

LANDESLEHRERPRÜFUNGSAMT
Außenstelle beim Regierungspräsidium
Stuttgart

Zweite Staatsprüfung für das Lehramt
Gymnasium, GymPO II vom 03. November 2015,
in der derzeit gültigen Fassung

Staatliches Seminar
für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Esslingen

Dokumentation

vorgelegt von
Name: Stüble
Vorname: Teresa

Thema: *Kirchheim y nuestra escuela en una app* – Eine Projektarbeit zur
Schulung der Schreib- und Medienkompetenz in Klasse 9
Schule: Ludwig-Uhland-Gymnasium Kirchheim unter Teck
Datum: 09.01.2020

Prüfungskommission
Prüfer/in: StD'in Monica Kabitzke

Ich versichere, dass ich die Dokumentation selbstständig und ohne fremde Hilfe oder Bestätigung
gefertigt habe.

Die Dokumentation wurde ausschließlich mit den angegebenen Hilfsmitteln erstellt und alle Stellen, die
dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken, auch elektronischen Medien, entnommen sind,
durch Angabe der Quellen entsprechend kenntlich gemacht.

Entlehnungen aus dem Internet kann ich auf Nachfrage durch datierten Ausdruck belegen.

Ort, Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Bedingungsanalyse	1
2.1. Lerngruppe, Lehrkraft und Rahmenbedingungen.....	1
2.2. Lehrerrolle und Schülerrolle in der Projektarbeit	2
3. Sachanalyse	3
3.1. Warum eine App?.....	3
3.2. Warum Schreiben?.....	4
3.3. Die App <i>Actionbound</i>	5
3.4. Stellung in den angrenzenden Unterrichtseinheiten	6
4. Methodisch-didaktische Analyse	6
4.1. Warum ein Projekt?	6
4.2. Die Projektphasen	7
4.3. Weitere methodisch-didaktische Überlegungen	8
4.4. Festlegung der Kompetenzschwerpunkte	9
5. Unterrichtspraktische Durchführung	9
5.1. Tabellarische Übersicht der Unterrichtseinheit.....	9
5.2. Darstellung der Unterrichtsstunden	10
6. Schlussbetrachtungen und Reflexion der Unterrichtseinheit	24
6.1. Digitales Unterrichten im Jahr 2019	24
6.2. Sprachlicher Ertrag.....	25
6.3. Exemplarische Betrachtung von Schülerergebnissen	26
6.4. Schlüsse aus der Betrachtung der Schülerarbeiten	30
6.5. Projektarbeit mit der 9e	31
6.6. Evaluation der Unterrichtseinheit durch die SuS	33
7. Quellenverzeichnis	34

Verwendete Abkürzungen:

AB	Arbeitsblatt
ASuS	Austauschschülerinnen und -schüler
EA	Einzelarbeit
GA	Gruppenarbeit
IKK	Interkulturelle Kompetenz
L	Lehrkraft
LUG	Ludwig-Uhland-Gymnasium
LSG	Lehrer-Schüler-Gespräch
LV	Lehrervortrag
M	Material
PA	Partnerarbeit
PPT	Power Point Präsentation
S	Schülerin/Schüler
Sb	S-Beispiel
SF	Sozialform
SuS	Schülerinnen und Schüler
TPS	Think-Pair-Share
UE	Unterrichtseinheit
UG	Unterrichtsgespräch

1. Einleitung

Projekte. machen. Selbstständig.

So lautet die Überschrift des „Leitfadens Projektmanagement“¹ des Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Esslingen (Gymnasium). Bislang hatte ich diese Art von Unterricht in der Schulpraxis noch nicht erlebt. Doch ein Projekt, welches die Schülerinnen und Schüler² *machen* und zwar *selbstständig* erschien mir eine Art des Unterrichtens, die viele Chancen und Vorteile bietet. So beschloss ich, in Klasse 9 ein Projekt in Spanisch durchzuführen, an dessen Ende ein Produkt steht, welches wirklich sinnvoll und in der Realität verwendbar ist. Dieses Produkt stellt die *tarea final* der Unterrichtseinheit dar und ist eine App, in der die SuS ihre Schule, also das Ludwig-Uhland-Gymnasium³ Kirchheim unter Teck⁴, sowie die dazugehörige Stadt, also Kirchheim, vorstellen. Diese App soll dann im zweiten Schulhalbjahr den spanischen Austauschschülern und -schülerinnen⁵ aus Valladolid bei ihrem Rückbesuch zur Verfügung gestellt werden. Mit dieser App lernen diese dann das LUG und Kirchheim auf eine spielerische Art und Weise kennen.

Die Unterrichtseinheit⁶ schult in erster Linie die Medienkompetenz durch das Erstellen einer App, sowie die Kompetenz Schreiben, da die App vor allem informative Texte enthalten soll.

2. Bedingungsanalyse

2.1. Lerngruppe, Lehrkraft und Rahmenbedingungen

Die Klasse besteht aus 23 Schülerinnen und Schülern, davon 14 Mädchen und 9 Jungen. Die Klasse ist generell sehr lebhaft, geschwätzig und hält sich oftmals nicht an Absprachen. Dies zeigt sich z.B. im Zuspätkommen, Nichterledigen der Hausaufgaben, Vergessenem oder gar verlorenem Material. Dieses Verhalten zeigt sich auch in vielen anderen Fächern. Zudem liegen die beiden Doppelstunden in Spanisch recht ungünstig. Eine der beiden Doppelstunden findet am Nachmittag statt, die andere freitags in der fünften und sechsten Stunde.

Die SuS arbeiten im Unterricht zwar gut mit, allerdings nur, wenn dies permanent von der Lehrkraft eingefordert wird. Aus diesen Gründen ist eine enge Führung der SuS oft notwendig. Diese enge Führung soll in der Projektarbeit weitestgehend aufgegeben werden (dazu mehr unter 2.2.), was an vielen Stellen zu Schwierigkeiten führte und sich in disziplinarischen Problemen sowie dem Nichteinhalten von Fristen zeigte.

Aufgrund der Lerngruppenvoraussetzungen wurde das Projekt bereits im Voraus stark strukturiert und die Gruppe in der Durchführung für ein Projekt verhältnismäßig eng geführt. Ebenso wurde zu Beginn angekündigt, dass die SuS eine Projektnote bekommen, um eine höhere Verbindlichkeit zu schaffen.

Das Leistungsniveau der Klasse ist insgesamt eher schwach. Zwar geben sich die SuS vor allem mündlich viel Mühe, so haben sie jedoch noch sehr große Schwierigkeiten, sich auf Spanisch auszudrücken und auch Arbeitsanweisungen auf Spanisch zu verstehen. Vor allem Verbkonjugationen bereiten den SuS häufig Schwierigkeiten, sowie die Konkordanz von Adjektiven und die korrekte Verwendung von Präpositionen.

¹ Richter, G. und Mischke, C.: „Leitfaden Projektmanagement“, S. 1

² im Folgenden SuS

³ im Folgenden LUG

⁴ im Folgenden Kirchheim

⁵ im Folgenden ASuS

⁶ im Folgenden UE

Es gibt jedoch auch einige starke SuS, die sowohl mündlich als auch schriftlich positiv auffallen. Eine Schülerin ist zweisprachig aufgewachsen, eine andere Schülerin hat ein spanischsprachiges Elternteil, ist jedoch nicht zweisprachig aufgewachsen.

Die Klasse wird von mir in einem eigenständigen Lehrauftrag unterrichtet und ist mir auch schon aus dem letzten Schuljahr von Hospitationen sowie dem begleiteten Unterrichten bekannt. Im vergangenen Schuljahr war die Klasse deutlich ruhiger und einfacher zu führen; disziplinarische Probleme der oben beschriebenen Art waren seltener. Auch offene Arbeitsformen wie Omniumkontakt oder Partner- und Gruppenarbeiten klappten soweit gut. Die starke Veränderung der Klasse ist vermutlich vor allem auf die Pubertät zurückzuführen und war bei Festlegung des Themas bzw. der Entscheidung zur Projektarbeit nicht abzusehen. In Retrospektive hätte eine andere Arbeitsform vermutlich besser zur Lerngruppe gepasst, doch hierauf soll später noch genauer eingegangen werden (6.5.).

2.2. Lehrerrolle und Schülerrolle in der Projektarbeit

In der Projektarbeit wird der Unterricht geöffnet und im Gegensatz zum „normalen“ Unterricht ist „[s]owohl die Schüler- als auch die Lehrerrolle (...) innerhalb eines Projekts eine ganz andere.“⁷ Beide Parteien stehen hierbei vor großen Herausforderungen und insbesondere den SuS wird während der Projektarbeit viel abverlangt. Sie müssen selbstständig arbeiten, eigenständig recherchieren, Medien sinnvoll nutzen, vernetzt denken, im Team arbeiten können und vieles mehr. Je nachdem, welche methodischen Vorkenntnisse, wie z.B. Gruppenarbeit und verschiedene Gesprächsformen, die SuS zur Projektarbeit mitbringen, funktioniert dies besser oder weniger gut.⁸ Natürlich gibt es hier auch innerhalb von Lerngruppen große Unterschiede. Einige SuS kommen gut mit diesem selbstständigen Arbeiten zurecht, andere hingegen benötigen sehr viel Hilfestellung und äußeren Antrieb durch die permanente Erinnerung an Aufgaben und Fristen. Hier bietet sich in jedem Fall die Chance, einzelne SuS besonders zu fördern und unterstützen, während andere die Freiräume genießen.

Eine große Herausforderung für die Lehrkraft hingegen ist, sich bewusst zurückzunehmen und die SuS eigenständig arbeiten zu lassen und ihnen Raum für eigene Fehler zuzugestehen. Dabei sollte jedoch auch vermieden werden, dass die SuS sich stets überfordert fühlen, was zu Frustration führen kann. Florian Nohl nennt dies eine *Gratwanderung*, die die Lehrkraft leisten muss.⁹

Essenziell für das Gelingen dieser Gratwanderung ist die sorgfältige Planung des Projekts durch die Lehrkraft. Trotz eines aktiven Zurücknehmens der Lehrkraft vor allem während der Umsetzungsphase, bleibt sie Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner bei Problemen jeglicher Art und ist auch in dieser Phase so stark gefordert, dass sie sich auf die gute Planung und somit einem so weit wie möglich reibungslosen Ablauf verlassen können muss. Schlecht Geplantes während des laufenden Projekts zu lösen erfordert viel mehr Energie und Nerven, als es ein in der Planungsphase antizipiertes Problem kosten würde. Dazu gehörten in diesem Projekt insbesondere die frühzeitige Buchung der Computerräume und die Sicherstellung, dass genügend funktionierende Computer vorhanden waren, sodass alle SuS gleichzeitig arbeiten konnten. Ebenso wichtig waren die Vorabinformation über das Projekt an Eltern und SuS, insbesondere, da die SuS in verschiedenen Phasen des Projekts ihre privaten Smartphones nutzen sollten, die mit der entsprechenden App

⁷ Nohl, F.: *Der Projektunterricht. Klasse 5-10. Grundlagen-Materialien-Bewertung*, S. 6

⁸ vgl. ebd.

⁹ vgl. ebd.

ausgestattet sein mussten. Es wird jedoch kaum möglich sein, ein Projekt bis ins Letzte zu planen – was auch gar nicht Ziel sein soll, da auch Platz für die freie Entfaltung seitens der SuS gelassen werden sollte. Aufgabe der Lehrkraft ist es, sich während eines Projekts eine große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit zu wahren, um sämtliche unvorhergesehene Herausforderungen meistern zu können.

3. Sachanalyse

3.1. Warum eine App?

„Die digitale Revolution hat alle Lebensbereiche erfasst, auch die Schule.“¹⁰

So schreibt Kathrin Sommerfeldt in einem aktuellen Beitrag zum digitalen Lernen. Es steht außer Frage, dass der Großteil der heutigen SuS-Generation nicht nur mit Smartphones und Apps vertraut ist, sondern diese Medien auch tagtäglich nutzt. „Aus diesem Grund ist die Schule aufgefordert, den sinnvollen Umgang mit diesen Technologien in möglichst vielen Fächern zu fördern, zu begleiten und zu üben.“¹¹ Dies schlägt sich in den Bildungsstandards von 2016 nieder und ist als eine der Leitperspektiven unter dem Begriff *Medienbildung* aufgeführt. Hier heißt es, dass die „zunehmende Bedeutung von Medien in der Gesellschaft deren kritische, selbstbestimmte Nutzung zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation junger Menschen [macht].“¹² Weiterhin ist ein „sinnvoller, reflektierter und verantwortungsvoller Umgang mit Medien“¹³ zu schulen. Die Gestaltung einer Informations- und Quizapp erschien mir ein sinnvoller Weg, dieser Aufgabe nachzukommen. So lernen die SuS einerseits sinnvolle Einsatzmöglichkeiten ihrer Smartphones über WhatsApp, Instagram und ähnlichem hinaus kennen und zum anderen lernen sie in Teilen die Gestaltung einer App kennen und was dahintersteckt. Das tatsächliche Erstellen bzw. Programmieren einer App würde den Rahmen einer Projektarbeit im Fach Spanisch sprengen und wäre auch noch nicht altersgerecht und der Schulung der Fremdsprache zuträglich, sondern vielmehr für ein Informatikprojekt in der Oberstufe geeignet. Aus diesem Grund wurde die App *Actionbound* gewählt, die einen fertigen Rahmen vorgibt, in den Texte, Bilder, Links, etc. benutzerfreundlich und intuitiv eingespeist werden können. In diesem Zusammenhang lernten die SuS zudem über die Beachtung von Copyright bei Bildern.

Wie bereits erwähnt, sind Apps ein fester Bestandteil des Alltags der SuS und somit kann ein klarer Lebensweltbezug hergestellt werden. Die Wahl der Themen *LUG* und *Kirchheim* ergab sich für mich aus folgenden Kriterien. Die Schule ist einer der Orte, an dem sich die SuS aus Valladolid viel aufhalten werden und mit Sicherheit interessiert daran sind, sowohl Informatives als auch Interessantes über das LUG zu erfahren. Um den SuS ein breiteres Spektrum an möglichen Themen zu gewährleisten, entschied ich mich, Kirchheim mit einzubeziehen. Zwar hätten einige SuS Stuttgart interessanter gefunden, jedoch wollte ich sicherstellen, dass die Gäste aus Valladolid die Möglichkeit haben, die von den SuS beschriebenen Orte auch wirklich zu besuchen. Dies wäre mit Stuttgart weitaus schwieriger umsetzbar gewesen.

Die tatsächliche Nutzung der App stellt ein sehr hohes Motivationspotential dar. Schnell wurde jedoch klar, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der ausgewählten App zahlreich sind und man mit viel Zeit und Mühe sehr kreative und tolle Ergebnisse

¹⁰ Sommerfeldt, K.: „Digitales Lernen‘ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße“, S. 9

¹¹ Grünewald, A.: „Spanischunterricht mit digitalen Medien: Lernen mit Apps“, S.11

¹² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Bildungsplan Baden-Württemberg, Gymnasium – Spanisch als dritte Fremdsprache – Profulfach*, S. 7

¹³ ebd.

bekommen könnte, beispielsweise in Form einer interaktiven Schnitzeljagd, bei der Standorte abgelaufen, QR-Codes gescannt, Fotos an bestimmten Orten aufgenommen werden müssen und vieles mehr. Um die SuS nicht zu überfordern und den zeitlichen und örtlichen Rahmen nicht zu sprengen, wurden diese Möglichkeiten nicht explizit erwähnt und die Bedingungen der Endprodukte von der Lehrkraft insoweit abgesteckt, dass sich die SuS nicht an eben genannten Gestaltungsmöglichkeiten aufhalten würden. Im Zentrum sollte trotz allem ein hoher sprachlicher Ertrag stehen – in diesem Fall ein schriftliches Produkt.

Auch in der aktuellen fachdidaktischen Literatur sind die neuen Medien und insbesondere Apps ein ständig auftauchendes Thema. So widmen beispielsweise der *Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*¹⁴ oder *Hispanorama*¹⁵ in aktuellen Ausgaben ihre Schwerpunkte dem Thema Apps. Sommerfeldt weist darauf hin, dass die Schulung der digitalen Kompetenz nicht als ein isoliert zu schulender Bereich anzusehen ist, sondern vielmehr mit den zu erwerbenden fachlichen Kompetenzen im Spanischunterricht zu verzahnen ist.¹⁶ In diesem Sinne sollte die von den SuS gestaltete App also nicht „um der Digitalisierung Willen“ ihre Nutzungsberechtigung finden, sondern mit der Schulung der Kompetenz Schreiben verzahnt werden.

3.2. Warum Schreiben?

Obwohl die Kompetenz Schreiben zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen gehört, fest im Bildungsplan verankert ist und bis ins Abitur hinein bedeutender Bestandteil von Leistungsmessungen ist,¹⁷ kommt die Schulung dieser Kompetenz in der Unterrichtspraxis oft zu kurz und wird gerne in die Hausaufgabe verlegt. Deshalb sollte in dieser UE bewusst das Schreiben geschult werden und zwar als Prozess, bei dem die einzelnen Schritte bis zum Produkt im Unterricht stattfanden. Die SuS sollten einen zusammenhängenden Text zu einem ihnen vertrauten Thema verfassen, in diesem Fall ihrer Schule bzw. ihrer Stadt und diesen Text für einen bestimmten Adressaten schreiben, den ASuS aus Valladolid. Dabei planten und verfassten die SuS ihren Text mit verschiedenen Hilfsmitteln, wie beispielsweise Checklisten zur Selbstkorrektur oder Listen mit Konnektoren.

