

KREATIVES DENKEN – KREATIVES SCHREIBEN

Metamorphosen von Märchen im Rahmen eines interkulturellen Projekts im DaF-Unterricht mit Anfängern¹

Gabriela Gorąca-Sawczyk und Natalja Jourdy

Alles Poetische muß märchenhaft sein.
(Novalis)

Die Hauptanforderung, die an den heutigen modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) gestellt wird, bezieht sich unbestritten auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler, die in der Fachliteratur verschiedenartig definiert wird. Die Hauptpostulate, die sich durch die meisten Auffassungen zum Begriff der interkulturellen Kompetenz ziehen, sind mit Zielen verbunden wie der Sensibilisierung für die eigene Kultur sowie für kulturelle Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem eigenen Land bzw. der eigenen Muttersprache und dem Zielland und dessen Sprache.

Im vorliegenden Beitrag wird interkulturelle Kompetenz als eine Verknüpfung einer intersemiotischen und einer medialen Kompetenz verstanden. Die intersemiotische Kompetenz umfasst nicht nur verbale und nonverbale,

sondern auch ästhetische Kompetenz. Mediale Kompetenz bezieht sich dagegen auf die Fähigkeit, alte und neue Medien zu bedienen und sie kritisch zu betrachten (vgl. Gorąca 145). Die Definition alter und neuer Medien von Bechthold-Hengelhaupt ist treffsicher und zeigt eindeutig, wodurch sich die beiden unterscheiden:

Neue Medien sind digitale Medien. Die „alten Medien“, also das Buch, der Brief, aber auch die Inschrift, die Münze, das Gemälde, bergen in ihnen anvertraute Information, indem sie auf ihrer Oberfläche Zeichen tragen, die entschlüsselt werden müssen [...]. Die digitalen Medien hingegen übertragen die Zeichen über die Vermittlung von Rechenoperationen in Zahlenkolonnen, die wiederum als elektronische Spannungen gespeichert werden. (14)

Bei der interkulturellen Kommunikation spielen nicht nur die Sprache,

sondern auch die das Wort begleitenden außersprachlichen Elemente wie Bild und Musik eine wichtige Rolle. Die genannten Aspekte, die den interkulturellen FSU auszeichnen, lassen sich in einer bestimmten Arbeitsform realisieren: im Projektunterricht.

Das Projekt als Arbeitsform im DaF-Unterricht

Was charakterisiert die Projektarbeit? Was macht sie zur effektiven Vorgehensweise bei der Entfaltung interkultureller Kompetenz? Um diese Fragen zu beantworten, muss der theoretische Rahmen zum Projektbegriff gesetzt werden. Dies bestimmen die so genannten konstruktivistischen Theorien, die darauf hinweisen,

dass Informationen nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden, sondern dass sie durch permanente Veränderungen der kognitiven Struktur selbst erzeugt werden. (Roche 20)

Diese Prozesse ermöglicht im FSU die Projektarbeit, in der von den Schülern beispielsweise neue Texte auf Grundlage bereits gelesener produziert werden. Darüber hinaus muss hervorgehoben werden, dass Schüler dank der Projektarbeit auch Zusammenarbeit in der Gruppe lernen. Das bedeutet, dass sie sich gegenseitig bei der Arbeit helfen und gemeinsam nach

Lösungen suchen. Wichtig ist dabei, dass jeder Lernende bei der Ausführung des Projektes gleichermaßen beteiligt ist. Die Projektteilnehmer lernen somit, dass in einer Gruppe ein großes Potenzial steckt, weil jedes Mitglied seine eigenen Ideen in das Projekt einbringen und dann auch Ergebnisse der Arbeit darstellen kann. Während des kooperativen Lernens sollen alle Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Meinungen auszudrücken und auszutauschen, denn

die miteinander gesammelten Erfahrungen erhöhen die Bereitschaft, die Beobachtungen der Mitlernenden anzunehmen und ihre Hinweise zu reflektieren, und fördern darin die Bewusstmachung des eigenen Lernverhaltens. (Hoffmann/Schart 29)

Konstruktivistische und kooperative Lernformen spielen demnach eine wichtige Rolle sowohl beim individuellen und kollektiven Wissenserwerb als auch bei der literarischen Sozialisation der jungen Teilnehmer.²

Die Lehrperson tritt in der Projektarbeit weniger als Wissensvermittler, sondern vielmehr als Tutor, Berater oder auch Moderator auf (vgl. Roche 21, Lewicka 17). Die Rolle des Lehrenden besteht in dem kooperativen Lernen durch Projekte darin,

jeden Lerner in seiner Einzigartigkeit zu respektieren, in der Klasse

eine vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen [und] den Schülern die Verantwortung für ihren Lernprozess anzuvertrauen. (Hammoud/Ratzki 7–8)

