Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Westböhmische Universität in Pilsen

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová
(Hrsg.)

Westböhmische Universität in Pilsen
2019

UNIVERSITY
OF WEST
BOHEMIA

Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová (Herausgeber/innen)

Review:
doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc.
doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout:
Jakub Pokorný

Erschienen bei
Westböhmische Universität in Pilsen
Univerzitní 2732/8, 301 00 Pilsen, Czech Republic

Gedruckt von
Polypress s.r.o.
Truhlářská 486/15, Stará Role, 360 17 Karlovy Vary, Czech Republic

Erste Ausgabe, 198 Seiten
Pilsen 2019

ISBN 978-80-261-0919-8

© Westböhmische Universität in Pilsen, 2019
Autor/innen, 2019

Themenzentrierter Fremdsprachenunterricht im Freien

Zdeněk Vávra

Abstract
Der themenzentrierte Fremdsprachenunterricht im Freien verfolgt problem-, projekt- und handlungsorientierte Ziele, die über die fachimmanenten Zielsetzungen der einzelnen Fächer hinausgehen. Die Natur bietet die Gelegenheit, einzelne Themenkreise nicht nur kognitiv (Themen wie Jahreszeiten, Fauna, Flora, Umwelt), sondern auch affektiv (Wirkung von Formen, Klängen und anderen Sinneseindrücken) sowie motorisch (Holzprodukte, Kunst aus Natur) zu behandeln.

Schlüsselwörter
Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Umwelterziehung, themenzentrierter Unterricht, Projektunterricht

In Kapitel 1 werden ausgewählte Konzepte der Natur vorgestellt, die für themenzentrierten Unterricht im Freien von Bedeutung sein könnten. Kapitel 2 beschäftigt sich u. a. mit Vorteilen des Fremdsprachenunterrichts im Freien, authentischen Materialien und authentischen Klassenzimmern. In Kapitel 3 werden geeignete Methoden für den themenzentrierten Unterricht anhand konkreter Beispiele, anregender Unterrichtshilfen und realisierter Projekte behandelt. Es wird veranschaulicht, wie produktive Fertigkeiten der Schüler/innen entfaltet werden können und welche Entschlüsselungsstrategien und Kommunikationsstrategien im Unterrichtsprozess besonders motivierend wirken können.

1. Konzepte der Natur und entsprechende Ansätze im Unterrichtsprozess

Während beim *Naturunterricht* vor allem Pflanzen, Tiere und ihre Lebensräume im Vordergrund stehen, verwendet der Autor dieses Beitrags die Begriffe *Unterricht im Freien / Unterricht in der (freien) Natur*

synonym und versteht darunter den Unterrichtsprozess draußen, außerhalb eines (Schul-)Gebäudes. Der Unterrichtsprozess im Freien kann recht vielfältig behandelt werden: a. kognitiv – als Gegenstand des Erforschens und Kennenlernens; b. affektiv – als Gegenstand des Erlebens; c. sozial – als Ort für gemeinsame Aktivitäten der Schüler/innen; d. motorisch – als Gegenstand des Erfahrens. Im Unterrichtsprozess kann man sowohl in „klassischen" (etwa bis ins 18. Jh.) als auch in „modernen" (19.–20. Jh.) Konzepten der Natur Inspirationen schöpfen.

Man sollte vorausschicken, dass der Ausdruck *Natur* im Deutschen eine breitere Semantik als das tschechische Äquivalent *příroda* hat: Er bedeutet auch „natürlicher Zustand, Charakter, Beschaffenheit". Daraus ergibt sich, dass die Überlegungen deutscher Philosophen und Pädagogen einen entsprechend breiteren Umfang haben. Die Natur kann als das Gesetzmäßige, das Schöpferische oder aber das dem Menschen Gegenüberstehende, im ontologischen Sinne als Wesen des Menschen und im teleologischen Sinne als das zu verfolgende „Werdensziel" betrachtet werden. Wenn man die Natur als Teil des Menschen auffasst, dann ist zwischen äußerer und innerer Natur zu unterscheiden. In der pädagogischen Theorie steht die Natur einerseits im Gegensatz zur Erziehung, zu allem Unechten und Künstlichen (z. B. in Rousseaus Prinzip der negativen Erziehung), andererseits ist sie Vorbild für Erziehung und Unterricht (vgl. Calließ 1987:7) Im Einklang mit dem deutschen Polysem *Natur* geht der Autor dieses Beitrags von der Auffassung der Natur im weitesten Sinne aus.

