



PhD- FLSHASE-2017-25
Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften

DISSERTATION

verteidigt 14/07/2017 in Luxemburg
zur Erlangung des Titels

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG EN SCIENCES DE L'EDUCATION

von

Nathalie Schroeder

geboren am 29. August 1978 in München (Deutschland)

SPRACHLERNPROZESSE IN DER FREMDSPRACHE FRANZÖSISCH. HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN AM BEISPIEL EINES FRANZÖSISCHSPRACHIGEN BÄCKERPROJEKTS.

Prüfungskommission

Dr. Sylvie Freyermuth, Vorsitzende
Professorin, Universität Luxemburg

Dr. Michael Brater, stellvertretender Vorsitzender
Professor, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

Dr. Sabine Ehrhart, Betreuerin
Professorin, Universität Luxemburg

Dr. Claudia Polzin-Haumann
Professorin, Universität des Saarlandes

Dr. Dominique Macaire
Professorin, Université de Lorraine

Inhalt

1	Danksagung	4
2	Einleitung: Fragestellung und Aufbau	5
3	Methode.....	8
4	Entstehung und Zielsetzungen	13
5	Wesentliche theoretische und konzeptionelle Grundlagen	31
5.1	Handlungsorientierung	31
5.1.1	Lernbegriff	31
5.1.2	Lernerorientierung und Lernerautonomie.....	33
5.1.3	Bildung von Kompetenzen	36
5.1.4	Kompetenz- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht	42
5.2	Unterricht in Projekten	47
5.2.1	Projektarbeit als handlungsorientierte Methode	47
5.2.2	Projektlernen in erlebnispädagogischem Kontext	48
5.2.3	Charakteristika der Projektgruppe	55
5.3	Förderung von Sprechkompetenz.....	63
6	Auslöser für die Verwendung der Fremdsprache	70
6.1	Kommunikation in der FS geht von Schüler*in aus.....	72
6.1.1	Kommunikation in der FS als Mittel zum Zweck (z.B. Einkauf)	72
6.1.2	Ein Problem/ eine Frage/ ein Hindernis/ ein Fehler im Arbeitsprozess.....	73
6.1.3	Kommentar zu Vorgängen/ Zuständen/ Ergebnissen	74
6.1.4	Spielerischer/ kreativer/ zufälliger/ spontaner Einsatz der FS.....	75
6.1.5	Ältere Schüler*innen lernen Jüngere an	76
6.1.6	Prüfungssituation (z.B. Gesellenprüfung in der Bäckerzunft).....	78
6.2	Kommunikation in der FS geht von Bäckermeister oder Lehrer*in aus	80
6.2.1	Frage/ Impuls/ Anweisung/ Erklärung	80
6.2.2	Es gibt ein Problem/ ein Hindernis/ einen Fehler im Arbeitsprozess	82
6.2.3	Kommentar zu Vorgängen/ Ereignissen/ Zuständen/ Ergebnissen	82
6.3	Wechsel ins Deutsche/ Verwendung des Deutschen.....	83
6.3.1	Verständnisschwierigkeiten führen zu Erklärung auf Deutsch	83
6.3.2	Es gibt ein Problem/ ein Hindernis/ einen Fehler im Arbeitsprozess	84
6.3.3	Schüler*innen sind unter sich/ ohne Lehrer*in	84
6.3.4	Fehlende Resonanz	85

6.4	Nonverbale Kommunikation	86
6.4.1	Handlung ohne Worte, Ablauf funktioniert (Sachlogik der Arbeit)	86
6.4.2	Gesten verdeutlichen Gesagtes	86
6.4.3	Fremdsprache im Raum/ Fremdsprache als Hintergrundgeräusch	87
7	Sprachlernprozesse durch Handlungsorientierung.....	88
7.1	Kommunikation als Lernvorgang und Lernfeld	88
7.2	Kreativer Umgang mit der Fremdsprache.....	90
8	Lernumgebung	91
8.1	Rahmen für die Bäckerpraktika 2011 und 2012 in Frankreich.....	91
8.1.1	Räumlicher Rahmen	91
8.1.2	Zeitlicher Rahmen	93
8.1.3	Menschlicher Rahmen, Autorität, Sozialgefüge	94
8.1.4	Grundstimmung als Rahmen.....	97
8.1.5	Akustischer Rahmen, Atmosphäre.....	98
8.1.6	Sprachlicher Rahmen	100
8.2	Rahmen für die Bäckerzunft 2011, 2012, 2013 im Leitzachtal.....	101
8.2.1	Räumlicher Rahmen, Gelände.....	101
8.2.2	Zeitlicher Rahmen	103
8.2.3	Menschlicher Rahmen , Autorität, Sozialgefüge	104
8.2.4	Grundstimmung als Rahmen.....	105
8.2.5	Der Fluss, das Feuer, die Elemente	106
8.2.6	Akustischer Rahmen.....	107
8.2.7	Farben und Licht.....	108
8.2.8	Sprachlicher Rahmen	109
9	Lehrer-Rolle und Lehrer-Schülerverhältnis	110
9.1	Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen	110
9.2	Umgang mit Fehlern.....	116
9.3	Rahmengestaltung und Lernumgebung.....	119
10	Soziales und emotionales Lernen.....	125
11	Effektivität, Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit der Methode	132
11.1	Effektivität.....	132
11.2	Nachhaltigkeit	135
11.3	Übertragbarkeit.....	136
12	Ausblick	138
13	Anhang	142

14	Bibliografie	161
15	Weiterführende Literatur.....	165

1 DANKSAGUNG

Die Entstehung, Entwicklung und die Substanz dieser wissenschaftlichen Arbeit verdanke ich den Kindern und Jugendlichen, die mit ihrem Interesse und ihrer Begeisterungsfähigkeit in dieses Projekt eingestiegen sind, es sich freudig zu Eigen gemacht haben und es in dieser oder ähnlicher Form auch über den hier beobachteten Zeitraum hinaus weiterführen werden. Die schulische Heimat für dieses Projekt verdanke ich dem Gründer und Schulleiter der Freien Schule Glonntal, Hartmut Lüling. Für die thematische Einbeziehung des Projekts in einen sinngebenden Kontext und ein größer angelegtes Schulprojekt möchte ich dem Erlebnispädagogen und Klassenlehrer Emanuel Hippe danken. Von der Idee und den ersten Versuchen einer thematischen Ortung über die permanente Begleitung in theoretischer Hinsicht ebenso wie durch persönliche Besuche im Feld und im Arbeitsumfeld, bis zur Fertigstellung dieser Arbeit konnte ich auf die herzliche, konstruktive und ermutigende Unterstützung der mich betreuenden Professorinnen und Professoren zählen: Prof. Dr. Sabine Ehrhart von der Universität Luxemburg, Prof. Dr. Sylvie Freyermuth, Universitäten Metz und Luxemburg sowie Prof. Dr. Michael Brater von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Sie waren mir eine unverzichtbare Stütze und begleiteten mich im Rahmen des Comité d'encadrement, unter der Leitung von Prof. Dr. Sabine Ehrhart, über die gesamte Entstehungsdauer der hier vorliegenden Dissertation. Ihnen verdanke ich das Vertrauen in den Wert meiner Arbeit, den Mut und die Kraft für die Umsetzung neuer oder unkonventioneller pädagogischer Ideen, die Entwicklung einer geeigneten Herangehensweise bei der Auswertung des entstandenen Materials sowie den wertvollen Rat bei der Vielzahl an auftretenden Fragen und Hindernissen. Ich bedanke mich besonders bei Frau Prof. Ehrhart und Herrn Prof. Brater für die vielen anregenden, Richtung weisenden und Struktur gebenden Gespräche sowie bei Frau Prof. Freyermuth für ihr unerschütterliches Vertrauen in meine praktische und wissenschaftliche Arbeit ebenso wie ihre Bereitschaft, sich spontan und an den entscheidenden Punkten immer wieder auf den Stand meiner Arbeit einzulassen. Ihnen allen danke ich für Ihre Zeit, Ihre Erfahrung und die wissenschaftliche Begleitung. Für all die mir von Herzen gegebene Unterstützung, sei sie seelischer, moralischer, kulinarischer oder materieller

Art, aus der ich meine Kraft, meinen Lebensmut und meine Schaffensfreude schöpfen konnte, danke ich meinen Eltern.

2 EINLEITUNG: FRAGESTELLUNG UND AUFBAU

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Lernprozessen beim Erwerb der französischen Sprache (als zweite Fremdsprache) bei Schüler*innen insbesondere der Sekundarstufe. Anhand einer explorativen Studie über fünf Feldforschungsphasen soll aufgezeigt werden, inwieweit es gelingt, Sprechsituationen in der Fremdsprache durch konkrete Handlungssituationen zu schaffen, im vorliegenden Fall im Kontext mit handwerklicher Arbeit in einer Bäckerei. Im Kern stellt sich dann die Frage in welcher Form und in welchem Umfang dadurch bei Schüler*innen Interesse und Motivation für die Verwendung der Fremdsprache sowie Sprechkompetenz geschaffen werden kann. Zunächst sollen die wichtigsten Zielsetzungen sowie die Idee für das betreffende Projekt skizziert werden. Daran schließt sich ein kurzer Überblick über die wesentlichen Inhalte der einzelnen Kapitel an.

Mit dem Ziel, Schüler*innen den Zugang zur Fremdsprache zu ermöglichen sowie die Sprechkompetenz anzuregen und zu fördern, wurde von der Autorin ein mehrstufiges Projekt entwickelt, das sowohl in Frankreich als auch in Deutschland durchgeführt wurde und in dessen Zentrum das Bäckerhandwerk und damit zusammenhängende Tätigkeiten standen. Vor allem die Projektphasen in Frankreich sollten den Schüler*innen das Eintauchen in einen fremdsprachigen Alltag ermöglichen und sie zur Mitarbeit in einem lokalen, handwerklichen Kontext bewegen. Für drei weitere Projektphasen war der Lernort zwar in Deutschland und geografisch relativ nahe bei der Schule, allerdings auch in einem kaum besiedelten Gebiet, in dem ein für sich stimmiger und ganz eigener Lern-Raum geschaffen werden konnte, der zur Durchführung des Projekts auch mit seinem starken Bezug zur Fremdsprache geeignet schien. (Kapitel 4)

Der handlungsorientierte Ansatz, der für dieses pädagogische Vorhaben gewählt wurde, soll zunächst theoriebasiert eingeführt und dann in Bezug zu den hier realisierten Umsetzungsphasen gesetzt werden. Dabei ist die Handlungsorientierung als übergeordnete Leitlinie zu sehen. Eine genauere Spezifizierung und weitere

methodische Merkmale des hier realisierten Vorhabens werden in Kapitel 5 thematisiert und darüber hinaus anhand der Erfahrungen und Ergebnisse aus den Feldforschungsphasen auch in Kapitel 7 ausführlich dargestellt .

Die hier gewählte handlungsorientierte Vorgehensweise findet in Form von fünf aufeinander folgenden und ineinander greifenden Projekten ihre Umsetzung. Somit schließt sich unmittelbar die Thematik der Projektmethode an, als eine besondere Form des handlungsorientierten Lernens. Projektlernen in einem erlebnispädagogischen Zusammenhang spielt eine maßgebliche Rolle für die drei Feldphasen, die in Deutschland stattfanden. Daher soll auch eine theoretische Einordnung dieses pädagogischen Vorhabens hinsichtlich der hier wirksam werdenden erlebnispädagogischen Elemente erfolgen. Neben dem räumlichen und zeitlichen Rahmen spielt die Wahl des speziellen Themas für dieses Vorhaben sowie die Charakteristika der Projektgruppe ebenfalls eine Rolle, die es zu erläutern gilt. (Kapitel 4)

Aktuelle Entwicklungen in den Maßgaben für den schulischen Fremdsprachenunterricht stellen die Förderung der kommunikativen Sprachkompetenzen stark in den Vordergrund. Hierfür lassen sich sowohl im europäischen Referenzrahmen für Sprachen oder in einschlägigen methodisch-didaktischen Handreichungen und Handbüchern für Fremdsprachenlehrer*innen zahlreiche Hinweise und Empfehlungen finden. Diese weisen letztlich immer auch in Richtung eines handlungsorientierten Unterrichts und ähnlicher offener Unterrichtsformen. Einen Einblick in diese aktuellen Entwicklungen soll Kapitel 5.3 geben.

Die authentischen Arbeitssituationen sollten von Anfang an einen gewissen Ernstcharakter gewährleisten, ohne dass dies durch die Lehrkraft in einer klassischen Unterrichtskonstellation im Klassenzimmer erklärt, aufgebaut oder vorgegeben werden musste. Anschauliche Situationen und aus dem Arbeitsprozess heraus notwendige Dialogsituationen mit Muttersprachlern vor Ort sollten so auf ganz natürliche Weise die Schüler*innen mit der Fremdsprache konfrontieren und ihnen gleichzeitig stets die Anbindung an logische und authentische Handlungszusammenhänge und Arbeitsschritte ermöglichen. Die dadurch entstehenden Notwendigkeiten im Handeln und Sprechen sollten möglichst positiv auf die Motivation der Schüler*innen für das Erlernen der Fremdsprache sowie auf die Förderung ihrer kommunikativen Fähigkeiten wirken. Der Verlauf sowie maßgebliche Erkenntnisse aus dem mehrstufigen Projekt, das in den

Jahren 2011 – 2013 durchgeführt wurde, sollen einerseits entlang der oben erwähnten Themengebiete dokumentiert werden. Anhand eines Korpus von ausgewählten Filmaufzeichnungen aus allen fünf Feldphasen können schließlich die Arbeitssituationen der Schüler*innen im In- und Ausland insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Sprechansätzen ausgewertet werden. Auswertung und Analyse dieses Materials sowie die Erfahrungen der Autorin, welche die Projekte als teilnehmende Beobachterin begleitete, sollen Aufschluss geben über die Wirksamkeit dieses pädagogischen Ansatzes und des gewählten Rahmens für die Erreichung des eingangs erklärten Ziels. (Kapitel 6)

Ein weiteres Augenmerk lag auf der Beschaffenheit und Gestaltung der Lernumgebung. Im Sinne eines Lernens durch Erleben und eines Lernens mit allen Sinnen kamen spezifische Rahmenbedingungen zum Tragen. Daneben konnte auch die handwerkliche Arbeit selbst einen wichtigen Beitrag zu einem ganzheitlichen Lernen liefern. Die Tatsache, dass beim Erlernen der Fremdsprache nicht nur die Bezeichnung für etwas gelesen, geschrieben oder gesprochen wird, sondern dass der Gegenstand direkt im gleichen Moment in Gebrauch ist, weiterbearbeitet wird, dass man unzählige Eigenschaften dieses Gegenstands, wie beispielsweise seinen Geruch, seine Farbe, seine Form oder seine Konsistenz wahrnehmen kann, ermöglicht den Schüler*innen ein sehr umfassendes Lernerlebnis. Die dadurch wirksam werdende Verankerung von Begriffen und die emotionale Komponente dieser Lernmomente soll damit ebenso Eingang in die Betrachtung finden. Mit dem Verlassen des Lernorts Schule kommt ein weiteres zentrales Merkmal des Projektes zum Tragen, das von Anfang an beabsichtigt war und auch im erlebnispädagogischen Konzept der Schule verankert ist. Für zwei Projektphasen wurde direkt ein Lernort in Frankreich gewählt, sodass die Schüler*innen jeweils für einige Tage in einer französischsprachigen Bäckerei mitarbeiteten. Diese spezifischen Lernumgebungen sollen bezüglich ihrer Eigenschaften, ihrer Eignung und auch ihrer Effektivität, hinsichtlich der Fortschritte der Schüler*innen im Fremdsprachenerwerb, genauer untersucht werden. (Kapitel 8)

Die Lehrerrolle und das Lehrer-Schüler-Verhältnis sind weitere maßgebliche pädagogische Fragestellungen, für die unter anderem die Aspekte Rahmengestaltung und Begleitung der Lernprozesse durch die Lehrkraft, das Thema Vertrauen und Autorität, der Umgang mit Fehlern, das Thema Leistungsbewertung und Prüfung sowie

die Übertragung von Verantwortung auf die Schüler*innen von Bedeutung sind. (Kapitel 9)