Was den Begriff „Projekt“ betrifft, so erklärt Hoffmann ihn als das „Nebeneinander von Vagem und Bestimmten in einem festgelegten Zeitrahmen und mit einem greifbaren Ergebnis“ (57). Daraus folgt, dass das Projekt guter Planung vonseiten des Lehrers bedarf. Die Projektarbeit gewinnt im schulischen Kontext immer mehr an Bedeutung. Es gibt jedoch wenige Publikationen, in denen der ganze Projektverlauf unter dem didaktisch-interkulturellen Aspekt interpretiert und beurteilt wird. Um zu überprüfen, wie sich die obigen theoretischen Implikationen in die Praxis umsetzen lassen, wurde ein Projekt zum Thema Metamorphosen in einem französischen Gymnasium durchgeführt, dessen Analyse und Auswertung in weiteren Teilen dieses Beitrags präsentiert werden.

Projektkontext und Zielsetzungen

Unsere Zielgruppe waren Schüler der gymnasialen Mittelstufe im zweiten Lernjahr Deutsch im Alter von 12 bis 13 Jahren. Sie können als fortgeschrittene Anfänger eingestuft werden.

Trotz einiger Niveauunterschiede, die sich zum Teil dadurch erklärten, dass einige Schüler Deutsch in der Grundschule gelernt hatten und daher über eine besser fundierte Sprachbasis verfügten, kann die Gruppe im Hinblick auf die Deutschkenntnisse als relativ homogen charakterisiert werden. Das Ziel des Projektes bestand darin, die Schüler zu veranlassen, eine moderne Version eines klassischen Märchens zu schreiben und dessen szenische Aufführung zu kreieren.

Im Kontext des Fremdsprachenlehrens muss noch auf die didaktisch-pädagogische Funktion von Märchen eingegangen werden, die auch als Sozialisationsinstrument zu betrachten sind:

Die bildhafte Erkenntnisstruktur und damit verknüpft die Symbolentwicklung ist ein wesentlicher Teil der Sozialisation, der soziokulturellen Geburt, also des Hineinwachsens in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge. (Kirsch 6)

Bei der Themenwahl in der Projektarbeit wurden mehrere Faktoren berücksichtigt, nämlich das Alter und die Interessen der Lernenden, der Universalcharakter des Märchens und nicht zuletzt die Tatsache, dass 2012 das 200. Jubiläum der Herausgabe der *Kinder- und Hausmärchen* der Gebrüder Grimm gefeiert wurde.³ Das Projekt

verfolgte verschiedene Ziele, die in zwei Kategorien gegliedert werden können: im Hinblick auf die sprachlichen, sozialen und (inter-)kulturellen Kompetenzen der Lernenden einerseits und im Hinblick auf die theoretische Konzeptualisierung der Projektarbeit als Unterrichtsmethode andererseits. Beide Zielsetzungen – die empirische und die theoretische – waren dabei eng miteinander verbunden. Außerdem haben wir uns bemüht, Merkmale und Spezifika des literarischen Lernens zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang waren die Ausführungen von Kaspar H. Spinner von besonderer Bedeutung: Der Umgang mit literarischen Texten ist demnach nicht nur eine Angelegenheit der fortgeschrittenen Schüler, sondern auch für junge Lerner von besonderer Relevanz (vgl. Spinner 7). Auch das Ziel des literarischen Lernens wird von Spinner zutreffend formuliert: Es komme nämlich darauf an, dass „die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (ebd.). An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Studie von Spinner sich auf deutsche Muttersprachler bezieht. Dennoch halten wir sie auch für unseren Kontext für aufschlussreich. Im Laufe des Projekts haben wir elf Aspekte literarischen Lernens (vgl. dazu

ausführlicher Spinner 8–13) in Bezug auf unsere konkrete Lernsituation kritisch hinterfragt. Die Ergebnisse unserer Reflexion zu diesem Thema werden im Teil „Evaluation“ kurz dargestellt.