Die mittelalterliche Philosophie wurde von griechischen Philosophen beeinflusst. Aristoteles (384–322 v. Chr.) klassifizierte als Erster Organismen in hierarchische Stufen, oben auf die Pyramide platzierte er den Menschen. Alles in der Natur habe seinen Sinn, Pflanzen seien für Tiere und Tiere für Menschen bestimmt (u. a. Nahrung, Kleidung, Instrumente). Im auf Aristoteles basierenden Unterricht tritt die kognitive Fragestellung *Wozu? Zu welchem Zweck?* auf. Jedoch sieht Aristoteles keinen Grund, sich gegenüber der Natur verantwortungsvoll zu verhalten. Er dachte, dass jeder Verlust von Natur an einem bestimmten Ort zur Bereicherung an einem anderen führe. Die Natur sei aus einem Guss und bilde eine Ganzheit von beständigen Arten (vgl. Kocian 2015:33).

Nach der mittelalterlichen Philosophie wurde die Natur von Gott erschaffen und konnte von Menschen genutzt werden. Der mittelalterliche Mensch lebte in unmittelbarem Kontakt mit der Natur, Tiere betrachtete er als niedriger gestellte Wesen, die in einem ähnlichen Verhältnis zum Menschen stünden wie ein Untertan zu seinem Herrn. Die Frage nach der ethischen Verantwortung gegenüber der Natur wurde nicht gestellt. Doch bereits im Mittelalter gab es Denker/innen, die ahnten, dass alle Dinge und Organismen miteinander verbunden sind. Genannt seien die heilige Hildegard von Bingen (1098–1179), der heilige Franziskus von Assisi (1182–1226) und die heilige Gertrud von Helfta (1256–1302) (vgl. Holec 2001:139).

Insbesondere die Gedanken der deutschen Mystikerin, Naturwissenschaftlerin, Heilpraktikerin, Schriftstellerin und Komponistin Hildegard von Bingen sind für die Unterrichtspraxis nach wie vor inspirierend. Schon Ende des 19. Jahrhunderts wollte man den Naturkundeunterricht anschaulicher gestalten, indem Schulgärten vorgeschlagen wurden. Aus den geplanten Schulgärten entwickelten sich botanische Gärten, wie z. B. der 1929 gegründete Botanische Garten in der bayrischen Stadt Hof belegt. 2001 wurde hier der Heilpflanzengarten und 2004 auch ein Beet mit Pflanzen von Hildegard von Bingen angelegt. Schüler/innen können nach diesem Vorbild selbst kleine Gärten im Stil von Hildegard von Bingen anlegen, die mehrere Funktionen erfüllen: a. Biologieunterricht (Vermittlung von Kenntnissen über die Heilkraft der Natur); b. Umweltbildung im Bereich der Erhaltung und Erforschung der Biodiversität; c. fächerübergreifende Spezialthemen (z. B. Literatur, Geschichte, Fremdsprachen, Dramapädagogik); d. Entwicklung der motorischen Fähigkeiten (eine anspruchsvollere Variante besteht darin, Freilandflächen der Schulgärten mit Gewächshäusern zu ergänzen); e. Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins; f. Veranstaltungsort wahrnehmen (Führungen, Verweilen, Meditieren u. ä.) (vgl. Wittig 2014:462–464).

Johann Amos Comenius (1592–1670) sah die Natur als Vorbild und Ideal. Sie sei keine Quelle der Gewalt, sondern eher eine vernünftige Ordnung. Nach Comenius existiert eine Affinität zwischen der äußeren und der inneren Natur des Menschen. Diese Feststellung mündet in den Gedanken, dass die innere Natur der Schüler/innen, ihr Sinn für das Gute und für Harmonie mithilfe der äußeren Natur zu