Daniel Cassany befasst sich umfassend mit der Schreibkompetenz und deren Schulung und wird in diesem Zusammenhang häufig zitiert, so auch von Andreas Grünewald und Lutz Küster, die seine „5 didaktischen Anliegen in Bezug auf das Schreiben“ anführen.¹⁸ Hervorheben möchte ich von diesen vor allem das *Prozessuale Anliegen*. Die SuS lernen in einem prozessorientierten Schreibprozess Strategien und Techniken für das Schreiben. Da SuS in der Regel dazu tendieren, einfach loszuschreiben, um so schnell wie möglich an ihr Produkt zu kommen, ist das „Ausbremsen“ sowie die Sensibilisierung für den Schreibprozess von zentraler Bedeutung. Strategien wie die Vorstrukturierung eines Textes sowie der späteren Selbstkorrektur helfen den SuS bei allen folgenden Schreibaufträgen und sollen deshalb in dieser UE geschult werden. Dieses kleinschrittige Vorgehen beim Verfassen der Texte soll die SuS auch vor Überforderung und Frustration schützen, da sie sich erst am Anfang des zweiten Lernjahrs befinden und die Schreibaufgabe über ein Thema, das nicht unbedingt im Schulbuch steht, eine große Herausforderung darstellt. Wie wichtig das Erlernen bzw. kontinuierliche Üben von Strategien zur

¹⁴ vgl. Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch: „Digitales Lernen“, 65/2019

¹⁵ vgl. Hispanorama: „App geht's! Digitale Helfer im Spanischunterricht“, 166/2019

¹⁶ vgl. Sommerfeldt, K.: „Digitales Lernen‘ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße“, S. 11-12

¹⁷ vgl. Grünewald, A. und Küster, L.: *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*, S.164

¹⁸ vgl. ebd. S.17

Selbstkorrektur sind, zeigte sich vor allem in der ersten Klassenarbeit. In dieser war extrem auffällig, wie viele Fehler die SuS in der Konkordanz von Substantiven und Adjektiven machten. Solche Fehler können theoretisch sehr einfach von den SuS selbst entdeckt werden.

Um die Schreibaufgabe der vorliegenden UE für die SuS motivierend und attraktiv zu gestalten, sollen die Texte am Ende in einer App stehen und mit Quizfragen, Bildern, Links, etc. gestaltet werden. Dadurch wird der Schreibauftrag auch automatisch handlungsorientiert.

3.3. Die App *Actionbound*

An dieser Stelle soll in Kürze die App *Actionbound*¹⁹ vorgestellt werden und die Auswahl dieser App begründet werden. Actionbound wurde vor allem entwickelt, um interaktive Schnitzeljagden zu gestalten. Die App kann kostenlos auf das Handy geladen werden und entweder direkt dort oder über die Homepage durch das Scannen von QR-Codes sogenannte *Bounds* gesucht und gestartet werden. In einem Bound ist in der Regel ein Start- und Endpunkt festgelegt (z.B. Marktplatz in Stadt XY), an dem die Boundspieler starten und den Bound beenden. Außerdem werden Informationstexte bereitgestellt, Fragen und Aufgaben gestellt, die bei Erfüllen Punkte geben. Doch die Bounds als Rallye zu gestalten ist kein Muss und auch im unterrichtlichen Bereich findet die App Anwendung. Informationen können bereitgestellt werden und durch Fragen abgetestet werden. Oder aber SuS kreieren selbst Bounds, wie es in diesem Projekt der Fall ist. Getestet und gespielt werden die Bounds mit einem mobilen Endgerät (z.B. Smartphone, Tablet), erstellt hingegen im Webbrowser, also am besten am Computer.

Actionbound stellt für den schulischen Bereich spezielle EDU Lizenzen zur Verfügung. Hierzu muss lediglich verifiziert werden, dass man im schulischen Bereich arbeitet und eine Jahreslizenz kann für 49€ erworben werden. Ist dieser Account aktiviert, kann die Lehrkraft über sogenannte Sofortaccounts Zugänge für die SuS abrufen. Eine Liste mit vom Anbieter generierten Nutzernamen und Passwörtern kann heruntergeladen und an die SuS ausgehändigt werden. Damit ist der Datenschutz gewährt, da die SuS keinerlei Daten von sich preisgeben müssen. Hervorragend an diesem Sofortaccount-System ist, dass alles, was die SuS unter ihrem Account erstellen direkt in einem Ordner gespeichert wird, den die Lehrkraft im Voraus unter ihrem Account anlegt. So erhielt ich jederzeit Einsicht in die Aktivitäten der SuS. Zudem war es durch diese Sammlung der Bounds in einem Ordner am Ende möglich, die Bounds nach Belieben zusammenzuführen, um als Endprodukt nicht 23 verschiedene QR-Codes zu haben, sondern lediglich zwei – einen für den Bound Kirchheim und einen für den Bound LUG. Das Zusammenfügen funktioniert einfach über „drag and drop“ und ein Titel für den Bound kann eingegeben werden. Damit diese Arbeit nicht an der Lehrkraft hängen bleiben muss (das Zusammenfügen nimmt doch etwas Zeit in Anspruch), kann die Lehrkraft ausgewählten Sofortaccounts, also den SuS, die Bearbeitung „erlauben“.

Tatsächlich kann man unter der von Actionbound angegebenen Telefonnummer auch problemlos Mitarbeiter erreichen, die für Rückfragen gerne zur Verfügung stehen. Dies war mir wichtig, um bei eventuellen Schwierigkeiten mit der App oder der Lizenz einen Ansprechpartner zu haben.

Ein weiteres Kriterium für die Nutzung von Actionbound war für mich die unkomplizierte Bedienung, sowohl für mich als auch die SuS. Die Bounds können intuitiv erstellt werden, ohne viele Vorkenntnisse in diesem Bereich haben zu müssen. Außerdem

¹⁹ www.actionbound.de [zuletzt aufgerufen am 06.01.20]

war der Datenschutz wie bereits beschrieben gewährleistet. Ein großer Pluspunkt ist hierbei, dass die Bounds zwar online gestellt werden können, d.h. sie können von „fremden“ Nutzern gesucht, angeschaut und gespielt werden, allerdings kann man vor dem Veröffentlichen entscheiden, ob der Bound „geheim“ oder „öffentlich“ ist. Bei einem geheimen Bound kann der QR-Code heruntergeladen und beliebig weitergegeben werden. Auf der Actionbound Seite kann jedoch niemand den Bound finden. So bin ich mit den Bounds dieses Projekts verfahren. Diese Einstellung kann jedoch jederzeit geändert werden und hat man ein wirklich gutes Produkt und die SuS sind einverstanden, kann der Bound jederzeit veröffentlicht werden. Actionbound hat jedoch auch einige Schwachpunkte, die jedoch an anderer Stelle (6.1.) diskutiert werden sollen.

3.4. Stellung in den angrenzenden Unterrichtseinheiten

Die UE schließt an die Unidad 1 des Lehrwerks *Encuentros 2 Edición 3000* an, in der der Schwerpunkt auf dem Erlernen des *Pretérito Imperfecto* und dessen Abgrenzung zum *Pretérito Indefinido* lag. Das Beherrschen dieser beiden Zeitformen und insbesondere den Unterschieden in der Verwendung stellt eine essenzielle Fähigkeit für die Kommunikation auf Spanisch dar. Für die hier dargestellte UE ist die Beherrschung der beiden Zeitformen unter Umständen notwendig – je nachdem, worüber die SuS schreiben wollen. In der darauffolgenden UE steht der *Subjuntivo* im Zentrum, welcher an der ein oder anderen Stelle in den Texten nützlich hätte sein können. Allerdings war damit zu rechnen, dass die SuS an manchen Stellen Fehler machen, da sie bestimmte Strukturen noch nicht kennen. Dies lässt sich zu Beginn von Klasse 9 jedoch nur schwer vermeiden.

4. Methodisch-didaktische Analyse

4.1. Warum ein Projekt?

„Beim Projektlernen spielen lebensnahe Themen, ganzheitliches, praktisches und handlungsorientiertes Lernen (...) eine starke Rolle.“²⁰

Besonders die „lebensnahen Themen“ sowie ein „handlungsorientiertes Lernen“ sind grundsätzlich feste Bestandteile des Spanischunterrichts, wodurch sich die Projektarbeit sehr gut in eben diesen integrieren lässt. Grünewald und Küster ziehen zur Hervorhebung der Rolle der Handlungsorientierung ein Zitat des Philosophen Jon Dewey heran: „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie.“²¹ Es kommt also auf konkrete (sprachliche) Erfahrungen an, die die SuS machen und dadurch fremdsprachliche Handlungskompetenz erlangen. Diese Kompetenz erlangen sie sowohl für die außer- als auch die nachschulische Lebenswelt.²² Damit geht automatisch einher, dass die Themenwahl lebensnah sein muss, um diese Handlungskompetenz in einer außer- und nachschulischen Lebenswelt zu erreichen. Wie geeignet Projektarbeit hierfür ist, führen Grünewald und Küster im Folgenden an: „Letztlich strebt der **handlungsorientierte Lernansatz** die Aufhebung der Trennung von Schule und außerschulischen Lebensbereichen an und führt zur umfassenden **Öffnung des Unterrichts** und zu offenen Formen des Lernens, wie Projektarbeit,

²⁰ Nohl, F.: *Der Projektunterricht. Klasse 5-10. Grundlagen-Materialien-Bewertung*, S. 5

²¹ Grünewald, A. und Küster, L.: *Fachdidaktik Spanisch. Tradition-Innovation-Praxis*, S. 115

²² vgl. ebd. S. 115

Freiarbeit, Simulationen etc.“²³ Weiterhin essenziell für die Projektarbeit ist das Ziel: ein Produkt, welches auch außerunterrichtlich Verwendung finden kann.²⁴

Zwar nicht gänzlich außerschulisch, jedoch aber außerunterrichtlich und definitiv reales, fremdsprachliches Handeln abverlangend ist der anstehende Schüleraustausch der SuS der Spanischklassen 9 des LUGs mit der Partnerschule *I.E.S. Delicias* Valladolid. Dieser Austausch ist sicherlich einer der Höhepunkte für die SuS in Bezug auf das Fach Spanisch. Hier bot sich an, ein Produkt zu erschaffen, welches in diesem außerunterrichtlichen Kontext Verwendung findet. Daraus entstand das Ziel, eine App zu gestalten, die den spanischen ASuS zur Verfügung gestellt wird. Die Aktualität, Wichtigkeit und der Lebensweltbezug des Mediums „App“, welche die SuS auf ihre Smartphones herunterladen können, steht außer Frage. Nicht zuletzt steht der Begriff „selbstständig“, welcher auch im Leitsatz *Projekte. machen. selbstständig* Schlüsselbegriff ist, im Zentrum der Projektarbeit. Diese Selbstständigkeit bringt eine große Verantwortung und Entscheidungsfreiheit mit sich, was ein hohes Motivationspotential für die SuS darstellt.

4.2. Die Projektphasen

In der Regel wird in der zur Projektarbeit in der Schule verfügbaren Literatur ein Projekt in vier Phasen unterteilt, die im Folgenden kurz anhand des dieser Arbeit zugrunde liegenden Projekts dargestellt werden sollen. Die Begrifflichkeiten der vier Phasen unterschieden sich teilweise marginal voneinander. Im Folgenden werden die von Richter und Mischke²⁵ angeführten Begriffe verwendet.

Start- und Definitionsphase

„Wenn du wenig Zeit hast, nimm dir am Anfang viel davon!“²⁶ – so ein häufig zitierter Ausspruch von Ruth Cohn. Dies trifft vor allem auf die Start- und Definitionsphase sowie die Planungsphase zu. SuS sind oft voller Aktionismus, wenn es um Projekte geht; sie sehen das Ziel vor Augen (in diesem Fall die App) und wollen sofort loslegen. Doch ein Projekt bedarf gründlicher Planung und Zielklärung, damit der „Weg zum Ziel“ so wenig holprig wie möglich verläuft.

Zwar sollten SuS in einem Projekt so selbstständig wie möglich arbeiten. Nicht zuletzt dem Kompetenzstand und der Klassensituation der vorliegenden Lerngruppe geschuldet, wurden das Thema und die Zielklärung sowie gewissen Rahmenbedingungen, wie etwa der zeitliche Rahmen des Projekts, von der Lehrkraft vorgegeben. In zehn Schulstunden sollte eine App gestaltet werden, die für die ASuS aus Valladolid zur Verfügung gestellt wird.

Für die Lehrkraft fiel unter diese Phase zudem die Klärung des Mediums – welche App ist geeignet? Was kostet sie? Wie geht die App mit Datenschutz um? Und nicht zu vergessen – kann ich als Lehrkraft „Experte“ für die App werden? Denn, so Victoria Castrillejo in einem Beitrag zur Digitalisierung im Spanischunterricht: „Para que la tecnología pueda ser integrada de forma eficaz en la clase es esencial que los profesores cuenten con un nivel de competencia digital adecuado.“²⁷ Erst als die geeignete App für das Projekt gefunden war (Actionbound), konnte wirklich mit der Planungsphase begonnen werden.

²³ vgl. ebd. S. 116

²⁴ vgl. Sommerfeldt, K.: *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*, S. 35

²⁵ vgl. Richter, G. und Mischke, C.: „Leitfaden Projektmanagement“, S. 8

²⁶ Ruth Cohn in Endler, S.: *Projektmanagement in der Schule. Alle Klassenstufen. Projekte erfolgreich planen und gestalten*, S. 21

²⁷ Castrillejo, V.: „Digitalización y competencia digital en el aula de ELE“, S. 4

Planungsphase

Wie bereits erwähnt, war die grobe Struktur und Zielsetzung des Projekts von der Lehrkraft vorgegeben und wurde den SuS in der ersten Stunde der UE vorgestellt. Dennoch ergaben sich zahlreiche Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten für die SuS, denn „[w]ird die Projektarbeit zu stark vorstrukturiert und vorgeplant, so werden die Motivation und der in Projekten mögliche Lernerfolg stark beeinträchtigt.“²⁸ So waren weder die Themen, noch die genaue Struktur der App vorgegeben – hier mussten die SuS aktiv werden. Auch die Zuordnung der gefundenen Themen zu einzelnen SuS, sowie die Verteilung von Expertenrollen war in der Planungsphase Aufgabe der Klasse.

Umsetzungsphase

In dieser zentralen Phase des Projekts veränderten sich die Rollen der Lehrkraft sowie der SuS im vorliegenden Projekt drastisch. Diese Phase, in der die SuS an ihrer Schreibkompetenz, Recherche, Textproduktion und schließlich der Erstellung und Erprobung der App arbeiteten, rückte die Lehrkraft stärker in den Hintergrund. Dennoch waren die Stunden vorstrukturiert und die Lehrkraft achtete sehr auf das Ausfüllen von Protokollen seitens der SuS, dem Einhalten von Absprachen und der Ausführung der Arbeitsaufträge, da die Lerngruppe ansonsten vermutlich nicht zum Ziel gekommen wäre.

Abschlussphase

In der Abschlussphase mussten die SuS ihre Apps fertigstellen, sowie die Arbeiten anderer betrachten und Feedback geben, sowie die ganze UE evaluieren. Eine klar definierte und durchgeführte Abschlussphase ist wichtig, da ansonsten zum einen viele SuS ihre Arbeit nicht ordentlich abschließen würden und sich zum anderen wichtige Erkenntnisse, die aus einer Evaluation hervorgehen können, verlaufen würden und nicht für zukünftige Projekte genutzt werden könnten.²⁹

4.3. Weitere methodisch-didaktische Überlegungen

Freies, selbstständiges Arbeiten ist zentraler Bestandteil des Projektunterrichts. Zu viele Freiheiten könnten besonders in dieser Lerngruppe kontraproduktiv sein und zu Überforderung, Planlosigkeit und Faulheit führen. Um dem entgegenzuwirken wurde das Projekt relativ eng geführt, nicht zuletzt, weil die SuS diese offenen Arbeitsformen noch wenig gewohnt sind. Trotzdem empfand ich es als wichtig, diese Arbeitsform mit der Klasse zu üben, da auch im „normalen“ Unterrichtsgeschehen freie Arbeitsphasen wichtig sind und es nicht sein kann, dass diese Unterrichtsformen vermieden werden müssen, weil die Klasse nicht damit zurecht kommt. Um einen guten Mittelweg zu finden und nicht gleich mit völlig freiem Arbeiten zu starten, wurden besonders die Start- und Definitionsphase sowie die Planungsphase stark gelenkt. Die Lehrkraft stellte das Projekt, den Zeitplan und die verschiedenen Phasen vor. Auch Inputs zu interkulturellen Unterschieden fanden statt, sowie eine enge Führung bei der Schulung der Schreibkompetenz. Durch das gemeinsame Erarbeiten wichtiger Elemente der Textsorte sowie sprachlicher Mittel wurde ein gemeinsamer Rahmen für die Schreibaufgabe geschaffen.