Ziel des Projektes war es also, die Lernenden mit den Originalversionen der Märchen vertraut zu machen, die Sprachkompetenzen der Schüler zu verbessern (Lesen, Sprechen, Verstehen, Schreiben), das Interaktionsverhalten und die sozialen Kompetenzen der Lernenden zu fördern, deren interkulturelle Sensibilisierung zu steigern und nicht zuletzt deren Freude am Lesen zu wecken bzw. zu stärken. Im Zentrum der theoretischen Reflexion standen die folgenden Fragen: Wie werden deutsche Märchen aus der Sicht der französischen Lernenden rezipiert? Welche Verständnis- und Rezeptionsschwierigkeiten treten dabei zutage? Gibt es konstitutive Merkmale bzw. Gesetzmäßigkeiten, die für die Märchenversionen von Schülern kennzeichnend sind? Welche Elemente ermöglichen die Optimierung der Projektarbeit? Und schließlich: In welchem Maße kann das Märchen als literarische Gattung und als ästhetisches Phänomen kulturelle Inhalte transportieren und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern?

Projektverlauf: Vom Lesen über das Schreiben zum Sprechen und Verstehen

Das Projekt wurde im Schuljahr 2011/2012 durchgeführt. Es umfasste verschiedene Phasen, die sich insgesamt auf etwa drei Monate erstreckten. In der ersten Etappe wurden die Schüler mit den klassischen Versionen der deutschen Märchen vertraut gemacht. Wie erwartet stellte sich sofort heraus, dass die Märchenwelt für sie kein absolutes Neuland war. Die meisten Schüler konnten einige Titel der Grimm-Märchen zitieren, Märchenfiguren nennen und Inhalte zusammenfassen (wobei diese Zusammenfassungen selbstverständlich Lücken und Ungenauigkeiten

aufwiesen bzw. Transformationen unterzogen wurden).

Dann wurde der themenspezifische Wortschatz eingeführt (*das Märchen, der Zauberer, die Hexe, der Zwerg, der Prinz, das Schloss* usw.). Die Beherrschung dieses Wortschatzes sollte die bevorstehende Textlektüre erleichtern. Darüber hinaus gingen wir davon aus, dass der neue Wortschatz in den nächsten Phasen der Projektarbeit aktiv gebraucht werden sollte.

Den Schülern wurden dann die vereinfachten, didaktisierten Versionen einiger Grimm-Märchen zur Lektüre gegeben. Diese Aufgabe verlief in drei Etappen: autonome Lektüre, kooperative Gruppenarbeit sowie



Illustration 1: *Hänsel und Gretel* von Angelina Gorąca

Plenararbeit. Die Schwierigkeiten, mit denen Schüler bei der Lektüre schriftlicher Texte konfrontiert werden, konstituieren ein eigenständiges Kapitel und sollen nicht an dieser Stelle analysiert werden. Zu diesem Punkt nur eine Überlegung: In der modernen Sprachdidaktik wird der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen ständig hervorgehoben. Wir bestreiten dieses Postulat nicht, vertreten aber dennoch den Standpunkt, dass die Arbeit mit schriftlichen Texten und die daraus folgende Entwicklung der Lese- und Schreibstrategien unverzichtbare Elemente des Spracherwerbs sind, die auch im Sprachunterricht für Anfänger ihren Platz haben. Lesen und Schreiben fördern nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die Konzentration, die Aufmerksamkeit und die Autonomie der jungen Lerner.

Für unseren Kontext war das Vertrautmachen der Lernenden mit Originaltexten (wenn auch in einer vereinfachten Version) eine unumgängliche Etappe. Obschon das Textverständnis *in extenso* nicht angestrebt war, diente dieser Arbeitsschritt dazu, neue inhaltliche Details zu erfassen und den Wortschatz zu vertiefen bzw. zu festigen (die Schüler haben sich u.a. einige märchenspezifische Redewendungen eingeprägt, z.B. *es war einmal/ und sie lebten glücklich miteinander bis*

ans Ende ihrer Tage). Die Tatsache, dass einige Schüler zusammen an einem Märchen arbeiteten, ermöglichte es, Informationen auszutauschen und einige Verständnislücken zu schließen. In der Bilanz mit der Lehrkraft wurden die erworbenen Kenntnisse (auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene) systematisiert, korrigiert und vertieft. Dabei ging deutlich hervor, dass sich die meisten Schwierigkeiten auf die sprachliche Ebene bezogen. Im Gegensatz zum sprachlichen barg der inhaltliche Aspekt keine Überraschungen: Die Rezeption des Inhalts verlief problemlos und erzeugte bei den Schülern keine Verwirrung – als ob sie das schon Bekannte wiederentdeckt hätten. Wir gehen davon aus, dass gerade der universale Charakter des Märchens einen fruchtbaren Nährboden für die Rezeptivität der Leser bzw. der Zuhörer bildet.