entwickeln seien. Die Kenntnis der Natur habe demnach erziehungstechnisch einen praktischen Wert. Comenius leitete einige seiner Grundsätze von Naturgesetzen ab (die Natur achtet auf die richtige Zeit, wählt einen passenden Stoff, verursacht nichts ohne einen Sinn), von denen wir an dieser Stelle drei erwähnen, die den themenzentrierten Unterricht im Freien theoretisch untermauern: 1. Je mehr Sinne daran beteiligt sind, dass sich eine Vorstellung in die Seele einprägt, desto klarer kann man sie verstehen und behalten. Als Beispiele nennt er: a. eine Erzählung über einen Elefanten hören; b. einen gemalten Elefanten sehen; c. dem Elefanten von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen (vgl. Komenský 1946:52). 2. Analytische, synthetische und synkritische Methoden sollen unbedingt miteinander verknüpft sein, wenn ein vollständiges Kennenlernen eines Sachverhaltes verlangt wird. Comenius vergleicht diese drei Methoden mit einem Fernglas, einem Vergrößerungsglas und einem Spiegel (vgl. Komenský 1946:58). 3. Jeder Schülerin/jeder Schüler sollte sich daran gewöhnen, zugleich auch Lehrer/in zu sein (vgl. Komenský 1946:106). Die Möglichkeit, die genannten drei Grundsätze im Fremdsprachenunterricht im Freien anzuwenden, bieten vor allem handlungsorientiertes Lernen, Simulationsspiele mit Pro-und-Contra-Diskussionen sowie Projektunterricht. Die Produkte, Sketche und Spiele werden dann im Wald, auf der Wiese, am Teich, auf einem Hügel, an einer Felswand, in einer Höhle oder – wenn das Wetter nicht mitspielt – wenigstens auf dem Schulgelände präsentiert.

Die Aufklärung im 17.–18. Jh. ließ eine von religiösen Vorstellungen befreite Wissenschaft entstehen. Die Natur wurde zum Objekt der wissenschaftlichen Forschung. Erforscht wird das, was messbar oder irgendwie quantifizierbar ist. Die Beherrschung der Natur gehört zum Menschen. In der Vorstellung von Immanuel Kant (1724–1804) werden das Reich der Natur (Notwendigkeit) und das Reich der Freiheit (durch Vernunft begründete Moralgesetze) unterschieden, wobei nur dem Menschen eine Wertschätzung erwiesen werden solle. Kant ist gegen Tierquälerei, weil sie nicht menschenwürdig sei und die Grausamkeit Tieren gegenüber auf Menschen übertragen werden könne (vgl. Kocian 2015:39).

Die Exaktheit und auch eine gewisse methodische Einseitigkeit der Aufklärung ist im heutigen Unterricht immer dann von Vorteil, wenn die Schüler/innen etwas ausprobieren, überprüfen oder auswerten

sollen, was vorwiegend bei Experimenten passiert. Zu den typischen Merkmalen der naturwissenschaftlichen Experimente zählen Planmäßigkeit (Einführungs-, Bestätigungs- und Folgeexperiment), künstliches Herstellen, Wiederholbarkeit und Kontrollierbarkeit. Die Experimente im Fremdsprachenunterricht sind jedoch breiter aufzufassen als naturwissenschaftliche Experimente, wobei sie nicht allen strikten Kriterien unterliegen müssen (z. B. können die Kriterien der Wiederholbarkeit oder Messbarkeit außer Acht gelassen werden). Hinzu kommen auch verschiedene soziale und psychologische Experimente und Selbsterfahrungsexperimente (vgl. Meyer 1987:313–317).