Weiterhin zeigten sich vielfältige Momente sozialen Lernens, die von Bedeutung für den Spracherwerb sein können. Soziale Gesichtspunkte bei der Umsetzung des Projektes können sicher in vielfältiger Weise betrachtet werden, sollen aber bei der Auswertung vor allem dort erwähnt werden, wo sie unmittelbar den Verlauf des Projektes beeinflussen sowie von Bedeutung für den Spracherwerbsprozess sind. In diesem Kontext soll auf die individuelle Motivation der Schüler*innen, die Gruppendynamik, die Identifikation mit der Gruppe, auf gemeinsame Erlebnisse und auf das Lernen der Schüler*innen untereinander und voneinander eingegangen werden. (Kapitel 10)

Über den gesamten Verlauf des Projektes lässt sich schließlich auch auf die Themen Effektivität, Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit eingehen, sodass an dieser Stelle Chancen, Hindernisse und auch Grenzen des hier gewählten und dargestellten Ansatzes erörtert werden können. Ebenso können aber auch Anwendungsmöglichkeiten der Methode in Schule und Jugendarbeit sowie mögliche Synergieeffekte für andere Fächer als den Fremdsprachenunterricht aufgetan werden. (Kapitel 9)

Die Einordnung des gewählten Ansatzes in die eingangs dargestellte aktuelle pädagogische Situation und die damit zusammenhängenden Entwicklungen sowie die mit dem Projekt erzielten Ergebnisse in einen größeren Kontext soll am Ende der Arbeit stehen. Europäische und globale Entwicklungen, die dadurch wachsende Bedeutung von Sprachkompetenz und der Umgang mit interkulturellen Herausforderungen können eine Aufforderung an Bildungsträger nach sich ziehen, Menschen auf diese Realitäten in geeigneter Weise vorzubereiten. (Kapitel 12)

3 METHODE

Die in dieser Arbeit ausgewerteten Daten entstanden im Laufe von fünf Feldphasen in den Jahren 2011, 2012 und 2013 zum einen in Frankreich (im Elsass 2011 und in der Provence 2012) zum anderen im Leitzachtal, in Oberbayern, was die Feldphasen in Deutschland anbetraf. Die Autorin war in allen Feldphasen teilnehmende Beobachterin. Sie nahm somit einerseits ihre Rolle als Lehrkraft, Rahmengestalterin und Projektleiterin wahr und dokumentierte andererseits die Abläufe und Geschehnisse. Es

gilt bereits hier anzumerken, dass Zeit und Freiraum für die Aufgabe der filmischen Dokumentation nicht in allen Projektphasen gleichermaßen gegeben waren. Während der Feldphasen in Frankreich konnte die Autorin mehr im Hintergrund bleiben und somit eine Vielzahl von Situationen filmisch aufzeichnen, da im Vordergrund die jeweiligen Bäckermeister die Aufgabe der Lehrer und Rahmengestalter für die Lernprozesse der Schüler wahr nahmen. In den Feldphasen im Leitzachtal 2011 und 2012 hingegen lag die gesamte Verantwortung für die Rahmgestaltung, Materialbeschaffung und die Arbeitsprozesse bei der Autorin selbst. In diesem sehr anspruchsvollen und arbeitsintensiven Geschehen blieb entsprechend weniger Zeit für die filmische Aufzeichnung der Vorgänge. Wieder anders gelagert war dies während der letzten Feldphase im Jahr 2013, in der bereits sehr viele organisatorische Aufgaben den Schülern des Kernteams übertragen werden konnten und auch die Weitergabe von Wissen an Jüngere durch dieses eingespielte und erfahrene Team erfolgte. In dem so entstandenen Freiraum konnte wieder öfter zur Kamera gegriffen und das Arbeitsgeschehen dokumentiert werden. Die somit von ihrem Umfang her sehr verschieden ausgefallenen Felddaten spiegeln sich auch in der Bibliografie der für die vorliegende Arbeit herangezogenen Filmdateien wider. So enthält die im Verlauf dieser Arbeit ausgewertete Filmbibliografie für die erste Feldphase 2011 in Obernai 30 Filme, für die zweite Feldphase im Leitzachtal 2011 acht Filme, für die dritte Phase im Jahr 2012 in der Provence 28 Filme, wohingegen es für die vierte Phase im Leitzachtal 2012 acht Filme sind. Im Jahr 2013 aus der fünften Feldphase während der sogenannten „Märchenhaften Abenteuer“ konnten 19 Filmsequenzen mit einbezogen werden. Es stand der Autorin aus den Feldphasen Filmmaterial in deutlich größerem Umfang zur Verfügung, aus diesem wurde bewusst eine Auswahl getroffen, sodass die im Hinblick auf das Thema und das Forschungsanliegen aussagekräftigsten Filmsequenzen Eingang in die Filmbibliografie fanden.

Dokumentiert wurde vor allem filmisch mit einer kleinen Videokamera (Full HD/ 1920 x 1080) sowie fotografisch mit einer einfachen Digitalkamera (Z 1600, 16,1 Megapixel). Den Schüler*innen standen ebenfalls diese beiden Kameras zur Verfügung, auch wenn sie verhältnismäßig selten davon Gebrauch machten, da sie die meiste Zeit sehr mit den Arbeitsprozessen befasst und somit ausgelastet waren. Des Weiteren wurden Tagebuchaufzeichnungen, Berichte von Schüler*innen und Einträge in den für die Feldphasen in Deutschland eingeführten Zunftheften der Schüler*innen für die Auswertung des Projektverlaufs und der Lernprozesse hinzu gezogen. Um die

Sprachlernprozesse der Schüler*innen angemessen analysieren zu können wurden insbesondere solche Filmaufzeichnungen ausgewählt, in denen sich mündliche Kommunikationssituationen boten. Hierbei interessierten vor allem die Gesprächsanlässe sowie der Gesprächsverlauf.

Die Transkription der so ausgewählten Filmsequenzen wurde derart vorgenommen, dass vor der Verlauf der Gespräche nachvollziehbar wurde. Auf diese Weise sollte das von den Schülern gezeigte sprachliche Verhalten, ihre Initiative, ihre Beiträge oder ihre Ausweichstrategien und somit die Sprachlernprozesse bei den Schüler*innen entlang dieser Gesprächssituationen auf differenzierte Weise sichtbar gemacht werden. Phonetische Besonderheiten standen dabei nicht im Vordergrund, da sie für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht von Bedeutung waren. Vielmehr ging es hier um den Entstehungsmoment für die einzelnen Äußerungen sowie im Weiteren um den Inhalt der Gesamtäußerung. In diesem Sinne ist die hier gewählte Form der Transkription am ehesten vergleichbar mit dem Journalistenstil und folgt nicht bis ins Detail bestimmten Transkriptionsregeln wie sie beispielsweise Kuckartz (vgl. Fuß/Karbach: 2014: S.28) oder Bohnsack (vgl. Fuß/Karbach: 2014: S.30) entwickelt haben.

Während sich bei einer rein linguistischen Analyse (z.B. Häufigkeiten bestimmter Phänomene wie Gebrauch von Zeitformen, Nominalisierungen o.ä.) quantitative Studien eher anbieten, sind bei Forschungsschwerpunkten wie einer Gesprächs- und oder Kommunikationsanalyse qualitative Methoden gewinnbringender, da diese zum einen auf die Beschreibung von Prozessen fokussieren, zum anderen einen Zugang zu subjektiven Sichtweisen ermöglichen, was ihnen besonderen Zuspruch in Disziplinen, die sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlich geprägt sind, erklärt. (Heimann-Bernoussi: 2011: S.183)

Für die Vorgehensweise bei der Handhabung und Auswertung der erhobenen Daten wurde ein induktiver Weg gewählt. Ausgehend von den vorliegenden Daten konnten durch genaue Beobachtung, Beschreibung und schrittweise Strukturierung und Gliederung die hier vorliegenden Erkenntnisse gewonnen werden. Dabei setzte der angemessene Umgang mit dem Material immer wieder eine zeitliche als auch eine persönliche Distanz zu den Feldphasen voraus, um schließlich aus verschiedenen Blickwinkeln die erhobenen Daten analysieren zu können. Die qualitative Sozialforschung, insbesondere die Grounded Theory dienten der Autorin ebenfalls als Anregung, zumal diese gute Ansätze bietet, um soziale Phänomene zu beschreiben und zu erklären sowie der Handlungsorientierung einen großen Stellenwert beimisst. Des Weiteren lässt sie eine Überschneidung von Datenerhebung und Datenauswertung zu,

was auch für die zwischen 2011 und 2013 stattfindenden Feldphasen für die vorliegende Arbeit notwendigerweise der Fall war. Darüber hinaus könnte hier auch von einer Datensammlung durch Triangulation gesprochen werden, die durch Filmaufzeichnungen, Feldnotizen, Berichte und schließlich durch sichtbare Endprodukte in Form von fertigen Brotlaiben in allen Feldphasen lebte.

Die Verortung der vorliegenden Arbeit im Bereich der partizipativen Forschung ist besonders naheliegend, zumal hier die Verbindung der Rolle der Forscher*in mit einer teilnehmenden Rolle grundsätzlich vorgesehen ist.

Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. (v. Unger: 2014: S.1)

Ein weiteres Merkmal dieses Ansatzes liegt in der Tatsache, dass je nach Ausgangsmaterial und Kontext sehr individuelle Verfahren und Wege erarbeitet werden können und dass sich aus dem Feld und den dort erhobenen Daten heraus eine stimmige Herangehensweise und die passenden Begriffe entwickeln müssen.

Die Vielfalt ist Programm, wodurch sie sich einer vereinheitlichenden Methodologie entzieht. Das drückt sich auch in der Bezeichnung von partizipativer Forschung als „Forschungsstil“ aus, der sich nicht durch einen einheitlichen methodischen Ansatz, sondern durch eine Vielzahl verschiedener Forschungsstrategien auszeichnet. (...) Die jeweiligen Schwerpunktsetzungen, theoretischen Bezüge und praktischen Forschungsstrategien werden kontext- und projektbezogen entwickelt – in maßgeschneiderten Verfahren, die sich auf die lokale Situation und die beteiligten Partner/innen einlassen und in die sich diese Faktoren wiederum einschreiben. Das heißt, partizipative Forschungsansätze wurden und werden in verschiedenen Kontexten *bottom up* entwickelt und sperren sich von daher gegen eine einheitliche/ vereinheitlichende Methodologie. (v. Unger: 2014: S.101)

Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass von vorneherein kein fixiertes Forschungsdesign formuliert werden konnte, sondern die eingesetzten Methoden und Instrumente der Forschung stets aus den Anforderungen und Möglichkeiten in den konkreten Situationen und in der Kooperation mit den konkreten Teilnehmer*innen gewählt und eingesetzt wurden.

Auf der Grundlage der erhobenen Daten konnte die Autorin somit einen individuellen Weg im Umgang mit den Felddaten und in der Darstellung der Erkenntnisse entwickeln, der sowohl dem prozessualen Charakter des Projektes als auch der Vielfarbigkeit des

erhobenen Materials sowie der durch die Teilnehmer entstandenen Dynamik gerecht wurde.

Die einzelnen Feldphasen hatten darüber hinaus den Charakter eines Modellversuchs, als Instrument einer „Gestaltungsorientierten Forschung“ (Schemme/ Novak: 2017). Auch hier geht Eingreifen und Betrachten Hand in Hand, sodass die Forscher*innen-Rolle und die gestaltende und eingreifende Teilnehmer*innen-Rolle verbunden werden.

Deshalb gehen wir davon aus, dass die gestaltungsorientierte Forschung der Modellversuche immer zugleich eine gestaltungsintegrierte Forschung sein muss, d.h. eine, in deren Vorgehen tätige und betrachtende, intervenierende und reflektierende, wissenschaftliche und praktische Momente miteinander verschmelzen, ineinander übergehen, untrennbar zusammengehören. (...) Modellversuche sind Forschungsprozesse, in denen Handeln und Wissen, Theorie und Praxis, Intervention und Reflexion, soziale Veränderung und soziale Erkenntnis wechselseitig aufeinander bezogen sind und ineinander wirken. (Brater/Maurus/Schrode: In: Schemme, D., Novak, H. :2017: S.106)

Dabei stammen die Fragestellungen und Probleme immer aus der Praxis und aus der sozialen Wirklichkeit und gehen nicht aus hypothetischen Fragestellungen und theoretischen Grundannahmen hervor. In vergleichbarer Form entstand auch das vorliegende Bäckerprojekt als Notwendigkeit innerhalb eines größeren Schulvorhabens, gepaart mit dem Gestaltungsanliegen im Fremdsprachenunterricht.

Die Analyse der Filmsequenzen aus allen fünf Feldphasen, die Vergleiche zwischen den einzelnen Phasen sowie die flankierenden Beobachtungen seitens der Autorin während der Durchführung der Feldphasen fügten sich zu einem schlüssigen und umfassenden Bild, das die Möglichkeiten der Nutzung von Handlungssituationen für schulische Fremdsprachenlernprozesse auf eine sehr vielschichtige Art und Weise sichtbar macht.

Durch genaue und wiederholte Sichtung der Felddaten zeichneten sich immer klarere Strukturen ab, die schließlich zur Benennung von Kriterien, insbesondere im Hinblick auf die Anlässe und Auslöser für die mündlichen Kommunikationssituationen, innerhalb der Arbeitsprozesse, führten. Die Transkription der für zentral erachteten Filmsequenzen ermöglichte zum einen die Veranschaulichung der konkreten Auslöser oder Anlässe für den mündlichen Sprachgebrauch und erlaubte zum anderen eine gezielte Einbindung in den in diesem Fall relevanten theoretischen Kontext. Anhand dessen kann schließlich auch die Überprüfung der Wirksamkeit und Effektivität der hier

umgesetzten Projekte vor dem Hintergrund der aktuellen Forderungen für eine zeitgemäße Pädagogik erfolgen.

In diesem Sinne sollen vor allem Quellen aus den Erziehungswissenschaften, der Arbeitspädagogik und der Sprachlehr- und Lernforschung hinzugezogen werden. In der Bibliografie werden ausschließlich diejenigen Quellen aufgeführt, aus denen zitiert wurde. Unter „weiterführende Literatur“ werden die Werke angegeben, die von der Autorin in Auszügen gelesen wurden und die auch zur Inspiration bei der Bearbeitung der auftretenden Fragestellungen dienen konnten.

4 ENTSTEHUNG UND ZIELSETZUNGEN

Vom Entstehungsmoment des Projektes an entschied sich die Autorin bewusst für eine Dokumentation des Projektverlaufs während aller Phasen, durch Videoaufzeichnungen. Darüber hinaus wurden während der Feldforschungsphasen Fotos, Tagebucheinträge und weitere Feldnotizen angefertigt. Die Entscheidung für Videoaufzeichnungen als primäres Dokumentationsmittel schien sehr stimmig, da zum einen der handlungsorientierte und erlebnispädagogische Ansatz des Projektes ein großes Spektrum an Lernorten, Lerngelegenheiten, Lernbewegungen und Lernaspekten aufwies, dem man nur mit dem bewegten Bild gerecht werden konnte. Zum anderen waren die Sprechkanäle, die kommunikativen Sequenzen sowie die Sichtbarmachung der Sprachlernprozesse ebenfalls audiovisuell am besten zu dokumentieren.