Die Öffnung des Unterrichts bietet zudem zahlreiche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Trotz zeitlicher Vorgaben konnten die SuS in ihrem individuellen Tempo arbeiten, mussten dann aber unter Umständen mehr zu Hause

²⁸ Nohl, F.: *Der Projektunterricht. Klasse 5-10. Grundlagen-Materialien-Bewertung*, S. 6

²⁹ vgl. Richter, G. und Mischke, C.: „Leitfaden Projektmanagement“, S. 15

erledigen. Auch bei der Gestaltung der App ist differenziertes Arbeiten automatisch gegeben. Schnellere und kreativere SuS konnten sich intensiver mit der Gestaltung befassen, langsamere SuS konnten sich auf das Wesentliche konzentrieren. Schnellere SuS konnten außerdem immer ihren MitSuS helfen und als Experte fungieren. Zudem gab es jederzeit noch kleine Extraaufträge, die bei der Lehrkraft abgeholt werden konnten, wie z.B. die Reihenfolge der Bounds festlegen, kleine Einleitungstexte für die gesamte App schreiben, etc.

Um mehr Verbindlichkeit zu schaffen, wurden nicht nur Termine, bis zu denen gewisse Aufgaben erledigt sein mussten, vorgegeben, sondern auch Expertenrollen verteilt, wie z.B. *guardia de tiempo, jefe, asistente*, etc. Außerdem wurde von Anfang an klargestellt, dass die SuS eine Projektnote bekommen würden, die sich nicht nur aus dem Endprodukt, sondern vielmehr aus dem „Weg“ zum Produkt zusammensetzt. Die Kriterien finden sich Anhang (M2,S.39).

4.4. Festlegung der Kompetenzschwerpunkte

Wie aus dem Vorhergehenden zu entnehmen ist, lagen die Schwerpunkte dieser UE auf folgenden Kompetenzen:

Medienkompetenz: Die SuS lernen eine App zur Informationsverarbeitung und -verbreitung kennen und produzieren selbstständig Texte für diese App. Dabei wird ein sinnvoller und verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien geschult (Datenschutz, Beachtung von Copyright).

Schreiben: Die SuS planen und verfassen beschreibende Texte über ihnen vertraute Themen: ihre Schule und die Stadt Kirchheim. Dabei nutzen sie Strategien zur Steuerung des Schreibprozesses, indem sie Hilfsmittel heranziehen (z.B. Checklisten zur Selbstkorrektur, Listen mit sprachlichen Hilfsmitteln).

Diese Kompetenzen finden sich eingebettet in der

Interkulturellen kommunikativen Kompetenz: Die SuS vollziehen zunächst einen Perspektivwechsel, um herauszuarbeiten, welche Inhalte wichtig für die App sind. Außerdem vergleichen sie ihre (Schul-)kultur mit der in Spanien, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und entsprechend in ihren Texten zu beachten.

5. Unterrichtspraktische Durchführung

5.1. Tabellarische Übersicht der Unterrichtseinheit

Datum	Stunde	Thema	Kompetenzen
Vor Beginn		Elternbrief mit Information über Nutzung der Smartphones in der Schule, der Bitte, die App Actionbound herunterzuladen, sowie Hinweise zum Datenschutz.	
06.11.19	1	fase 1 – introducción y búsqueda de temas Start- und Definitionsphase sowie Planungsphase des Projekts. Vorstellung des Projekts, der Zielklärung und des Zeitplans. Thematischer Zugang durch Perspektivwechsel: Was könnte die ASuS interessieren und gehört in die App? Sammeln von Themen.	Interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz
08.11.19	2 + 3	fase 2 – asignar grupos y temas; lectura de modelos Planungsphase und Umsetzungsphase. Die SuS lernen Unterschiede ihres und des spanischen Schulalltags kennen. Themen werden konkretisiert und verteilt. Verteilung von Expertenrollen.	Interkulturelle Kompetenz, Leseverstehen, Schreiben

		Kennenlernen und Analyse der Textsorte anhand eines Modells; Erarbeitung sprachlicher Mittel und Anwendung in einer kleinen Schreibaufgabe.	
13.11.19	4 + 5	fase 3 – búsqueda de informaciones Umsetzungsphase. Die SuS machen sich verschiedene Recherchemöglichkeiten bewusst und suchen Informationen zu ihrem Thema.	Medienkompetenz
15.11.19		GESUNDHEITSTAG (kein Unterricht)	
20.11.19	6 + 7	fase 4 – redacción de los textos Umsetzungsphase. Prozessorientiertes Schreiben: die SuS planen und verfassen ihre Texte und verwenden Hilfsmittel zur Selbstkorrektur.	Schreiben
22.11.19	8 + 9	fase 5 – crear los ‘bounds’ Umsetzungsphase. Die SuS fügen die Texte in die App ein, sowie Quizfragen, Bilder, Links, etc.	Medienkompetenz, Schreiben
27.11.19	10	fase 6 – entrega de los códigos QR, presentación y evaluación Abschlussphase. Die SuS stellen die App fertig, geben Feedback zu einer anderen App und zur gesamten UE. Abgabe der Projektmappe.	Medienkompetenz, Leseverstehen

5.2. Darstellung der Unterrichtsstunden

1. Stunde (Einzelstunde): fase 1 – introducción y búsqueda de temas

Stundenthema: Vorstellung der UE und erstes Sammeln von Themen für die App.

Stundenziel: Die SuS kennen den Projektplan und überlegen sich Themen für die App.

Zentrale Kompetenzen: *Interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz.* Die Interkulturelle Kompetenz ist wichtig für die UE, da die SuS im Endprodukt des Projekts einen Teil Kultur (Schule/Stadt) spanischen ASuS präsentieren. Wie dieses Endprodukt aussehen könnte, lernen die SuS anhand eines exemplarischen Bounds kennen und schulen dabei ihre Medienkompetenz.

Stundenverlauf: Stunde 1, 06.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Didaktischer Kommentar/ Kompetenzen
Einstieg	Brainstorming: <i>Imaginaos: vais de intercambio a Valladolid. ¿Qué os gustaría saber del instituto y de la ciudad?</i> Die Ideen werden in Form einer Mindmap an der Tafel notiert.	TPS	Tafel (Tafelbild1, S. 56)	Die SuS werden auf das Thema eingestimmt. Kompetenz: Sprechen, IKK.
Einführung/ Vorstellung der App	Die L gibt eine Übersicht über das Projekt (M1), stellt die Ziele und den Zeitplan sowie die Kriterien zur Bewertung vor (M2). Die SuS lernen die App anhand eines Beispielbounds über Valladolid kennen (M3).	LV EA	M1 (S. 38) M2 (S. 39f.) Smart- phones, QR-Code (M3, S. 41)	Die Rahmen- bedingungen der UE werden geklärt. Transparenz. Kompetenzen: Medienkompetenz, Leseverstehen.
Erarbeitung	Die SuS sammeln mögliche Themen für die App auf Metaplankarten und bringen diese auf einem Plakat an. Die SuS notieren sich in ihrer Projektübersicht ihre beiden favorisierten Themen. Kurzer Überblick über Themeninteressen per Handzeichen.	EA, LSG	Tafelbild 1 (S. 56), Metaplan- karten, Plakat (S. 60), M1 (S. 38)	Die SuS vollziehen einen Perspektivwechsel und überlegen sich, was für die ASuS interessant sein könnte. Kompetenz: IKK.

Methodisch-didaktische Überlegungen

In dieser Einführungsstunde sollten die SuS vor allem einen Überblick über das Projekt bekommen und erfahren, was sie genau erwartet.

Die Frage, was die SuS selbst interessieren würde, wenn sie nach Valladolid und an die Austauschschule dort kommen würden (was für ca. die Hälfte der Klasse im Februar des kommenden Jahres auch Realität sein wird), sollte den SuS die Augen für das öffnen, was wiederum jemanden interessieren könnte, der ans LUG und nach Kirchheim kommt. Die Ideen wurden an der Tafel gesammelt ([Tafelbild 1, S. 56](#)).

Das an der Tafel Gesammelte diente als Überleitung zum Thema der UE: *Kirchheim y nuestra escuela en una app*. Den SuS wurde die Projektübersicht ([M1, S. 38](#)) ausgeteilt und die einzelnen Schritte wurden gemeinsam durchgegangen. Des Weiteren wurden die Bewertungskriterien für die UE bekannt gegeben ([M2, S. 39f.](#)). Dieser Teil der Einzelstunde diente vor allem der Transparenz.

Damit sich das Vorgestellte etwas konkretisiert, durften die SuS im Folgenden Schritt einen Bound ausprobieren, der von mir im Vorfeld exemplarisch über Valladolid erstellt wurde ([M3, S. 41](#)). In diesem Schritt wurde gleichzeitig das Leseverstehen geübt, da sich die SuS die Texte über Valladolid in der App durchlesen und im Anschluss Fragen dazu beantworten mussten.

Mit dem erlangten Wissen über das Ziel der UE und einer Vorstellung über das Endprodukt, kamen wir wieder auf den Stundenbeginn zurück, nun jedoch aus der Perspektive der ASuS. Die SuS sammelten mögliche Themen, die diesen in der App präsentiert werden könnten. Die SuS erhielten verschiedenfarbige Metaplankarten, orange für Themen, die zu Kirchheim gehören und blau für die Schule betreffende Themen. Die Ideen wurden auf einem Plakat ([Plakat, S. 60](#)) gesammelt und der Übersicht halber Dopplungen direkt entfernt. Zum Ende dieser ersten Projektstunde notierten sich die SuS in ihrer Projektübersicht ihr zwei Lieblingsthemen. Die finale Verteilung der Themen war in dieser Stunde noch nicht vorgesehen, da dies zeitlich nicht möglich war und außerdem in der darauffolgenden Stunde mehr thematischer Input gegeben werden sollte. Das Eintragen von Themen in die Projektübersicht hatte jedoch den motivierenden Effekt, bereits den ersten Schritt geschafft zu haben und sollte die SuS damit vertraut machen, dass in der Projektarbeit viel dokumentiert und protokolliert werden muss, um den zeitlichen Rahmen einzuhalten und strukturiert vorzugehen. Am Ende der Stunde schuf ich mir kurz über Handzeichen einen Überblick, welche Themen für die SuS in Frage kamen und es deutete darauf hin, dass es zwei circa gleich große Gruppen geben würde. Somit konnte ich für die nächste Stunde Tabellen vorbereiten, in die die SuS ihre finalen Themen eintragen würden.

Reflexion

Die Impulsfrage zu Beginn fiel den SuS inhaltlich nicht allzu schwer zu beantworten und für mich zeichnete sich schon ab, dass diese gesammelten Themen in ihrer Grobform auch den Themen entsprechen würden, die am Schluss in die App kommen würden. „Grobform“ deshalb, da sich die *lugares de interés* in Valladolid natürlich von denen in Kirchheim unterscheiden; der Überbegriff passte aber. Etwas wenig Inhalt kam jedoch auf der Seite *instituto*. Hier hätte ich eventuell mit weiteren Fragen mehr aus den SuS herausholen können und sie beispielsweise noch mehr auf Aktivitäten, AGs, etc. lenken können. Allerdings war dies zu Stundenbeginn zunächst nicht so wichtig und wurde gegen Stundenende nochmals aufgegriffen.

Die anschließende Phase, in der das Projekt vorgestellt wurde, dauerte länger als gedacht, da die SuS sehr viel nachfragten und wissen wollten. Die genaue

Vorstrukturierung der kommenden Unterrichtswochen mit genauen Daten, Themen, etc. war für sie neu.

In meiner Planung nicht gefallen hat mir zunächst, dass ich auch direkt die App in dieser Stunde vorgestellt habe, da dadurch der rote Faden der Stunde etwas litt. Im Nachhinein bin ich jedoch froh, dies so gemacht zu haben. Für die SuS war es sehr schwierig, sich das Produkt, also die App, vorzustellen und durch dieses Kennenlernen der App wurde für sie zum einen klarer, was am Ende der UE stehen sollte und zum anderen merkte ich sofort, wie die Motivation extrem anstieg. Unerfreulich war jedoch, dass trotz langer Ankündigung im Voraus und Information an die Eltern fast niemand die App tatsächlich schon auf dem Handy hatte. Ich hatte dies fast befürchtet und hatte mir im Voraus überlegt, dass es ohnehin sinnvoll wäre, die App gemeinsam am Beamer zu betrachten. Auf diese Weise hätte ich auf einige Funktionen der App verweisen können. Um dies umzusetzen, wäre jedoch in meinem Fall ein Apple TV notwendig gewesen, um mein Handy mit dem Beamer verbinden zu können. Leider fehlt diese technische Ausstattung an meiner Schule und dies war bereits ein erster Punkt, an dem das digitale Unterrichten schwierig gemacht wird. Gezwungenermaßen entschied ich mich also in der Planung dafür, die SuS selbstständig die App ausprobieren zu lassen, was dann eben zur Folge hatte, dass nur drei der 23 SuS die App überhaupt auf dem Handy hatten. Kurzerhand richtete ich einen Hotspot ein, da auch kein W-Lan an der Schule verfügbar ist – ein weiterer Stein im Weg zum digitalen Unterricht. Die SuS konnten sich so die App herunterladen, was jedoch Zeit kostete. Dementsprechend kurz fiel die Ausprobierphase für einige SuS aus, bei denen der Download der App lange dauerte. So beschloss ich, den QR-Code der App in der Pause für alle zu kopieren, damit die SuS sich die App zu Hause nochmals in Ruhe anschauen konnten. Bei wiederholter Durchführung dieser UE bzw. einer UE mit ähnlichen Medien würde ich im Voraus noch mehr Zeit investieren, die technischen Möglichkeiten und Beschränkungen an der Schule zu prüfen.

Die Sammlung der Themen für die App zum Stundenende fiel den SuS inhaltlich nicht allzu schwer, zumal sie sich wieder auf das Tafelbild vom Beginn der Stunde beziehen konnten. Ein Problem war jedoch fehlendes Vokabular. Im schulischen Bereich war dies weniger problematisch als im Bereich Kirchheim. ¿*Qué significa...* Schloss/ Fitnessstudio/ Brand/ Eisdiele/ Schwimmbad/ Rathaus...? Hier wäre es sinnvoll gewesen, den SuS Wörterbücher zur Verfügung zu stellen. Auch kamen mir erste Sorgen, dass einige Themen für die SuS zu schwierig sein könnten, um darüber zu schreiben, beziehungsweise vor allem das Vokabular hierfür fehlen würde. Ich entschloss mich trotzdem dafür, die Themen so stehen zu lassen und, wie ohnehin geplant, für die kommenden Stunden Wörterbücher mitzubringen. Die neuen Vokabeln wurden von den SuS in ihre Vokabelhefte notiert, wodurch ein sprachlicher Zugewinn erlangt wurde. Etwas dünn war es noch auf der Seite *instituto*. Dies hatte ich bereits im Vorfeld vermutet und eigentlich geplant, den SuS an dieser Stelle noch einen Input über Unterschiede von deutschen und spanischen Schulen zu geben. Allerdings musste ich diesen Schritt aus Zeitmangel auf die nächste Stunde verschieben. Die Präsentationsphase des Projekts dauerte, wie bereits erwähnt, länger als geplant. Jedoch war mir diese Phase sehr wichtig, da sie den Grundstein für die gesamte UE legte und ich berief mich wieder auf Cohns Spruch, sich in der Anfangsphase viel Zeit zu nehmen. Zum anderen kostete das Herunterladen der App unnötige Zeit. Alles in allem wurde das Stundenziel erreicht, auch wenn noch nicht genügend Themen für alle gesammelt waren. Die Themensammlung sollte in der Folgestunde nochmals erweitert werden.

2. und 3. Stunde (Doppelstunde): fase 2 – asignar grupos y temas; lectura de modelos

Stundenthema: Themenfindung und Verteilung von Expertenrollen. Herausarbeitung von Textmerkmalen sowie sprachliche Mittel zur Verfassung eigener Texte.

Stundenziel: Am Ende der Stunde sollen alle SuS ein Thema sowie eine Expertenrolle haben. Außerdem sollen die Merkmale der zu schreibenden Textsorte klar sein und Hilfsmittel in Form von Adjektiven und Konnektoren zur Verfügung stehen, mit denen die SuS dann ihre Schreibkompetenz schulen.

Zentrale Kompetenzen: *Interkulturelle Kompetenz, Schreiben.* Um die Kompetenz Schreiben schulen zu können, wird zunächst ein Beispieltext betrachtet. Anhand herausgearbeiteter Merkmale verfassen die SuS selbst einen Text und schulen so die für diese UE zentrale Kompetenz Schreiben.