Eine theoretische Grundlage für Selbsterfahrungsexperimente liefern u. a. Überlegungen von Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) und Friedrich Fröbel (1782–1852). Sie verstehen die Natur ähnlich – als eine Dimension, die zum Mittelpunkt der menschlichen Bildung und Selbstverwirklichung gehört. Der Mensch und die Natur bilden ein Ganzes. Selbst könne man sich nur entdecken, wenn man auch die Natur kennenlerne. Die Natur könne zum Spiegel werden, in dem der Mensch sein wirkliches Wesen erkennt. Calließ charakterisiert diese Auffassung folgendermaßen: „Naturgemäße Erziehung wird so zur gesetzmäßigen Erziehung, die zur Einigung mit Gott, mit der Natur, mit der Menschheit, mit dem eigenen Selbst führt“ (Calließ 1987:10). Demnach animiert der Fremdsprachenunterricht im Freien die Schüler/innen dazu, die Einheit mit der Natur an eigener Haut zu erfahren. Dabei machen uns manche Romantiker darauf aufmerksam, dass die Natur nicht nur die Hoffnung auf Entrückung ins Unendliche in sich birgt, sondern dass man sich auch mit ihren Schattenseiten, mit dem Bösen und Abgründigen sowie mit den Gefahren jedes Aufenthaltes im Freien (gegenwärtig vom Zeckenbiss und Wespenstich über giftige Pflanzen und Pilze bis zu verschiedenen Allergien) auseinandersetzen sollte. Das Bewusstsein, dass in der Welt sowohl das Gute als auch das Böse enthalten ist, kann man mit dem Vorlesen von Volks- oder Kunstmärchen sowie Balladen bzw. mit ihrer fremdsprachlichen Dramatisierung weiter sensibilisieren.

Die meisten ethischen Modelle der Natur waren seit der Aufklärung anthropozentrisch. Doch im 20. Jh. erreichen auch andere Richtungen erneut eine Blütezeit: Am Übergang von Anthropozentrismus und Theozentrismus etwa steht der Biozentrismus, der allen Lebewesen

einen ethischen Eigenwert zuschreibt. Als sein Begründer gilt Albert Schweitzer (1875–1965). Die Existenz aller Lebewesen sei ähnlich (Ängste, Leiden, Tod). Die Umweltethik von Schweitzer schätzt insbesondere menschliche Werte wie Mitgefühl, Empathie und Rücksicht hoch. Der Theozentrismus geht noch weiter: Er hält die Natur für eine Gabe Gottes und deshalb ist der Mensch für die Erhaltung der Natur Gott oder einer anderen transzendenten Instanz gegenüber verantwortlich. Die Rückkehr zum mittelalterlichen Vermächtnis und zu Denkern wie dem heiligen Franziskus von Assisi, dem alle Geschöpfe (auch Wasser, Erde, Sonne, Mond) Brüder und Schwestern waren, veranschaulichen die drei Prinzipien: 1. Liebe zur Natur; 2. Wertschätzung der Natur; 3. Selbstbeschränkung (alles in Maßen) (vgl. Kocian 2015:57, 100–101).

2. Authentizität des Fremdsprachenunterrichts im Freien

Ausgehend von der Unterrichtspraxis des Autors des Beitrags und seiner Kolleginnen Claudia Agte (Haus LichtPunkt) und Dörte Blank (Recknitz-Campus Laage) vom Landkreis Rostock seien folgende Vorteile genannt: Zusammenwirken von Kognitivismus und Interaktionismus, Erwerb allgemein-sprachlicher und einzelsprachlicher Kompetenz (in den untersuchten Fällen an tschechischen Grund- und Sprachenschulen in Prag 10 handelte es sich um Deutsch als zweite Fremdsprache), Verbesserung der Sprachrezeption und -produktion (Konzeptualisierung, Formulierung, Artikulation) sowie Entfaltung der Kreativität und Assoziationen. Dank der Lösung der mal einfachen, mal ziemlich komplexen Probleme in der freien Natur wird bei den Schüler/innen vernetztes Denken gefördert; sie strukturieren ihr Wissen, entdecken neue Zusammenhänge und erwerben weitere Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Sozial- und Umweltkompetenz. Man kann Querverbindungen zu anderen Fächern (Tschechisch, Geschichte, Erd- und Naturkunde, Ethikerziehung, Kunst u. a.) herstellen, d. h. fächerübergreifend, themenzentriert und problemorientiert vorgehen. Indem die aufgegriffenen Themen situativ und handlungsorientiert bearbeitet werden, werden kognitive, affektive, soziale und motorische Fertigkeiten der Schüler/innen entwickelt. Mithilfe der passenden Themenkreise (z. B. mein Wohnort früher und heute,

Ehrenbürger/innen meiner Stadt, Feste und Bräuche, Ernährungs- und Gesundheitstrends, Wetterextreme und Klimawandel, Pflegen von Bäumen und Sträuchern, verantwortungsbewusste Hundehaltung: „richtiges Gassigehen“) können auch kulturhistorische und landeskundliche Kontexte hergestellt werden. Das Bewusstsein der Schüler/innen wird nicht nur für Einzelheiten, sondern auch für den Gesamtzusammenhang geweckt.

