

Didaktischer Austausch als Kooperationsprojekt der Daf-Lehrer:Innen-Ausbildung an der Universität Bukarest und der Ovidius Universität aus Constanța/Konstanza

(Didactic Exchange as a Cooperation Project of the DaF Teacher Training at the University of Bucharest and the Ovidius University from Constanța)

Daniela LANGE,
Universität Bukarest
Maria MUSCAN,
Ovidius Universität Constanța/Konstanza

Abstract: *This paper presents a collaborative project that will focus on the academic interpretation of didactics, because discourse is never something that can be realised by itself, but always requires a counterpart who can be seen not only as the addressee of the discourse, but also as influencing and helping to shape the discourse. This project was about an academic exchange on didactic issues, the possibility of putting theory into practice and not only planning but also experiencing action-oriented and learner-centred lessons.*

In this regard, the project "Inter-University Didactic Exchange of Prospective Teachers of German as a Foreign Language" took place at the Goethe-Institut in Bucharest, bringing together students of German language and literature from the Universities of Constanța/Konstanza and Bucharest, who are enrolled in the so-called psycho-pedagogical module and are thus prospective teachers of German.

Keywords: *didactics; German teacher training; project-based learning; explorative learning;*

Ausgehend von dem Begriff Diskurs im Titel der Tagung¹ ist es unser Ansinnen ein gemeinsames Projekt zu präsentieren, bei dem die akademische Deutung der Didaktik im Zentrum stehen soll. Denn ein Diskurs ist nie etwas, was sich selbst realisieren lässt, sondern es bedarf stets eines Gegenübers, der nicht nur als Adressat des Diskurses betrachtet werden kann, sondern den Diskurs auch beeinflusst und mitgestaltet. Insbesondere wenn Diskurse sich

¹ Conferința Internațională a Departamentului de limbi și literaturi moderne și științele comunicării, Facultatea de Litere, Universitatea Ovidius din Constanța, (ediția a VII-a), 7–8 iulie 2023, (8. Internationale Webkonferenz des Departments für Fremdsprachen, -literaturen und Kommunikationswissenschaften an der Philologischen Fakultät der Ovidius Universität Constanța/Konstanza), In memoriam Ionela Duduță (1977–2022) și/und Ileana Jitaru (1970–2023)

auf die gleiche Realität beziehen, ist es umso wichtiger, dass sich diese treffen, austauschen und produktiv ergänzen.

In diesem Sinne gestaltete sich das Projekt mit dem Titel *Interuniversitärer didaktischer Austausch angehender DaF-Lehrer:innen*, bei dem sich die Germanistikstudierenden der Universitäten Constanța/Konstanza und Bukarest, die im sogenannten psychopädagogischen Modul eingeschrieben und dadurch angehende Deutschlehrkräfte sind, im Goethe-Institut in Bukarest trafen. Bei diesem Projekt ging es um einen akademischen Austausch im Hinblick auf didaktische Fragestellungen, um die Möglichkeit die Theorie in die Praxis umzusetzen und handlungsorientierten und Lerner zentrierten Unterricht nicht nur zu planen, sondern ihn auch hautnah zu erleben.

Nicht zuletzt soll dieser Beitrag auch ein Andenken an unsere liebe und geschätzte Kollegin, Ionela Duduță, darstellen, die diese Werte zeit ihres Lebens nicht nur vermittelt, sondern auch aktiv vorgelebt hat, mit einem beeindruckenden Enthusiasmus, der für uns alle ansteckend wirkte.

Die Selbsteinschätzung von aktuell vorhandenen Fertigkeiten und Kompetenzen angehender Sprachlehrenden, d.h. der Studierenden im Ausbildungsmodul für Didaktik des Deutschunterrichts ist ein sehr wichtiges Instrument der Ermittlung von Kompetenzen und Vorqualifikationen des Berufslehrenden. Diese erfolgt mithilfe des Europäischen Profiltrasters für Sprachlehrende (EPR)², das dem Kompetenzprinzip des Referenzrahmens für Sprachen³ entspricht. Anhand spezifischer Deskriptoren werden drei verschiedene Phasen der beruflichen Entwicklung beschrieben, die sich auf vier übergreifende Kategorien beziehen: Qualifikation/Erfahrung, Zentrale Lehrkompetenzen, und übergreifende Kompetenzen und Professionalisierung. Der Bedarf an gemeinsamen europäischen Standards wird dadurch angestrebt, dass lokale und internationale Erfahrungen ausgetauscht werden.