Dem Thema der Wahrung der Persönlichkeitsrechte bzw. dem Datenschutz konnte im vorliegenden Projekt über die Einverständniserklärung der Schüler*innen-Eltern im Schulvertrag Rechnung getragen werden. Da die Schule seit ihrer Gründung mit ihrem Konzept eine besondere Stellung in der bayerischen Schullandschaft einnimmt und sich als eine Schule in Bewegung und Weiterentwicklung versteht, gibt eine Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen und Projekten regelmäßig Anlass zur Dokumentation, zur Auswertung und immer wieder auch zur Veröffentlichung gewisser Inhalte und Materialien im Sinne von Beiträgen in Radio, Fernsehen oder in Fachzeitschriften. Den Schüler*innen-Eltern wird dies bei Abschluss des Schulvertrags bewusst gemacht und mit deren Unterschrift eine entsprechende Zustimmung zu Absatz 7 (siehe Anhang) eingeholt. Von keinem der Eltern der in der vorliegenden Arbeit thematisierten Schüler*innen liegt ein Widerspruch gegen den betreffenden Absatz im Schulvertrag vor. Die Beteiligung an allen Phasen des Projektes war freiwillig, darüber hinaus

wussten die Schüler*innen, dass sie jederzeit die Möglichkeit hatten, aus dem Projekt auszusteigen. Die Schulleitung und Geschäftsführung der Schule war ebenfalls von Anfang an in Kenntnis der Verwendung der hier relevanten Daten und des damit verbundenen Forschungsinteresses. Den Vorgaben der Universität Luxemburg folgend, wurden zudem die Namen der Schüler*innen in der hier vorliegenden Fassung der Arbeit anonymisiert. Die Liste der entsprechenden Klarnamen der Teilnehmer ebenso wie die Daten in ihrem vollen Umfang werden an einem sicheren Ort aufbewahrt.

Das französische Bäckerprojekt war von Beginn an in mehreren Stufen geplant und vor allem für Schüler*innen der Sekundarstufe vorgesehen. Der Dokumentation und Auswertung liegen Projekt-Phasen in den Jahren 2011, 2012 und 2013 zu Grunde. Es ist jedoch anzumerken, dass das Projekt auch in den Folgejahren innerhalb eines für die gesamte Schule angelegten Groß-Projektes weitergeführt wurde und auch in der Zukunft immer wieder in diesem Kontext mit erfahrenen oder auch mit neuen Teilnehmern umgesetzt werden kann. Nachfolgende Tabelle soll einen Überblick geben über die zeitliche Abfolge der fünf Projektphasen.

Abb.1: Zeitliche Abfolge

Fünf Projektphasen:

Erstes Frankreichpraktikum: 25.-29.04 2011, Bäckerei im Elsass (Obernai)

Bäckerzunft im Schulprojekt „Ars Artium“, Leitzachtal: 30.05 – 09.06.2011

Zweites Frankreichpraktikum: Bäckerei in der Provence (Bras): 30.05 – 03.06.2012

Bäckerzunft im Schulprojekt „Ars Artium“, Leitzachtal: 18.06 – 27.06.2012

Bäckerzunft im Schulprojekt „Märchenhafte Abenteuer“, Leitzachtal: 15.07 – 19.07. 2013

Die Teilnehmer*innen dieses Projektes waren, neben der Autorin, mehrere Schüler*innen der Freien Schule Glonnal. Diese private und staatlich genehmigte Grundschule und Höhere Schule liegt südöstlich von München und arbeitet auf der Grundlage des Waldorflehrplans sowie des von Hartmut Lüling verfassten, und bei der Schulgründung im Jahr 2007 bei der Regierung von Oberbayern und dem Kultusministerium eingereichten, sogenannten „erweiterten Konzepts“. In diesem

Zusammenhang sei vor allem der erlebnispädagogische Schwerpunkt erwähnt, der zum einen auf den schuleigenen Segelschiffen im Mittelmeer und zum anderen in der nahen und fernen Umgebung der Schule eine Vielzahl von Lernräumen und Anknüpfungspunkten für ein authentisches und fächerübergreifendes Lernen in der Welt erschließt. Dabei gilt es zu erwähnen, dass die Schule bei der Aufnahme der Schüler*innen keinerlei finanzielle Auslese betreibt und auf der Grundlage eines Solidarkonzepts auch finanziell schwächeren Familien ermöglicht, ihr Kind an diese Schule zu schicken. Für alle Unternehmungen und Klassenfahrten besteht ebenfalls die Möglichkeit einer finanziellen Unterstützung, sodass die finanzielle Situation nie ein Hindernisgrund für die Teilnahme an den Exkursionen und erlebnispädagogischen Projekten darstellt. Ebenso sei hier erwähnt, dass die Segelschiffe als integraler Teil der Schule, wie Klassenzimmer, aber auf See, verstanden werden. Die Schüler*innen genießen auf den Schiffen nicht einfach einen luxuriösen Mittelmeer-Urlaub, sondern lernen hier ganz selbstverständlich weiter im Klassenzusammenhang und von ihren Lehrer*innen. Vor allem können, im Gegensatz zu den eher im Schulhaus stattfindenden Unterrichtseinheiten, auf den Schiffen praktische Fachbereiche wie Geografie, Geologie, angewandte Physik, Grundlagen des Segelns, erste Hilfe u.a. auf anschauliche und unmittelbar erfahrbare Weise gelernt werden. Darüber hinaus erwerben die Schüler*innen durch das Leben an Bord viele lebenspraktische Fähigkeiten wie die Planung, den Einkauf und die Vorratshaltung von Lebensmitteln, das Kochen für die Gruppe, den sparsamen Umgang mit Trinkwasser und anderen Lebensmittelvorräten sowie ein angemessenes Verhalten bei Seegang und Unwettern und vieles mehr. Die sozialen Prozesse, die innerhalb einer jeden Besatzung von 10-12 Personen pro Schiff ablaufen, bieten ebenfalls ein wichtiges und nachhaltiges Lernfeld, im Rahmen dessen der Zusammenhalt, die Konfliktlösungsfähigkeit und letztlich immer auch die Belastbarkeit der Schüler*innen nachhaltig gefördert werden können. Immer wieder werden Schülergruppen aus den Oberstufenklassen auch bei Wartungs- und Reparatur-Aufgaben an den Schiffen mit einbezogen, darüber hinaus melden sich jedes Jahr mehrere Schüler*innen der Oberstufe für eine mehrjährige Co-Skipper-Ausbildung an, in der sie schrittweise die notwendigen Prüfungen ablegen, Scheine erwerben und alle praktischen Lernphasen an Bord der Schulschiffe unter der Leitung der verantwortlichen Skipper durchlaufen. Auch die Skipper sind Teil des Lehrerkollegiums und verantworten zum Teil noch weitere Fachbereiche in der Schule, womit sie insbesondere in den Wintermonaten für den Epochenunterricht im Stundenplan

eingesetzt werden können. Neben den zahlreichen Segeltörns von März bis Anfang November finden an der Freien Schule Glonnatal in unterschiedlichen Zusammenhängen viele erlebnispädagogische Unternehmungen, Exkursionen, Wanderungen, Ausflüge oder Unterrichtseinheiten im Freien statt. Projekte sind somit sehr gut in das Unterrichtsgeschehen eines jeden Fachs zu integrieren und finden nach geeigneter Planung und Rücksprache sehr gute Zustimmung und Unterstützung durch die Schulleitung. Auch die Eltern der Schüler*innen sind sich der Bedeutung und des Wertes der verschiedenen Projekte bewusst und unterstützen diese vielfach durch Begleitung oder organisatorische Mithilfe.

Für das vorliegende Projekt war einerseits die Zielsetzung, Lernsituationen in der zweiten Fremdsprache Französisch zu schaffen, sowie andererseits die Schulung der für das Thema Bäckerei notwendigen handwerklich-praktischen Fähigkeiten zu nennen. Zu dem hier verfolgten Ansatz gehört außerdem die bewusste Wahl von unterschiedlichen Lernorten im In- und Ausland und in jedem Fall außerhalb des für die Schüler*innen gewohnten Klassenzimmers. Das Projekt erstreckte sich in seiner hier thematisierten Form über die Jahre 2011, 2012 und 2013, wobei in den Jahren 2011 und 2012 jeweils zwei Projektphasen aufeinander abgestimmt waren. Die Schüler*innengruppe umfasste in der ersten Phase 2011 vier Schüler*innen und in der ersten Phase 2012 fünf Schüler*innen, in beiden Fällen waren die Schüler*innen im Alter von 14-18 Jahren. In den Folgephasen waren die vier bzw. fünf Schüler*innen aus der ersten Projektphase beteiligt und zusätzlich weitere Schüler*innen, sodass die Gruppengröße auf 10-15 Schüler*innen anstieg. In den Folgephasen 2011 und 2012 waren diese größeren Schüler*innengruppen im Alter von 11-18 Jahren und für 2013 kamen zusätzlich Unterstufenschüler*innen ab der zweiten Klasse und somit auch Kinder ab sieben Jahren mit hinzu.

Als Entstehungsmoment für diese Projektidee war zunächst die Notwendigkeit der Mitgestaltung bzw. Ergänzung eines gesamtschulischen Großprojektes zu nennen. Dieses von einem Lehrer der Freien Schule Glonnatal entwickelte und durch die Mitwirkung zahlreicher Lehrer*innen weiter ausgebaut, klassenübergreifende, erlebnispädagogische Projekt mit dem Titel „Ars Artium“ war der übergeordnete Rahmen für das vorliegende Bäckerprojekt. Da für das Jahr 2012 zunächst keine Leitung für die in dem Projekt „Ars Artium“ vorgesehene Bäckerzunft zur Verfügung stand, wurde Anfang des Schuljahres 2010/2011 die Autorin gefragt, ob sie diese

aufbauen und leiten könne. Mit der Zusage entstand auch die Idee für die in der Folge umgesetzten Praktika in Frankreich zur Vorbereitung der Projektphasen im Rahmen der sogenannten „Bäckerzunft“.

Rahmen des schulischen Großprojekts Ars Artium

Ars Artium war in den Jahren 2011 und 2012 für einen Zeitraum von etwa zehn Tagen und eine Anzahl von 100-150 Schüler*innen vorgesehen, stand unter der Leitung des Klassenlehrers und Erlebnispädagogen Emanuel Hippe und wurde von 20-30 Pädagogen sowie weiteren freiwilligen Betreuungspersonen aus einem Kreis von Eltern oder Praktikanten durchgeführt. Im Jahr 2013 fand ein vergleichbares erlebnispädagogisches Schulprojekt mit dem Namen „Märchenhafte Abenteuer“ statt, allerdings nur für den Zeitraum von fünf Tagen und insbesondere für die Schüler*innen der Unterstufe.

Das von der Schule für diese Zeit von zwei Bauern gemietete Gelände war sehr weitläufig und wurde von einem Fluss, der Leitzach, durchzogen. Es befand sich weitgehend abgeschieden von der Zivilisation im Leitzachtal, etwa 17 Kilometer von der Freien Schule Glonntal entfernt.¹ Kernidee des Gesamtprojektes Ars Artium war eine möglichst einfache Lebensweise inmitten der Natur mit einer Orientierung am Mittelalter, sodass der Lern-und Arbeitsalltag sich in verschiedenen Zünften abspielen sollte, Abenteuer und Geschichten sowie weitere Elemente und nicht zuletzt die mittelalterliche oder entsprechend einfache Kleidung und Ausstattung eines jeden Teilnehmers eine wichtige Rolle spielten.² Die Unterbringung erfolgte in Zelten, die Schüler*innen verzichteten vollständig auf elektronische Geräte, die Beleuchtung bei Nacht lieferten Fackeln, Kerzen und Laternen. Gekocht wurde über dem offenen Feuer, jedes Dorf hatte dafür eine große Feuerstelle und eine Vorrichtung, um Töpfe oder einen Grill über dem Feuer aufzuhängen. An einem zentralen Platz befanden sich sanitäre Anlagen mit einfachen Kaltwasserduschen. Für die weiter entfernt gelegenen Zeltdörfer konnten ebenfalls sanitäre Anlagen gemietet werden, allerdings gab es dort kein Trinkwasser, sodass die Bewohner sich das Wasser in Kanistern von dem zentralen

¹ siehe Lageplan und Karte im Anhang

² siehe Packliste für Ars Artium

Platz aus in Leiterwägen zu ihrem Dorf transportierten. Zum Baden und Geschirr abspülen konnte außerdem das Wasser aus dem Fluss genutzt werden.

Auf dem Gelände gab es darüber hinaus eine große Holzhütte mit einem großen Aufenthaltsraum, einer einfachen Küche, sowie zwei kleinen Lagerräumen. In diesem sogenannten „Wirtshaus“ konnten Lebensmittel gelagert werden und Treffen von Betreuern bzw. Lehrkräften abgehalten werden. Auch war das Wirtshaus die wichtigste Anlaufstelle in Notsituationen, auch bei Verletzungen von Teilnehmer*innen oder bei Fragen an die Zeltlagerleitung. Tagsüber arbeitete das Wirtshaus vorwiegend im Rahmen seiner Wirtszunft und bildete Lehrlinge aus. Abends öffnete es für den Besuch der Dorfbewohner.

Die frischen Lebensmittel für die tägliche Verpflegung der Dörfer waren in einem sogenannten Erdkühlschrank gelagert, den der Bauer ebenfalls während dieses großen Projektes zur Verfügung stellte. Dieser in einen Erdwall hineingebaute Raum ermöglichte es ohne Strom eine gute Kühlung der Lebensmittel zu gewährleisten, vergleichbar den Kühlmöglichkeiten in früheren Zeiten.

Mehrere Zeltdörfer, die ein bis zwei Kilometer voneinander entfernt lagen, ermöglichten eine räumliche Binnengliederung für die große Teilnehmergruppe und boten außerdem viele Entwicklungsmöglichkeiten im Sozialen. In Zelten oder auch im Freien wurden darüber hinaus verschiedene Zünfte angesiedelt. Diese wurden von Lehrern oder anderen erwachsenen Betreuern geleitet und hatten handwerkliche, künstlerische, sportliche oder lebenspraktische Schwerpunkte und eine damit verbundene Rolle im Rahmen des großen mittelalterlichen Zeltlagers.

Außer der Bäckerzunft gab es noch eine Bauzunft, die sich der Verschönerung und Ausstattung der Dörfer mit verschiedenen Holzbauten verschrieben hatte. Darüber hinaus gab es die Sammler- und Kräuterzunft, die Heilerzunft des Medicus, die Wirtszunft, die Hirtenzunft, die Schusterzunft, die Schneiderzunft, die Schreiberzunft, die Facklerzunft sowie die Ritterschule. Letztere hatte immer sehr großen Zulauf vor allem von Schülern, die sport- und abenteuerbegeistert waren. In der Ritterschule standen insbesondere Ausdauer, Geschicklichkeit, gutes Benehmen und die Mithilfe beim Schutz der Dörfer sowie bei Transportaufgaben im Vordergrund. Außerdem wurden hier Bauwerke wie eine Burg aus Stein oder Brücken über die Leitzach initiiert. Eigens dort hergestellte Bambus-Schwerter, ummantelt mit einer Schaumstoff-

Polsterung, dienten zu Übungsmöglichkeiten im Fechtkampf, der sehr strengen Regeln folgte und in der Begegnung mit anderen z.B. während der beliebten Abenteuer oder Spiele im Wald und auf den Wiesen die Selbstbeherrschung der Schüler*innen forderte.

Die pädagogische Gesamtleitung für das mittelalterliche Zeltlager oblag dem Klassenlehrer und Erlebnispädagogen Emanuel Hippe, der innerhalb des Schulprojekts Ars Artium auch die Rolle des sogenannten „Fürsten“ innehatte. Jedes Dorf hatte mindestens einen sogenannten Dorfältesten oder eine Dorfälteste, die sich vor allem um Feuerholz, die Zubereitung des Essens, die Belange in den Zelten und um die Sorgen und Nöte der Schüler*innen kümmerten. Jeden Morgen trafen sich in einer Betreuer*innen-Konferenz die Zunftleiter*innen und Dorfältesten sowie alle weiteren Betreuer*innen, um gemeinsam mit dem Fürsten den Tagesablauf auch in Anbetracht der aktuellen Wetterbedingungen zu besprechen. Wenn Schüler*innen tagsüber ihr Dorf verließen, so mussten sie sich immer bei ihren Dorfältesten abmelden, da das gesamte Spielgelände sich über etwa zwei Kilometer erstreckte³ und die Schüler*innen zwischen den verschiedenen Dörfern oder Zünften immer zu Fuß eine gewisse Zeit laufen mussten.

Um Waren oder Dienstleistungen, die ein Dorf benötigte, zu bezahlen, war eine besondere Währung im Umlauf. Die in verschieden großen Münzen ausgegebenen „Leitz“ wurden den Dörfern und Zünften vom Spielleiter und Fürsten zur Verfügung gestellt. Damit konnten auch die Lehrlinge und Gesellen für ihre Mitarbeit in den Zünften oder für Verdienste im Dorf bezahlt werden.