Der Schwerpunkt der zweiten Phase war die Gruppenarbeit, deren Ziel das Verfassen neuer Märchenversionen war. Den Lernenden wurde die SCAMPER-Technik am Beispiel von einer vereinfachten Version des Märchens *Die Prinzessin auf der Erbse* erklärt (vgl. Droop/Künzler-Behncke). Es wurde dargestellt, wie Märchentexte modifiziert werden können, indem manche Elemente weggelassen, andere hinzugefügt, verkleinert oder

vergrößert usw. werden können. Bei der Erklärung der sieben Veränderungsmöglichkeiten des Märchentextes wurden von der anwesenden Gastlehrerin Internationalismen (Modifizieren, Adaptieren, Eliminieren, Rearrangieren) sowie ein transparenter Wortschatz angewandt, damit die Schüler die Grundzüge der Technik nachvollziehen konnten.

Obwohl die SCAMPER-Technik hauptsächlich in der Wirtschaft gebraucht wird, eignet sich diese Herangehensweise auch für die glottodidaktischen Zwecke: „It can help students explore and demonstrate their contextual understanding and their knowledge of the structures and features of texts“ (Critical-Thinking Strategies and Materials Files).

Nach der theoretischen Einleitung wurde den Schülern die Lernaufgabe erklärt, die darin bestand, eine neue Version eines klassischen Märchens zu schreiben, welche dann als Vorlage für eine Theateraufführung dienen würde. Der Projektverlauf bekam zu diesem Zeitpunkt eine qualitativ neue Ausrichtung: Es erfolgte ein Übergang von der Phase, in der sich die Schüler hauptsächlich rezeptiv verhalten hatten, zur Phase, in der sie zu eigentlichen Akteuren des Projekts wurden.

In vier Gruppen arbeiteten die Schüler an von ihnen gewählten Märchen, nämlich *Rotkäppchen*, *Aschenputtel*, *Hänsel und Gretel* und *Aladin und die Wunderlampe*. Obwohl die Textauswahl ursprünglich auf Grimm-Märchen beschränkt werden sollte, sahen



Illustration 2: *Die Prinzessin auf der Erbse* von Angelina Gorąca

wir keine Veranlassung, den Wunsch einer Gruppe abzulehnen, *Aladin* als Textvorlage zu benutzen. Die Miteinbeziehung eines Märchens aus der Sammlung *Tausendundeine Nacht* beinträchtigte die Kohärenz der Märchenauswahl nur wenig, verlieh dem Projekt aber eine neue Komponente und eine breitere Dimension.

Diese Arbeitsphase zeichnete sich durch eine gelungene Kommunikation aus, sowohl zwischen den Projektteilnehmern untereinander als auch zwischen den Projektteilnehmern und den Lehrkräften. Die positive Einstellung der Schüler und ihre Lernbereitschaft kamen dabei deutlich zum Ausdruck: Allgemein kann das Schreiben kaum als eine beliebte Lernaktivität betrachtet werden, doch dieses Mal stieß die komplizierte Lernaufgabe auf keinen Widerstand vonseiten der Schüler, vielmehr wurde sie mit Engagement und Enthusiasmus angegangen.

Beim Verfassen der schriftlichen Version konzentrierten sich die Schüler hauptsächlich auf die Dialoge. Die Funktion des Erzählers wurde verringert und den Beschreibungen wurde ein unbedeutender Platz eingeräumt.

Einige Beobachtungen zum sprachlichen Aspekt: In dieser Phase war es unmöglich, die sprachliche Qualität der Produktionen genau zu bewerten.

Vielmehr kamen einige sprachliche Schwierigkeiten der Schüler zum Vorschein. Dennoch ermöglichte ihnen die offene und interaktive Arbeitsform, ihre persönlichen sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden und ein gemeinsames kohärentes Projekt herauszuarbeiten. Dabei entwickelten sie eine gewisse Gruppenautonomie. Innerhalb der Gruppen wurde auf Französisch kommuniziert, mit den Projektkoordinatorinnen jedoch hauptsächlich auf Deutsch. Fragen bezogen sich fast ausschließlich auf den lexikalischen Aspekt, Fragen zur Phonetik und zur Grammatik waren eher selten. Die Schüler schlugen manche Wörter im Wörterbuch nach oder baten die Gastlehrerin um Hilfe, indem sie Pantomimen gebrauchten (*Hänsel und Gretel*).

Nachdem die Textvorlagen fertiggestellt waren, wurden die Rollen auswendig gelernt und das Theaterstück eingeübt. Die Schüler arbeiteten im Hinblick auf die erwünschte Endproduktion, d.h. Theateraufführung: Sie bemühten sich, Texte im richtigen Tonfall zu sagen; Bewegungen, Haltung, Gestik und Mimik wurden berücksichtigt; es wurde über das Bühnenbild, die Kostüme und die Requisite diskutiert. Diese Schritte waren instinktgeleitet und bedurften keiner Anregung vonseiten der Lehrkräfte (höchstens einer Empfehlung bzw.

eines Rates); die meisten kreativen Ideen kamen von den Schülern.