In der ersten Phase der Berufsausbildung erfasst der ERP aufgrund der Anzahl der unterrichteten Stunden die Beschreibung von vier Unterkategorien: das Niveau der Sprachbeherrschung der Lehrenden in der Zielsprache, ihre Ausbildung oder Qualifikation, ihre praktische Aus- oder Fortbildung in Form von beobachtetem und bewertetem Unterrichten und ihre Unterrichtserfahrung.

² Das EPG-Profilraster kann individuell unter <https://egrid.epg-project.eu/de/profile/ens> in acht Sprachen (Deutsch, Englisch, Türkisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Bosnisch) abgerufen und ausgefüllt werden.

³ *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen.

Die zweite Phase befasst sich mit den zentralen Lehrkompetenzen und beleuchtet wiederum vier Unterkategorien: das Wissen und die Fertigkeiten von Sprachlehrer:innen in den Bereichen Didaktik/Methodik, Unterrichts- und Kursplanung, Steuerung von Interaktion sowie Evaluation.

In der dritten Phase, die der übergreifenden Kompetenzen, erfragt das ERP die interkulturelle Kompetenz, die Sprachbewusstheit (d.h. das Wissen über Sprache, über ihre Struktur, und ihren Gebrauch) und die Medienkompetenz. Aspekte der beruflichen Entwicklung und der Administration werden in der letzten Phase behandelt.

Das Profilraster kann sowohl als Instrument der Selbsteinschätzung als auch der Fremdeinschätzung durch Kolleg:innen eingesetzt werden, wobei weniger erfahrene Sprachlehrkräfte und Berufsanfänger:innen oder Studierende auch zur Hauptzielgruppe gehören. Darüber hinaus können die eigene Lehrpraxis selbst eingeschätzt und die berufliche Entwicklung nachvollzogen werden.

Aus der Sicht der ausbildenden Institutionen (in diesem Fall die Fremdsprachenfakultät der Universität Bukarest und die Philologische Fakultät der Ovidius Universität aus Constanța/Konstanza) sind ERP sehr nützlich in der Entwicklung von maßgeschneiderten Ausbildungsprogrammen, um den Ausbau spezifischer Kompetenzen in die Curricula aufzunehmen und zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund dieses europäischen Ansinnens und auf der Grundlage der genannten Grundsatzdokumente ist der vernetzte fachliche Austausch einer der wichtigsten Bestandteile der Qualitätssicherung. In diesem regen Austausch gilt es sich an gemeinsamen Werten zu orientieren, die für den Fremdsprachen- und dadurch auch den DaF-Unterricht als zielführend gelten. Unter diesen sind vor allem die didaktisch-methodischen Prinzipien der Vermittlung (u.a. Klippel 2016, Königs 2010, Aguado 2010, Roche 2015) zu nennen, von denen wir einige im Folgenden hervorheben werden:

Unter den Qualitätsmerkmalen des DaF-Unterrichts hat die Handlungsorientierung einen besonderen Stellenwert. Die Handlungsorientierung ist ein besonderes Prinzip des Sprachunterrichts im Allgemeinen, der es den Lernenden ermöglicht, in der Fremdsprache zu handeln, und den Unterricht als Simulationsumfeld für authentische Kommunikationssituationen zu nutzen.

Um eine kompetente kommunikative Handlung auf Deutsch gewährleisten zu können, wird von den DaF-Lehrenden erwartet, dass sie auch komplexe Lernaufgaben vorbereiten und einsetzen können. Um das zu erreichen, muss eine entsprechende Komponente in ihrer Ausbildung vorhanden sein, weswegen der Projektarbeit im Studium eine zentrale Rolle

zukommt. Hilfreich ist in dieser Hinsicht die eigene Teilnahme an verschiedenen Projekten, wo sie die Lernaufgabe selbst durchlaufen.