Zu den Essenszeiten gingen alle Schüler*innen in ihr Dorf. Nach dem Mittagessen und einer etwa einstündigen Pause begann eine weitere Arbeitszeit in den Zünften, sodass die Schüler*innen dann spätestens zum Abendessen wieder alle in ihrem Dorf waren. Viele, vor allem jüngere Schüler*innen, waren vom Tagesgeschehen erschöpft und legten sich bei Einbruch der Dunkelheit schlafen. Diejenigen, die noch nicht müde waren, sangen Lieder am Lagerfeuer oder machten mit Laternen oder Fackeln ausgerüstet noch einen Ausflug zu Fuß zum Wirtshaus. Dort wurden Saft oder Holunderschorle ausgeschenkt, man konnte sich mit den tagsüber verdienten Münzen Gebäck oder Speisen kaufen, die in der Wirtszunft oder der Bäckerzunft hergestellt

³ siehe Lageplan und Anfahrtsbeschreibung im Anhang

worden waren. Im Wirtshaus wurde auch gemeinsam gesungen, es wurden Geschichten erzählt, Neuigkeiten ausgetauscht, Abenteuer oder andere Aktivitäten angekündigt.

Vormittags und nachmittags bot sich mehrere Stunden die Zeit für die Schüler*innen, in die Zünfte zu gehen und dort zu lernen und zu arbeiten. Zu Beginn des Ars Artium waren hierfür alle Zünfte von ihren Zunftmeistern vorgestellt worden, sodass die Schüler*innen je nach Interesse oder vielleicht auch Vorerfahrung entscheiden durften, wo sie mitarbeiten wollten. Nur wenige Schüler*innen konnten sich nicht zu einer Mitarbeit in einer Zunft überzeugen lassen, sie übernahmen dann aber wichtige andere Dienste, wie z.B. Holzholen, Feuermachen, Transportdienste, Reparaturen an Zelten oder Lagerbauten, etc. und trugen auf diese Weise ebenso zum Gelingen des Alltags im Ars Artium bei. Das pädagogische Grundanliegen war, dass die Schüler*innen mehrere Tage in einer Zunft ihrer Wahl blieben, um sich dort auch auf einen theoretischen und praktischen Ausbildungsprozess einlassen zu können. Diese vorgesehene Ausbildung im Sinne einer „Lehrzeit“ für die Lehrlinge und Gesellen erstreckte sich in der Regel über drei Tage. Als Abschluss einer Ausbildung musste ein Gesellenstück erstellt oder eine vergleichbare praktische Prüfung absolviert werden. Außerdem wurden theoretische und vielfach in Zunftheften von den Schüler*innen niedergeschriebene und mit Skizzen illustrierte Inhalte abgeprüft. Nach bestandener Gesellenprüfung wurde ein Gesellenbrief geschrieben, der am Ende des Projektes beim sogenannten „Markt- und Festtag“ feierlich überreicht wurde. Die Gesellenbriefe wurden nach Abschluss des Projektes von den jeweiligen Klassenlehrer*innen eingesammelt und zum Schuljahresende den Jahreszeugnissen der betreffenden Schüler*innen beigelegt.

Schüler*innen, die kein Interesse an einer Ausbildung in einer Zunft hatten, aber dennoch für ein bis zwei Tage dort mitarbeiten wollten, konnten von einer Zunft zur anderen ziehen und sich als Tagelöhner bewerben. Jedoch konnten sie auch abgelehnt werden, wenn die Zunftleiter keinen Platz oder keine Aufgaben für sie hatten. Wenn sie mitarbeiteten, erhielten sie am Ende des Tages für die geleisteten Stunden eine Entlohnung.

Auf Anfrage konnte nach dem Durchlaufen von drei Ausbildungstagen ein Lehrling seine erste Prüfung ablegen und nach einem theoretischen und praktischen Prüfungsteil zum Gesellen ernannt werden. Eine entsprechende Urkunde sowie ein eingesticktes Symbol, auf dem allzeit als Gürtel oder Kopftuch mitgetragenen Baumwolltuch besiegelten diesen Titel. Als Geselle konnte man seine Ausbildungszeit in der

betreffenden Zunft fortsetzen oder aber eine andere Zunft aufsuchen, um dort eine neue Ausbildung zu beginnen. Wer sich für eine Fortführung der Ausbildung entschied, konnte auf eine Altgesellenprüfung hinarbeiten, wobei die Eignung hierfür nur von den Zunftmeistern festgestellt werden konnte. Neben den handwerklichen und sozialen Fähigkeiten galt es bei dieser Prüfung auch seinen Mut und seine Eigenständigkeit zu beweisen sowie ein Abenteuer zu bestehen. Dieses bestand darin, eine Nacht alleine in der Abgeschiedenheit zu übernachten, nur mit einem Schlafsack und einer Zeltplane ausgestattet. Ein Lehrer oder Betreuer wusste in diesem Fall immer, wo sich der Prüfling für die Nacht unter einer Zeltplane niedergelassen hatte. Das Erleben der Natur bei Nacht, mit all ihren Geräuschen, sowie die Konfrontation mit der Einsamkeit brachten für die Jugendlichen wichtige Erfahrungen mit sich. Generell kamen für die Altgesellenprüfung auch nur ältere Schüler*innen in Frage, sodass diese Hürde auch zu überwinden war und für die Jugendlichen einen wichtigen Meilenstein darstellte. Die Altgesellen waren anschließend eine wertvolle Stütze für den Zunftmeister und konnten diesen gegebenenfalls auch für eine gewisse Zeit vertreten. Sie übernahmen Verantwortung für Material und Arbeitsabläufe und waren Vorbild für jüngere Teilnehmer. Je nach Auftreten und pädagogischem Geschick waren Schüler*innen für diese Aufgabe geeignet, sodass ihnen Lehrkräfte oder Zunftleiter bestimmte Aufgabenbereiche oder die Vertretung des Zunftgeschehens für eine Zeit übertrugen. In diesem Fall hatten sie Autorität gegenüber jüngeren Schüler*innen und übernahmen überdies eine wichtige Multiplikator-Funktion für Lerninhalte und Erfahrungswissen.

Die Idee einer französischsprachigen Bäckerzunft

Das eingangs erwähnte primäre Ziel, die Bäckerzunft zu übernehmen und zu gestalten und dies außerdem in geeigneter Weise mit der französischen Sprache zu verbinden, führte zu der Idee, hierfür mit einem eigenen Projekt anzuknüpfen und dieses mit Schüler*innen der Freien Schule Glonnatal noch im selben Schuljahr zu beginnen. Auf diese Weise entstand das Vorhaben, zunächst mit einer kleinen Schüler*innengruppe im Frühjahr 2012 ein Praktikum in einer französischen Bäckerei zu machen, mit der Zielsetzung, einerseits die Grundlagen des Bäckerhandwerks von Fachleuten persönlich zu lernen und gleichzeitig diese Lehrzeit in der Fremdsprache und im Land selbst zu absolvieren.

Mit den so bereits gesammelten Erfahrungen sollte das Ausgangs-Team anschließend im gesamtschulischen Projekt Ars Artium in die Lage versetzt werden, eine

französischsprachige Bäckerzunft aufzubauen und mitzugestalten. Der handlungsbezogene und erlebnispädagogische Ansatz sowie das Zulassen von Prozessualität und Lebendigkeit sollten in diesem Projekt einen Boden bereiten, um die Motivation der Schüler*innen für das Erlernen der Fremdsprache keimen oder weiter wachsen zu lassen, um authentische Begegnung mit Menschen aus einem anderen Kulturraum zu ermöglichen und um das Lernen der Fremdsprache mit einem handwerklichen Lernprozess zu verweben.

Erste Projektphase: Bäckerpraktikum in Obernai

Für die erste Phase des Bäckerprojektes im Jahr 2011 fand sich ein Bäcker, der bereit war, eine kleine Praktikantengruppe für drei Tage in den Arbeitsalltag mit einzubeziehen. Im April 2011 fuhren vier Schüler*innen in Begleitung der Autorin mit dem Zug nach Obernai im Elsass. Die Unterkunft befand sich nur wenige Gehminuten von der in der Altstadt gelegenen Bäckerei entfernt. Am ersten Tag begann die Arbeit für die Gruppe um fünf Uhr dreißig, an den beiden folgenden Tagen bereits um drei Uhr dreißig. Die Schüler*innen wurden mit großer Offenheit und Geduld vom ersten Tag an von den Bäckermeistern und den weiteren Mitarbeitern in die Arbeitsprozesse eingebunden und durften nach einer kurzen Einweisung oder Anleitung immer gleich selbst Handgriffe übernehmen. Sie mussten sich dabei in die französischsprachige Umgebung einfügen und sich gleichzeitig konzentriert den ihnen übertragenen Arbeitsschritten widmen. Die Autorin war einerseits Teil der Praktikantengruppe und bekam in diesem Zusammenhang ebenfalls „Unterricht“ von den Bäckermeistern, musste gleichermaßen mithelfen bei der Ausführung der Arbeitsschritte. Andererseits war sie aber auch verantwortlich für die Schüler*innengruppe und Ansprechpartnerin für die Bäckermeister, wenn es darum ging, übergeordnete Entscheidungen für die Gruppe oder den Ablauf des Tages zu treffen oder sie konnte vermittelnd und manchmal auch übersetzend eingreifen, wenn sprachliche Verständnisschwierigkeiten auftraten. Während der drei Tage wurde zum einen in der Backstube im Erdgeschoss gearbeitet, wo hauptsächlich Brot, Baguette und Semmeln in verschiedenen Variationen vorbereitet und gebacken wurden. Zum anderen wurden die Schüler*innen auch im Obergeschoss an den Arbeiten in der Konditorei beteiligt, sodass schließlich die gesamte Produktpalette der Bäckerei in Obernai für die Schüler*innen ersichtlich und erfahrbar wurde. Angefangen beim Anrühren der Teige in einer großen Maschine, über

die Lagerung in verschiedenen temperierten Kühl- oder Wärme-Schränken, über das maschinelle oder von Hand erledigte Kneten, das Portionieren oder Zuschneiden der Teige, das Füllen oder Bestreichen von Süßgebäck bis hin zum Einbringen der Teige in den Elektro-Backofen und schließlich dem Herausholen der fertigen Backwaren bekamen die Schüler*innen Einblick in alle Stufen der Produktion sowie an den meisten Stellen die Möglichkeit, aktiv mit zu arbeiten. Gegen acht Uhr konnten die Schüler*innen an den kleinen Tischen im Verkaufsbereich der Bäckerei eine Frühstückspause machen, hörten dabei im Hintergrund immer die Verkaufsgespräche an der Brot-Theke und sahen die eben noch gebackenen Waren über den Ladentisch gehen. Den ganzen Tag über lief französisches Radio und vor diesem akustischen Hintergrund hörte man das Rühren, Rollen und Klappern der Maschinen, die Zurufe der Bäckermeister und ihrer Mitarbeiter untereinander sowie für die Schüler*innen immer wieder eine Anleitung auf Französisch, den nächsten Arbeitsschritt betreffend. Die Schüler*innen arbeiteten sehr konzentriert und verantwortungsbewusst und führten die ihnen anvertrauten Arbeitsschritte durchwegs zur Zufriedenheit ihrer Vorgesetzten durch. Abgesehen von der Müdigkeit, die sich am späteren Vormittag bei manchem Teilnehmer einstellte, blieb die Motivation zur Mitarbeit während des gesamten Praktikumszeitraums sehr hoch, und es hätten alle Schüler*innen gerne den Aufenthalt verlängert. Vor allem aber war die Gruppe sehr gefestigt in ihrer gemeinsamen Absicht und Motivation, im Frühsommer an der Schule die Vorbereitung und Planung für die Bäckerzunft im Ars Artium mit zu tragen und anschließend auch das in Frankreich Gelernte auf die dortigen Verhältnisse zu übertragen und unter freiem Himmel eine Bäckerzunft zu errichten.

Zweite Projektphase

In der darauffolgenden Phase des Bäckerprojekts kam nun der Zusammenhang des großen erlebnispädagogischen Schulprojektes Ars Artium zum Tragen, in das sich das weitergeführte französische Bäckerprojekt als Bäckerzunft im Rahmen der verschiedenen Zünfte mit einfügen sollte.

Im Juni 2011 wanderten etwa 120 Schüler*innen begleitet von Lehrer*innen und weiteren Betreuer*innen von der Schule aus bis in das Leitzachtal. Jüngere Schüler*innen konnten bei Müdigkeit auch ein Stück mit der Pferdekutsche fahren. Das Gepäck und das gesamte Material waren mit Fahrzeugen zum Teil schon einige Tage

vor Beginn des Zeltlagers ins Leitzachtal transportiert worden. Auch die Zelte waren im Vorfeld schon größtenteils vor Ort aufgestellt worden.

Die Arbeit in der Bäckerzunft

Die Hauptaufgabe der Bäckerzunft, der „Boulangerie“ bestand neben dem Ausbildungsaspekt, der in allen Zünften eine wichtige Rolle spielte, darin, die bis zu 150 Teilnehmer*innen des Mittelalter-Zeltlagers täglich mit selbst gebackenem Brot zu versorgen. Die Autorin hatte sich bereit erklärt, diesen Aufgabenbereich zu übernehmen, verbunden mit dem Anliegen, die Bäckerzunft mit der Fremdsprache Französisch zu verknüpfen. Ein weiterer an dem Projekt beteiligter Lehrer, dessen Muttersprache und Unterrichtsfach Englisch ist, hatte seinerseits vorgesehen, dass er in seinem Dorf mit allen Teilnehmern nur englisch sprechen wolle. Auf diese Weise waren zwei Fremdsprachen im Ars Artium vertreten, jeweils von Lehrkräften, die diese im Schulhaus und im normalen Stundenplan auch unterrichteten.

Die vielen Kisten mit Arbeitsutensilien und Lebensmitteln für die Bäckerzunft waren bereits einen Tag vor Beginn des Großprojektes vor Ort gebracht worden. Auf dem Gelände befand sich am Waldrand ein großer Steinofen, der mit Buchenholz beheizbar war und im Inneren Platz für etwa sechs bis sieben Backbleche bot.⁴ Für die Lagerung des Mehls konnte ein Platz im Lagerraum des Wirtshauses gefunden werden, das nur wenige hundert Meter von der Bäckerzunft entfernt lag. Weitere Zutaten wurden teilweise in dem eingangs erwähnten Kühlraum unter der Erde gelagert, für den nur die Wirtszunft und die Bäckerzunft einen Schlüssel besaßen, lagerten doch hier große Mengen wertvoller Lebensmittel. Die übrigen Backzutaten wurden in großen Holzkisten direkt dort aufbewahrt, wo die Bäckerzunft errichtet wurde.⁵ In der Boulangerie arbeitete man grundsätzlich unter freiem Himmel. Der Ofen hatte ein kleines Vordach, unter dem sich ein bis zwei Personen unterstellen konnten. Morgens wenn es noch kühl war oder auch bei Regen war dieser kleine Platz am Ofen eine willkommene Gelegenheit für die Schüler*innen, um sich aufzuwärmen. Bei Regen konnte man ansonsten nur Schutz unter dem etwa einem Meter breiten Vordach eines Holzhauses finden. Der Zutritt zum Inneren des Holzhauses blieb aber verschlossen, da

⁴ siehe Anhang, Fotos Leitzachtal

⁵ siehe Anhang

der Besitzer des Geländes der Schule nur bestimmte Bereiche für die Zeit des Schulprojektes zur Verfügung gestellt hatte, das betreffende Holzhaus gehörte nicht dazu. An einem großen Arbeitstisch, der aus der Schule mitgebracht worden war, hatten etwa acht Schüler*innen gleichzeitig Platz und konnten darauf in Schüsseln die Teige kneten, für die sie zuvor die Zutaten gewählt und abgewogen hatten. Französische Rezepte und Material-Listen, die auf Plakate und später auf Holztafeln geschrieben und unter Dach an der Fassade des Holzhauses aufgehängt waren, dienten den Schüler*innen als Anhaltspunkt und Nachschlagewerk für die Zubereitung der Teige. Auch die Vorratsdosen und Gläser, in denen die Zutaten aufbewahrt wurden, waren auf Französisch beschriftet.