Stundenverlauf: Stunden 2 und 3, 08.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Did. Kommentar/ Kompetenzen
Start	Bekanntgabe des Stundenthemas und -ziels.	LV		Transparenz
Einstieg	Das Plakat der letzten Stunde mit den gesammelten Themen wird an die Tafel gehängt. Die SuS werden aufgefordert, sich gegenseitig Begriffe zu erklären, die sie in der letzten Stunde nicht wussten.	PA, UG	Plakat (S. 60) an der Tafel	Durch Wiederholen einiger Begriffe wird der neue Wortschatz gefestigt. Thematische Einstimmung auf die Stunde.
EA I	Um weitere Themen zu finden, bekommen die SuS Bildimpulse (Folie 1), über die sie Unterschiede zur deutschen und spanischen Schulkultur herausfinden. Ergebnisse werden an der Tafel notiert (Tafelbild 2).	PA, UG	Folie 1 (S. 58), Tafel (Tafelbild 2, S. 57)	Interkulturelle Kompetenz.
Themenverteilung	Die SuS entscheiden sich für Themen und Expertenrollen (M5) Die Themenverteilung wird in einer Tabelle (M4) sowie in der Projektübersicht (M1) der SuS festgehalten.	GA	M4 (S. 42), M5 (S. 43), M1 (S. 38)	Hier nimmt sich die L zum ersten Mal stark zurück und die SuS arbeiten selbstständig.
EA II	Die SuS lesen erneut den Text des Beispielbounds über Valladolid und beantworten auf einem AB (AB1) Fragen dazu, welche auf Charakteristika der Textsorte abzielen. Zudem sammeln sie Adjektive, um Orte, Essen und Anderes zu beschreiben und erstellen eine Liste mit Konnektoren. Die Ergebnisse werden gemeinsam am OHP gesichert (Folie 2). Mithilfe der gesammelten sprachlichen Hilfsmittel verfassen die SuS einen kleinen Text bzw. verbessern eine schlechte Textvorlage durch Konnektoren und differenzierte Adjektive. Die SuS geben ihre Ergebnisse der L ab (Beispiele: S. 66).	PA, UG EA	AB 1 (S.48ff.), OHP, Folie 2 (S. 59), Wörterbücher (zweisprachig)	Die SuS erarbeiten sich selbstständig Merkmale der Textsorte sowie Hilfsmittel für ihre eigene Textproduktion. Kompetenz: Leseverstehen. Kompetenz: Schreiben.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Da es in der vorangegangenen Stunde nicht mehr gereicht hat, wurden nun in dieser Stunde Bild- und Textimpulse zur spanischen Schulkultur gegeben (Folie 1, S. 58). Die SuS zogen Vergleiche zur eigenen Schulkultur und erlangten dadurch soziokulturelles

Orientierungswissen und förderten die interkulturelle Kompetenz durch den Rückbezug zur eigenen Kultur (Tafelbild2, S. 57). Durch diesen Input und weitere Denkanstöße konnten nochmals einige Themen für die App gesammelt werden und mit der Verteilung der Themen begonnen werden. Schnell konnten zwei große Gruppen gebildet werden: eine Gruppe für Kirchheim, eine Gruppe für das LUG. An diesem Punkt wurden die SuS nun zum ersten Mal „sich selbst überlassen“ und sollten zunächst Expertenrollen, dann die Themen verteilen. Die Themen hielten die *jefes* in einer Tabelle fest, welche ich für alle SuS koptierte (M4, S. 42).

Daraufhin folgte ein inhaltlicher Bruch und die SuS begannen mit der *lectura de modelos*, um Textsortenmerkmale und sprachliche Hilfsmittel (Konnektoren und Adjektive) für die eigene Textproduktion herauszuarbeiten (AB1, S. 48ff.). Diese wurden dann in einem nächsten Schritt angewandt, in dem die SuS einen schlecht geschriebenen Text über eine Stadt mit Hilfe von Adjektiven und Konnektoren verbessern sollten. Dies diente der Schulung der Schreibkompetenz und als Vorübung für das Verfassen eigener Texte. Beispiele sind im Anhang beigelegt (S. 66).

Reflexion

Die Planung dieser Doppelstunde ist zweifelsohne diskutierbar. Die Doppelstunde kann eher wie zwei Einzelstunden betrachtet werden, da es inhaltlich und in der Arbeitsform einen Bruch gibt. Während die SuS sich in der ersten Stunde mit der Themenwahl und der Projektplanung beschäftigen, arbeiten sie in der zweiten Stunde wieder in klassischen Arbeitsformen und schulen die Schreibkompetenz. Logischer erscheint es, an die Themenverteilung die Recherche anzuschließen. Allerdings war die Schulung der Schreibkompetenz und das Herausarbeiten von sprachlichen Hilfsmitteln unabdingbar. Wäre dies nicht an dieser Stelle geschehen, hätte es nach der Recherche stattfinden müssen. Nach der Recherche jedoch scheint es ebenso logisch, mit dem Verfassen der eigenen Texte zu beginnen, da die SuS im Thema drin sind. So oder so stellt die gelenkte Schulung der Schreibkompetenz also einen Bruch in der Projektarbeit dar und trotz des etwas unglücklichen „gestückelten“ Verlaufs dieser Doppelstunde würde ich es wieder so machen, da dann dafür die nächste Doppelstunde ununterbrochen für die Recherche zur Verfügung steht.

Gold wert waren in der Themenverteilungsphase die Expertenrollen. Besonders die Rollen *jefe/jefa*, *asistente* und *guardia de tiempo* erwiesen sich in dieser Phase als äußerst sinnvoll und wichtig. Diese Phase war ohnehin relativ chaotisch, da sich zwei sehr große Gruppen (9 SuS in der Gruppe LUG, 14 SuS in der Gruppe Kirchheim) koordinieren und einigen mussten. Ohne einen Teamchef und jemanden, der auf die Zeiteinhaltung achtet, hätte alles sehr viel länger gedauert. Zum Teil stritten sich die SuS um Themen, was die jeweiligen *jefes* jedoch gut lösten. Es ist nicht ganz ideal, dass nicht jeder wirklich über das Thema schreiben kann, das er gerne möchte. Allerdings wollte ich Dopplungen vermeiden, weswegen dies kaum vermeidbar war. Bei einigen Themen musste ich am Ende doch noch eingreifen. Einige SuS hatten sich entschlossen, über Essensangebote in Kirchheim zu schreiben, was mir sinnvoll erschien. Im Konkreten sollte dies jedoch McDonalds und Burger King sein. Ein S zeigte sich einsichtig und entschied sich für ein Dönerrestaurant – was durchaus etwas mit deutscher Esskultur zu tun hat, beliebt bei den SuS ist und genug für einen Bound hergibt. Der andere S suchte sich schließlich ein ganz anderes Thema.

Außerdem gestört hat mich in dieser Phase, dass die SuS mehr Deutsch als Spanisch sprachen. Sobald die SuS ins Diskutieren kamen, wurde Deutsch gesprochen. Die *guardias de lenguaje* nahmen ihre Rolle hier wenig ernst, hätten jedoch auch nicht viel Chancen gehabt. An dieser Stelle wäre es wichtig gewesen, den SuS sprachliche

Mittel an die Hand zu geben wie beispielsweise *me gusta el tema xy porque ... quiero escribir sobre... me interesa más xy que xz... ¿Qué tema te gusta a ti?* Ansonsten müsste die Sozialform geändert werden und die Themenverteilung lehrerzentrierter stattfinden. Dies ist jedoch wenig im Sinne der Projektarbeit und abgesehen von der überwiegenden Kommunikation auf Deutsch hat die selbstständige Themenverteilung der SuS am Ende gut geklappt und ein Stundenziel war erreicht. Die SuS hielten ihre Gruppe (Kirchheim oder LUG) sowie ihr finales Thema in der Projektübersicht fest, wodurch die SuS wieder einen weiteren Fortschritt im Projekt sahen.

Was die Schulung der Schreibkompetenz angeht waren die Ergebnisse (S. 66) zufriedenstellend und das Material zielführend. Die Hauptarbeit war hier die Klärung noch unbekannter Adjektive, was durch die Bereitstellung von Wörterbüchern gewährleistet war. Zwar wurden die Adjektive hier in unterschiedliche Kategorien eingeteilt (*comida, lugares, otros*), jedoch wurden die SuS darauf hingewiesen, dass viele der Adjektive zu beiden oder gar allen Kategorien passten. Die SuS lernten in dieser Stunde neue Adjektive und Konnektoren, wodurch sie ihre Schreibkompetenz verbessern konnten, was eines der Stundenziele war.

4. und 5. Stunde (Doppelstunde): fase 3 – búsqueda de informaciones

Stundenthema: Recherche von Informationen.

Stundenziel: Die SuS sollen genügend Informationen zu ihrem Thema sammeln, um in der darauffolgenden Stunde mit der Textproduktion beginnen zu können.

Zentrale Kompetenzen: *Medienkompetenz*. Die SuS benutzen verschiedene Methoden zur Recherche, vor allem das Internet.

Stundenverlauf: Stunden 4 und 5, 13.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Did.Kommentar/ Kompetenzen
Start	Bekanntgabe des Stundenthemas und -ziels.	LV		Transparenz
Einstieg	Brainstorming: <i>¿Dónde podemos buscar informaciones?</i> Die L hält die Ergebnisse auf Folie (Folie 3) fest, die SuS tragen sie in ihre Projektübersicht ein.	UG	Folie 3 (S.59), OHP, M1 (S. 38)	Die SuS sollen Möglichkeiten zur Informationssuche finden, die über Google hinausgehen. Kompetenz: Medienkompetenz.
	Ausfüllen des Protokolls (AB2): Die SuS halten das Stundenziel sowie die für ihr Thema nützlichen Recherchemöglichkeiten fest.	EA	AB2 (S. 51)	
EA	Die SuS suchen nach Informationen zu ihren Themen und machen sich Notizen.	EA	Computer	Medienkompetenz
Schluss	Die SuS füllen den zweiten Teil des Protokolls aus und überprüfen das Erreichen ihres Stundenziels.	EA	AB 2 (S. 51)	Das Protokoll und die Projektübersicht sind wichtige Bestandteile der Projektarbeit und schaffen Verbindlichkeit.
HA	I: Fertigstellen der Recherche. II: Die <i>expertos técnicos</i> erhalten Informationen zur App, in die sie sich bis zur übernächsten Stunde einarbeiten (M6).		M6 (S. 44ff.)	

Methodisch-didaktische Überlegungen

In dieser Umsetzungsphase des Projekts sollten die SuS soweit es geht selbstständig arbeiten. Lediglich das Brainstorming zu Beginn der Stunde fand gemeinsam statt, um die SuS auf ein breiteres Angebot an Recherchemöglichkeiten aufmerksam machen. Außerdem wurde das Protokoll gemeinsam betrachtet, da die SuS in dieser Stunde zum ersten Mal ein Protokoll bekamen. Einzelne Wörter wurden geklärt sowie die Sinnhaftigkeit des Protokolls besprochen, welche einige SuS nicht einsehen wollten.

Den Rest der Doppelstunde hatten die SuS zur Verfügung, um Informationen zu ihrem Thema zu finden. Hier durften die SuS auch kurzzeitig den Raum verlassen, um beispielsweise Informationen an schwarzen Brettern im Schulhaus einzusehen.

Reflexion

Gut geklappt hat das Brainstorming zu den Recherchemöglichkeiten und es kamen schnell viele Ideen von den SuS. Leider nutzten am Ende nur wenige SuS die verschiedenen Möglichkeiten und es lief doch wieder auf Google hinaus. Zum Teil ist dies verständlich, da es der einfachere Weg ist und für viele SuS wäre es eine große Überwindung gewesen, bei beispielsweise der Touristeninformation anzurufen und Fragen zu stellen. Da viele SuS jedoch nicht viel im Internet fanden, hätte ich als Lehrkraft hier mehr eingreifen können und sollen und die SuS ermutigen, fehlende Informationen bei solchen Experten zu erfragen.

Tatsächlich sah ich mich jedoch während dieser Stunden im Computerraum mit sehr vielen anderen unerwarteten Problemen konfrontiert und war permanent gefordert, was ich in dieser Projektphase nicht erwartet hätte. Zunächst ein bekanntes Problem: Die SuS machten an den PCs noch alles Mögliche nebenher und surfte auf Seiten, die nichts mit ihren Themen zu tun hatten. Es ist jedoch nahezu unmöglich permanent alle SuS an ihren Computern im Auge zu behalten. Hinzu kam, dass einige Computer nicht funktionierten und so nicht genügend Arbeitsplätze zur Verfügung standen. Ich habe deshalb meinen Computer abgegeben, von welchem aus ich die Aktionen der SuS an ihren Computern hätte überwachen können. Einige SuS arbeiteten dann zu zweit an einem Computer, was so zwar nicht vorgesehen war, jedoch in diesem Moment nicht anders zu lösen war. Schön war dafür zu sehen, dass sich diese SuS gegenseitig halfen und bei der Informationssuche unterstützten.

Ein weiteres generelles Problem, welches sich auch durch die darauffolgenden Stunden ziehen sollte, war die Nutzung von verschiedenen online Übersetzungsdiensten. In dieser Phase hätte ich dies noch nicht erwartet, da die Aufgabe ja eigentlich zunächst darin bestand, Stichpunkte zu den Themen zu sammeln. Einige SuS wollten jedoch sofort mit ihrem Text beginnen und ließen sich sämtliche Wörter und Sätze online übersetzen. Als ich dies merkte, unterbrach ich die Arbeit kurz und sprach mit den SuS über diese unerwünschte Arbeitsweise. Zwar habe ich an die Vernunft der SuS appelliert, auf die fehlende Eigenleistung hingewiesen und ihnen außerdem bewusst gemacht, dass ich es merken würde, wenn in den Texten Teile aus Online-Übersetzern abgeschrieben sind.

Auch mehrere individuelle Probleme galt es zu klären, so funktionierte beispielsweise die Website der SMV nicht, da sich die Schulhomepage gerade in einem Umgestaltungsprozess befand. Andere SuS merkten, dass sie mit ihrem Thema doch unzufrieden waren und wollte nochmals wechseln, etc.

Auch in dieser Phase ist die Lehrkraft also stets gefordert und braucht ein hohes Maß an Flexibilität und Strategien, um die SuS bei der Lösung ihrer Probleme zu unterstützen. Die meisten SuS erreichten jedoch ihr Stundenziel und hatten genügend Informationen gesammelt.

Womit ich auch nicht gerechnet hatte, war das Unverständnis seitens der SuS über das Ausfüllen des Stundenprotokolls. Für die SuS war dieses Arbeiten offensichtlich neu und unbekannt, gerade deshalb war mir das Ausfüllen der Protokolle umso wichtiger. Die Gruppe ist es nicht gewohnt, derart frei zu arbeiten und selbst mit den Protokollen und klar abgesteckten Zielen und Aufgaben, schafften es viele SuS während des Projekts nicht, diese Bedingungen einzuhalten und zielführend darauf hinzuarbeiten. Sie trödelten viel mehr als im „normalen“ Unterricht, in dem sie es gewöhnt sind, permanent von mir zum Arbeiten aufgefordert zu werden.

6. und 7. Stunde (Doppelstunde): fase 4 – redacción de los textos

Stundenthema: Verfassen der Texte für die Bounds.

Stundenziel: Am Ende der Stunde haben die SuS einen Text mit mindestens 200 Wörtern zu ihrem Thema.

Zentrale Kompetenzen: *Schreiben*. Die SuS schreiben ihre Texte und gehen dabei prozessorientiert vor. Sie nutzen verschiedene Hilfsmittel zum Verfassen und Überarbeiten/Korrigieren ihrer Texte.

Stundenverlauf: Stunden 6 und 7, 20.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Did. Kommentar/ Kompetenzen
Start	Bekanntgabe des Stundenthemas und -ziels.	LV		Transparenz
	Ausfüllen des ersten Teils des Protokolls – was ist das Stundenziel? (AB3)	EA	AB 3 (S. 51)	
EA I	Gemeinsames Betrachten und Verbessern typischer Fehler aus der Schreibaufgabe aus fase 2. Diese beziehen sich vor allem auf die Konkordanz von Substantiven und Adjektiven. Die L notiert Sätze mit Fehlern an der Tafel, die Verbesserung erfolgt gemeinsam. Die SuS übertragen das Tafelbild (Tafelbild 3) in ihre Hefte.	UG	Tafelbild 3 (S. 57)	Kompetenz: grammatische Kompetenz
EA II	Die SuS planen, schreiben und korrigieren ihre Texte mit Hilfe eines ABs (AB4) und einer Checkliste zur Selbstkorrektur (M7). Dabei nutzen sie Wörterbücher, sowie die Arbeitsblätter aus fase 2 (AB1) mit Adjektiven, Konnektoren und Überlegungen zur Textsorte.	EA	AB4 (S. 52f.) AB1 (S.48), Wörter- Bücher, M7 (S. 47)	Die SuS verfassen ihre Texte und gehen dabei nach dem prozessorientierten Schreibmodell vor. Kompetenz: Schreiben.
Abschluss	Ausfüllen des zweiten Teils des Protokolls – sind die Stundenziele erreicht? Außerdem Eintragen der Wortanzahl des verfassten Textes in die Projektübersicht (M1).	EA	AB3 (S. 51) M1 (S. 38)	Verbindlichkeit und Selbstkontrolle.

Methodisch-didaktische Überlegungen

In dieser Doppelstunde galt es, die Texte zu verfassen, die dann in der darauffolgenden Phase in die App eingespeist werden sollten. Zu Beginn der Stunde führte ich nochmals typische Fehler auf, die die SuS auch in der ersten Klassenarbeit machten: allen voran die Konkordanz von Substantiven und Adjektiven. Wie üblich meldeten sich über 2/3 der Klasse, kaum hatte ich (*la ciudad maravilloso*) an die Tafel geschrieben (Tafelbild 3, S. 57). Diese hohe Beteiligung zeigte mir wieder, dass diese Fehler nicht durch Nichtwissen oder Nichtkönnen, sondern vor allem durch Unachtsamkeit passieren. Durch das Bewusstmachen zu Beginn der Stunde erhoffte ich mir eine Besserung in der anstehenden Textproduktion.