Der Ansatz des Projektunterrichts leitet sich aus der kommunikativ-interkulturellen Ausrichtung der Methodik und Didaktik ab und blickt inzwischen auf eine Tradition von fast einem Jahrhundert zurück, wenn wir davon ausgehen, dass die sogenannte *Project Method* von John Dewey und William Heard Kilpatrick Mitte der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts als Vorläufer betrachtet werden kann (Schart 2010: 1172). Als allgemeiner Überblick über die historische Entwicklung der Projektarbeit und ihren Einzug in den akademischen Bereich als Methode der Leistungsmessung dient die Übersicht bei Karl Frey, der die Anfänge im ersten Teil des 18. Jahrhunderts sieht im Zusammenhang mit der industriellen und wissenschaftlichen Revolution in den Hochschulen und der Aufnahme von Bereichen wie Architektur und Technik in das bestehende Studienangebot. Die Weiterentwicklung dieses ersten Impulses durch den Pragmatismus von Dewey und Kilpatrick sieht Frey ebenfalls als wichtigsten Einfluss auf die Didaktik der Moderne und unser heutiges Verständnis von Projektarbeit. (vgl. dazu Frey 2007: 31ff.) Im Bereich des Deutschen als Fremdsprache wurde die Methode, allerdings nie als eine einheitliche Theorie ausgearbeitet, Anfang der neunziger Jahre eingehend von Hans-Jürgen Krumm (1991) besprochen. Die Merkmale des projektgeleiteten DaF-Unterrichts haben ihre Gültigkeit bis heute nicht verloren und beziehen sich auf

- ein konkretes Produkt als Ziel, bis zu der Realisierung dessen die Kommunikation in der Fremdsprache eine tragende Rolle spielt
- eine gemeinsame Planung und Ausführung durch alle Beteiligten
- Kontakte zur Außenwelt und deren Einbezug in die Projektarbeit
- die selbstständige Recherche und Aktion der Lernenden unter Benutzung aller möglichen Hilfsmittel: Wörterbücher, Lexika, Computer, Kamera, mobile Endgeräte etc.
- ein Ergebnis, das auch außerhalb der Unterrichtssituation vorgezeigt werden kann und das weitere Aktionen nach sich zieht.

Bei der Benennung dieser Merkmale fällt auf, dass der Fokus eindeutig auf dem eigenverantwortlichen Lernen liegt und sich die Aktivitäten inhaltsorientiert gestalten, wobei das Ergebnis ein offenes ist (vgl. auch Schart 2010: 1173). Mehr noch wird es deutlich, dass die Projektarbeit die Forderungen der guten und innovativen akademischen Lehre vereint, durch die Berücksichtigung von

Berufsorientierung, Praxisbezug, Beispielen und realen Problemen aus der Lebenswelt der Studierenden, Integration von Personen, Themen und Methoden, Kompetenzen entwickeln, Zutrauen in eigene

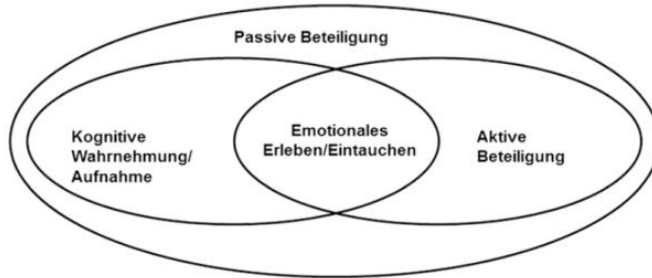
Fähigkeiten entwickeln sowie nicht zuletzt Motivierung und Spaß.
(Rummler 2012: 17)

Allgemein gilt, dass der Projektunterricht zu einer der Königsdisziplinen im Lehren und Lernen und dadurch auch im DaF-Unterricht geworden ist, weswegen er nicht nur die Lernenden vor kommunikativen Herausforderungen stellt, sondern auch von den Lehrenden zu den eher in der Vorbereitung aufwändigeren Formen gezählt wird. Die Durchführung eines solchen und die sorgfältige organisatorische Planung kann als Zusammenfassung aller grundlegender methodisch-didaktischer Aspekte, die im Laufe eines Semesters besprochen werden, betrachtet werden, weswegen es naheliegend war in den Didaktik-Veranstaltungen der erwähnten Germanistik-Bachelorstudiengängen ein besonderes Augenmerk darauf zu richten. Dies ist grob berichtet der Hintergrund, vor dem die Idee zu unserem Projekt entstand.