Während die Teilnehmer von Ars Artium in verschiedenen Zelt-Dörfern übernachteten, die bis zu zwei Kilometer voneinander entfernt lagen, hatte sich das Bäcker-Team ein Zelt direkt am Platz der Bäckerzunft aufgebaut. Somit war man frühmorgens zu Beginn der Arbeit, gegen fünf Uhr gleich vor Ort, um zunächst den Ofen mit Buchenholz zu heizen und nebenbei die Zutaten aus den Kisten zu holen und alles für den Tag vorzubereiten.

Neben den Lehrlingen, die in der Bäckerzunft eine Ausbildung machten, kamen täglich einige Schüler*innen als Tagelöhner mit dazu, die dann von den erfahreneren Mitgliedern in die Arbeitsprozesse eingeführt und eingebunden werden mussten, die aber keine Gesellenprüfung in der Bäckerzunft anstrebten, sondern an den folgenden Tagen meist zu anderen Zünften weiterzogen.

Die tägliche Herausforderung bestand darin, immer bis zum Mittag genügend Brote gebacken zu haben, damit alle Zeltdörfer einen der großen Weidenkörbe gefüllt mit Broten für ihr Mittagessen geliefert bekommen konnten. Dazu mussten am Morgen genügend Teige geknetet worden sein. In den meisten Fällen wurden Hefeteige hergestellt, wobei jeder Brotteig einzeln zubereitet und geknetet wurde. Wenn die Zeit knapp wurde, entschied man sich für Brotteige mit Backpulver, da diese keine Zeit zum Ruhen brauchten, sondern gleich gebacken werden konnten. Als Grundlage diente ein Basisrezept, welches durch die Beimischung von weiteren Zutaten verfeinert werden konnte. Es wurden von den Schüler*innen für jeden einzelnen Brotteig bewusst bestimmte Zutaten gewählt, die somit jedem Brot seinen individuellen Charakter verliehen. Dazu zählten insbesondere Sonnenblumenkerne, Kürbiskerne, Pinienkerne,

Leinsaat, Mohn, Walnusskerne, Oliven oder für eher süße Brote auch Cranberries, Rosinen, Marzipan- oder Schokoladenstücke.

Die Hefeteige wurden nach der Herstellung zunächst zwei Stunden zum Aufgehen in eigens dafür vorgesehene Schalen, sogenannte „Gärkörbchen“ aus Weidenholz, gelegt. Während dieser Zeit lagerte man die Teigschalen bzw. Körbchen in Holz-Schubkästen, die vor Beginn des Projektes auf dem Speicher der Schule von einem der Schüler entdeckt worden waren. Diese Holzschubladen waren den Aufbewahrungs-Tablets, die man in der Bäckerei kennengelernt hatte sehr ähnlich. Praktischerweise konnte man sie stapeln und sie hatten vorne eine Öffnung. So entstand die Idee, dass diese Schubkästen auf einem Korb oder Hocker vor dem Backofen gestapelt wurden. Die warme Luft des Ofens durchzog die Kästen, wodurch die Teige darin sehr gut aufgingen. Anschließend kamen die Brote in den von Glut und Asche befreiten und mit einem nassen Besen gereinigten Ofen zum Backen. Auf diese Weise konnten bis zum Mittag 30-40 Brote hergestellt werden.

Nachdem die Arbeitsmaterialien in Wasserwannen oder direkt am nahegelegenen Fluss von den Schüler*innen abgespült worden waren, konnte am Nachmittag dazu übergegangen werden, entweder weitere Brote, meistens aber andere Backwaren wie Pizza, Kuchen oder Kekse zu backen. Diese wurden dann entweder auf die Dörfer aufgeteilt und als Nachtisch oder am Lagerfeuer dort gemeinsam gegessen, oder sie wurden dem Wirtshaus geliefert, das die Verteilung bzw. den Verkauf der Backwaren am Abend übernahm.

In der Bäckerzunft bestand die Gesellenprüfung darin, eigenständig ein Brot und einen Kuchen als Gesellenstücke anzufertigen. Außerdem mussten die Schüler*innen unter Beweis stellen, dass sie die Bezeichnungen für die gängigen Zutaten, das Arbeitsmaterial und die Basisrezepte für Brot und Kuchen auf Französisch beherrschten. Zu Beginn wurden die Gesellen noch von der Autorin geprüft, die jedoch auch diese Aufgabe schrittweise an die älteren Schüler*innen aus dem Kernteam übertrug. Prüfungsaspekte sollen auch in Kapitel 8 noch näher dargestellt werden.

Die Rahmengestaltung und Leitung der Bäckerzunft lag zwar bei der Autorin, jedoch konnte immer wieder Verantwortung an die Schüler*innen des Kernteam übertragen werden, sodass die jüngeren Schüler*innen an mehreren Stellen in der Zunft Bezugspersonen finden und um Rat fragen konnten.

Dritte Projektphase

Im Jahr 2012 suchte die Autorin eine weitere Bäckerei, um diesmal einen anderen französischen Betrieb mit den Schülern kennenlernen und dort neue Erfahrungen im Bäckerhandwerk sammeln zu können. Nach Kontaktaufnahme und Anfrage bei einem Bäcker in der Provence, ergab sich dort für die Schüler*innen und die Autorin die Möglichkeit, ein weiteres mehrtägiges Praktikum machen zu können. Es handelte sich um einen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb mit einem angeschlossenen Backhaus mitten in der Provence in der Nähe des Ortes Bras. Der Müller und Bäcker baute rund um sein Haus auf den Feldern neben Kichererbsen verschiedene Getreidesorten an: Dinkel, Kamut und Weizen. Das Getreide verarbeitete er direkt vor Ort in einer Mühle. In einem kleinen Haus aus Stein, mit nur einem Raum, befand sich die Backstube.⁶ In die Rückwand des Hauses war ein großer steinerner Ofen eingebaut, der einen Kamin nach außen und nach innen eine Eisentüre hatte, durch die der Ofen mit dem Holz aus dem unmittelbar angrenzenden Wald beheizt wurde. Zwei- bis dreimal in der Woche wurden etwa 70 Brote dort gebacken, die dann an feste Abnehmer und kleine Läden in der Umgebung geliefert oder auf einem Markt verkauft wurden. Den fünf Schüler*innen von denen zwei Schüler*innen bereits bei dem ersten Praktikum in Frankreich teilgenommen hatten und drei Schüler*innen neu in das Bäckerprojekt eingestiegen waren, bot sich die Möglichkeit, drei Tage in Folge mitzuarbeiten. Auch hier wurden die Schüler*innen unmittelbar und von der ersten Stunde an, in die Arbeitsprozesse mit einbezogen. Der Bäcker erklärte die notwendigen Tätigkeiten und Schritte sehr anschaulich und geduldig und übertrug den Schüler*innen schrittweise immer mehr Aufgaben. Er war allein durch die räumliche Begrenzung in dem kleinen Backhaus immer in Reichweite, wenn Fragen oder Probleme auftauchten.

Im Unterschied zu der Bäckerei in Obernai boten sich während des Praktikums in der Provence auch Arbeitsschritte oder Lernsituationen außerhalb der Backstube. So wurde die Praktikantengruppe beispielsweise zum Holz-Stapeln geschickt oder damit beauftragt, hinter dem Haus Reisigbündel zu binden, die als Anzünder im Ofen dienen. Ein anderes Mal machte der Bäcker am Nachmittag mit der Gruppe einen ausgedehnten Spaziergang, auf dem die einzelnen Getreidesorten thematisiert und auf den Feldern betrachtet und verglichen werden konnten. Er zeigte den Schüler*innen außerdem wilde Blumen und Kräuter in den Feldern und im Wald. Auch die Getreidemühle wurde

⁶ siehe Anhang: Fotos 2012, Provence

besichtigt, und die Schüler*innen konnten mithelfen, die dort abgefüllten Mehlsäcke zu verschließen und später zu verladen. Der Verkauf von Getreide, Mehl und Brot erfolgte in einem kleinen und schlichten Laden direkt neben dem Backhaus. Dort wurde auch Mehl in handelsüblichen Mengen abgewogen und in kleinere Tüten abgepackt und für Bestellungen in Kisten zur Auslieferung vorbereitet. Es arbeiteten außer dem Bäckermeister noch ein landwirtschaftlicher Helfer auf den Feldern und in der Mühle mit sowie in Teilzeit noch eine Frau im Verkauf und in der Auslieferung.

Während die Bäckerei in Obernai eine viel größere Produktpalette und Produktionsstückzahl aufwies und auf Maschinen, teilweise regelrechte automatisierte Abläufe sowie einen strombetriebenen Ofen zurückgriff, gab es in der kleinen, ländlichen Bäckerei in der Provence viel einfachere und langsamere Abläufe und eine sehr schlichte und ruhige Arbeitsumgebung.

Für den Zeitraum des Praktikums war den Schüler*innen und der Autorin ein Platz zum Zelten im Garten einer dort ansässigen Deutschen angeboten worden, sowie die Möglichkeit, in deren Haus zu kochen und zu duschen. Die Wegstrecke vom Wohnort zur Bäckerei betrug etwa eine Stunde und wurde täglich mit dem Auto zurückgelegt.

Ablauf der Arbeitstage in der Bäckerei

Die Arbeit begann um sieben Uhr zunächst damit, dass die Schüler*innen in zwei großen hölzernen Knetbecken von Hand Mehl, Wasser und das selbst hergestellte Ferment zu einem großen und homogenen Teig verkneten sollten. Die Teige wurden nach einer Ruhephase portioniert, auf Leintücher gelegt und auf Holztabletts in einen Regal-Wagen gegeben, bevor sie nach einer weiteren Ruhephase ein letztes Mal geknetet wurden. Sobald das Holz im Ofen heruntergebrannt war, wurde dieser von Glut und Asche befreit, mit einem nassen Besen die Steinflächen abgekehrt und dann mit Hilfe eines Holzschiebers die Brotteige zum Backen in den Ofen geschoben. Die Schüler*innen wurden abwechselnd für die anfallenden Arbeitsschritte herangezogen, sodass jeder an verschiedenen Stellen eingesetzt war, also auch alle Arbeitsgänge kennenlernte. Wann immer Leerzeiten entstanden, weil die Teige ruhten oder der Ofen noch nicht die erforderliche Temperatur hatte, übertrug der Bäcker den Schüler*innen weitere Aufgaben. Diese waren oft draußen vor dem Haus zu erledigen, wie z.B. das Binden der Reisigbündel, das Schichten von Brennholz oder das Abspülen von Eimern und Schüsseln. Auf diese Weise ergab sich ein sehr abwechslungsreicher

Arbeitsrhythmus, in den die Schüler*innen sich sehr bereitwillig und ernsthaft einfügten. Alle Anweisungen, Erklärungen und Erläuterungen von Seiten des Bäckers waren stets auf Französisch, sodass die Schüler*innen sich der Begegnung mit einem fremdsprachigen Lehrmeister jederzeit stellen mussten.

Auch innerhalb dieses zweiten Frankreich-Praktikums ergab sich durch die dreitägige „Ausbildung“ eine wachsende Vertrautheit der Schüler*innen mit ihrem Lehrmeister, mit der Arbeitsumgebung und mit den Arbeitsschritten. Vom ersten über den zweiten bis hin zum letzten Arbeitstag wurde den Schüler*innen immer mehr zugetraut, und diese nahmen die Verantwortung an und erledigten die ihnen übertragenen Aufgaben mit großer Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit. Wie auch bereits in Obernai, hatten auch nach diesem Praktikum sowohl die Schüler*innen als auch der Bäckermeister eine große Bereitschaft, ein solches Praktikum wieder zu machen bzw. zu ermöglichen und bekundeten ihr Bedauern, dass die Zeit so schnell vergangen war. Somit konnte auch durch diesen Aufenthalt ein positiver Impuls gegeben werden, der es der Schüler*innengruppe ermöglichte, ihre gemeinsamen Erfahrungen und die gesammelten Eindrücke weiterzutragen und im darauffolgenden Ars Artium in die Arbeit in der französischen Bäckerzunft mit einfließen zu lassen.

Vierte Projektphase: Ars Artium 2012

Im Sommer 2012 brachen erneut etwa einhundert Schüler*innen sowie ihre Lehrer*innen ins Leitzachtal auf, um dort wieder das mittelalterliche bzw. möglichst einfache Leben draußen in der Natur, die Arbeit in den Zünften und vieles, was dieses große Projekt noch charakterisierte, weiterzuführen. Die Bäckerzunft konnte sich bei der Planung, beim Aufbau und beim Start in die Arbeit diesmal bereits auf die Erfahrungen des Vorjahres stützen und die Schüler*innengruppe, die in Südfrankreich gewesen war, erhielt eine tragende Rolle. Die Ereignisse und Entwicklungen, insbesondere was die Einbeziehung der französischen Sprache in den Arbeitsalltag anbetraf, sollen nachfolgend noch genauer untersucht und thematisiert werden.

Fünfte Projektphase

Ein weiteres mittelalterliches Zeltlager im Sinne des bereits bewährten Konzepts von Ars Artium war von Seiten der Schule im Sommer 2013 vorgesehen. Dabei war jedoch

die Altersstruktur eine andere, es sollten vor allem die Klassen der Unterstufe und der Mittelstufe teilnehmen dürfen, wohingegen die Oberstufenschüler*innen nur dann teilnehmen konnten, wenn sie sich für eine verantwortliche Mitarbeit in den Dörfern z.B. als Mitbetreuer, Küchenhelfer oder für die Mithilfe oder Leitung einer Zunft bereit erklärten. Dieses große Schulprojekt wurde dann auch nicht *Ars Artium* genannt, sondern „Märchenhafte Abenteuer“, da vor allem Märchen, Lieder, Spiele, Handarbeit in den Zünften und das Lernen der Jüngeren von den älteren Schüler*innen im Vordergrund stehen sollten und weniger der Handel zwischen den Dörfern und Zünften, der sportliche und wettkampforientierte Aspekt der Ritterschule oder die Abenteuer im Wald. Es wurde mittags und abends unter einem Zirkuszelt gemeinsam mit allen Teilnehmer*innen gegessen und der gesamte Tagesablauf war mehr auf die Bedürfnisse der jüngeren Schüler*innen abgestimmt. Auf diese Weise ließ sich auch die Bäckerzunft auf eine veränderte Teilnehmerstruktur ein und passte ihre Abläufe und ihre Anforderungen an die viel jüngeren Tagelöhner*innen und Lehrlinge an. Die dadurch möglichen Lernfelder für die teilnehmenden älteren Schüler*innen aus dem Kernteam der Bäckergruppe, die Rollenverteilung unter den Schüler*innen und zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ebenso wie die Rolle des Französischen als Arbeitssprache in der Bäckerzunft sollen im achten und neunten Kapitel genauer beleuchtet werden.

Über alle hier angesprochenen Projektphasen gesehen ist an dieser Stelle bereits zu bemerken, dass sich ein stimmiger Aufbau von Erfahrung und Erkenntnissen ebenso feststellen lässt wie eine Zusammengehörigkeit der verschiedenen Phasen. Die Schüler*innen bewegten sich weg vom Lernort Schule, zunächst nach Obernai im Elsass, dann wieder zurück zur Schule, um Schwung zu nehmen für die erste Bäckerzunft im Jahr 2011, für die man dann wieder das Schulhaus verließ und ins Leitzachtal zog. Anschließend ging man wieder für knapp ein Jahr zurück in die Schule, um mit einer Gruppe erneut aufzubrechen, diesmal in den Süden Frankreichs. Mit den dort gesammelten Erfahrungen ging es wieder zurück ins Schulhaus, um wiederum den Aufbruch ins Leitzachtal vorzubereiten. Danach folgte wieder ein Jahr im Schulhaus und dann ein weiterer Aufbruch ins Leitzachtal, sodass sich das Bäckerprojekt räumlich wie eine Pendelbewegung ansehen lässt, mit näher oder weiter weggehenden Bewegungen ins In- und Ausland, mit dem Ruhepunkt Schule. Der Aspekt der Bewegung, des Austausches, das Hin und Her-Pendeln, das Geben und Nehmen von Erfahrung, Lehre und Erfolg, Weiterentwicklung und Vertiefung, hat eine weitreichende Bedeutung und ist ein Grundanliegen und ein Merkmal dieses Projektes.