Im Anschluss daran teilte ich den SuS ein Arbeitsblatt (AB4, S. 52f.) aus, anhand dessen sie ihren Text kleinschrittig planen konnten. In diesem Moment entstand große Unruhe, die Ursache war folgende: Knapp die Hälfte der SuS gaben an, ihre Notizen der letzten Stunde nicht dabei zu haben. Gründe und Ausreden dafür gab es vielfältige: vergessene Hefte, nicht auffindbare Notizen oder Behauptungen es sei nicht klar gewesen, dass sie in dieser Stunde ihre Notizen benötigten. Dieses Phänomen (fehlende Materialien und Vorgabe von Nichtwissen) ist leider typisch für diese Lerngruppe und führt immer wieder zu Ärger und Problemen. Da die Projektarbeit auf

die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der SuS abzielt und ich ohnehin nicht viel anderes hätte machen können, erlaubte ich diesen SuS nochmals in den Computerraum zu gehen, um sich ihre Information von neuem zu beschaffen. Selbstverständlich mit dem Hinweis, dass sie nun in Zeitnot kommen würden und sich früher oder später ein großer Teil der Projektarbeit auf zu Hause verlagern würde.

Die Lerngruppe war also mehr oder weniger zweigeteilt und ich war froh, im Voraus für alle Stunden sowohl das Klassenzimmer als auch den Computerraum reserviert zu haben. Im Klassenzimmer herrschte so eine ruhige und produktive Arbeitsatmosphäre, da typischerweise die eher chaotischen und lauten SuS nochmal in den Computerraum mussten. Um meiner Aufsichtspflicht nachzukommen, wechselte ich stets zwischen beiden Räumen und ließ die Türen beider Räume offen – glücklicherweise befanden sie sich fast gegenüber und somit nur wenige Meter voneinander entfernt.

Beim Verfassen der Texte war es mir wichtig, dass die SuS nicht einfach „drauf los“ schrieben. Ich orientierte mich am prozessorientierten didaktischen Schreibmodell, welches Günther Storch in seiner Didaktik vorstellt³⁰ und stellte die einzelnen Schritte auf dem Arbeitsblatt (AB4, S. 52f.) dar. Dieses füllte ich zunächst gemeinsam mit den SuS aus beziehungsweise wir sammelten mögliche Ideen für die einzelnen Schritte im Plenum, niederschreiben musste die SuS diese dann selbst. In besagtem Schreibmodell wird die Schreibaufgabe zunächst situiert *¿Para quién es el texto? ¿Cuál es mi tema?* Im zweiten Schritt wird ein Schreibplan erarbeitet. Informationen wurden bereits im Vorfeld gesammelt und ich ließ die SuS Überlegungen zu möglichen Inhalten für *introducción*, *parte principal* und *final* anstellen. Dies sollte den SuS dabei helfen, einen strukturierten Text zu verfassen und eine grobe Gliederung vorgeben. Ebenso gehörte zu diesem zweiten Schritt die Bereitstellung von Redemitteln. Hier wies ich die SuS auf die Arbeitsblätter aus *fase 2* hin, auf denen sie Konnektoren und Adjektive nachschauen konnten. Außerdem sollten die SuS sich überlegen, welche zentralen Begriffe auf Spanisch sie noch benötigen würden, um ihre Notizen in einen spanischen Text zu verwandeln. Hierzu standen den SuS zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung. In der dritten Phase sollten die SuS nun vorbereitende Formulierungen (z.B. kurze Sätze/Satzteile) niederschreiben und logisch anordnen. Erst danach sollte die eigentliche Niederschrift des Textes vollzogen werden. Der Text wiederum sollte dann von den SuS selbst überarbeitet und korrigiert werden. Dazu standen zum einen die bereits genannten Hilfsmittel zur Verfügung, zum anderen bekamen die SuS eine Checkliste mit den *errores típicos* (M7, S. 47). Diese Checkliste übernahm ich in großen Teilen aus dem FSU Spanisch.³¹ Die Fehler, die auf dieser Liste angeführt sind, sind tatsächlich auch die, die wiederholt bei der Lerngruppe auftreten. Hinzugefügt habe ich noch die Unterscheidung der Präpositionen *a* und *en* in Bezug auf Orte, da dies ein typischer Fehler der SuS ist und auch nach der ersten Klassearbeit thematisiert wurde.

Ziel der Stunde wäre gewesen, die Texte fertig zu stellen und mir zur Korrektur abzugeben. Tatsächlich schafften dies nur zwei SuS, deren Beispiele auch im Anhang angeführt sind (S. 70, 72). Ich konnte den SuS das Fertigstellen der Texte nicht als verpflichtende Hausaufgabe auf die nächste Stunde aufgeben, da an beiden dazwischenliegenden Nachmittagen Unterricht stattfand. Einige SuS wollten die Texte jedoch trotzdem zu Hause fertigstellen. Hier zeigte sich nun also bereits, wie weit die Fortschritte der SuS im Projekt auseinandergingen. Während einige wenige die Texte bereits fertig hatten und andere dies bis zur folgenden Stunde haben würden, hatten

³⁰ vgl. Storch, G.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, S. 253

³¹ vgl. Zerck, K.: „La autocorrección de textos“, S 24

andere noch nicht einmal mit dem Verfassen der Texte angefangen, da sie noch mit der Informationsbeschaffung beschäftigt waren. Hier merkte ich die von Nohl beschriebene Gratwanderung und die Herausforderung, mich als Lehrkraft zurück zu nehmen und auf die Selbstständigkeit der SuS zu vertrauen, was bei dieser Lerngruppe zugegeben extrem schwerfiel. Die Befürchtung, dass einige SuS das Projekt nicht im vorgegeben Zeitrahmen schaffen würden, wuchs.

Reflexion

Die Situation mit nicht mitgebrachten Materialien war ärgerlich aber letztendlich nicht änderbar. Wie bereits erwähnt, ist dies Unzuverlässigkeit typisch für die Lerngruppe. Dies war einer der Gründe, das Projekt mit einer Note zu bewerten, die nicht allein das Endprodukt miteinschließt, sondern auch den Weg dorthin. Da trotz allem noch Zeit bis zur Abgabe der QR-Codes und der Materialien war, hatte ich noch die Hoffnung, dass die SuS es noch hinkommen würden.

Positiv wirkten sich diese Umstände für den Teil der Gruppe aus, der die Materialien dabei hatte. Sie profitierten von der produktiven und ruhigen Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer. Zunächst konnte ich viel mehr auf die SuS eingehen, da sie schlichtweg weniger waren und ihnen bei Fragen behilflich sein. Bei meinen „Kontrollgängen“ in den Computerraum stellte sich jedoch heraus, dass die SuS abermals mit Übersetzungsdiensten arbeiteten. Ich wiederholte meine Ansagen aus der vergangenen Stunde und machte klar, dass ich Produkte, die offensichtlich keine Eigenleistung sind, nicht werten würde. Da ich gleichzeitig die Gruppe im Klassenraum betreuen musste und mich nicht neben jeden S im Computerraum stellen konnte, musste ich es bei diesen Verwarnungen belassen.

Die SuS im Klassenraum arbeiteten wie gesagt konzentriert, viele sahen jedoch nicht ein, warum sie zunächst ein Konzept schreiben sollten und legten direkt los. Ich hob abermals die Wichtigkeit dieses Prozesses hervor und erklärte ihnen, dass ihre Texte garantiert besser werden würden, wenn sie sich im Voraus genaue Gedanken und erste Notizen machten, sowohl inhaltlich, als auch die Struktur und die Sprache betreffend. Leider bemerkte ich beim Herumgehen auch, dass die SuS weder viele der Konnektoren, noch der Adjektive aus *fase 2* benutzten. Ich wies die SuS nochmals auf die Listen hin.

Gut geklappt hat die Arbeit mit den Wörterbüchern. Ich hatte mich bewusst dafür entschieden, mit der Gruppe im Klassenzimmer zu bleiben und ihnen während des Schreibens kein Computerzugang zu gewährleisten. Das Nachschlagen im analogen Wörterbuch ist natürlich mühsamer und langsamer als das Eintippen in ein Online-Wörterbuch. Diese „Verlangsamung“ hatte den von mir gewünschten positiven Effekt, dass die SuS nicht jedes Wort nachschlugen, von dem sie glaubten, es nicht zu wissen. Die SuS dachten mehr nach, sprachen eventuell mit dem Partner darüber und so fielen ihnen viele Wörter doch wieder ein. Der negative Effekt war natürlich der, dass das Schreiben trotzdem sehr lange dauerte, da die SuS nicht darum herumkamen, einige Wörter nachzuschlagen und dafür recht lange brauchten. Dies könnte einer der Gründe gewesen sein, weswegen die SuS nicht fertig wurden.

Das Stundenziel muss also als nicht vollständig erreicht angesehen werden. Die meisten SuS hatten zwar zumindest mit dem Schreiben begonnen, besonders die „Computerraumgruppe“ fing jedoch sehr spät mit dem Schreiben an und legte aus dem Wunsch heraus, schnell fertig zu werden, noch weniger Wert auf die ersten Phasen des Schreibprozesses.

Ich fragte mich, ob die SuS mit dem Anfertigen der Texte überfordert war. Projektarbeit, ein Thema, das nicht im Schulbuch steht und somit kein passendes Vokabular bereitsteht, prozessorientiertes Schreiben, Checklisten, Listen mit Adjektiven und

Konnektoren – war dies den SuS zu viel abverlangt? Ich würde diese Frage im Nachhinein mit „nein“ beantworten. Spanisch ist die dritte Fremdsprache, zudem haben die SuS seit der ersten Klasse das Fach Deutsch. Sie haben vorher Notizen zu einem zu verfassenden Text machen, Wörterbücher nutzen, Listen mit Konnektoren anwenden, sich selbst mit Hilfe von Checklisten korrigieren – all das ist nichts Neues für die SuS und wird in den anderen (Fremd-)sprachen ähnlich gemacht. Alternativ hätte ich in der darauffolgenden Stunde eine Lehrbuchstunde einschieben können, die nichts mit dem Projekt zu tun hat, um den SuS ausreichend Zeit zu geben, die Texte zu Hause fertig zu schreiben.

8. und 9. Stunde (Doppelstunde): fase 5 – crear los ‘bounds’

Stundenthema: Erstellen der Bounds.

Stundenziel: Die SuS erstellen die Bounds.

Zentrale Kompetenzen: *Medienkompetenz, Schreiben*. In dieser Stunde befassen sich die SuS mit dem kreativen Gestalten einer App (Bilder, Links, Quizfragen, ...) und achten auf Copyright Richtlinien bei Bildern.

Stundenverlauf: Stunden 8 und 9, 22.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Did. Kommentar/ Kompetenzen
Start	Bekanntgabe des Stundenthemas und -ziels mit Hilfe der PPT1.	LV	PPT1 (S. 61f), Computer Accounts	Transparenz
Einführung	Die L erklärt die wichtigsten Schritte zur Funktionsweise der App bzw. der Gestaltung der Bounds, weist auf die <i>expertos técnicos</i> hin sowie auf Datenschutz und Quellen für frei verfügbare Bilder (PPT1). Jede(r) S erhält einen personalisierten und anonymisierten Account, um sich bei Actionbound einloggen zu können. Die SuS füllen den ersten Teil des Protokolls aus (AB5).	LV EA	AB5 (S. 54)	Medien-kompetenz: die SuS lernen die Gestaltung einer App kennen sowie Quellen für frei verfügbare Bilder.
Erarbeitung	Die SuS arbeiten an der App. Einige SuS haben ihre Texte noch nicht fertig und müssen diese zunächst fertigstellen.	EA	Computer Handys	Medienkompetenz: Arbeiten an der App. Schreiben: Fertigstellen der Texte sowie Verfassen von Fragen für die App.
Abschluss	Die SuS füllen den zweiten Teil des Protokolls aus und überprüfen ihre Ziele. Ebenso füllen sie wieder die Projektübersicht aus, um auf der Übersicht ihren Fortschritt zu sehen.	EA	AB5 (S. 54), M1 (S. 38)	Verbindlichkeit und Selbstkontrolle.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Ich entschloss mich, die App anhand einer Power Point Präsentation (PPT1, S. 61f) vorzustellen, um so die ganze Zeit die Aufmerksamkeit der SuS zu erhalten. Wie erwartet war die Aufregung groß, als ich die Accounts austeilte. Für die SuS war es ein sehr hoher Motivationsfaktor, einen eigenen Account zu haben und die durch Actionbound automatisch generierten Benutzernamen sorgen für viel Erheiterung auf SuS Seite (z.B. bei Namen wie *Frida5* oder *Christelle84* für Jungen).

Abgesehen vom Einspeisen der Texte in die App, was mehr oder weniger eine Abschreibeaufgabe der zuvor konzipierten Texte war, wollte ich, dass die SuS Quizfragen zu ihren Texten entwerfen, um der App zum einen einen spielerischen, zum anderen einen verbindlicheren Charakter zu verleihen. Der Nutzer bzw. die Nutzerin sollten die Texte aktiv lesen müssen, um danach in der Lage zu sein, Fragen beantworten zu können. Durch das Einfügen von Bildern wurde das Layout verschönert und ein weiterer informativer Faktor eingefügt. So ist beispielsweise eine reine Beschreibung des Adventskalenders im Rathaus nicht besonders anschaulich, mit einem Foto hingegen einfach nachvollziehbar.

Wie immer schloss auch diese Projektstunde mit dem Überprüfen der Stundenziele durch die SuS. Außerdem musste ich nun verstärkt auf Sauberkeit hinweisen, da die *guardias de limpieza* ihrer Aufgabe nicht gut nachkamen. Natürlich sollten diese nicht das Aufräumen für die anderen übernehmen, aber darauf achten, dass alle ihren Teil dazu beitragen. Ärgerlich war, dass trotz allem nach jeder Stunde Arbeitsblätter (vor allem Protokolle) auf dem Boden oder unter Tastaturen oder an sonstigen Orten lagen. Natürlich gab es dann SuS, die ihre Unterlagen nicht vollständig hatten und wie üblich behaupteten, die entsprechenden Blätter nie erhalten zu haben.

Reflexion

Die Entscheidung, die Funktionsweise der App in einem Lehrervortrag vorzustellen, ohne dass die SuS bereits ihre Accounts haben, hat den Nachteil, dass alles sehr abstrakt wirkt, da die SuS es nicht gleich selbst ausprobieren können. Dadurch ist es natürlich viel Information auf einmal, die nicht unmittelbar durch Mitmachen und Ausprobieren nachvollzogen werden kann. Trotzdem habe ich mich im Vorfeld dafür entschieden, da ich die Lerngruppe so einschätzte, dass große Unruhe und Unkonzentriertheit aufkommen würde, wenn jede(r) S einen eigenen Account hätte und am eigenen Computer arbeiten könnte. Ich bin mir auch relativ sicher, dass dies so gekommen wäre, da ich die Lerngruppe, ihr Arbeits- und Disziplinverhalten mittlerweile gut kannte. Kaum hatte ich die Accounts ausgeteilt, herrschte auch für einige Minuten Lärm und Aufregung, da sich die SuS aufgeregt über ihre Benutzernamen austauschten. Ich ließ ihnen diese Freude, da dies auch einen positiven Effekt hatte. Zum Teil identifizierten sich die SuS mit ihren „neuen Namen“ und gingen so hochmotiviert an die Arbeit.

An dieser Stelle würde ich im Nachhinein bzw. bei einem erneuten Durchführen der UE definitiv anders planen und agieren. Kaum hatten die SuS ihre Accounts erhalten, wollten sie natürlich mit der Erstellung der Bounds loslegen. Dies war von mir ja auch so angelegt, da ich ihnen in der Einführung zu Beginn der Stunde die Funktionsweise der App erklärte. Nun hatte jedoch viele der SuS ihre Texte noch nicht fertig. Allerdings konnten bzw. wollten die SuS sich nun nicht mehr darauf konzentrieren, sondern legten sofort mit der Erstellung der Bounds los. Aus diesem Grund waren dann die Texte in den Bounds nicht wie von mir eigentlich geplant die korrigierte und korrekte Form ihrer Texte, sondern fehlerhaft und unkorrigiert. Dies hätte von mir äußerst einfach verhindert werden können – nur wer mir seinen fertigen Text vorlegt, bekommt seinen Account. Doch auch hier hätte sich eine Schwierigkeit ergeben, mit der ich tatsächlich auch während dieser Doppelstunde beschäftigt war: die Texte mussten ad-hoc korrigiert werden. Bei zwei bis drei Texten wäre dies wohl noch zu bewerkstelligen gewesen, nicht aber bei dieser Menge. Ich entschloss mich also, die SuS ihre unkorrigierte Versionen in die App einspeisen zu lassen und würde dann im Nachhinein korrigieren. Dieses Verfahren hat nicht nur Nachteile, da sich schnell herausstellte, dass selbst die SuS, die fertig korrigierten Texte vor sich liegen hatten,

diese im Endeffekt nochmals abänderten, da ihnen noch weitere Punkte einfielen oder ihnen bestimmte Stellen nicht mehr gefielen.

