dass meine Eltern sich Sorgen machen oder enttäuscht sind.	
3. Vielleicht bin ich selbst schuld, weil ich immer alles falsch mache.	
4. Das war schon immer so, das gehört halt dazu.	
5. Es bringt sowieso nichts, mit jemandem darüber zu reden.	
6. Ich schäme mich zu sehr, um darüber zu sprechen.	

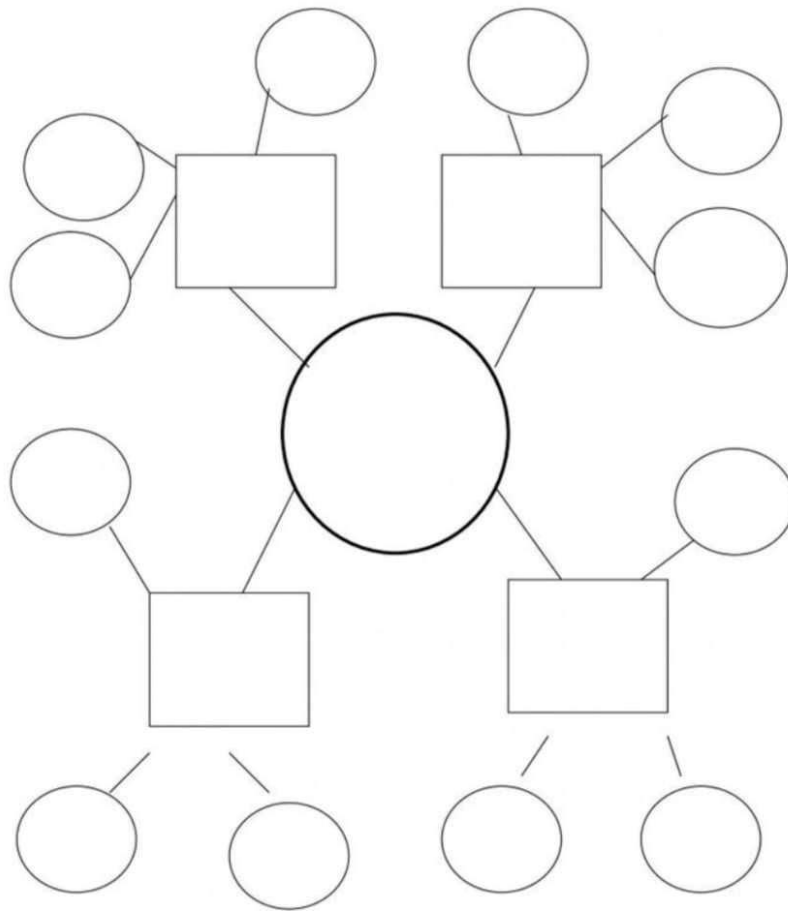
Gründe:

A. Angst vor Verschlimmerung / B. Angst vor Reaktionen der Eltern/ C. Schuldgefühle/
D. Normalitätsempfinden/ E. Resignation/ F. Peinlichkeit und Scham

3.c Lesen Sie die Gründe (A-F) erneut aufmerksam durch und beantworten Sie die folgenden Fragen. Diskutieren Sie die Antworten in der Klasse.

1. Warum haben Kinder Angst, dass sich die Situation verschlimmert, wenn sie über Mobbing oder Gewalt sprechen?
2. Warum glauben Kinder, dass Gewalt normal ist?
3. Warum fühlen sich viele Kinder und Jugendliche in Mobbing Situationen schuldig?
4. Wie kann man betroffenen Kindern helfen?

4. Welche Wörter zum Thema Mobbing und Gewalt kennen Sie schon? Ergänzen Sie das Wörternetz. Finden Sie weitere Wörter in 2A und 3A. Sie können auch mit dem Wörterbuch arbeiten.



5. Stellen Sie sich vor, Sie schreiben einen Eintrag in Ihr Tagebuch. Erinnern Sie sich an eine Situation, in der Sie Gewalt oder Mobbing beobachtet oder selbst erlebt haben. Schreiben Sie einen Tagebucheintrag von etwa 80-100 Wörtern. Beschreiben Sie darin:

1. Was ist passiert?
2. Wie haben Sie sich gefühlt?
3. Was möchten Sie anderen sagen?
4. Was können wir gemeinsam gegen Gewalt und Mobbing tun?

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.