Das vorliegende Projekt war jedoch nur als Baustein innerhalb einer Bandbreite von methodisch-didaktischen Möglichkeiten beabsichtigt und ist auch in diesem Sinne weiterzudenken. Die Chancen und der Nutzen, die ein solches Vorhaben mit sich bringen, ebenso wie die Grenzen eines solchen Ansatzes, bzw. was ein vergleichbares Projekt weniger gut leisten kann, sollen im Verlauf der vorliegenden Arbeit dargestellt werden.

5 WESENTLICHE THEORETISCHE UND KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN

5.1 Handlungsorientierung

Nachfolgend soll das handlungsorientierte Lernen zunächst grundsätzlich behandelt werden, sowie mit Blick auf das vorliegende Projektes, herausgearbeitet werden, wie ein handlungsorientierter Ansatz hier umgesetzt wurde. Darüber hinaus können schon erste Hinweise gegeben werden, inwieweit dieser Ansatz geeignet war, um den Lernzielen sowohl in der Fremdsprache als auch im Handwerklich-Praktischen gerecht zu werden. Am konkret umgesetzten Projekt kann gezeigt werden, in welchem Umfang sich im schulischen Kontext die Handlungsorientierung vor allem für den Fremdsprachenunterricht anbietet.

5.1.1 Lernbegriff

Zunächst soll das einer Handlungsorientierung zu Grunde liegende Lernverständnis kurz ausgeführt werden.

Unter „Lernen“ wird von vielen Menschen „Aufnehmen und Behalten von Wissen“ verstanden. Das ist das Lernen, mit dem wir es in der Schule hauptsächlich zu tun hatten, und diese Erfahrung hat unser Bild vom Lernen nachhaltig geprägt. Lernen ist aber natürlich viel, viel mehr. Eigentlich muss der Mensch praktisch alles lernen, was er braucht, um in seiner Umwelt leben und handeln zu können. (Bauer/Brater et al: 2007 (2): S.23)

Diese klassische Sichtweise auf das Lernen mündet aber in eine paradoxe Situation, da sie keine Lösung birgt, wie man lernt, zu handeln. Hier spricht man deshalb auch von einem „Pädagogischen Paradox“:

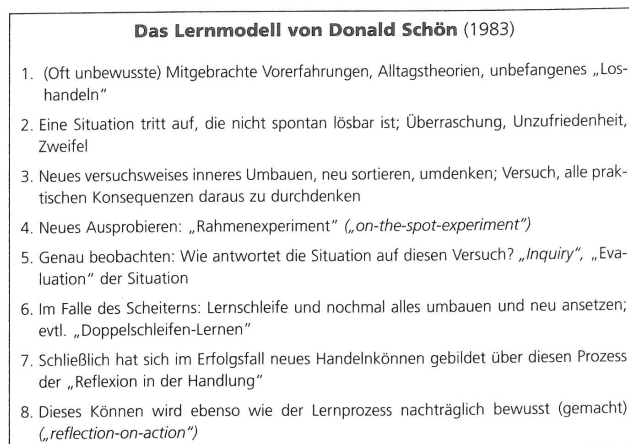
Man lernt Handlungen dadurch, dass man tut, was man erst lernen will. Man lehrt Handlungen dadurch, dass man die Lernenden in Situationen bringt, die zu bewältigen sie lernen sollen. (Bauer/ Brater et al.: 2007 (2): S.30)

Auch im Bäckerprojekt stellte sich anfangs die Frage, wie möglichst schnell die notwendigen Kompetenzen erworben werden konnten, um während des klassenübergreifenden mittelalterlichen Zeltlagers eine funktionierende Bäckerzunft aufzubauen. Aus dieser Notwendigkeit startete die Gruppe direkt in ein Praktikum und begab sich somit unmittelbar in eine Handlungssituation. Hier konnte schrittweise alles gelernt werden, was man anschließend benötigte.

Handeln lernt man also, entgegen einem weitverbreiteten Vorurteil, nicht in der Reihenfolge Lernen → Handeln, sondern genau umgekehrt in der Reihenfolge Handeln → Lernen, wobei „Lernen“ hier heißt, diese Handlungen dauerhaft und richtig ausführen zu können. Lernen ist die auf das handelnde Subjekt zurückgerichtete Innenseite des Handelns bzw. Arbeitens; Handeln (Arbeiten) und Lernen sind zwei Seiten eines Prozesses. (Bauer/ Brater et al: 2007 (2): S.31)

Donald Schön hat in einem Verlaufsmodell dieses Lernen dargestellt. Daraus werden die einzelnen Schritte, die sich beim Lernen vollziehen sehr deutlich:

Abb. 2. Das Lernmodell von Donald Schön (Bauer/ Brater et al. : 2007 (2): S.32)



Auf der Basis der bisherigen Erfahrungen geht der Lernende in den Lernprozess, trifft auf zunächst ungelöste Situationen, versucht, diese zu lösen, er beobachtet und probiert. Dabei ist die Störung die entscheidende Situation (vgl. ebd.), da sie zur Suche nach möglichen Fehlerursachen anregt und den Lernenden auffordert, sein Bild von der Situation zu aktualisieren. Er sucht nach Alternativen und schlägt den Weg in eine erneute „Lernschleife“ ein. Es kommt zu einem neuen Handlungsversuch.

Nun kommt ein wesentlicher Schritt: Die Situation antwortet! In der Sache, mit der der Lernende sich auseinandersetzt, ist eine Eigenlogik enthalten, und diese ist es nun eigentlich, die ihn

„belehrt“! Sie „sagt“ ihm, ob er zuvor richtig gedacht hat, ob sein neuer Handlungsansatz richtig, d.h. sachgemäß war. Indem sich der Lernende in diesen Sinn von der Sache belehren lässt, überprüft und bewertet er sein eigenes Handlungskonzept. (Bauer/ Brater et al.: 2007 (2): S.33)

Diese Sachlogik der Arbeit bot besonders viele Lernchancen im Zusammenhang mit dem Bäckerhandwerk. Hatte man es hier doch mit Teig zu tun, der bei der Verarbeitung viel Geschick und auch einen maßvollen Umgang, bestimmte Geh- und Ruhezeiten benötigte, damit daraus anschließend gelungene Brote gebacken werden konnten. Hielt man sich nicht an die Mengenvorgaben und –verhältnisse, oder missachtete man notwendige Arbeitsschritte, so erkannte man dies unmissverständlich an der Konsistenz des Teiges oder spätestens am Back-Ergebnis. Die Sache belehrte somit und lieferte den entscheidenden Beitrag zum Lern- und Erkenntnisprozess.

Dies bedeutet ein entscheidendes Umdenken gegenüber manchen Ansätzen z.B. gerade im Zusammenhang mit dem „lebenslangen Lernen“ oder auch frühkindlichen Lernförderansätzen, die darüber nachdenken, wie man Lernen fördern, zum Lernen befähigen kann: Im Grunde geht es hier nicht darum, Lernprozesse in Gang zu setzen, sondern immer nur darum, Lernhindernisse und Lernblockaden zu beseitigen! Die entscheidende und fruchtbare Frage bei Lernschwierigkeiten ist nicht: „Wie kann der Mensch lernen?“, sondern: „Was hindert ihn eigentlich am Lernen?“ (Bauer/ Brater et al: 2007 (2): S.25)

Versteht man Lernen als einen solchen natürlichen Vorgang, den der Lehrende in erster Linie ermöglichen und aufrechterhalten sollte, so konzentriert sich die Aufgabe der Lehrer*innen darauf, Lernprozesse der Schüler*innen aufmerksam zu beobachten, daran abzulesen, wo sich für sie Lernchancen oder Hindernisse verbergen und schließlich aus diesen Erkenntnissen auch wieder weitere geeignete Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden sich weiterentwickeln können. (Hierzu auch Kap. 11)

5.1.2 Lernerorientierung und Lernerautonomie

Eine Vielzahl von Perspektiven wurden in diesem Sinne auch auf die Lernprozesse beim Fremdsprachenlernen eröffnet, wobei in diesem Zusammenhang immer der individuelle Lernprozess und diesbezüglich auch die Verantwortung der Lerner*innen selbst für ihren Lernprozess in den Mittelpunkt gerückt werden.

Der pädagogische Ansatz der Autorin während der Feldforschungsphasen ebenso wie die Vorgehensweise bei der Auswertung der Felddaten waren in vielerlei Hinsicht inspiriert durch die Anregungen und Einsichten der systemisch-konstruktivistischen

Lerntheorien (vgl. u.a. Reich, K. (1996), Siebert, H. (2005), Arnold, R./Siebert, H. (2003), Arnold, R./Schüßler, I. (2003) sowie der Forschungen zum sog. „informellen Lernen“ zurück (vgl. z.B. Overwien, B.(2005), Dohmen, G.(2001), Rauschenbach, T. (2006), Dehnbostel, P.(2007)) , die im Kern davon ausgehen, dass niemand „gelernt werden“ kann, sondern immer nur das lernt, was er selbst lernt, denn Lernen wird hier nicht mehr als direkte Folge eines „Lehrens“ verstanden, sondern als Resultat einer individuellen Auseinandersetzung mit – oft widerständigen – Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund geht es beim Lehren grundsätzlich nicht darum, etwas „vermitteln“ zu wollen, sondern Bedingungen zu schaffen, unter denen die Lernenden gut lernen können. Dazu gehört somit auch, dass passende Herausforderungen (Aufgaben) gestellt und lernförderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Es geht darum, die Lernenden beim Lernen zu begleiten und zu unterstützen und vor allem auch: Mit ihnen gemeinsam auf ihre Lernergebnisse und ihre Lernprozesse zurückzublicken und sie ihnen bewusst zu machen (vgl. Bauer et. al.: 2007 (1)).

In diese Richtung weisen auch die aktuellen Tendenzen in der Sprachlehrforschung, in der von der Lernerautonomie als einem zentralen Begriff gesprochen werden kann.

Das Konzept Lernerautonomie ist Bestandteil einer umfassenden Umorientierung in der Sprachlehrforschung, die allgemein unter Lernerzentrierung oder Lernerorientierung bzw. Lernerzentriertheit gefasst wird. Letztere haben sich ab Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts nahezu zu einer Art Dogma entwickelt (Caspari 2003: 45) und zu einer „Verlagerung der Erkenntnisinteressen von der Lehrperspektive hin zur Lernperspektive“ (Bausch 1982: 12) geführt. Dieser Wechsel verbindet sich mit der Erkenntnis, dass Fremdsprachenlernen ein von individuellen Lernvariablen abhängiger kognitiver Prozess der Informationsaufnahme (Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten) ist, bei dem das lernende Subjekt eine aktive Rolle spielt. (Martinez: 2008: S.16/17)

Der Blick auf die Schüler*innen und ihre individuellen Voraussetzungen sowie die Begleitung und Beobachtung ihrer Lernprozesse über den Verlauf der Projektphasen stellen vor allem die Lerner*innen in den Mittelpunkt und weniger die Lehrkraft als Ausgangspunkt und alleinigen Steuermann des Lernprozesses. Des Weiteren stellen das Lernarrangement und damit auch der Lernort sowie das Lernumfeld, die Gruppenzusammensetzung und das spezifische Thema Bäckerei in gewisser Weise Lernvariablen (ebd.) dar, deren Ausprägung und deren Wirksamkeit für den Lernprozess der Schüler*innen in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert werden. Dabei wird auch sichtbar, dass es den Schüler*innen ermöglicht wurde, als lernende

Subjekte (ebd.) eine aktive Rolle zu spielen, die es natürlich auch für jeden einzelnen zu ergreifen galt.

Andererseits wurde der Lernende als „acteur de sa formation“ angesehen. Es ging darum, ihn mit den notwendigen Informationen und Fertigkeiten auszustatten, die es ihm ermöglichten, sein eigenes Lernprojekt zu erstellen. (vgl. Springer 1996: 98 f.). Diese Vorstellung von einem Fremdsprachenlerner findet sich vor allem in der heutigen fachdidaktischen Diskussion um Lernerautonomie. (Martinez: 2008: S.18)

Während die Schüler*innen in den französischen Bäckereien sehr spontan und unvorbereitet in die Handarbeit ebenso wie in die Kommunikationssituationen, die sich an der Arbeit festmachten, einsteigen mussten, konnten von Seiten der Autorin für die Feldphasen im Leitzachtal in dieser Hinsicht mehr Informationen zur Verfügung gestellt werden. Im Gespräch mit den Schüler*innen des Kernteams kristallisierte sich nach und nach heraus, welche Ausdrücke und Wendungen man im Französischen für eine Ausbildung in der Zunft und zur Bewältigung des Arbeitstages brauchte, und diese wurden dann auf Plakate (2011) oder auf Holztafeln (2012 und 2013) geschrieben und für alle Teilnehmer*innen einsehbar aufgehängt. Sie bildeten die Quelle für die Hefteinträge in den Ausbildungsheften. So konnten die Schüler*innen sich Schritt für Schritt mit den notwendigen Informationen und Fertigkeiten (ebd.) ausstatten, um individuell voranzukommen. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass die von den Schüler*innen gelebte Lernerautonomie einen sehr unternehmerischen Charakter hatte und von hoher Motivation für das „Unternehmen Bäckerzunft“ getragen war.

Kommunikation und Interaktion sind nicht nur Merkmale des Erstspracherwerbs, sondern sie liegen jedem natürlichen/ungesteuerten und gesteuerten Zweitspracherwerb zugrunde und ermöglichen die Entwicklung der jeweiligen Lernaltersprache, welche auf der Konsolidierung bzw. Erweiterung eigener Wissensbestände beruht. (Martinez: 2008: S.41)

Sobald Menschen eine Tätigkeit ausüben, gemeinsam handeln und in diesem Kontext einen gemeinsamen Weg beschreiten bzw. einen Prozess verfolgen, so ist die Sprache unmittelbar notwendig zur Interaktion und Verständigung. Diese natürlich gegebene Notwendigkeit kann sich ein handlungsorientierter Ansatz beim Fremdsprachenlernen zu Nutze machen. Er kann den Fremdsprachenlerner*innen Anreize und angemessene Anknüpfungspunkte für Interaktion, Zusammenarbeit mit anderen und Begegnung mit der Umwelt bieten.

Der Fokus liegt auf den zwischenmenschlichen Interaktionen, von denen man annimmt, dass sie bei der kognitiven Entwicklung und Aneignung von Fremdsprachen entscheidend sind. Diese Perspektive entspricht der Definition des Menschen als soziales Wesen, das das intrinsische Bedürfnis hat, in seiner Umwelt zu interagieren. (Martinez: 2008: S.77)

Im Gegensatz zu extrinsischer und von Seiten der Lehrkraft erzeugter Motivation kann die Motivation beim Lerner selbst geweckt werden, wenn er sich als Mensch wiedererkennt und aus seinem inneren Antrieb heraus sich der Umwelt und seinen Mitmenschen zuwendet und an die Arbeit geht. Die hier von Martinez beleuchteten sozio-interaktiven Aspekte der Lernerautonomie kamen sowohl während der Feldphasen in Frankreich als auch im Rahmen der Bäckerzunft in Deutschland zum Tragen. Dies kann zum einen an der in den Filmdokumenten sichtbaren Einbringung der Schüler in die Arbeitsprozesse vor Ort, zum anderen bei der Betrachtung der Sprechsituationen, mit denen sich die Schüler konfrontiert sahen und denen sie sich auf unterschiedliche Weise gestellt haben, mitverfolgt und abgelesen werden. (siehe Kap. 6)

5.1.3 Bildung von Kompetenzen

Der Wahl eines handlungsorientierten Ansatzes liegt in der Regel die Intention zugrunde, ein Lernen durch Tun zu ermöglichen und bei den Lernenden Kompetenzen entstehen zu lassen. In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, auf diesen lerntheoretischen Hintergrund einzugehen.