Ganz ursprünglich hatte ich auch geplant, die SuS bereits im Vorfeld Fragen zu ihren Texten entwerfen zu lassen. Ich hatte mich jedoch dann dagegen entschieden, da die App verschiedene Frage- bzw. Antwortmöglichkeiten zur Auswahl vorgibt: multiple choice, Antworteingabe, etwas in die richtige Reihenfolge bringen, ... Sich dies zunächst alles „auf dem Papier“ zu überlegen erschien mir doppelte Arbeit und so ließ ich die SuS die Fragen „spontan“ beim Erstellen der App einfügen. Ebenso war das Einfügen von Bildern, Links und kleinen Aufgaben wie *toma una foto en el lugar X* nicht im Voraus geplant, sondern passierte erst beim Erstellen der Bounds. Ansonsten wäre diese Doppelstunde quasi eine reine „Abschreibestunde“ geworden und somit nicht ertragreich.

Gut waren vor allem zu Beginn der Stunde die *expertos técnicos*, da sie mich als Lehrkraft entlasteten. Außerdem konnte ich feststellen, dass sich viele der SuS sehr schnell in dem Programm zurechtfinden und ihren Mitschülerinnen und -schülern helfen konnten. Ich hatte zu Beginn befürchtet, den SuS zu wenig zur Bedienung der App zu erklären, wie erhofft fanden sich die SuS jedoch sehr gut damit zurecht, was vor allem dem intuitiven Layout von Actionbound geschuldet ist. Dies spricht auf jeden Fall für die Nutzung von Actionbound im schulischen Bereich. Weniger günstig ist jedoch, dass es bislang nur eine deutsche und eine englische Version gibt. Damit war die Einsprachigkeit ein Stück weit gebrochen. Ebenso stellt dies ein Problem dar, als dass keine spanischen Sonderzeichen eingefügt werden können. Ich riet den SuS, ihre Texte zunächst in Open Office zu verfassen, und dann in die App zu kopieren. Doch das Open Office Programm am LUG lässt sich auch nicht auf Spanisch einstellen und Sonderzeichen müssen mühsam eingefügt werden. Auch die üblichen Tastenkombinationen zum Einfügen von Sonderzeichen funktionierten nicht. Die schnellere Variante war am Ende, die Sonderzeichen aus Internetseiten zu kopieren. Dies sind Probleme, die wirklich unnötig Zeit kosten und mit ordentlicher Software, wie etwa Textverarbeitungsprogramme mit verschiedenen Spracheinstellungen an der Schule einfach zu lösen wären.

Die SuS haben in dieser Stunde einen Wissenszuwachs in Sachen Medienkompetenz erhalten. Vielen war noch gänzlich unbekannt, dass nicht einfach Bilder über Google gesucht und problemlos weiterverwendet werden dürfen. Niemand kannte die von mir vorgestellten Quellen mit lizenzfreien Bildern. Auch das Formatieren der App mit *Markdown* war für die SuS neu und sie freuten sich, als es klappte (zum Beispiel Überschriften groß machen, Textteile einrücken, etc.). Generell war das selbstständige gestalten der App neu für die SuS und der Effekt, als sie die App immer wieder auf ihren Handys testeten, war enorm. Die SuS waren sichtlich stolz und beeindruckt, dass sie nun einfach den QR-Code ihrer eigenen App scannen konnten und ihre zuvor erstellten Bounds auf ihrem Handy spielen konnten.

10. Stunde (Einzelstunde): fase 6 – entrega de los códigos QR, presentación y evaluación

Stundenthema: Fertigstellen der App, Peer-Feedback und Evaluation der UE.

Stundenziel: Die SuS geben sich gegenseitig Feedback zu ihren Bounds und reflektieren die UE.

Zentrale Kompetenzen: *Medienkompetenz, Leseverstehen*. Die SuS stellen die Apps fertig und testen diese. Dabei lesen sie die Informationstexte der Anderen und beantworten Fragen dazu (Leseverstehen).

Stundenverlauf: Stunde 10, 27.11.19				
Phase	Inhalt / L-S-Interaktion	SF	Medien	Did. Kommentar/ Kompetenzen
Start	Bekanntgabe des Ablaufs der Stunde.	LV	PPT2 (S. 62)	Transparenz
Erarbeitung I	Letzte Feinschliffe an den Bounds. Festlegen der Reihenfolge der Bounds sowie Erstellung kurzer Einleitungstexte für die beiden Apps (Kirchheim und LUG); Zusammenfügen der Einzelbounds zu zwei großen (S. 94 und 95).	EA, PA, GA	Computer, Handys	Binnendifferenzierung: die SuS waren unterschiedlich weit, es gab dafür genügend kleine Extraaufgaben zu verteilen.
Erarbeitung II	Austesten verschiedener Bounds und Feedback durch Peers mit Hilfe eines Arbeitsblatts (AB6).	EA	AB6 (S. 54), Computer, Handys	Peer-Feedback als Möglichkeit, direktes Feedback in „angstfreiem“ Rahmen zu erhalten. Kompetenz: Leseverstehen, Medienkompetenz.
Erarbeitung III	Evaluation der gesamten UE anhand eines Arbeitsblatts (AB7).	EA	AB7 (S. 55)	Die Rückmeldungen tragen zur Optimierung der UE bei zukünftigem Durchführen bei.
Abschluss	Einreichen der Projektmappe. Von jedem AB finden sich 1-2 Exemplare der SuS im Anhang (S. 63-75).			

Methodisch-didaktische Überlegungen

In der Abschlussstunde des Projekts sollten am Ende zwei große Apps stehen – eine über das LUG, die andere über Kirchheim. Hierzu musste noch die Reihenfolge der Bounds festgelegt werden, worum sich die SuS kümmerten, die mit ihrer Arbeit bereits fertig waren. Das Zusammenfügen der Bounds und die Festlegung der Reihenfolge machten wir gemeinsam unter meinem Lehreraccount, da in diesem Account alle Bounds zusammenkamen. Andere schnelle SuS überlegten sich noch kurze Einleitungstexte für die beiden Apps, welche wir dann ebenfalls zu den Bounds dazufügten. Im weiteren Verlauf bekamen alle SuS die Aufgabe, mindestens einen *Bound* zu testen. Dazu bekamen sie einen Feedbackbogen (AB6, S. 55), mit dem sie Inhalt, Sprache und Layout bewerten konnten. Zum Abschluss sollten die SuS eine Reflexion und Evaluation der gesamten UE vornehmen (AB 7, S. 55; Ergebnisse auf S. 76). Dadurch reflektierten sie ihr eigenes Handeln während der UE und für mich brachte dies wichtige Erkenntnisse für zukünftige Projektarbeiten (vgl. 6.6.).

Reflexion

Ich hatte den Studentitel auf der Projektübersicht als *entrega de los códigos QR, presentación y evaluación* angegeben und ihn deshalb auch hier so übernommen. Im Verlauf des Projekts habe ich gemerkt, dass es am Ende nur einen QR-Code pro App geben wird und nicht alle SuS diesen extra drucken und einreichen müssen. Ohnehin kann ich alle Bounds unter meinem Account einsehen. Wichtig und von Anfang an angekündigt war, dass die SuS alle Materialien (Protokolle, Aufschriebe, etc.), also ihre Projektmappe abgeben. Der Studentitel ist hier also etwas unglücklich gewählt. Dass die Projektmappe wichtig ist und in die Endnote einfließt wurde mehrmals betont, vor allem als ich merkte, wie die SuS zum Teil mit den Arbeitsmaterialien umgingen. Dieser Teil des Projekts war sehr unerfreulich, da lediglich die Hälfte der SuS ihre Materialien in dieser Stunde einreichten. Obwohl die SuS wussten, dass *Ordentlichkeit* und *Vollständigkeit* zu den Bewertungskriterien zählen, haben fast alle SuS ihre Materialien

unvollständig, zum Teil unausgefüllt und völlig durcheinander abgegeben. Zudem kamen viele SuS auf mich zu und wollten noch Arbeitsblätter haben, die sie scheinbar nie bekommen hätten. Viele der SuS nutzen in Spanisch ein Heft, wodurch sie dazu tendieren, Arbeitsblätter nur lose hineinzulegen. Allerdings konnten sich die SuS Heftstreifen bei mir abholen; nur wenige nutzten dieses Angebot.

Ich gab den SuS als zweite Deadline noch vier weitere Tage Zeit, mir die Materialien ins Fach legen zu lassen. Letztendlich dauerte es zwei weitere Wochen, bis ich die letzten Mappen erhielt. Exemplarische Materialien befinden sich im Anhang (S. 63-75). Gut funktioniert hat während dieser letzten Stunde das differenzierte Arbeiten. Alle SuS waren permanent beschäftigt, ob mit ihren Bounds, Zusatzaufgaben, Feedback geben oder evaluieren. Es entstand kein Leerlauf, wie ich zunächst befürchtet hatte, da mir bewusst war, wie unterschiedlich weit die SuS nach der letzten Stunde waren. Zwar hatte ich die Fertigstellung des Bounds als Hausaufgabe aufgegeben, besonders bei sechs SuS, die in der vergangenen Stunde fehlten, hegte ich jedoch Zweifel, ob dies wirklich passieren würde. Tatsächlich war der Großteil der SuS jedoch mit den Bounds fertig und bearbeiteten lediglich noch Kleinigkeiten wie das Layout.

Für die SuS war das Testen der Bounds sehr spielerisch und machte ihnen Spaß, gleichzeitig schulten sie dabei ihr Leseverstehen sowie konstruktives Feedback geben.

6. Schlussbetrachtungen und Reflexion der Unterrichtseinheit

6.1. Digitales Unterrichten im Jahr 2019

Die Frage, ob Schule in einer Welt, in der die Jugendlichen ohnehin einen Großteil ihrer Freizeit verbringen, nicht auch und gerade die Aufgabe hat, ‚analoge‘ Kompetenzen und traditionelle Kulturtechniken zu fördern, die die sinnvolle individuelle Nutzung digitaler Medien erst ermöglichen, wird da schnell als rückwärtsgewandt abgetan.³²

Meine Erfahrung mit der UE lässt mich wieder stärker über dieses Zitat nachdenken. Die Arbeit mit digitalen Medien, in diesem Fall der App, erfordern viel Energie und Ressourcen, die ebenso für die gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen hätte eingesetzt werden können. Zwar wurde die Schreibkompetenz in dieser UE geschult, die Höhe des Ertrags kann jedoch in Frage gestellt werden, doch dies soll an anderer Stelle kommentiert werden (vgl. 6.2.).

Vielmehr möchte ich hier nochmals zusammenfassend einige Missstände aufzeigen, die das Arbeiten mit digitalen Medien in dieser UE schwierig machten. Dazu gehören die Nutzung privater SuS Handys. Das LUG verfügt über keinen Tablet-Koffer, dieser hätte an anderer Stelle geliehen werden können, was wiederum einen gewissen Aufwand bedeutet. Zudem stellt sich hier das Problem des nicht zuverlässig funktionierenden W-Lans, welches zwar für einzelnen Schulstunden freigeschaltet werden kann jedoch, wie gesagt, nicht zuverlässig funktioniert. Zudem muss bei ausgeliehenen mobilen Endgeräten geklärt werden, ob überhaupt eine App installiert werden kann. All diese Faktoren ließen mich für die Nutzung der SuS Handys entscheiden. Der Hauptteil der Arbeit mit Actionbound geschieht ohnehin am Computer. Jedoch war ein Problem, dass nicht alle SuS die App hatten (schon gar nicht in der ersten Stunde) und die SuS zum anderen ihr eigenes Datenvolumen zum Testen ihrer Apps nutzen mussten, was nicht ideal ist.

Ein weiterer Punkt war die verwendete Software. Bei allen Vorteilen, die Actionbound bietet, muss an dieser Stelle nochmals auf das Fehlen der spanischen Sprache hingewiesen werden, sowohl im Layout als auch im Schreiben (fehlende

³² Sommerfeldt, K.: „Digitales Lernen‘ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße“, S. 10

Sonderzeichen). Dies wäre nicht so schlimm gewesen, hätten die SuS ein Textverarbeitungsprogramm auf den Schulcomputern zur Verfügung gehabt, mit welchem sie ihre Texte hätten verfassen können.

Es bleibt zu sagen, dass die Vorbereitungsphase der Lehrkraft für die Arbeit mit Apps sehr aufwendig ist, da der Weg noch nicht geebnet ist. Auch Grünewald lamentiert diesen Zustand: „Es fehlt in Deutschland ein Markt für die Forschung und Entwicklung von interaktiven, adaptiven digitalen Materialien. Den Lehrkräften in Deutschland bleibt nicht viel anderes übrig, als sich mit den bestehenden Angeboten vertraut zu machen (...).“³³ Er spricht hier ein grundsätzliches Problem an. Digitalisierung an den Schulen ist zeitgemäß, notwendig und sollte so schnell wie möglich vollzogen werden. Gleichzeitig fehlt es den Lehrkräften an der entsprechenden Ausbildung, den Schulen immer noch an entsprechender Ausstattung. Es bleibt zu hoffen, dass mit dem *DigitalPakt Schule* ein Schritt in die richtige Richtung gemacht wird.

Die Arbeit mit der App in dieser UE war planungsintensiv und voller Stolpersteine. Bei einer erneuten Durchführung würde ich warten, bis an der Schule entsprechende Voraussetzungen gewährleistet sind. Mobile Endgeräte für die SuS, funktionierendes W-Lan, genügend funktionierende Computer für alle SuS und Textverarbeitungsprogramme, bei denen sich Spanisch als Sprache auswählen lässt. Ebenso würde ich im Nachhinein sagen, dass eine App nicht das ideale Endprodukt für eine UE ist, die das Schreiben schult. Um einen hohen sprachlichen Ertrag zu erzielen, sollten die SuS-Texte entsprechend lang sein. Texte von dieser Länge sind jedoch wiederum untypisch und benutzerunfreundlich in einer App. Um das volle Potential von *Actionbound* zu nutzen, wären kürzere Texte sinnvoller gewesen und dafür mehr Fragen, mehr zu lösende Aufgaben, mehr zu findende Orte; also mehr wie eine Schnitzeljagd. Dies hätte jedoch einen hohen Mehraufwand für die SuS bedeutet, bei dem der sprachliche Ertrag sehr gering gewesen wäre.

Zuletzt soll erwähnt sein, dass der Mehrwert, den ein digitales Medium bietet, immer geprüft werden muss. Ein bekanntes Modell ist das vielzitierte SAMR-Modell.³⁴ Bleibt das eingesetzte Medium auf der ersten Stufe, also der Substitution, ergibt der Einsatz wenig Sinn, da sich keine verbesserte Funktion im Vergleich mit derselben Aufgabenstellung ohne digitales Medium ergibt. *Actionbound* kann durchaus in die „höchste Stufe“, also der *Redefinition*, eingeordnet werden. Die App enthält interaktive Funktionen, wie dem Lösen von Aufgaben oder dem Auffinden von Orten im Spielmodus. Dieses Potential wurde in dieser UE jedoch, wie erwähnt, nicht optimal genutzt und streng genommen hätten die SuS auch Texte und Fragen auf dem Papier verfassen können. Hier ist der einzige Mehrwert der App, dass die Antworten automatisch vom Programm kontrolliert werden.

Trotz allem bieten Apps Potential, der Leitperspektive Medienbildung Rechnung zu tragen. Die SuS lernen einen sinnvollen Umgang mit Smartphones und Apps, bekommen Einblicke in Prozesse, die hinter der Entwicklung einer App stehen und lernen über Datenschutz und Copyright.

6.2. Sprachlicher Ertrag

Eine große Schwierigkeit in der UE war die Einsprachigkeit, was vor allem der Projektarbeit geschuldet war. Trotz der *guardias de lenguaje* musste ich selbst permanent zum Spanischsprechen auffordern. Da die SuS in der Projektarbeit nicht ständig (sprachlichen) Input von der Lehrkraft bekommen und wiederum aufgefordert

³³ Grünewald, A.: „Spanischunterricht mit digitalen Medien: Lernen mit Apps“, S.10

³⁴ s. z.B. Sommerfeld, K.: „‘Digitales Lernen’ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße“, S. 13
SAMR steht für: Substitution – Augmentation – Modifikation – Redefinition.

werden, sprachliche Beiträge zu leisten, fand abgesehen von Impulsen beim Einstieg die meiste Kommunikation während der Arbeitsphasen statt, in denen sich die SuS gegenseitig unterstützten. Gerade bei Fragen zur Funktionsweise der App, die zudem auf Deutsch gestaltet war, war es für mich völlig nachvollziehbar, dass die SuS hier auf Deutsch zurückgriffen.

Insgesamt war der Sprechanteil in dieser UE relativ gering, was dem Ziel eines kommunikativen Fremdsprachunterrichts nicht genug Rechnung trug. Aus diesem Grund sollten jedoch die Möglichkeiten, die Anlass zu sprechen bieten, optimal genutzt werden. So hätte ich zum Beispiel in der Themenfindungsphase mehr sprachliche Hilfsmittel an die Hand geben sollen, sodass die SuS diese Phase auf Spanisch hätten meistern können. Zufriedenstellend waren in jedem Fall die Impulse zum Einstieg (z.B. Brainstorming zur Themenfindung und zu Recherchemöglichkeiten, Wörter aus der vorherigen Stunde erklären lassen, Unterschiede der deutschen und spanischen Zielkultur herausarbeiten, etc.).