Wenn angenommen wird, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die körpersprachliche, ästhetische sowie mediale Kompetenzen umfasst, so hat die Präsentation der neu verfassten Märchen (d.h. die Aufführungen) von Schülern gezeigt, dass alle genannten Fähigkeiten in der Projektarbeit entwickelt werden können. Schüler waren während der Darstellung ihrer Arbeiten nicht nur aktive Zuhörer und Zuschauer. Diejenigen, die ihre Rollen spielten, haben auf die Aufmunterungen des Publikums spontan reagiert, indem sie Wörter bzw. Sätze, die dem Publikum besonders gefallen haben, mehrmals und ausdruckskräftig wiederholten. Die Lerner nutzten produktive Fertigkeiten, indem sie ihre Texte zuerst in schriftlicher und dann in mündlicher Form darstellten. Was den nonverbalen Aspekt anbetrifft, konnte man während der Präsentationsphase die Kreativität und die Expressivität der Aufführenden beobachten. Darüber hinaus wandten die „Akteure“ verschiedene Medien und Vorstellungsweisen an. Manche sangen, andere spielten ein Lied aus dem Internet ab oder präsentierten selbst erstellte Dias. Somit aktivierten die Schüler auch ihre mediale Kompetenz.

Evaluation aus Sicht der Projekt Koordinatorinnen

Bei der Evaluation des Projektes berücksichtigten wir nicht nur den sprachlichen Aspekt, sondern auch die nonverbalen und medialen Elemente, und analysierten zum einen die Arbeitsstile und Kommunikationsweisen, zum anderen die Kreativität der Lernenden. Die detaillierte sprachliche Auswertung der Videoaufnahmen der Märchenaufführungen zeigte, dass die Schüler häufig den Imperativ (z.B. *Kommt! Wach auf!* [*Hänsel und Gretel*]; *Mach das!* [*Aschenputtel*]) sowie Fragesätze (*Warum hast du so große Augen?* [*Rotkäppchen*]) benutzten. Manche Lerner begingen phonetische Interferenzfehler, indem sie beispielsweise „h“ in dem Verb *haben* ausließen oder das Wort *Teppich* als *Tapisch* falsch aussprachen (*Aladin und die Wunderlampe*). Viele Wörter oder auch ganze Sätze wurden mehrmals wiederholt, wie z.B. *Teppich* oder *Du wirst Prinzessin heiraten*, um das Magische hervorzuheben (*Aladin und die Wunderlampe*). Manche Schüler zeigten einen einfachen Wortschatz, während sich andere bemühten, kompliziertere lexikalische und grammatische Strukturen anzuwenden.

Bemerkenswert ist, dass die Kinder, die am Märchen *Hänsel und Gretel* arbeiteten, in ihren Texten die typischen Ausdrücke für diese literarische

Klassisches Märchen	Schülerversion
die Bösen werden bestraft	positive Entwicklung/Metamorphose der Bösen
sprachlich relativ reich	vereinfachte Sprache
Unbestimmtheit von Raum und Zeit	Zeit- bzw. Raumbezüge in einigen Märchen
gewisse Expressivität	gesteigerte Expressivität
Beschreibungen	Verzicht auf Beschreibungen
allwissender Erzähler	degradierte Funktion des Erzählers
archaische Phantasiewelt mit Phantasiewesen	sprachliche und inhaltliche Modernisierung (der Teppich mit GPS, Macarena)
keine Kompromisse	Entschärfung der Konflikte

Illustration 3: Unterschiede: Klassisches Märchen vs. Schülerproduktionen

Gattung gebraucht haben, z.B.: „*Es war einmal...*“ oder „*und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute*“. Die Lernenden beachteten beim Schreiben ihrer Märchen die wichtigsten Genrelemente:

- Symbolik,
- Struktur und Gesamtverlauf (z.B.: Ausgangslage als Notlage, Happy End, einfacher Handlungsverlauf ohne Rückblenden etc.),
- Märchenfiguren und ihre Hauptcharakteristika (stereotype Figuren wie böse Hexen oder gute Zauberer),
- Zaubermittel,
- Personifizierungen (Tiere und Gegenstände),
- Zauberformel (Wiederholungen bestimmter Worte oder Sätze).