Inhaltlich sind die Merkmale des Projektunterrichts und der Mehrwert einer solchen Arbeitsform relevant. Hierbei waren für uns insbesondere die von Holzbauer angeführten Argumente von größter Bedeutung, der über den erlebnisorientierten Projektbezug spricht und im Zusammenhang damit folgende Vorteile unterstreicht:

- Die Freude am Lehren und Lernen wird durch die Projektmethode auf mehreren Ebenen gefördert:
- Durch die Rückwirkung zwischen Aktivierung und positiver Wahrnehmung wird eine herausfordernde und ansprechende Lernsituation erreicht.
- Durch die Balance von Anforderung und wachsenden Kompetenzen und Kenntnissen wird ein optimaler Anspannungszustand (*flow*) erreicht.
- Durch das gemeinsame Ziel werden Studierende und Lehrende zu einem Team verbunden, das sich gegenseitig unterstützt.
- Durch das angestrebte und erreichte Ergebnis wird ein Erfolgserlebnis erzeugt. Durch die Aufbereitung des Ergebnisses können sie Studierenden stolz auf das Erreichte sein. (Holzbauer 2017: 19)

Weiter betont Holzbauer, um diese Behauptungen zu untermauern, wie wichtig das Erleben aus neurodidaktischer Perspektive insbesondere für erwachsene Lernende ist und wie in einem solchen Vorgehen die kognitive Komponente durch die emotionale ergänzt wird, was zur Förderung der intrinsischen Motivation führt und von dem Autor in folgender grafischer Darstellung festgehalten wird (Holzbauer 2017: 21).



Der am 12. Mai 2023 durchgeführte interuniversitäre Austausch zweier DaF-Ausbildungsprogramme aus Rumänien, die in den Germanistikstudiengängen an der Fremdsprachenfakultät der Universität Bukarest und der philologischen Fakultät der *Ovidius* Universität aus Constanța/Konstanza integriert sind, illustriert die komplexe Bedeutung, die der Komponente „Projektunterricht“ in der Lehrerausbildung zukommt, der wir aus den zuvor im Abstract genannten Gründen ganz besonders Rechnung tragen wollten. Bei dem Format trafen sich neunzehn Studierende beider Studiengänge am Goethe-Institut Bukarest, um sich über ihre didaktisch-methodische Ausbildung auszutauschen. Ziele der Begegnung waren unter anderen die Entwicklung von Kompetenzen des komplexen Lernens, die Reflexion und die didaktische Auswertung einzelner Aktivitäten, das gemeinsame Erarbeiten eines Ergebnisses. All dies sollte in einem Rahmen stattfinden, der einen Bezug zum späteren beruflichen Kontext der Studierenden haben sollte, denn nach Holzbaur sollten die Studierenden durch die „realen Projekte, wie sie im PPM⁴ angeboten werden, [...] in „Lebens- und Arbeitssituationen“ versetzt [werden], die grundlegende Ähnlichkeiten zum späteren Berufsleben aufweisen.“ (Holzbaur 2017: 23). Somit bot sich das Umfeld des Goethe-Instituts als Gastgeber und wichtiger Partner in diesem Projekt ganz besonders an. Nicht zuletzt, dadurch wurde auch einem wichtigen Merkmal des Projektunterrichts Rechnung getragen, und zwar der interdisziplinären und wechselseitigen Kommunikation mit Dritten außerhalb des eigenen Ausbildungssystems. (vgl. dazu Holzbaur 2017: 31)

Zusätzlich ist an dieser Stelle insbesondere unsere Absicht zu betonen, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die in der Fachvorlesung vermittelten theoretischen Grundlagen in die Praxis umzusetzen beziehungsweise hautnah zu erleben, wie dies funktionieren kann. Somit näherten sich die Studierenden der komplexen Methode des Projektlernens sowohl als angehende Lehrkräfte als auch als Teilnehmende eines Kurses. Die dadurch gewonnenen Erfahrungen sollten komplex reflektiert werden, um die Ergebnisse dieser doppelten Betrachtung zu sichern und für die eigene