„Es gibt (...) seit einigen Jahren einen weiteren Strang der kritischen Auseinandersetzung mit dem Frontalunterricht, der nicht an der Motivationsfrage, sondern an dem eigentlichen Bildungswert dieser Unterrichtsform ansetzt: Insbesondere im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen aus der Berufswelt wird von Bildungs- und Ausbildungsprozessen mehr und mehr gefordert, dass sie nicht nur Stoff vermitteln, also Wissen und fachliche Lerninhalte lehren sollten, sondern darüber hinaus fachübergreifende Fähigkeiten, sogenannte „Schlüsselqualifikationen“, wie Selbständigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft usw. Es hat sich nämlich gezeigt, dass im modernen Arbeitsleben nicht nur fachliches Wissen und Können gefragt sind, sondern vor allem „Handlungskompetenzen“. (Brater/ Landig, 1994: S.15)

Auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsmethoden, die den Frontalunterricht ergänzen oder zeitweise ersetzen, ist es wichtig, die Zielsetzungen hinsichtlich der gewünschten Kompetenzen bei den Schüler*innen im Blick zu haben. Diese sind sehr

vielschichtig und können in einer Vielzahl von Lernsituationen einzeln, oft aber in Kombination miteinander bei den Lernenden geweckt und gefördert werden. Folgt man der Definition von Erpenbeck und Heyse, so lassen sich Kompetenzen

als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums charakterisieren. Selbstorganisiert werden vom Individuum in der Regel Handlungen, deren Ergebnisse auf Grund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind. Es geht dabei um geistige Handlungen (z.B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse), instrumentelle Handlungen (z.B. manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben), kommunikative Handlungen (z.B. Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen), reflexive Handlungen (z.B. Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen) und Handlungsgesamtheiten (z.B. gesamte Handlungsspektren kreativer Mitarbeiter). Die unterschiedlichen Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), eben diese Handlungen selbstorganisiert auszuführen, bilden unterschiedene Kompetenzen. Man kann folglich Fach- Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen, personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen unterscheiden. (Erpenbeck/ Heyse: 2007: S. 468)

Aus dieser umfassenden Definition lassen sich für Pädagoginnen und Pädagogen sicherlich viele Anknüpfungsmöglichkeiten ableiten, wie und in welcher Lernsituation mit welchen Teilnehmer*innen und unter Einsatz von welchen Medien die entsprechenden Kompetenzen gefördert werden könnten. Die Definition schließt auch viele Aspekte mit ein, die auf die Arbeitsprozesse während der fünf hier ausgewerteten Projektphasen zutreffen. Im Vordergrund standen dabei insbesondere die Möglichkeiten für die Schüler*innen, sich in der praktischen Arbeit, in kommunikativen Handlungen, vor allem auch in der Fremdsprache Französisch, außerdem im Zusammenhang mit einer Gruppe und in einer größeren Handlungsgesamtheit zu erleben, zu erproben und schließlich Kompetenzen zu erwerben.

In diesen Kompetenzen wirken Wissens-, Wert-, Fähigkeits- und Willenskomponenten zusammen: Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und auf Grund von Willen realisiert. (Erpenbeck/ Heyse: 2007: S. 468)

Die Schüler*innen brachten dafür in der Ausgangssituation individuelle Vorkenntnisse, Interesse und Wertschätzung mit. Sie brachten sich aus freiem Willen mit ein und konnten durch ihre aktive Beteiligung an den Arbeitsprozessen, an den Kommunikationsprozessen und an den sozialen Prozessen ihre bestehenden Fähigkeiten

ausbauen oder neue Fähigkeiten hinzugewinnen. Aus der Bewältigung vieler Situationen und durch die Überwindung von Hürden und die Erreichung vieler Zielsetzungen konnten bei den Schüler*innen Kompetenzen entstehen, die sie in vergleichbaren Situationen möglicherweise eigenständige Lösungen und Strategien finden lassen.

Man lehrt Handlungskompetenzen dadurch, dass man die Lernenden in Handlungssituationen bringt, in denen genau diese Kompetenzen gefordert werden. Wissensvermittlung, alle Formen des Dozierens oder Belehrens, auch alle Formen der Unterweisung sind nicht Kompetenz bildend. (Brater: 2011 : S.10)

Vom ersten Aufenthalt in einer französischen Bäckerei an wurden die Schüler*innen in Handlungssituationen versetzt, sie kamen vor Ort an und arbeiteten direkt mit. Ebenso war dies der Fall für den zweiten Aufenthalt in der Provence im Jahr 2012. Auch den Projektphasen im Leitzachtal waren keine theoretischen Lernphasen vorgelagert, jegliche Vorbereitung bestand aus Planung, Materialbeschaffung und Aufbau der Bäckerzunft vor Ort.

„Das Bewusstsein für den Wert solcher Handlungskompetenzen und die Suche nach geeigneten Methoden, um solche Kompetenzen hervorzurufen, führten zu neuen Ansätzen, die in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zur Schaffung von konkreten Handlungssituationen geeignet sein können. Neben der Gruppenarbeit, dem Rollenspiel, der Fallstudie, des Erkundungsauftrags oder dem Planspiel hat sich hier auch das Projekt als geeignete Form herausgebildet.“ (Brater/ Landig, 1994: S.17)

Ein projektorientierter Ansatz, der unter Umständen auch in mehreren aufeinander folgenden Phasen funktioniert, wie das vorliegende fünfstufige Projekt zeigte, kann sich als große Chance erweisen, wenn es darum geht, Handlungssituationen zu schaffen und im Laufe der Zeit auch weiter auszugestalten und weiterzuentwickeln. In all diesen Situationen des Tuns, des wiederholten Tuns, des Umgestaltens können Handlungskompetenzen gelernt werden. Neben den handwerklichen oder arbeitsbezogenen waren für das vorliegende Projekt vor allem auch sprachliche Handlungssituationen von Bedeutung.

In der Kommunikationswissenschaft bezeichnet Kompetenz seit Chomsky (1962) die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele neue, noch nie gehörte Sätze *selbstorganisiert* bilden und verstehen zu können sowie einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen

eine ebenso potenziell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. (Erpenbeck/ Rosenstiel. 2007: S. XVIII)

Die Entstehung von Sprachkompetenz bei den Schülern innerhalb eines handlungsorientierten Lernarrangements soll insbesondere in den Kapiteln 6 und 8 gezeigt werden. Dabei wird vor allem der Aspekt des selbstorganisierten Bildens und Verstehens der Sprache von Interesse sein.

In der Motivationspsychologie wurde der Kompetenzbegriff von White (1959: 297-333) eingeführt. Dort bezeichnet das Konzept Ergebnisse von Entwicklungen grundlegender Fähigkeiten, die weder genetisch angeboren, noch das Produkt von Reifungsprozessen sind, sondern vom Individuum *selbstorganisiert* hervorgebracht wurden. Kompetenz im Sinne von White ist eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von selbst motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbildet. (Erpenbeck/ Rosenstiel: 2007: S. XVIII)

Hier kommt bereits der Begriff „Performanz“ ins Spiel, der maßgeblich ist, wenn es darum geht, Kompetenzen feststellen oder messen zu wollen. Die Messbarkeit und damit auch eine Vergleichbarkeit von Kompetenzen sind weitaus komplexer als dies beispielsweise für schulische Noten der Fall ist. Rosenstiel und Erpenbeck haben sich in dem gleichnamigen Handbuch umfassend dem Thema Kompetenzmessung befasst und zeigen eine Vielzahl von Verfahren hierfür auf.

Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären. (Erpenbeck/ Rosenstiel: 2007: S. XVIII)

Es wird also ein Rückschluss gezogen vom bereits getätigten Handeln und dem Ergebnis daraus auf die dafür notwendig gewesenen Schritte und Ansätze, wodurch letztlich die Kompetenzen herausgearbeitet werden können, die für die Bewältigung der Situation notwendig waren.

Lernprozesse sind verborgene, meist unbewusste innere Vorgänge, durch die unbefriedigende Anfangssituationen in eine zufriedenstellende Endsituation überführt werden. Wir müssen uns immer im Klaren sein, dass es sich dabei um eine Schlussfolgerung handelt, keineswegs um eine Wahrnehmung oder eine messbare Tatsache. Lernprozesse lassen sich generell nur erschließen, und zwar über ihre Ergebnisse: An dem, was man tatsächlich tut oder getan hat, kann man ablesen, was man kann, und wenn man das früher nicht konnte, dann kann man jetzt konstatieren, dass man genau dieses Können beim lernenden Tun erworben, d.h., dass man im Tun die für dieses Handeln benötigten Kompetenzen gelernt hat. (Brater/ Haselbach/ Stefer: 2010: S. 23)

Das heißt für das „Lehren“ und die damit zusammenhängenden Aufgabenstellungen für die Lehrkräfte und auch für die Rolle der Lehrperson, dass ein Umdenken nötig ist und ein anderes „Einfädeln“ der Lernsituationen:

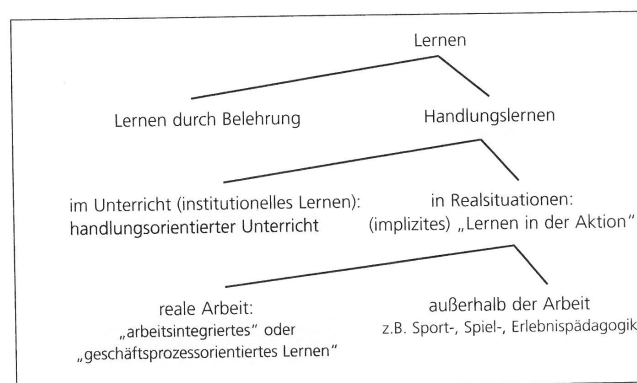
„Handlungsorientiert lernen“ heißt: Ein Lerninhalt, der sonst theoretisch oder gar nicht vermittelt wird, wird in eine konstruierte Handlungsaufgabe (z.B. eine Übung) übersetzt, in der genau die Kompetenzen gefordert werden, die gelernt werden sollen. (Formelles) „Lernen in Leben und Arbeit“ verlangt nicht, Handlungssituationen „künstlich“ zu erfinden, sondern es werden vorhandene reale Handlungssituationen (Echtaufgaben) für das Lernen genutzt (z.B. Realprojekte) (Brater: 2015: S.46)

Die Praktikumsphasen in Frankreich boten den Schüler*innen unzählige Aufgaben, die nicht speziell für sie erfunden wurden, sondern die Teil eines Arbeitsalltags in dem betreffenden Betrieb waren. Auf diese Weise konnte zum einen gelernt werden, was an handwerklich-praktischen Fähigkeiten notwendig war, um eine anschließende Weiterführung des Projektes im größeren Kontext von Ars Artium zu gewährleisten. Das Kernteam an Schüler*innen war sich bewusst darüber, dass die Praktika in Frankreich eine Art Grundausbildung und Vorlauf darstellten für die von ihnen mitgestaltete Bäckerzunft später im Ars Artium oder in den Märchenhaften Abenteuern. Zum anderen boten sich durch den Praktikumsort im französischsprachigen Raum gleichzeitig reale Handlungssituationen im Sinne von Sprechsituationen in der Fremdsprache, die ebenfalls nicht für die Schüler*innen konstruiert oder erfunden wurden, sondern im lokalen Kontext völlige Normalität waren. Auch in diesem fremdsprachigen Lernfeld boten sich somit „Echtaufgaben“ die für das Lernen genutzt werden konnten. Man kann hier also von handlungsorientiertem Lernen, in dem das Handeln real bzw. echt war, sprechen.

Diese Handlungssituationen können höchst unterschiedlich beschaffen sein: Grundsätzlich unterscheiden wir zwischen Unterrichtssituationen, in denen nur dann durch Handeln gelernt werden kann, wenn dort speziell zum Zweck des Lernens geeignete Handlungssituationen geschaffen, also „künstlich“ erfunden werden und Realsituationen, in denen reale, echte Handlungen vorliegen, in und von denen gelernt werden kann. Werden in Unterrichtssituationen Handlungssituationen geschaffen, sprechen wir von handlungsorientiertem Unterricht; werden existierende bzw. lebensechte Handlungssituationen zum Lernen aufgesucht und/oder genutzt, die gar nicht zum Zweck des Lernens „erfunden“ wurden, sondern primär ganz anderen Zielen dienen, sprechen wir von „implizitem“ Lernen oder vom „Lernen in der Aktion“ (man könnte auch „Lernen in der Realität“ sagen)“ (Bauer/ Brater et al.: 2007 (2): S.43-44)

Folgt man dieser Darstellung, so ist das Lernen im Zusammenhang mit dem Bäckerprojekt sicherlich unter „implizitem Lernen“ und „Lernen in der Aktion“ zu verorten. Bis auf wenige Planungstreffen mit den Schüler*innen im Schulhaus zu Beginn einer weiteren Projektphase fand dabei praktisch keinerlei Unterricht oder schulisches Lernen im Klassenzimmer statt. Sowohl die Lernsituationen während der Praktika in Frankreich als auch die Arbeit in der Bäckerzunft sprechen in vollem Umfang für ein „Lernen in der Aktion“ oder ein „Lernen in der Realität“ (vgl. ebd.) Allerdings könnte man durchaus sagen, dass für die Projektphasen im Leitzachtal „zum Zweck des Lernens geeignete Handlungssituationen geschaffen, also „künstlich“ erfunden“ wurden“ (vgl. ebd.). Die Bäckerzunft existierte so vorher nicht, sie wurde von den Schüler*innen und der Autorin vor Ort entwickelt und aufgebaut, anhand der sich ergebenden Abläufe wurden Einrichtungsgegenstände und Utensilien aufgebaut und angebracht, sodass eine Werkstatt unter freiem Himmel entstand. Wie nachfolgende Grafik zeigt, kamen in dem mehrstufigen Bäckerprojekt in Frankreich und im Leitzachtal in Deutschland somit verschiedene Ausprägungen des Handlungslernens zur Umsetzung.

Abb. 3: Begriffliche Herleitung der verschiedenen Möglichkeiten des Handlungslernens
(Bauer/ Brater et al.: 2007 (2): S.44)



Fazit:

In dem vorliegenden Projekt hatte man es in Frankreich mit „arbeitsintegriertem Lernen“ zu tun. Im Leitzachtal handelte es sich einerseits um ein „künstliches“, d.h. zum Zweck des Lernens arrangiertes Projekt, das aber insofern einen „Ernstcharakter“ , und damit eine Verbindlichkeit bekam, da real Brot gebacken werden musste, das die

anderen Teilnehmer*innen des Zeltlagers tatsächlich zum Essen benötigten. Es gelang also hier, eine Realsituation „künstlich“ zu schaffen. Dies verlieh dem handlungsorientierten Lernen einerseits (Rollen-)Spielcharakter und andererseits die Ernsthaftigkeit und Notwendigkeit einer realen Arbeitssituation. Auf die Verbindung von spielerischer Leichtigkeit und dennoch verbindlicher Notwendigkeit und die damit zusammenhängende Lernatmosphäre wird in Kap. 11 und 12 näher eingegangen.

5.1.4 Kompetenz- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

In der aktuellen Debatte um die Kompetenzorientierung in den Lehrplänen und dem damit zusammenhängenden inflationären Gebrauch dieses Begriffs, steht auch die Handlungsorientierung und eine dahingehende Gestaltung der Aufgabentypen in Lehrwerken für die Fremdsprachen immer mehr im Vordergrund.

„Handlungs-, Lerner- und Prozessorientierung sowie ganzheitliche, fachübergreifende Lernformen stellen die Leitlinien des aktuellen Französischunterrichts dar.“ (Nieweler: 2006, S.44)

Für die Umsetzung von Handlungsorientierung im Unterricht gibt es vielfältige Empfehlungen, die sehr breitgefächert sind und von unterschiedlicher Intensität oder unterschiedlichem zeitlichen Umfang sein können. An vielen Stellen werden handlungsorientierte Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, die vollständig im Klassenzimmer realisiert werden können. Handlungsorientierte Aufgaben sollen Schüler*innen in Aktion versetzen, sie zu kreativer Sprachverwendung anregen. Zum Teil kann dies aber ohne eine wirkliche Veränderung hinsichtlich Raum oder Gruppenzusammensetzung stattfinden. Möglicherweise müssen Schüler*innen für die Umsetzung einer handlungsorientierten Aufgabe ihre gewohnte Schulbank im Klassenzimmer nicht unbedingt verlassen. Kreatives Schreiben zu einem selbstgewählten Thema, eigenständige Lösungssuche bei einer Aufgabenstellung, Gruppenarbeitsphasen werden in diesem Sinne auch vielfach als „handlungsorientiert“ oder „kompetenzorientiert“ bezeichnet .