Es ist hervorzuheben, dass die Projektarbeit die Kreativität der Lerner wesentlich gefördert hat. Die meisten

Projektteilnehmer haben verschiedene SCAMPER-Techniken gebraucht, wie: Adaptieren (*Hänsel und Gretel*), Rearrangieren (*Aschenputtel*), Kombinieren (*Aladin und die Wunderlampe*).

Die kreative Vorgehensweise der Schüler ist am besten anhand von Metamorphosen sichtbar: Die obenstehende Tabelle illustriert die Unterschiede zwischen dem klassischen Märchen und den Produktionen der Schüler.

Aus der Tabelle in Illustration 3 geht hervor, dass die Unterschiede zwischen der klassischen und der Schülerversion sprachliche, inhaltliche und narratologische Aspekte betreffen. So bezieht sich der vereinfachte Wortschatz auf die sprachliche Ebene; die Opposition zwischen Gut und Böse ist der inhaltlichen Ebene zuzuordnen und die Funktion des Erzählers ist eine narratologische Kategorie.

Zu erwähnen ist auch, dass es sich hier um zwei radikal verschiedene Entstehungsmodelle handelt: mündliche Überlieferung beim klassischen Märchen; Erarbeitung eines schriftlichen Texts im ersten Schritt und dessen mündliche Darstellung im zweiten Schritt bei den Versionen der Schüler.

Im Hinblick auf die elf Kompetenzen literarischen Lernens kann man sagen, dass sie nicht im gleichen Maße gefördert wurden und wohl nicht gefördert werden konnten. Dies erklärt sich aus unserer Sicht durch die spezifische Lernsituation. Als junge Fremdsprachlerner wurden die Projektteilnehmer mit zusätzlichen (sprachlichen) Schwierigkeiten konfrontiert. Unter den Kompetenzen, die am stärksten gefördert wurden, sind folgende zu nennen: *Vorstellungen entwickeln; subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen; mit Fiktionalität bewusst umgehen; prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres gewinnen*. Aus unserer Sicht ist dies darauf zurückzuführen, dass diese Kompetenzen mit dem impliziten Wissen der Lernenden korrelieren, und wie Spinner zu Recht feststellt, basiert literarisches Lernen „immer auf implizitem Wissen“ (16). Im Gegensatz dazu wurden die folgenden Aspekte nicht bzw. weniger stark berücksichtigt: *Mit dem literarischen*

Gespräch vertraut werden; literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln. Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die zuletzt genannten Aspekte die Mobilisierung der Sprachkompetenzen und der literarischen (Vor-) Kenntnisse voraussetzen, die junge Sprachlerner noch nicht besitzen.

Evaluation aus Sicht der Schüler

Nach dem Abschluss des Projekts wurden dessen Ergebnisse in einer Plenarsitzung und in individuellen Gesprächen mit den Schülern diskutiert. Das Gesamtkonzept und die Projektdurchführung wurden von den Schülern ausgesprochen positiv bewertet. Die Themenwahl wurde als motivierend bezeichnet und es wurde hervorgehoben, dass die Arbeitsform Interaktion und Kreativität förderte.

Der Kontakt mit den Projektkoordinatorinnen wurde als zufriedenstellend eingeschätzt. Aus der Sicht der Schüler haben die Projektkoordinatorinnen adäquate Antworten auf ihre Fragen gegeben. Die Tatsache, dass eine der Projektkoordinatorinnen kein Französisch sprach, war kein Hindernis für eine gelungene Kommunikation. Im Gegenteil: Die Schüler betonten, dass die Anwesenheit der Gastdozentin sie dazu aufgemuntert habe, ihre Kenntnisse zu mobilisieren und

sich besonders um eine gute Leistung zu bemühen, um einen positiven Eindruck auf die Gastdozentin zu machen.

Die Präsentationsphase wurde allgemein sehr geschätzt, und dies sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene. Es sei angemerkt, dass Schüler die Produktionen ihrer Kameraden zutreffend analysiert haben, was von ihrer Konzentration und Aufmerksamkeit während der Präsentationsphase zeugt, sowie auch von ihrer Fähigkeit zur kritischen Reflexion.

Kritik betraf vor allem die als teilweise zu knapp empfundene Zeitplanung. Einige Projektteilnehmer bedauerten zudem, bei den Präsentationen ihrer Mitschüler nicht alles verstanden zu haben.

Wir, die Projektkoordinatorinnen, halten die kritischen Bemerkungen der Schüler für durchaus berechtigt und nehmen sie dankbar zur Kenntnis. Zum einen kommt es darauf an, die Zeit und den Arbeitsrhythmus der zukünftigen Projekte besser zu koordinieren. Zum anderen gilt es, eine bessere sprachliche Vorbereitung der Projektteilnehmer zu gewährleisten. Wortschatzerweiterung und -festigung würden erlauben, den Verständnisschwierigkeiten auf der Ebene der mündlichen Rezeption (zumindest teilweise) vorzubeugen. Darüber

hinaus wäre es sicher wünschenswert, im Vorfeld mehr am phonetischen Aspekt zu arbeiten und den Schülern gezielte Übungen anzubieten.