⁴ PPM = Prepared Project Method

berufliche Zukunft fruchtbar zu machen. Die Ziele lagen dabei, wie bereits erwähnt, einerseits im kognitiven, andererseits im affektiven Bereich. So sollten die Studierenden, wie von Holzbaur einerseits verlangt, methodische Fertigkeiten entwickeln und reale Herausforderungen zu bewältigen trainieren, andererseits auch die menschliche Nähe und den Teamgeist entwickeln, was entscheidend zur Förderung des Selbstvertrauens und zum Aufbau des Selbstwertgefühls beitragen kann (vgl. dazu Holzbaur 2017: 33)

Das Projekt wurde als Metaprojekt organisiert, da es mehrere Teilprojekte beinhaltet, in denen die Studierenden an einem Endprodukt eigenverantwortlich gearbeitet haben. Die Präsentation und Evaluation erfolgten im Rahmen des gemeinsamen Treffens. Das Projekt wurde für beide Gruppen auch bewertet. In die Bewertung flossen sowohl die Bewertungen für die Produkte als auch die aktive Beteiligung am Projekt und beim gemeinsamen Treffen und nicht zuletzt die Reflexion der Erfahrung ein (vgl. dazu die Beschreibung von Metaprojekten bei Holzbaur 2017: 54).

Bei der Planung und Durchführung orientierten wir uns an den Schritten nach Karl Frey (vgl. Frey 2007: 54ff.), der die Projektmethode als "Weg zum bildenden Tun" beschrieb, die sich in der pädagogischen Praxis als äußerst wirksame Methode etablierte. Diese Methode verfolgt das Ziel, das Lernen durch aktive, handlungsorientierte und problemorientierte Ansätze zu fördern.

Der erste Schritt in Freys Methode zur Projektarbeit ist die sorgfältige Planung und Auswahl des Projekts. Dies beinhaltet die Festlegung des Themas, das Erstellen von klaren Lernzielen und die Identifizierung der Ressourcen, die benötigt werden. Die Auswahl eines Projekts sollte eng mit den Interessen der Lernenden verbunden sein, um deren Engagement und Motivation zu fördern.

Sobald das Projekt festgelegt ist, beginnt die Phase der Recherche und Informationsbeschaffung. Die Studierenden sammeln relevante Informationen und vertiefen ihr Verständnis für das gewählte Thema. Dies kann die Durchführung von Interviews, das Lesen von Fachliteratur oder das Sammeln von Daten umfassen. Während dieser Phase lernen sie, wie sie Quellen kritisch bewerten und relevante Informationen auswählen sollen.

Im weiteren Vorgehen erstellen die Studierenden einen detaillierten Projektplan, der die Schritte, Aufgaben und den Zeitrahmen enthält. Sie organisieren ihre Ressourcen und legen fest, wer welche Aufgaben übernimmt. Dies fördert die Fähigkeiten im Zeitmanagement und in der Teamarbeit.

In einer vierten Phase wird der Projektplan in die Tat umgesetzt. Es wird aktiv an den Aufgaben gearbeitet, Experimente werden durchgeführt, Präsentationen erstellt oder Lösungen für das gestellte Problem entwickelt. Während der Projektumsetzung werden praktische Erfahrungen gesammelt

und das erworbene Wissen angewendet. Sobald das Projekt abgeschlossen ist, folgt die Phase der Präsentation und Reflexion. Die Beteiligten stellen danach ihre Arbeit vor und teilen ihre Erkenntnisse anhand von verschiedenen Präsentationen mit anderen. Diese fördern die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und das Selbstbewusstsein. Anschließend erfolgt eine Reflexion, in der die Studierenden darüber nachdenken, was sie während des Projekts gelernt, welche Herausforderungen sie bewältigt haben und wie sie ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können.