Was den schriftlichen Sprachumsatz betrifft, so sind die Ergebnisse je nach S von einer zufriedenstellenden Menge. Zusätzlich verfassten die SuS noch die kürzeren Texte, die zur Übung der Benutzung von Konnektoren und Adjektiven dienten. Diese Aufgabe war jedoch sehr eng geführt bzw. schon ein Text vorgegeben, der lediglich verbessert werden musste. Eventuell hätte sich noch eine weitere Schreibübung angeboten, die auf die *tarea final* vorbereitet. Zum Beispiel könnte man die SuS kurze informative Texte zu einem ihnen vertrauten Thema schreiben lassen, wie etwa *mi lugar/país/ciudad favorito/a*. Hier hätten die SuS viele Aspekte geübt, die auch für die *tarea final* von Bedeutung sind: Struktur des Textes, sprachliche Aspekte (Konnektoren, Adjektive) und inhaltliche Aspekte (Beschreibungen, die eigene Meinung/ Vorlieben darstellen). Eine qualitative Einschätzung der SuS Arbeiten soll im folgenden Kapitel vorgenommen werden.

6.3. Exemplarische Betrachtung von Schülerergebnissen

Im Anhang (S. 77-95) können die Produkte eingesehen werden. Da das Layout der App schwarz mit weißer Schrift und die Schriftgröße relativ klein ist, habe ich die Texte mit den Fragen und Fotos in ein Textdokument kopiert, um sie korrigieren zu können. Die Korrekturen sind mit Rotstift vorgenommen. Textstellen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit aus Übersetzungsdiensten stammen, sind mit rosa markiert und mit einem „T“ am linken Rand gekennzeichnet. Die Fotos sind in den Korrekturdokumenten stark verkleinert und natürlich hat sich auch ansonsten das gesamte Layout verändert, z.B. sind die Eingabefelder für die Quizfragen nicht sichtbar. Um sich die Bounds etwas besser vorstellen zu können, habe ich Trennlinien eingefügt, sobald in der App die nächste Seite auftauchen würde. Um die Bounds einzusehen, muss Actionbound auf ein mobiles Endgerät (kostenlos) heruntergeladen werden und der QR-Code, den ich ebenso beigefügt habe, gescannt werden. Dies empfehle ich an dieser Stelle dringlich, da nur so die Wirkung der Produkte erfahren und gewürdigt werden kann.

Wie bereits erwähnt, war es zeitlich nicht mehr möglich, die Korrekturen an den Bounds vorzunehmen. Dies soll in Kürze geschehen, in jedem Fall bevor die ASuS kommen und die App nutzen. Aus diesem Grund sind die Bounds derzeit leider noch größtenteils unkorrigiert. Dies ist bei Einsicht unbedingt zu beachten.

Im Folgenden werden einige SuS Ergebnisse kommentiert. Dies soll in unterschiedlicher Ausführlichkeit geschehen. Je nach Schülerbeispiel soll der Fokus auf unterschiedlichen Aspekten liegen, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten.

Schülerbeispiel 1

Die S hat in ihrem Produkt (SB1, S. 77ff.) einen sehr kurzen Text über die *cafetería* und den Pausenbäcker geschrieben und die eigentliche Vorgabe von 200 Wörtern nicht erfüllt. Die schlägt sich auch in ihrem Inhalt nieder, der noch viele Lücken aufweist. Wichtige Informationen wären noch gewesen, wo genau sich der Bäcker befindet und auch was gekauft werden kann. Die deutsche „Bäckerkultur“ und einzelne Teile davon, wie beispielsweise die „Brezel“, hätten hier noch erklärt werden können. Auch Hinweise, wo sich die „cafetería“ befindet, wie diese heißt (Lugeria) und wann man dort Essen kann, hätte eingefügt werden können. Passender wäre zudem die Bezeichnung „*comedor*“ gewesen. Allerdings gab es zur Lugeria noch einen eigenen Bound eines anderen S und die beiden haben sich abgesprochen, wer worüber schreibt. Schön beschreibt sie dafür, wie das System der Lugeria funktioniert und ihre Fragen dazu sind passend. Sprachlich macht die S zwar einige Fehler, diese beeinträchtigen die Verständlichkeit jedoch nicht gravierend. Beim Ausdruck hätte ich mir noch einige der Konnektoren gewünscht, die zuvor eingeübt wurden, genauso wie einige Adjektive, mit denen sie gleichzeitig ihre persönliche Meinung ausdrücken hätte können, wie beispielsweise „*la cafetería es fenomenal*“. Die Gestaltung ist der S gut gelungen. Der Bound ist übersichtlich und mit vielen Bildern verschönert. Allerdings hat sie einfach nur ein Bild des LUGs verwendet. Hier wäre ein Bild der Lugeria und des Bäckerstandes passender gewesen. Wie im Bewertungsbogen dieser S ersichtlich (S. 79f.), arbeitete sie jedoch während des gesamten Projekts sehr zielstrebig und konzentriert. Sie beteiligte sich mit guten mündlichen Beiträgen, wenn auch recht selten. Dies ist typisch für die S. Es handelt sich um eine sehr schüchterne und introvertierte S. Die S hatte ihre Arbeitsmaterialien stets dabei und die Abgabe der Mappe war pünktlich. Sie hat die Arbeitsmaterialien im Großen und Ganzen vollständig und korrekt ausgefüllt. In der Gesamtbewertung kommt sie somit auf die Note 2,5.

Schülerbeispiel 2

Ähnlich wie Beispiel 1, hat auch dieser S in seinem Bound über die SMV relativ wenig geschrieben (SB2, S. 81f.). Dafür ist sein Bound sehr übersichtlich gestaltet mit einer kurzen Einleitung als Übersicht, wonach verschiedene Aspekte der SMV auf immer neuen Seiten kommen. Dazu hat er passende Fotos gewählt, wovon er eines selbst gemacht hat (SMV Zimmer). Die Fragen weisen jedoch noch kleine Mängel auf, so muss beispielsweise an einer Stelle die Antwort auf eine Frage selbst eingegeben werden, was aufgrund von Groß-/Kleinschreibung und genauem Wortlaut kaum zu schaffen ist. Der Text enthält leider sehr viele Fehler, was auch die S angemerkt hat, die seinen Bound evaluiert hat (SB AB6, S.74). An vielen Stellen entstellen die Fehler den Sinn (z.B. *abuelos* anstatt *alumnos*). Der S ist auch in Klassenarbeiten in der Textproduktion immer relativ schwach, wobei es dort vor allem auch an fehlendem Wortschatz liegt. Ich hatte gehofft, dass dies hier besser sein würde, da Wörterbücher zur Verfügung standen. Erwähnenswert ist weiterhin, dass der S mir zunächst einen relativ guten Text zeigte, der aber offensichtlich in großen Teilen von einem Translator stammte. Auf meine ausdrückliche Warnung hin, schrieb der S den Text tatsächlich neu. Der S erlangt vor allem aufgrund der gravierenden sprachlichen Mängel im Endprodukt die Note 3-.

Schülerbeispiel 3

Ein sehr schönes Produkt ist der Bound *Las actividades musicales en el LUG* (SB3, S. 83ff.). Diese S hat die Projektarbeit auch sehr positiv bewertet in der Abschlussevaluation und scheinbar hat sie davon profitiert, in ihrem Tempo an ihrem eigenen Produkt arbeiten zu können. Im Unterricht fällt die S häufig eher negativ auf, gibt vor, vieles nicht zu verstehen und ist schnell am Jammern. Während der Projektarbeit habe ich sie als sehr viel zufriedener wahrgenommen und sie arbeitete konzentriert und für sich. In den gemeinsamen Einstiegsphasen arbeitete sie gut mit und bei Fragen kam sie auf mich zu. Ihr Bound hat eine überdurchschnittliche Länge (rund 250 Wörter) und enthält schöne Bilder. Sie fügt an passenden Stellen Links ein, die auf entsprechende Artikel und Informationen der Schulhomepage führen. Zwar können die ASuS aus Valladolid nur wenig Deutsch, allerdings enthalten die von ihr angegebenen Seiten auch viele Bilder, zum Beispiel von der Musicalaufführung im letzten Jahr. Inhaltlich ist der Bound gelungen – es werden unterschiedliche musikalische Aktivitäten vorgestellt und auch von Projekten, wie z.B. dem Musical sowie aktuellen Projekten (Theaterproduktion) berichtet. Kritikpunkt ist hier lediglich, dass an der ein oder anderen Stelle noch mehr hätte erklärt werden können – was ist denn nun eigentlich die „Big Band“ oder die „Jazz/Rock Combo“? Sprachlich macht die S deutlich weniger Fehler als die bisher betrachteten Beispiele und schön ist z.B., dass sie an einer Stelle das neu eingeführte „o...o“ verwendet, an anderer Stelle verwendet sie den Indefinido, anstatt nur im Präsens zu schreiben und sie benutzt Adjektive wie *divertido*, *agotador*. Alles in allem erreicht die S die Projektnote 1-.

Schülerbeispiel 4

Der Bound *Tiendas en Kirchheim* (SB4, S.86) ist was die Gestaltung betrifft einer der schlechtesten. Die S hat nur einen Text geschrieben, weder Bilder, noch Links oder Sonstiges eingefügt und auch keine Fragen gestellt. Sie hat nur eine einzige Aufgabe gestellt, die nicht sehr sinnhaft ist (der Boundspieler soll in einen Laden gehen und etwas kaufen). Tatsächlich hat es mich überrascht, dass die S überhaupt noch etwas abgegeben hat. Ihre Projektmappe lag am letzten Schultag vor den Ferien in meinem Fach und besteht aus nur knapp einem Drittel der Materialien. Dabei hätte sie genauso wie alle anderen die Gelegenheit gehabt, mich nach den fehlenden Blättern zu fragen. Leider fällt die S vor allem durch sich völliges Herausziehen aus dem Unterrichtsgeschehen auf, so auch in der Projektarbeit. Unaufgefordert meldete sie sich nie, wurde sie aufgerufen, waren die Antworten meistens in Ordnung. Ihr Arbeitsverhalten während des Projekts war nicht sehr erfreulich. Sie fing stets sehr spät an, richtig zu arbeiten und lies sich leicht ablenken. Dass die S in der Gesamtnote noch auf eine 4- kommt, ist vor allem dem geschuldet, dass ihr Text sprachlich relativ fehlerfrei ist und auch inhaltlich in Ordnung.

Schülerbeispiel 5

Bei dieser Schülerarbeit (*El mejor Däner de Kirchheim*; SB5, S. 87), möchte ich lediglich auf das Problem mit Übersetzungsdiensten hinweisen. Ich sah den S, wie er eine Translator-Seite öffnete und den Text einfügen wollte. Auf meinen Hinweis, dass ich diese Leistung am Ende nicht werten würde, schaute er, soweit ich das beobachten konnte, tatsächlich nur einzelne Wörter bei Pons nach. Allerdings konnte ich den S unmöglich die ganze Zeit im Auge behalten und vermutlich hat er am Ende doch wieder Satzteile eingegeben. So zum Beispiel der Beginn des Textes: „*Me gustaría presentarnos...*“. Der Konditional ist den SuS noch nicht bekannt. Die zweite Stelle, die

ich markiert habe, ist „*pero no de tan buena calidad.*“ Es ist zwar nicht gänzlich unmöglich, jedoch sehr unwahrscheinlich, dass der S diesen Satz selbstständig produziert hat. Seine sonstigen schriftlichen Leistungen sind meistens im Bereich befriedigend, was an dieser Stelle weiter für einen Translator spricht. Dafür hat er relativ neu erlernte Strukturen, wie beispielsweise „*así que*“ oder „*mejor*“ verwendet. Die eigenständige Leistung des übrigen Textes ist zwar nicht nachweisbar, genauso wenig jedoch das Gegenteil. Anders verhält es sich in nachfolgendem Beispiel.

Schülerbeispiel 6

Bei diesem S bin ich mir sicher, dass der Text das reine Produkt eines Übersetzungsdienstes ist (SB6, S. 88). Der S war während des Projekts aufgrund einer Verletzung mehrmals nicht da und kam meinen Aufforderungen, die Inhalte trotzdem so gut es geht nachzuarbeiten, nicht nach. Er bekam die entsprechenden Materialien und mein Unterstützungsangebot. Nach seiner „Rechercharbeit“ kam er mit einem fertigen Text zurück, von dem ich ihm direkt sagte, dass ich ihn nicht werten würde, da er offensichtlich nicht von ihm stammt. Ich ließ die Möglichkeit im Raum stehen, dass er zu Hause nochmals einen eigenen Text verfassen könne. Er nahm dies nicht wahr und entschied sich trotz Vorwarnung, bei seiner ersten Version zu bleiben. Über den Text hinaus hat der S nichts in sein Produkt eingefügt (Bilder, Links, Fragen, etc. fehlen). Dieses Produkt wertete ich schließlich mit OVP.

Schülerbeispiel 7

Die S, die den Bound *Escuela de baile* (SB7, S. 89) erstellt hat, hat sich besonders Mühe mit einem Video gegeben, welches sie noch extra von sich und einer anderen S beim Tanzen in der Tanzschule gedreht hat. Sie war die ganze Zeit über unzufrieden, bei den frei verfügbaren Bildern im Internet kein passendes zu finden. Auch in allen anderen Aspekten der Projektarbeit war sie sehr zuverlässig, arbeitete gut und zielstrebig und brachte sich in Plenumsphasen ein. So war sie auch eine der Wenigen, die mir ihren Text zur Korrektur gab, bevor sie ihn in den Bound einfügte. Inhaltlich ist an ihrem Text besonders gelungen, dass sie sich selbst und ihre Klasse mit einbezieht „*muchos alumnos de la clase 9e aprenden a bailar allí*“ oder „*me gustan mucho las fiestas y también los cursos con mis amigos.*“ Sie hat verstanden, dass es auch darum geht, den ASuS etwas von der Kultur der SuS des LUGs näher zu bringen. Im Nachhinein betrachtet, hätte ich diesen Aspekt noch stärker bei den SuS hervorheben sollen, denn bei fast allen der Themen wäre eine stärkere Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt möglich gewesen.

Schülerbeispiel 8

Das wohl aufwendigste Produkt ist der Bound über *El ayuntamiento en Kirchheim* (SB8, S. 90ff.). Der S zählt zu den fleißigsten SuS der Klasse und arbeitete von Anfang an sehr zielstrebig und konzentriert an dem Projekt. Das Ergebnis ist ein sehr ausführlicher Bound mit vielen spezifischen Informationen zum Rathaus, was wiederum von der S, die seinen Bound evaluierte, als eher negativ angesehen wurde (SB AB6, S.74). Ebenso seien die Fragen zu schwer, was nachvollziehbar ist, da der Text insgesamt sehr viel spezifisches Vokabular verwendet, welches der S nachgeschaut hat und den anderen SuS noch nicht bekannt ist. Der S arbeitete sehr viel mit dem Wörterbuch, an manchen Stellen sind die Wörter jedoch unpassend. Die Arbeit mit Wörterbüchern ist auf jeden Fall ein Punkt, der weiter geübt werden muss und wird. Auch bei diesem S habe ich einige Stellen mit rosa markiert, da diese mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nicht von dem S selbst produziert wurden. Allerdings

handelt es sich bei diesem S um einen sehr zuverlässigen, freundlichen und strebsamen S, weswegen die unerlaubte Verwendung von Übersetzungsdiensten sehr untypisch für ihn ist.

In jedem Fall unumstritten ist das sehr schöne Layout des Bounds, die passenden Bilder und die gute Struktur mit einer klaren Einleitung, einem Hauptteil und einem Schlussteil, in dem er die ASuS direkt adressiert. Auch wenn die rosa markierten Stellen im Text nicht in die Wertung einfließen, tut dies dem Bound wenig Abbruch.

6.4. Schlüsse aus der Betrachtung der Schülerarbeiten

Wie auch im „Alltagsunterricht“ und zu erwarten, gab es einige sehr schöne Ergebnisse, viele schlechte Ergebnisse, und viele dazwischen. Was jedoch fast alle Ergebnisse gemeinsam haben: Sie enthalten viele Wörter und zum Teil auch Satzkonstruktionen, denen die SuS Anfang Klasse 9 eigentlich noch nicht gewachsen sind. Ich würde das Projekt bei erneuter Durchführung an das Ende von Klasse 9 oder, noch besser, in Klasse 10 legen. Den SuS fehlten zum Zeitpunkt der Durchführung des Projekts noch zu viele grammatische Strukturen (z.B. *Subjuntivo*, *Perfecto*, *Condicional*, etc.) und Vokabular, um über das schreiben zu können, worüber sie gerne schreiben wollten. Vermutlich war aus diesem Grund auch für viele das Verfassen des Textes der negativste Aspekt am ganzen Projekt (vgl. 6.6.).

Anzumerken ist weiterhin, dass das Peerfeedback erkenntnisreich war und für die SuS ein interessantes Feedback darstellte. Nicht ideal war dabei aber, dass sich wieder folgendes Problem bemerkbar machte: Die Bounds waren noch unkorrigiert. Somit haben die SuS sprachlich unkorrekte Produkte gelesen. Allerdings waren sich die SuS dieser Tatsache bewusst und viele haben im Feedback auch angemerkt, dass noch viele sprachliche Fehler in den Bounds sind. Eine Peer-Korrektur in die UE einzuplanen wäre denkbar gewesen und wäre vor allem zwischen den beiden Schritten *Textentwurf* und *Entwurf der App* sinnvoll gewesen. Hier kommt die Planung wieder in dem entscheidenden Punkt zusammen, dass die SuS gezwungen werden müssen, einen Textentwurf abzugeben, bevor sie mit der Erstellung der *Bounds* beginnen. Wie bereits mehrmals angedeutet, hätte ich an dieser Stelle entschieden anders planen und handeln müssen.