Ausblick

Projektarbeit mit jüngeren Lernenden ist ein lohnendes und spannendes Unternehmen. Diese Arbeitsform ermöglicht, die Kohäsion der Gruppe zu stärken, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu mobilisieren bzw. zu entwickeln. Im Rahmen des Projekts können die Schüler ihrer Kreativität freien Lauf lassen, d.h. sie treten hauptsächlich als Akteure (und nicht als Rezipienten) auf. Dies ist besonders wertvoll für leistungsschwache Schüler.

Die Rolle der Lehrkraft in der Projektarbeit definiert sich anders als im traditionellen Unterricht. Selbstverständlich müssen die Projektkoordinatoren über ein klares Konzept verfügen, dennoch treten sie im Laufe des Projekts langsam zurück und zugleich rücken die Schüler in den Vordergrund. Die Aufgabe der Projektkoordinatoren besteht darin, den Lernenden die nötigen Bausteine zu geben, damit sie aufgrund dieser Elemente ihr eigenes Konzept bzw. ihre

eigenen Textproduktionen erschaffen. Die Lehrkräfte müssen auch ständig dialogbereit sein, jedoch ohne den Freiraum der Schüler einzuschränken. Hiermit erlaubt die Projektarbeit, die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden qualitativ anders zu gestalten. Wie schon oben erwähnt, kommen viele fruchtbare Anregungen von den Schülern. Es ist wichtig, diese ernst zu nehmen und in der weiteren Arbeit zu berücksichtigen.

Die durchgeführte Projektarbeit kann als Impuls für weitere Veranstaltungen dieser Art dienen. Eine der Perspektiven wäre die Zusammenarbeit mit professionellen Theaterspielern. Dies würde dem Projekt eine neue Dimension geben.

Wir haben auch die Metamorphosen des Märchens im Spannungsfeld zwischen Tradition und Modernität beobachtet und festgestellt, dass sich dieses Genre einer erstaunlichen Langlebigkeit erfreut. Auch heute genießt das Märchen eine große Popularität beim jungen Publikum. Es wird nicht als obsolet, lächerlich oder unzeitgemäß empfunden. Das traditionelle Märchen wird von den aktuellen Märchenschreibern transformiert, modernisiert, in den aktuellen Kontext eingebettet. Die klassischen Märchenformen und -inhalte sind dabei keine starren Konstrukte. Sie verfügen über

ein hohes Entwicklungspotenzial. Hiermit erweist sich das Märchen als ein kreativitätsförderndes und -forderndes Instrument. Daneben bietet es auch einen reichen didaktischen Stoff, der es erlaubt, kulturelle Inhalte an (junge) Lerner zu vermitteln und deren interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Einerseits sind Märchen kulturell geprägt und Vektoren einer bestimmten Kulturtradition und einer bestimmten Denkform. Rezeption, Interpretation und Transformation der Märchen erfolgen durch das Prisma der eigenen Kultur. Textproduktionen der Schüler zeigen, dass in diesem Verarbeitungsprozess einige (Grund-)Elemente des klassischen Märchens beibehalten werden; andere Elemente werden getarnt, ausgelassen, ignoriert bzw. ersetzt. Einige Elemente werden als befremdend empfunden. Auch die Märchenfiguren werden in gewissem Maße metamorphosiert, obwohl ihre Grundzüge dem klassischen Original treu bleiben.

Andererseits spricht das Märchen eine universelle Sprache, indem es allgemeine menschliche Werte und universelle Inhalte vermittelt, vor allem den ewigen Konflikt zwischen Gut und Böse. Diese Opposition kommt auch in den Produktionen der Kinder deutlich zum Vorschein. Von daher

erfüllt das Märchen auch eine erzieherische Funktion. Eine andere Komponente, die konstant bleibt, ist der optimistische Grundton des Märchens⁴, der sowohl in den Originalversionen als auch in den Textproduktionen der Schüler klar nachvollziehbar ist.