Der letzte Schritt beinhaltet die Evaluation des Projekts und das Erhalten von Feedback. Die Lernenden bewerten ihre eigene Arbeit und reflektieren über ihre Leistung. Dozent:innen und Studierende geben konstruktives Feedback, das dazu beiträgt, die Qualität der Projektergebnisse zu verbessern. Dieser Schritt fördert die Fähigkeit zur Selbstkritik und zur kontinuierlichen Verbesserung.

Die Methode zur Projektarbeit nach Karl Frey betont die aktive Beteiligung im Lernprozess, die Anwendung von Wissen in realen Situationen und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstregulierung, Teamarbeit und kritisches Denken. Durch die strukturierten Schritte wird auf eine lebenslange Lernreise vorbereitet, wobei Fähigkeiten erworben werden, die notwendig, um in einer sich ständig wandelnden Welt erfolgreich zu sein.

Die Initiative (Schritt 1) erfolgte seitens der Universität Constanța/Konstanza, die die Projektidee lieferte und mit dieser an die Universität Bukarest herantrat. Von Anfang an spielte die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut eine wichtige Rolle. Es folgte die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative und die Vereinbarung des Rahmens (Schritt 2), wobei es vornehmlich um die Zielgruppe und den curricularen Rahmen ging, gefolgt von der Einigung auf das Betätigungsgebiet und die Festlegung des Projektplans (Schritt 3). Konkret bedeutete dies, dass die Studierendengruppen des vierten Semesters Germanistik der beiden Universitäten in den Räumlichkeiten des Goethe-Instituts zusammenkommen, um das konkrete Berufsfeld und die damit im Zusammenhang stehenden Möglichkeiten zu eruieren. Ferner sollten bis zu diesem Zusammentreffen Mikroprojekte stattfinden, deren Ergebnisse in das gemeinsame Treffen einfließen sollten. Dabei planten die Studierenden aus Constanța/Konstanza die Studienreise nach Bukarest und die Studierenden aus Bukarest bereiteten eine Stadterkundung für die Gäste vor. Im Rahmen dieser Vorbereitung erlebten die Studierenden die Projektarbeit als Teilnehmende und konnten sowohl die Bedeutung der Planung als auch der Durchführung reflektieren. Somit erfolgte nicht nur ein erlebnisorientiertes Lernen, sondern auch eine didaktische Auswertung dieser Erfahrung. Die tatsächlichen Aktivitäten während des Treffens stellten den Hauptteil der

Projektdurchführung dar (Schritt 4) und mündeten in eine Evaluation des Prozesses und die Erstellung eines kurzen Dokumentationsvideos als Projektabschluss (Schritt 5). Über den gesamten Zeitraum fanden als Fixpunkte (vgl. dazu Frey 2007: 130) gegenseitige kurze Informationsrunden über den Stand der Dinge statt, innerhalb derer auch auftretende organisatorische Aspekte besprochen wurden. Ferner fand eine Metainteraktion statt, bei der wichtige Aspekte und Fragen geklärt wurden, wie zum Beispiel gibt es Störungen im Zusammenhang mit dem Projekt (vgl. dazu Frey 2007: 135 ff.)

Das gesamte Treffen der Studierenden aus Bukarest und Constanța/Konstanza wurde von diesen selbst mithilfe von Hunderten Fotos und Videoaufnahmen dokumentiert. Aus diesen entstand anschließend eine Fotocollage, die alle beteiligten Institutionen (Universität Bukarest, Goethe-Institut Bukarest und *Ovidius* Universität aus Constanța/Konstanza) auf ihre Internetseiten hochluden. Der interuniversitäre Austausch diente auch zur reflektierenden Auswertung des Teils der didaktischen Ausbildung, bei dem die offenen Unterrichtsformen genauer in diesem Fall die Projektarbeit analysiert werden.

Angesichts der von Frey beschriebenen Schwierigkeiten bei der Bemessung der Leistung, gleichzeitig aber auch der Argumente, die für eine Berücksichtigung dieser Leistung sprechen, (vgl. dazu Frey 2007: 168 ff.) entschieden wir uns die Reflexion und selbstständige Auswertung des Projektes in Form eines Portfolios seitens der Studierenden mitzubewerten.