Dennoch denke ich, dass das Ziel, die Schreibkompetenz zu schulen, erfüllt werden konnte. Die Texte strotzen zwar nicht vor den geübten Konnektoren und Adjektiven, dennoch wurden sie zum Teil verwendet. In der Klassenarbeit, die einige Wochen nach der UE geschrieben wurde, konnte ich eine deutliche Besserung in der freien Textproduktion im Vergleich zur ersten Klassenarbeit feststellen. Es gab weniger Angleichungsfehler mit Adjektiven, differenziertere Adjektive wurden gebraucht und, vor allem die guten SuS verwendeten einige der neu erlernten Konnektoren.

Stärker geschult werden könnte in solch einer UE auch die Interkulturelle Kompetenz. Zwar war dies nicht als eine meiner Hauptkompetenzen festgelegt, dies würde sich jedoch anbieten. Wie die Produkte zeigen, sind besonders die Texte gelungen, in denen den ASuS aus Valladolid etwas erklärt wird, was es unter Umständen an ihrer Schule oder in ihrer Stadt nicht gibt. Zwar habe ich gemeinsam mit den SuS einige Unterschiede zur deutschen und spanischen Schulkultur herausgearbeitet, dies kam am Ende jedoch nur einigen wenigen SuS, die eben dieses Thema wählten, zugute. Ich wies einige SuS während der Projektarbeit darauf hin, auf solche Unterschiede einzugehen, beispielsweise die Bäckerkultur, andere Essenszeiten und Öffnungszeiten von Geschäften, etc. Diese Thematiken hätten verstärkt von mir

eingebraucht und gefordert werden müssen, um am Ende für die ASuS interessantere und hilfreichere Informationen bereitstellen zu können. Hierzu könnten den entsprechenden SuS kurze Texte, kleine Videos oder ähnliches zu bestimmten Aspekten der spanischen Kultur zur Verfügung gestellt werden. Eine andere Möglichkeit wäre, diese Aspekte in Plenumsphasen für alle SuS zu thematisieren, so wie ich es mit der Schulkultur gemacht habe. Derartige Inputs/Erarbeitungsphasen würden für alle SuS eine Hilfe beim Verfassen ihrer Texte darstellen, da ihnen noch bewusster wäre, was für die ASuS interessant und wichtig wäre zu wissen. Zudem ist das Schulen der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz das Hauptanliegen des Spanischunterrichts.

Die Medienkompetenz wurde sicherlich geschult und erweitert, da noch niemand der SuS zuvor eine App erstellt hat und auch Seiten mit frei verfügbaren Bildern kennenzulernen, war neu für die SuS und wird ihnen sicherlich in Zukunft weiterhelfen. Gefreut hat mich, dass einer der S *Actionbound* nun auch privat in einer Jugendgruppe nutzt. Nicht zuletzt wurden in der UE auch die offene Arbeitsform *Projektarbeit* geschult, worauf im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll.

6.5. Projektarbeit mit der 9e

Das Schöne an diesem Projekt war, das am Ende tatsächlich ein Produkt stand, welches nicht nur im Schulheft stehen würde, sondern tatsächlich genutzt wird. Die UE hatte dadurch eine klare Handlungsorientierung und Motivationspotential für die SuS. Der Weg zum Endprodukt war mit dieser Lerngruppe jedoch ein sehr schwieriger. An vielen Stellen wirkten die SuS frustriert und planlos und ich weiß nicht, ob eine lockerere Führung und mehr Raum zur Selbstständigkeit am Ende zum Ziel geführt hätten. Ich hatte auf mehr Selbstorganisation und Engagement gehofft, doch nach einer kurzen anfänglichen Euphorie über den Start in die Projektarbeit und vor allem über die Nutzung der Smartphones, spürte ich relativ schnell, dass die SuS mit diesen vielen Freiheiten überfordert waren. Einige ließen sich fast gar nicht zum Arbeiten motivieren und sahen die neu gewonnenen Freiräume als Möglichkeit, alles andere zu machen aber nicht an ihren Aufgaben zu arbeiten. Andere SuS hatten permanent Angst, es nicht richtig zu machen und nur wenige SuS kamen gut mit der Projektarbeit zurecht. Niemand der SuS, auch nicht die *jefes* schienen das große Ganze, also die App als Endprodukt, im Auge zu haben. Aus diesem Grund gelang es den SuS auch nicht, am Ende ohne meine Hilfe ein „harmonisches“ Produkt zu erstellen. Bereits bei der Themenvergabe hatte ich gehofft, dass sich mehrere SuS zusammenfinden und gemeinsam an einem großen Überthema wie beispielsweise *gastronomía, ir de compras, lugares de interés* arbeiten würden. Den SuS fiel es aber generell schon sehr schwer, überhaupt Themen zu finden und sich vorzustellen, wie diese App am Ende aussehen würde. Ich hätte die Themenfindung und -verteilung stärker lenken können. Zwar griff ich teilweise in die Themenwahl ein (wie bei genanntem Beispiel zu McDonalds und Burger King), wollte den SuS jedoch noch Freiheiten zugestehen. Ich kann mir gut vorstellen, dass andere Lernergruppe in der Lage sind, sich entsprechend zu koordinieren. Diese Lernergruppe zeichnet sich jedoch auch durch mangelnde Zusammenarbeit und fehlendes Sozialverhalten aus. So werden beispielsweise Arbeitsblätter für abwesende SuS nicht mitgenommen und wenn doch, finden diese selten ihren Weg zur entsprechenden Person.

Durch die konkrete Rollenzuweisung wie *guardias de tiempo, guardias de limpieza, jefes, asistentes*, etc. erhoffte ich mir, dass die SuS mehr Verantwortung übernehmen würden. Dies klappte nur zum Teil, da viele SuS ihre Rolle nicht ernst nahmen. Eine

Möglichkeit wäre noch eine(n) Materialbeauftragte(n) zu haben, der bzw. die sich darum kümmert, das Material für fehlende SuS mitzunehmen.

Von SuS, die das Gymnasium besuchen, muss früher oder später die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten verlangt werden können. Es empfiehlt sich daher, offene Arbeitsformen kontinuierlich zu schulen und bei Gruppen, die hier Schwierigkeiten haben, eventuell nicht gleich mit solch einem großen Projekt anzufangen.

Gut geklappt haben in dieser UE die Phase, die enger geführt waren. Hierbei zu nennen ist vor allem die Stunde *lectura de modelos*. Dazu beigetragen hat sicherlich die klare Struktur, die das Arbeitsblatt vorgab. Diese strukturierende Funktion sollten in anderen Stunden die Projektübersicht sowie die Protokolle geben. Trotz dem Eintragen des Tagesziels und der Überprüfung dieses Ziels am Ende der jeweiligen Stunden, schenken die SuS den Protokollen wenig Beachtung und schienen den Sinn dahinter nicht zu verstehen bzw. ernst zu nehmen. Ich würde dies bei einer weiteren Durchführung dieser UE jedoch so beibehalten, denn ohne diese Protokolle wäre vermutlich noch weniger Verbindlichkeit über die Erfüllung von Arbeitsaufträgen vorhanden.

Der am meisten ins Gewicht fallende Planungsfehler war die Herausgabe der Accounts für Actionbound ohne die verpflichtende Abgabe der Texte. Ich würde bei erneutem Durchführen der UE in jedem Fall auf die Anfertigung und Abgabe der Texte bestehen, bevor diese in die App übertragen werden. Ideal wäre zudem, die Texte am Computer schreiben zu lassen. An dieser Stelle würde ich dann dafür sorgen, dass die SuS kein Internet zur Verfügung haben, um der Nutzung von Übersetzungsdiensten entgegenzuwirken. Damit würden dann auch online Wörterbücher wie Pons wegfallen. Zwar mag die Nutzung analoger Wörterbücher nicht mehr ganz zeitgemäß, im schulischen Bereich jedoch durchaus sinnvoll sein. Wie bereits erwähnt, bewegt die Nutzung von analogen Wörterbüchern die SuS zum genaueren nachdenken, ob sie das Wort nicht doch kennen, sowie zur Nutzung ihnen bekannter Wörter. Außerdem werden bis zum Abitur analoge Wörterbücher genutzt und je mehr Übung die SuS im Nachschlagen unbekannter Wörter erhalten, desto schneller geht dies dann auch. Erst wer den Text schließlich abgibt, bekommt den Actionbound-Account und kann mit der App-Gestaltung loslegen. An dieser Stelle ist jedoch die Planungskunst, die Fertigstellung der Texte so zu legen, dass die Lehrkraft sie einsammeln und bis zur nächsten Stunde korrigieren kann. Gelänge dies und die Texte würden dann korrigiert in die App übertragen werden, würden sich keine Fehler mehr in der App befinden und das Produkt wäre fertig. Hier zeigt sich auch, warum ich die Texte das nächste Mal am Computer schreiben lassen würde: Durch einfaches *Copy-Paste* könnten die Texte in die App eingefügt werden. Der Schritt, die analog verfassten Texte abzuschreiben würde entfallen und wertvolle Unterrichtszeit gewonnen werden. Auch hier der Hinweis, dass ein Textprogramm mit spanischer Spracheeinstellung von Vorteil ist.

Um wieder auf die Projektarbeit zurückzukommen: Die Lerngruppe war noch nicht geübt genug in offenen Unterrichtsformen, um dieses Projekt gut mit ihr durchführen zu können. Mit dieser Gruppe hätte ich mehr Vorgaben bei den Themen beziehungsweise der finalen Gestaltung der App machen sollen, Unterrichtsschritte kleinschrittiger vorgeben und alle Schritte enger überwachen sollen (Thema Translator, unkorrigierte Texte, etc.). Wobei letzteres wirklich nicht einfach ist, da die Lehrkraft permanent mit anderen Aufgaben beschäftigt ist (Lösen von technischen Problemen, Hilfestellungen geben, etc.) Wie die SuS selbst die Projektarbeit empfanden und wie sie ihren Lernzuwachs in der UE hinsichtlich der Kompetenz Schreiben einschätzen, soll im folgenden Kapitel beschrieben werden.

6.6. Evaluation der Unterrichtseinheit durch die SuS

Nicht alle SuS haben die Evaluation mit abgegeben, aber eine Menge von 18 von 23 ist noch als aussagekräftig zu werten. Die Übersicht aller Ergebnisse kann im Anhang im Einzelnen betrachtet werden (S. 76). An dieser Stelle sollen einzelne Punkte herausgegriffen und kommentiert werden.

Im Prinzip wurden zwei Hauptaspekte abgefragt: die Projektarbeit als Arbeitsform und der Lernzuwachs betreffend der Schreibkompetenz. Was die Projektarbeit betrifft, so hat mich überrascht, dass fast alle SuS (15/18) die Projektarbeit besser als eine „normalen“ Unterricht fanden. Entgegen meiner eigenen Wahrnehmung der SuS während der Projektarbeit, scheint es ihnen Spaß gemacht zu haben. Das unabhängige Arbeiten empfanden die SuS als positiv. Ich könnte mir eventuell vorstellen, nochmals ein Projekt mit dieser Lerngruppe durchzuführen, allerdings in einem kleineren Rahmen, sowohl zeitlich als auch inhaltlich und mit entsprechenden stärkeren Sanktionen für disziplinarisches Fehlverhalten. Selbst einige SuS bemängelten die Lautstärke, was ich auch bereits mit der Klasse thematisiert habe. Des Weiteren muss sich in der Klasse ein besseres Sozialverhalten einstellen. Abwesenden SuS müssen Arbeitsmaterialien und Arbeitsaufträge weitergegeben werden, damit sie nicht abgehängt werden, wie es in diesem Projekt bei einzelnen SuS der Fall war. Außerdem müssen die abwesenden SuS hier selbst aktiver werden und ihre Bringschuld erfüllen. Alle SuS können mir bei Fragen jederzeit eine E-Mail schreiben oder mich im Lehrerzimmer aufsuchen. Dies hat während des Projekts niemand wahrgenommen und am Ende gab es Beschwerden von häufig abwesenden SuS, sie hätten keine Chance, das Projekt noch gut fertigzustellen.

Was die Produkte und den Kompetenzzuwachs aus SuS-Sicht betrifft, so liefert die Evaluation folgende Erkenntnisse. Der Großteil der SuS war zufrieden mit dem Endprodukt (12/18); niemand war völlig unzufrieden. Da ich die Gründe hierfür nicht abgefragt habe, ist es schwer, Genaueres daraus abzuleiten. Interessanter sind für mich die Fragen zur Schreibkompetenz. Den Aussagen *sé más sobre la redacción de un buen texto*, *conozco más adjetivos útiles* und *conozco más enlaces y cómo usarlos*, wurden zwar immer von vielen SuS zugestimmt, ein circa ebenso großer Teil kreuzte jedoch auch das neutrale Feld an. Da die Schulung der Schreibkompetenz eine der zentral zu schulenden Kompetenzen der UE war, hätte ich mir hier mehr gewünscht. Auch in den Texten zeigte sich, dass dies nicht nur das subjektive Empfinden der SuS ist, da sehr viele der Endprodukte tatsächlich keine bis wenige Konnektoren und variierende Adjektive enthalten. Andererseits wurde tatsächlich auch nur ein Teil der UE auf die spezifische Schulung der Schreibkompetenz verwendet. Ein großer Teil der UE war schließlich die Themenfindung, das Kennenlernen und Arbeiten mit der App, die Recherche, etc. So möchte ich diese Arbeit mit einem meiner Meinung nach passendem Zitat zur Projektarbeit schließen:

[Die] Ergebnisse entsprechen längst nicht immer den Erwartungen und Hoffnungen: Projektarbeiten kann Schülerinnen und Schüler auch überfordern und entmutigen; oft bleiben die inhaltlichen Erkenntnisse sehr bescheiden. Allerdings müssen die Ergebnisse auch nicht unbedingt öffentlich vorzeigbar sein – im Vordergrund steht der interne Lernprozess. Ein Erfolg liegt schon darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine Arbeit, die sie sich selbst vorgenommen haben, auch zu Ende führen.³⁵

³⁵ Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, S. 138.

7. Quellenverzeichnis

Print:

Castrillejo, Victoria: „Digitalización y competencia digital en el aula de ELE.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 65/2019.

Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch: „Digitales Lernen“, 65/2019.

Endler, Susanne: *Projektmanagement in der Schule. Alle Klassenstufen. Projekte erfolgreich planen und gestalten*, 2011. Buxtehude: AOL-Verlag.

Grünewald, Andreas: „Spanischunterricht mit digitalen Medien: Lernen mit Apps.“ *Hispanoromana*, 166/2019.

Grünewald, Andreas und Lutz Küster: *Fachdidaktik Spanisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, 2017. Stuttgart: Klett.

Grünewald, Andreas und Lutz Küster: *Fachdidaktik Spanisch. Tradition-Innovation-Praxis*, 2009. Stuttgart: Klett.

Hispanorama: „App geht's! Digitale Helfer im Spanischunterricht“, 166/2019.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (Hrsg.): Station 8 – Actionbound: Hintergrundwissen und Anleitung. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/tablet/fortbildungen/tablet2/02-lernstationen/s08-gpsrallye/06-docs/08-GPS-Anleitung.pdf.

Marín Amann, S., Schleyer, J., Vicente Álvarez, A. und Wlasak-Feik, Dr. C.: *Encuentros 1 Edición 3000*, 2010. Berlin: Cornelsen.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bildungsplan Baden-Württemberg, Gymnasium – Spanisch als dritte Fremdsprache – Profillfach*, 2016. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Nohl, Florian: *Der Projektunterricht. Klasse 5-10. Grundlagen-Materialien-Bewertung*, 2013. Hamburg: AOL-Verlag.

Richter, Gerda und Christopher Mischke: *Leitfaden Projektmanagement*, 2016.

Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 2018. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Sommerfeldt, Kathrin: „‘Digitales Lernen‘ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 65/2019.

Sommerfeldt, Kathrin: *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe 1 und 2*, 2011. Berlin: Cornelsen.

Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, 1999. Paderborn: Fink.

Zerck, Katja: „La autocorrección de textos.“ *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 11/2005.

Internetquellen:

Actionbound: <https://de.actionbound.com/> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

AMPA Miguel Servet:

<http://apaservet.blogspot.com/2010/02/deben-nuestros-hijos-tutear-sus.html> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

Creative Commons: <https://creativecommons.org/> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

Flickr: <https://www.flickr.com/> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

Turismo Valladolid: <http://www.info.valladolid.es/> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

Wikipedia Markdown: Markdown: <https://de.wikipedia.org/wiki/Markdown> [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

Bildquellen:

Mädchen in Schuluniform (Folie 1):

https://www.diariodenavarra.es/noticias/mas_actualidad/sociedad/2015/09/24/alumnos_revista_moda_colegio_leon_249978_1035.html [zuletzt aufgerufen am: 06.01.20].