Wir betrachten das durchgeführte Projekt als gelungen und aufschlussreich, dennoch erheben wir keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Das Thema ist bei weitem nicht erschöpft

und kann durch weitere theoretische und empirische Untersuchungen vertieft werden. Es ging uns in erster Linie darum, zu zeigen, welches große kreative und sprachliche Potential gerade in den jungen Lernern steckt und dass dieses Potenzial im Rahmen einer Projektarbeit zur Entfaltung kommen kann. Wir hoffen, dass unsere Studie den anderen Kolleginnen und Kollegen konkrete Impulse und vor allem Motivation zur Durchführung von Projekten dieser Art geben kann.

*Natalja Jourdy (*1975) studierte Germanistik, Anglistik und Romanistik in Moskau, Tübingen und Paris und promovierte im Fachbereich Komparative Linguistik mit einer narrativen Analyse autobiografischer und autofiktiver Texte von Rilke, Genet und Nabokov. Seit September 2011 arbeitet sie als Lehrbeauftragte in Beaumont-sur-Oise, Frankreich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind komparative Linguistik und Literaturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik, Narratologie und die linguistische Analyse literarischer Texte.*



*Gabriela Gorąca-Sawczyk (*1982) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität in Poznań, Polen. Sie promovierte zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz anhand von Werbetexten und leitete eine Studie zum projektorientierten Fremdsprachenunterricht im universitären Bereich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Medien in der Didaktik der Fremdsprachen, Werbetexte sowie Rhetorik.*



ANMERKUNGEN

¹ Wir danken herzlich den Deutschschülern des Gymnasiums Jean Moulin (Sannois, Frankreich), deren Engagement und zuverlässige Kooperation die Entstehung und die Durchführung des Projekts ermöglicht haben.

² Das Konzept der „literarischen Sozialisation“ wurde u.a. in der eponymen Abhandlung von Eggert und Garbe (2003) entwickelt. In ihrer aspektreichen Studie untersuchen sie u.a. die Rolle der Schule bei der Konstruktion der (sozialen) Leserrollen, analysieren den Stellenwert der außerschulischen Lektüre und reflektieren die neue Rolle der Literatur im Medienzeitalter (vgl. Eggert/Garbe 6–8).

³ Das beständige Interesse, dessen sich das Märchen als kulturelles und ästhetisches Phänomen erfreut, hat sich im Vorfeld des Grimm-Jahres noch verstärkt. Verschiedenartige kulturelle Veranstaltungen, neue Verfilmungen klassischer Märchen, deren szenische oder literarische (Neu-)Interpretationen wie Manga von Kei Ishiyama sind nur einige Beispiele dafür.

⁴ N. Rimasson-Fertin spricht in diesem Zusammenhang vom „grundlegenden Optimismus des Märchens“.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bechthold-Hengelhaupt, Tilman. *Alte Sprachen und neue Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.
- Critical-Thinking Strategies and Materials File. <https://college.livetext.com/doc/2520544/13208628> [2014-06.23].
- Droop, Constanza/Künzler-Behncke, Rosemarie. *Mein erster Märchenschatz*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2010.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine. *Literarische Sozialisation*. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2003.
- Goraça, Gabriela. „Werbetexte als Lehr- und Lernmaterial zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz“. *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*. Mikołajczyk, Beata/ Myczko, Kazimiera (Hg.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2008. 139-146.
- Hammoud, Antje/Ratzki, Anne. „Was ist Kooperatives Lernen?“. *Fremdsprache Deutsch: Kooperatives Lernen*. 41 (2009): 5–13.
- Hoffmann, Sabine. *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2008.
- Hoffmann, Sabine/Schart, Michael. „Unbestimmtheit als Potenzial: Projektorientiertes Lehren und Lernen“. *Fremdsprache Deutsch: Sprachen Lernen*. 38 (2008): 29-35.
- Kirsch, Dietmar. „Es war einmal: Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht“. *Frühes Deutsch 4.2* (2005): 4–8.
- Lewicka, Grażyna. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Atut, 2007.
- Rimasson-Fertin, Natacha. „Auf dem Weg ins Jenseits: die Reise in den ‚Kinder- und Hausmärchen‘ der Brüder Grimm“. *La Clé des Langues* (Lyon: ENS

- LYON/DGESCO). Mis à jour le 8 décembre 2011. http://cle.ens-lyon.fr/allemand/rimasson-fertin-natacha-137020.kjsp?RH=CDL_ALL110104 [27.06.2014]
- Roche, Jörg. *Fremdsprachenerwerb: Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2008.
- Spinner, Kaspar H. „Literarisches Lernen“. *Praxis Deutsch* 200 (2006). [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/niederlandistik/download/Literatur/Spinner, Kaspar_H_Literarisches_Lernen.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/niederlandistik/download/Literatur/Spinner,_Kaspar_H_Literarisches_Lernen.pdf) [29.05.2014]: 6–16.