Wohl der wichtigste Vorteil des Fremdsprachenunterrichts im Freien ist die Authentizität des Lehr- und Lernprozesses, die sich in vier Aspekten bemerkbar macht: 1. Authentizität des Klassenzimmers (z. B. Park, Waldspielplatz, flussnahe Fläche, Bürgersteig, Müllabladeplatz, Terrasse oder Balkon wie der in der Grundschule Mendíků in Prag 4 – Michle [vgl. Fialová 2017:14]); 2. Authentizität des Erlebnisses (z. B. Experiment, Exkursion, Simulationsspiel, Learning-by-Doing, erlebte Landeskunde); 3. Authentizität der Produkte: a. innere (Tanz, Singen, Interview, Pantomime, Fest, Ritual usw.); b. äußere (Brief, Klassenzeitung, Video, Essay, Poster, Warnschild, Fotoausstellung, Schulmarkt, Blumenbeet, einfacher „Kunstgegenstand“ usw.); 4. Authentizität der Lehr- und Lernmaterialien (Buch, Bild, Zeitung, Zeitschrift, Broschüre, Landkarte, Visitenkarte, Flyer, Fragebogen, Kalenderblatt, Ticket usw.). Hinsichtlich der Illustrationen testete der Autor dieses Beitrags verschiedene Arten von Bildern und zwar aufgrund der verbal-projektiven Forschungsmethode mit einem Test unvollständiger Sätze. Konsequent bewährte sich die Hypothese, dass Bilder mit zeitlich und räumlich offener Interpretation im Fremdsprachenunterricht effizienter sind, weil sie Diskussion und Kreativität fördern (Spekulationen, spontane Aussagen, Fantasiereisen u. a.).

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Arbeit mit authentischen Materialien ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts im Freien ist. Als Hauptgrund sei die in der vom Autor dieses Beitrags durchgeführten Dissertationsforschung (Karlsuniversität Prag, 2013) bestätigte Hypothese genannt. Aufgrund des Indexes der pädagogischen Polarität wurde belegt, dass der Unterricht mit authentischen Materialien (Unterrichtseinheit/UE B) im Vergleich zur Erstellung bzw. Didaktisierung von Texten (Unterrichtseinheit/UE A) eine höhere Effizienz des Lernprozesses aufweist. Im Gegensatz zu vereinfachten und didaktisierten Texten führen authentische Materialien trotz eines

höheren Schwierigkeitsgrades zum Nachdenken und zur Suche nach Ursachen, machen Schüler/innen Spaß und erhöhen deren Motivation. Darüber hinaus stellen sie eine reale Sprachform in konkreten Bereichen dar (im Umweltbereich z. B. zeitlich-räumliche Dynamik der Globalisierung sowie Prozess der Regionalisierung bzw. Lokalisierung mit Ausbau regionaler Wirtschaftsstrukturen, Verkürzung der Distributionswege, Einbeziehung lokaler Ressourcen und Investor/innen). Den Index der pädagogischen Polarität berechnet man wie folgt:

$I_{pp} = (\sum D - \sum I) / N;$

im Zähler steht der Unterschied zwischen allen dominanten (D) und integrativen (I) Kontakten, im Nenner die Summe von allen beobachteten Kontakten (N), neutrale inbegriffen (mehr zur Berechnung siehe Pelikán 2014:216–217). Der Index der pädagogischen Polarität betrug im Durchschnitt 0,41, bei UE B belief er sich auf –0,22, d. h. die Arbeit mit authentischem Material war integrativer und kooperativer, wobei die Abweichungen bei unterschiedlichen Lehrer/innen relativ gering waren: Beispielsweise wurden für die Lehrerin in der Sprachenschule folgende Werte berechnet:

$I_{ppA} = (9 - 3) / 14 = 0{,}43$ a $I_{ppB} = (4 - 7) / 16 = -0{,}19.$

Ein höherer Wert des Indexes bei UE A drückt aus, dass sich die Lehrer-Schüler-Kontakte durch eine erhöhte Domination auszeichneten und dass Lehrer/innen eine höhere Anzahl strikter Anweisungen benötigten, um den Lernprozess zu leiten. UE B enthielt mehr neutrale und weniger dominante Kontakte, die Arbeit verlief selbstständiger, kreativer und handlungsorientierter. Eine höhere Effizienz in UE B wurde u. a. durch die Ergebnisse eines didaktischen Testes bestätigt. Die Schüler erlebten den Erfolg auf zweierlei Weise: Erstens kam die richtige Lösung bei UE B häufiger vor (UE B: 76–86%; UE A: 57–71%), zweitens konnten die Lehrer/innen abschließend hervorheben, dass das authentische Material vorrangig für deutsche Rezipient/innen bestimmt war und dass tschechische Schüler/innen, ohne es zu ahnen, den Stoff nach einer gewissen Vorentlastung ebenfalls beherrschten, was ihr Vertrauen in ihre Fremdsprachenkennnisse und letztendlich ihr gesundes Selbstvertrauen stärkte. Fazit: „Die Arbeit mit dem authentischen Material erfolgte selbstständiger und führte zu kreativeren Lösungen“ (Vávra 2015:56).

Dies entspricht einerseits der Realsituation, in der man im Ausland auch komplexe fremdsprachliche Texte verstehen muss, ohne ihren Schwierigkeitsgrad beeinflussen zu können, andererseits erfordert authentisches Material von Lehrer/innen eine größere Leistung und die Vorbereitung zusätzlicher Aufgaben zur Vorentlastung, um eine Überforderung der Schüler/innen zu vermeiden, sowie die Erstellung anschließender Übungsketten von kommunikativen Aufgaben aller Art: a. rezeptive (Zuordnungsaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Ausfüllen u. a.); b. reproduktive (Singen, Rezitieren oder auch der „klassische Redemitteldrill" zum Einprägen der Schlüsselredemittel); c. produktive Aufgaben (Rollen- und Planspiele, Diskussionen, Erstellen von Postern und Werbetexten usw.). Wie schon Blaasch in den 1980er-Jahren betonte, sollten Lehrer/innen sensibel und schrittweise vorgehen und im Fremdsprachenunterricht statt langen eher kürzere, überschaubare Texte einsetzen: „[...] dass die Schüler nicht von Anfang an mit einer ausführlichen Gesamtinformation konfrontiert werden – was ein mehr passives Schülerverhalten hervorrufen würde –, sondern sich selbst durch aktives Sprachhandeln aus vielen kleinen Texten mosaikartig ein Gesamtbild zusammensetzen" (Blaasch 1985:122–123).

3. Methoden und Kommunikationssituationen im themenzentrierten Unterricht

Ansätze zur Methodik des Unterrichts in der freien Natur entwickelte u. a. der österreichische Philosoph Rudolf Steiner (1861–1925) (vgl. Steiner 1993:11 ff.). Ähnlich wie Goethe betonte auch er, dass man in das Geheimnis und die Schönheit der Natur eintauchen solle. Wie Comenius hob Steiner hervor, dass die Natur eines Menschen freiheitsliebend sei, dass sie weder gehemmt noch gezwungen werden wolle. Je nach den verfügbaren Standortfaktoren ist im Freien entweder ein Themenkreis (Holz, Waldtiere, Jahreszeiten usw.) oder ein Problemgebiet (Müllflut, Bebauung von Grünflächen, sanfter Tourismus usw.) zu vermitteln. Im Einklang mit Steiner ist es bei Aktivitäten im Freien sinnvoll, den Schüler/innen die Entscheidung zu überlassen, welchen Aspekt des Themas sie behandeln, welche Rolle sie übernehmen und wie sie sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen (die vollkommene Form der Produkte ist nicht so wichtig wie Kreativität, Spontaneität und Spaß am Erleben).