Insgesamt bestärken die Angaben in diesen Portfolios in jeder Hinsicht die Vorteile des Projektunterrichts in der akademischen Ausbildung. Dabei rückt die Bedeutung des Produktes in den Hintergrund und die Betonung liegt auf dem kooperativen Prozess und auf den sozialen und fachlichen Kompetenzen, die so geschärft werden. Die positiven Effekte sind dadurch mit denen des entdeckenden Lernens vergleichbar und es lässt sich bestätigen, dass in Kontexten, in denen die Dozent:innen in den Hintergrund treten, die Studierenden mehr profitieren. Außerdem werden Erfolgserlebnisse unterstützt durch die eigenen Zielsetzungen und der Selbststeuerung. (vgl. dazu Frey 2007: 183f.) Somit kann mit Silke Traub behauptet werden, dass die Bedeutung der Projekte davon abhängt

[...] in welchem Maß den beteiligten Lernenden durch Aktivierung der entsprechenden Gruppenfunktionen effektive Lerngelegenheiten in Bezug auf die über den Kenntniserwerb hinausgehenden Lernzielbereiche geboten werden. (Traub 2021: 228)

Ein weiteres wichtiges Fazit dieses Projekts ist aus unserer Perspektive auch die Tatsache, dass es ermöglicht hat, zurückhaltende

Studierende zum Mitmachen zu motivieren und sie zu aktivieren, was nicht nur unschwer von uns zu beobachten war, sondern auch in den Rückmeldungen der Studierenden explizit angegeben wurde. Demnach ist unsere Schlussfolgerung, dass sich diese Form ganz besonders dazu eignet auch in Kontexten, in denen die Interaktion sonst trotz zahlreicher Impulse sich zögerlich gestaltet, zu intensivieren. Nicht zuletzt deswegen sind auch wir der Meinung, dass es einer gezielten Untersuchung der möglichen Einflüsse dieser Form auf den Unterricht bedarf und schließen uns deswegen Michael Legutke an, der Folgendes forderte:

Eine Aufgabe der Zukunft wird es sein, auf der Basis der Projektberichte und erster Studien ein Forschungsprogramm zu entwerfen, das untersucht, wie sich Öffnung und Steuerung, Lernerorientierung und Themen-/Sachbezug ergänzen, in welcher Weise selbstbestimmte, explorative Gruppenarbeit und klassische Formen der Wissensvermittlung den Fremdsprachenerwerb voranbringen. (Legutke 2016: 353)

Insgesamt bietet die Projektmethode eine ansprechende und effektive Möglichkeit, Bildung lebendig und praxisnah zu gestalten. Sie ermöglicht den Lernenden, ihr Potenzial zu entfalten, indem sie aktiv an Projekten arbeiten, Probleme lösen und ihre eigenen Interessen verfolgen. Damit trägt diese Methode dazu bei, Bildung als einen prozesshaften und erlebnisreichen Weg zum Wissen und Verstehen zu gestalten, was in der rumänischen universitären Ausbildung eine willkommene curriculare Abwechslung darstellt.

Bibliografie

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: De Gruyter, S. 817-825.
- Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. München. Langenscheidt. 2001.
- Fremdsprache Deutsch*: Heft 4. Einleitung. Von Hans-Jürgen Krumm. München. Ernst Klett Verlag. 1991.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 9. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

- Holzbauer, Ulrich u.a. (2017): Die Projekt-Methode: Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: De Gruyter, S. 754-764.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 315-319.
- Legutke, Michael (2016): Projektunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 350-354.
- MatevaGalya, Vitanova, Albena et al. *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende. Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer.* E P G 2 0 1 1 - 2 0 1 3. www.eaquals.org, abgerufen am 2. Juni 2023.
- Roche, Jörg (2015): Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik -Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache. In: Hoffmann, Sabine/ Storck, Antje (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke, S. 235-246.
- Rummler, Monika (2012): Aspekte innovativen Lernens. In: Dies (Hrsg.): Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel: Betz, S. 13-105.
- Schart, Michael (2010): Projektorientierung. In: In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: De Gruyter, S. 1172-1176.
- Traub, Silke (2021): Schritt für Schritt zum kooperativen Lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.