Für geeignet hält der Autor dieses Beitrags die Methoden, die themenzentrierte Interaktion, Selbststeuerung und Individualisierung des Lerntempos ermöglichen, wie Stationenlernen (vgl. Brenner 2011:35), Selbsterfahrungsexperiment, Experten-Methode/Lernen durch Lehren (vgl. Brenner 2011:52), Wettbewerb (schulintern oder schulübergreifend), Simulationsspiel und dramapädagogische Ansätze wie Rollenspiele, Masken, Gedichte, vereinfachte Theaterstücke oder lebendige Landkarten. Diese Methoden erfordern eine gründliche Vorbereitung der Lehrer/innen (Materialien, Requisiten, klare Hinweise, Zeitdauer usw.). Jede Methode bezieht auch eine Zwischenbilanz mit ein, z. B. in Form einer Diskussion im Plenum, wobei die von Schüler/innen angesprochenen Punkte möglichst konkret sein sollten; jegliche Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Lehrer/innen bevorzugen in der Evaluation motivierendes Lob und aufbauende Kritik. Für die Analyse der Erfahrungen und Kenntnisse kann man Formen des Problemunterrichts, heuristische Lösungsverfahren oder auch intuitive Methoden anwenden (vgl. Mazáčová 2008:50).

Bei Simulationsspielen sollen die Schüler/innen durch existentielle Fragen und hochkontroverse Themen berührt werden. Sie behalten ihre Identität (ihren bürgerlichen Namen), haben eine klare Verantwortung und Machtbefugnisse und bearbeiten wirklichkeitsnahe Dokumente wie Briefe, Landkarten, Urkunden oder literarische Werke, die gewisse Ereignisse realitätsnah schildern. An dieser Stelle werden nun zwei konkrete Beispiele für eine Simulation im Freien etwas ausführlicher dargestellt. Viele Ansatzpunkte bietet u. a. Erbens Ballade *Der Schatz* (Erben 2011:38–53). Von Vorteil ist, dass die Schüler/innen diese üblicherweise schon vom Tschechischunterricht kennen (somit bereitet ihnen die deutsche Fassung keine größeren Schwierigkeiten mehr) und dass die freie Natur eine passende Kulisse für entsprechende Aktivitäten bietet. Einzelne Schüler/innen können reale Aufgaben übernehmen (z. B. das Zeichnen einer Landkarte, das Interviewen der Mutter, das Planen eines Kinderspieles, das Berichten über das Ereignis, das Urteilen über die Tat, das Philosophieren über die Wahrnehmung der Zeit), beliebt sind auch Modernisierungsformen und Vergegenwärtigung wie Pressekonferenz, Kriminachrichten oder Ermittlungen eines Detektivbüros.

Als zweites Beispiel nennen wir die Aktivität *Maske* zum Thema Leben in Afrika. In der Motivationsphase zeigt die/der Lehrer/in Fotos aus Afrika (z. B. ein Dorf, Luxusviertel, Armenviertel, Wüste, Savanne, Urwald), Schüler/innen hören afrikanische Rhythmen, sprechen über Traditionen und Rituale abseits von Reisebüros und Tourismus. Zu diesen Ritualen gehört auch die Herstellung von Masken und der Tanz mit ihnen. Dieser Tanz drückt Dankbarkeit den guten Kräften der Natur und den Göttern gegenüber sowie Hoffnung auf eine gute Ernte und auf Regen aus. Die bösen Kräfte sollen dadurch verjagt werden. Die Schüler/innen basteln Masken (oval, viereckig oder dreieckig), schmücken sie mit Farben oder Naturstoffen und tanzen mit ihnen im Kreis. Schließlich wird über das Erlebte diskutiert (vgl. Vondrová 2009:120–121). Eine passende Kulisse bieten wassernahe Flächen (z. B. Teich, Fluss, Springbrunnen oder Wasserspiele im Park), wo man außerdem die Bedeutung des Wassers für den Menschen thematisieren kann.

Der Autor dieses Beitrags realisierte (organisatorisch oder indirekt als Teilnehmer oder Beobachter) in den letzten zwanzig Jahren seiner Unterrichtspraxis u. a. folgende fremdsprachliche Projekte: Videoprojekt *Ein kleines Land mit großem Herzen*, *Klanglandkarte*, *Insektenhotel*, *Auf der Spur von Fröschen*, *Weißt du, was du kaufst?*, Erbens Ballade *Das goldene Spinnrad* am Waldspielplatz in Prag 10, Brechts *Leben des Galilei*, *Recycling-Spiele*, *Räumen wir die Welt auf (Clean Up the World)*, *Vogelhäuser in der Großstadt* und *Handlungsorientierter Ausflug* (die Schüler/innen übernahmen beispielsweise die Rollen von Dolmetscher/innen, Fremdenführer/innen, Reporter/innen, Mitarbeiter/innen eines Reisebüros oder Tourist/innen). Einen weiteren Anlass bietet das Projekt *Leben im Moor*, das vom Zentrum für Umwelterziehung in Toulcův dvůr in Prag 10 bisher nur auf Tschechisch realisiert wurde und auch in den Fremdsprachenunterricht integriert werden könnte.

Produktive Fertigkeiten können auch durch kleinere Aktivitäten entwickelt werden. Beim Schreiben steht nicht die Komplexität der geschriebenen Sätze im Vordergrund, auch Ellipsen, Ausrufe und feste Syntagmen sind zulässig. Geeignet sind: a. Entschlüsselungsstrategien (Voraussagen über den Inhalt anhand der Überschrift, eines Verses oder einer Illustration); b. stichwortartiger Kommentar zu einer Exkursion (botanischer Garten, Meditationsgarten in Pilsen, Baumdenkmal, z. B. Linde der Republik in Prag 10-Skalka); c. Beschreibung (z. B. der

Weg zur Schule, Zerschneidung und Fragmentierung der Landschaft, Deutsch im Bio-Laden); d. Erstellung eines Tagebuches (Aufzeichnung von Erlebnissen, Begegnungen, meteorologischer Beobachtungen usw.); e. kreatives Schreiben (u. a. konkrete Poesie, Perspektivenwechsel, Vermenschlichung unbelebter Dinge wie z. B.: ein Brunnen wird mit *du* angesprochen, eine kurze Geschichte wird aus der Sicht eines Teiches oder einer Schneeflocke verfasst).

4. Fazit

Eine zeitaufwendige Planung und Vorbereitung des themenzentrierten Unterrichts im Freien stellt für Pädagog/innen eine Herausforderung dar. Da er jedoch problem-, projekt- und handlungsorientierte Ziele verfolgt, die über die fachimmanenten Zielsetzungen der einzelnen Fächer hinausgehen, ist es die Mühe wert, seine didaktischen Vorteile zu nutzen.

Literaturverzeichnis

BLAASCH, Hans-Werner, 1985. „Wohnen in der Großstadt". Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten für Fortgeschrittene. In: Christoph EDELHOFF, Hrsg. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, S. 120–149.

BRENNER, Gerd und Kira BRENNER, 2011. *Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

CALLIEß, Jörg und Reinhold E. LOB, Hrsg., 1987. *Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd.* 2. Umwelterziehung. Düsseldorf: Schwann.

ERBEN, Karel Jaromír, 2011. *Der Blumenstrauß. Kytice*. Passau: Karl Stutz.

FIALOVÁ, Lucie, 2017. Školní balkón se proměnil v učebnu. In: *Právo*. 08.09.2017, S. 14.

HOLEC, Peter und andere, 2001. *Kresťanstvo & biológia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha.

KOCIAN, Matúš, 2015. *Etika životního prostředí*. Praha: Lesnická práce.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.

MAZÁČOVÁ, Nataša, 2008. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

MEYER, Hilbert, 1987. *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

PELIKÁN, Jiří, 2004. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

STEINER, Rudolf, 1993. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar.

VÁVRA, Zdeněk, 2015. Suffixoide in umweltorientierten Texten – Implikationen für die Übersetzungsdidaktik. In: *Lingua Viva*. **20**, S. 56.

VONDROVÁ, Petra, 2009. *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období: pro děti ve věku od 4 do 10 let*. Praha: Portál.

WITTIG, Rüdiger und Manfred NIEKISCH, 2014. *Biodiversität: Grundlagen, Gefährdung, Schutz*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Abstract

The theme-centered foreign-language teaching in the nature pursues problem-oriented, project-oriented and action-oriented goals that go beyond the specific objectives of the individual school subjects. Nature offers an opportunity to treat individual themes not only cognitively (topics such as seasons, fauna, flora, environment), but also affectively (effect of forms, sounds and other sensory impressions) as well through motor skills (wood products, art from nature).

Keywords

Pedagogy, foreign language didactics, environmental education, topic based teaching, project work