Dass dieser Ansatz - der heute in praktisch allen Lehrplänen Einzug gehalten hat und vielfach empfohlen wird - seine Wurzeln schon viel früher und insbesondere in der

Reformpädagogik hat, zeigt Nieweler zu Beginn seines Kapitels „Das Prinzip der Handlungsorientierung“ auf:

„Handlungsorientierung bedeutet zunächst einmal Aktivierung der Schüler. Obwohl der Ausdruck erst ab den 1980er Jahren Verbreitung gefunden hat, wurde die damit verbundene Idee bereits von vielen Reformpädagogen im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zum fundamentalen Unterrichtsgrundsatz erklärt. Die „Arbeitsschule“ oder der „Arbeitsunterricht“, wie es damals hieß, gingen von dem Bedürfnis der Selbsttätigkeit vieler Schüler aus: Kinder und Jugendliche sind oft von Natur aus aktiv und sollen daher auch in der Schule Gelegenheit finden, Produktivität zu entfalten.“ (Nieweler: 2006: S. 44)

Im Fall des französischen Bäckerprojektes erhielten die von Nieweler beschriebenen Grundvoraussetzungen für ein handlungsorientiertes Arbeiten ebenfalls Bedeutung. So war auch für das vorliegende Projekt unabdingbar, dass Schüler*innen das „Bedürfnis der Selbsttätigkeit“ mitbrachten und „aktiv“ sein sowie ihre „Produktivität entfalten“ wollten.

Allerdings unterschied sich das vorliegende Projekt bereits grundlegend von handlungsorientierten Unterrichtssequenzen, die auch im Klassenzimmer zu verwirklichen sind, durch die Wahl des Lernortes außerhalb der Schule. Auch hinsichtlich der Aufgabenstellungen an die Schüler*innen, der Homogenität der Schüler*innen-Gruppe, des zeitlichen Umfangs, der Arbeitsmaterialien und insbesondere der Nachprüfbarkeit von gelernten Inhalten ergaben sich für das französische Bäckerprojekt andere Schwerpunkte, als diese für Unterrichtseinheiten im Klassenzimmer in Betracht kommen. Deutlich wird in jedem Fall, dass die aktuellen Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht vor allem Möglichkeiten des aktiven Sprachgebrauchs stärker in den Blick nehmen.

„Lehrer, die nach dem Prinzip der Handlungsorientierung ihren Fremdsprachenunterricht gestalten, achten darauf, dass dem einzelnen Schüler ausreichend Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch gegeben wird. Auch die Einübung der rezeptiven Grundfertigkeiten Hörverstehen und Lesen soll mit Aufgabenstellungen verbunden werden, die es dem Einzelnen ermöglichen, das eigene Verständnis zuerst schriftlich zu fixieren und dann im Gespräch an dem Verständnis von Mitschülern zu überprüfen. Auf einen Frontalunterricht, der aus Lehrervorträgen oder aus vom Lehrer gesteuerten Unterrichtsgesprächen besteht, kann zwar auch in einem handlungsorientierten Französischunterricht nicht ganz verzichtet werden. Aber es soll nicht allzu sehr überhand nehmen und den Großteil der Unterrichtszeit ausfüllen. Stattdessen sollen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ein größeres Gewicht erhalten.“ (Nieweler: 2006: S.44)

Die Tätigkeit der Schüler*innen als Praktikanten in der französischen Bäckerei bot in jedem Fall „ausreichend Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch“ sowie zahlreiche Möglichkeiten, das Hörverstehen zu verbessern. Die schriftlichen Fertigkeiten konnten dagegen nur geringfügig geübt und gefördert werden, da sich hierfür sowohl zeitlich als auch was den Lernort anbetraf und letztlich auch aus energetischer Sicht zu wenige Gelegenheiten boten. Die jederzeitige Chance das „eigene Verständnis“ im Gespräch „an dem Verständnis von Mitschüler*innen zu überprüfen“ bot sich hingegen sehr wohl, da die Gruppe klein, vertraut und hilfsbereit war. So gab es bei Unverständnis eines Teilnehmers zunächst oft eine Rückfrage an die anderen Teilnehmer oder auch an die Autorin, bevor dann wieder auf den Rat, die weitere Erklärung oder das Verständnis des französischen Muttersprachlers und Bäckermeisters gesetzt wurde.

Ebenso präsent wie in der Didaktik der Fremdsprachen ist das Prinzip der Handlungsorientierung in den Empfehlungen und Leitlinien des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001, p.15 in: Liria/ Lacan, 2009 : S. 25)

Zunächst scheint vor allem die gezielte Aufgabenstellung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin von Bedeutung, was idealerweise dazu führt, dass die Lernenden im Verlauf der Aufgabenerfüllung als soziale Akteure ins Spiel kommen. Eine solche Aufgabe muss also möglicherweise nicht mehr zwingend nur das Primärziel des Erwerbs der Fremdsprache erfüllen, sondern kann eingebettet sein in ein spezielles Umfeld, kann im Kontext mit Handlungsvorgängen stehen, wobei die soziale Komponente der Sprachverwendung und der Aktion als sinngebendes Moment im Lernprozess erkannt wird.

Für das mehrstufige Bäckerprojekt stand in der jeweils ersten Stufe – dem Bäckerpraktikum in Frankreich – unmissverständlich die Verständigung in der französischen Sprache als Schlüssel für den Kompetenzerwerb im „Brotbacken“ im Vordergrund. Die Gesamtverantwortung für die Produktion der Backwaren hingegen

lag beim französischen Bäckermeister. Dagegen entstand bei der jeweils nachfolgenden Projektphase - der französischen Bäckerzunft im Mittelalter-Zeltlager - eine andere Hierarchie einerseits der Kernaufgaben, andererseits der Verantwortlichkeiten. Die Kernaufgabe war zunächst die Produktion von Brot für alle Teilnehmer*innen des Mittelalter-Zeltlagers und anschließend die geeignete Ausbildungstätigkeit innerhalb der Zunft. Die Gesamtverantwortung für Produktion und Ausbildung lag bei den Teilnehmer*innen sowie bei der leitenden Lehrkraft. In jedem Fall traten die Schüler*innen sowohl während des Frankreichpraktikums, als auch innerhalb ihres Zunft-Alltags als soziale Akteure auf, die für ihr Sprechen, Schweigen und Handeln auch individuell Verantwortung trugen. Wohl war ein Rahmen gegeben, ein Auftrag vorhanden, Einzelaufgaben unmittelbar abzuleiten und für alle Teilnehmer stets zugänglich, dennoch war der Verlauf nicht genau planbar. Der Spracherwerb jedes Teilnehmers während der Praktika in Frankreich war gleichzeitig Voraussetzung und Nebeneffekt der handwerklichen Zusammenarbeit, er stand aber nicht immer als alleiniges Ziel auf der Agenda. Mindestens ebenso interessant waren auch die Auswege und Umwege, die an der korrekten Sprachverwendung und am nachhaltigen Spracherwerb „vorbei“ führten. Die hier ablaufenden Lernprozesse können letztlich nur dann tiefer verstanden werden, wenn sie ganzheitlich betrachtet werden, wenn die Akteure freilassend im Prozess agieren dürfen und wenn die Orientierung am Output sich nicht mehr nur auf ein Fachgebiet fokussiert.

« En effet, on peut craindre qu'en accordant trop d'importance aux outputs des enseignements, on limite l'importance que les enseignants vont accorder aux procédures d'apprentissage. Certaines compétences indispensables ne sont pas mesurables par des tests écrits. Il ne faudrait pas qu'au nom de l'homogénéité des compétences minimales à faire acquérir, ce mouvement freine la mise en place des approches didactiques innovantes favorables au développement cognitif et social des jeunes. » (Delhaxhe: 2006: p.61 : in: Liria/ Lacan: 2009: S. 25)

Die Tatsache, dass für beide Projektphasen jeweils der gewohnte Lernort Schule verlassen wurde, verlangte eine Loslösung von Bekanntem und Vertrautem und eine Öffnung für Neues und Fremdes. Wie in jedem echten Dialog waren auch die Gespräche zwischen den Schüler*innen und den französischen Bäckermeistern nicht im Vorfeld planbar und lernbar. Es kam stets auf die Fähigkeit der Teilnehmer an, ihren Gesprächspartner zu verstehen, seine Mimik zu erkennen und ihn ein Stück als Mensch zu ergründen. Die Arbeitsanweisungen zogen immer nachvollziehbare Arbeitsschritte

nach sich, die insgesamt zu einer echten Zusammenarbeit führten, über sprachliche, kulturelle und Alters-Grenzen hinweg.

« Aussi si, avec le Cadre, le nouvel objectif de la didactique des langues et cultures n'est «plus de former un «étranger de passage» capable de communiquer dans des situations attendues» (Rosen, E. , 2009, p.8) mais est de former des acteurs sociaux capables non plus seulement «de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de co-agir» », et s'il est de contribuer à l'élaboration d'un «projet de société» un «faire ensemble» à dimension à la fois collective et historique» » (Puren: 2009: p.161 in: Liria/ Lacan: 2009 : S. 27/28)

In dieser Richtung konnte vielleicht die Zielsetzung, ein «projet de société» zu schaffen und einen Beitrag zu einem gemeinsamen Tun einem «faire ensemble» im Rahmen des Bäckerprojektes zu leisten, in fruchtbarer Weise umgesetzt werden. Der handwerkliche Kontext und die darin eingebetteten Arbeitsprozesse förderten die Bereitschaft, zusammenzuarbeiten und sich einzubringen. Die relativ geringe Komplexität der Aufgaben und des geforderten Fachwissens bei gleichzeitig hoher sozialer Verbindlichkeit in den einzelnen Arbeits- und Lernsituationen begünstigten die Bereitschaft, zunächst anzufangen, dann durchzuhalten und zusammenzuarbeiten und schließlich zur Übernahme eigener Verantwortung durch die Teilnehmer*innen.

„Nachhaltiges Lernen beruht auf Handlungen.“ (Brater: 2011: S.9) Um eine Nachhaltigkeit im Lernen zu erreichen, scheint es demnach von Vorteil, eine Handlungssituation zu schaffen, an der Lernen anknüpfen kann, für die Lernschritte nötig sind, an der sich Fragen entzünden und in der die Individuen eigenständig agieren, kommunizieren und im Handeln Lernschritte vollziehen. Das Bäckerprojekt war in seinem Grundanliegen eine Verknüpfung des Fremdsprachenlernens mit der Tätigkeit des Backens. Die Vielzahl der Handlungsschritte und die dabei notwendige Interaktion der Teilnehmer ebenso wie die Kommunikation über Notwendigkeiten, Absichten und Ergebnisse konnten also stets an authentischen Handlungen festgemacht werden und waren nie abstrakt. In diesem Sinne konnte Lernen und möglicherweise auch ein nachhaltiges Lernen in der Fremdsprache auf Handlungen beruhen, von ihnen ausgehen.

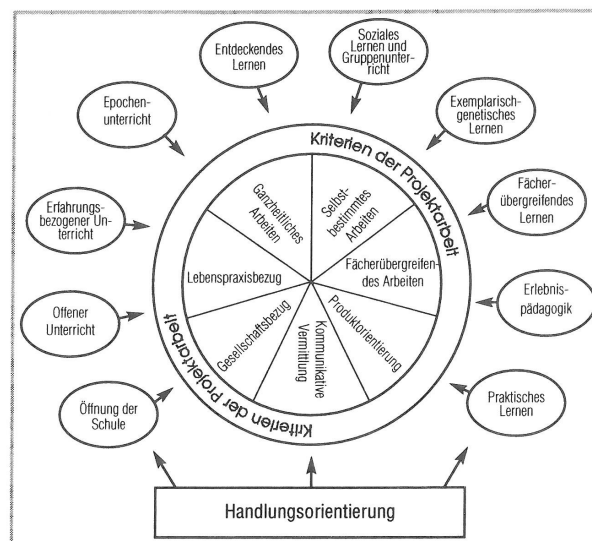
5.2 Unterricht in Projekten

5.2.1 Projektarbeit als handlungsorientierte Methode

Die Handlungsorientierung bietet auch den Boden für die Arbeit in Projekten. Das Lernen im Tun, vielfach in Gruppen mit unterschiedlichsten thematischen Ausrichtungen kann in Form von Projekten sehr gut umgesetzt werden. Wie groß die Bandbreite hier ist und welche Methoden speziell für die Projektarbeit relevant sind, sollen folgende Darstellung sowie Abb. 4 verdeutlichen:

Der Methodenbereich von Handlungsorientierung umfasst eine große Bandbreite: unmittelbar praktische Methoden wie Herstellen, Gestalten, Aufbauen; erfahrungsbezogene wie Erkunden, Experimentieren, Forschen, Erleben, Spielen; gruppenbezogen-kommunikative wie Interessenfindung, Planen, Angstbewältigung, Rollenfindung, Entscheiden, Kooperieren, In-Gruppen-Reflektieren; ästhetisch-gestaltende wie Visualisieren, Hörbar-Machen, Dramatisieren; politisch-soziale Methoden wie Meinungsbildung, Eingreifen, Verändern. Handlungsorientierung bildet insofern die Basis fast aller Projektkriterien und ist für viele die Projektarbeit tragenden Methodenbereiche relevant, sie bildet so etwas wie die methodische Substruktur von Projektarbeit. (Emer/ Lenzen, in: Bastian et al.: 1997: S.218)

Abb 4: Methoden des Projektunterrichts (Emer/ Lenzen: in: Bastian/ Gudjons et al.1997: S.218)



Eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten der Handlungsorientierung in schulischem Lernen sowie die Dynamik, die sich aus der Handlungsorientierung ergibt, sind aus

dieser Grafik ersichtlich. Ebenso kann man die aus der Handlungsorientierung impulierte Projektarbeit und die hierfür wiederum möglichen Kriterien ausmachen.

Handlungsorientierung ist zunächst einmal ein Unterrichtsprinzip mit einem dazugehörigen Methodenbereich. Sie ist das zentrale methodische Prinzip von Projektarbeit, das die Selbsttätigkeit und soziale Kompetenz der Lernenden betrifft. Handeln spielt in der Projektarbeit eine zentrale Rolle, nicht als bloße Tätigkeit, sondern zugespitzt als Eingreifen in die soziale Wirklichkeit. Handlungsorientierung knüpft an *Pestalozzis* Forderung, mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lernen, an. Sie will die Trennung von Hand- und Kopfarbeit, die von Schule und Leben, von Theorie und Praxis aufheben und „learning by doing“ (*Dewey*) erreichen. (Emer/ Lenzen, in: Bastian et al.: 1997: S.217/ 218)

Für dieses Zusammenfassen von Hand- und Kopfarbeit kommt schlüssigerweise auch ein Lernen von Sprache oder von Fremdsprache im Handeln in Betracht. Anstatt die Fremdsprache theoretisch und damit abgekoppelt von den Dingen und ihrer Greifbarkeit, ihrer Anwendung, ihrer Wirkung zu lernen, tauchen Schüler mit Kopf, Herz und Hand in Arbeitsprozesse ein, die ihnen in der Fremdsprache erschlossen und vertraut gemacht werden. Hierin liegt die Zielsetzung für das französische Bäckerprojekt mit Schüler*innen an den verschiedenen Lernorten im In- und Ausland.

Entdeckendes Lernen ist ohne kommunikatives Handeln nicht denkbar. Der Königsweg für einen schülerorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der sich dem interkulturellen Lernen verpflichtet fühlt, ist das Projekt. (Minuth, C.: 2012: S.10)

5.2.2 Projektlernen in erlebnispädagogischem Kontext

Erlebnispädagogik findet heute in vielen pädagogischen Feldern ihre Umsetzung, sodass auch der Begriff vielfach umschrieben, eingegrenzt oder definiert wurde. Dieser Bandbreite werden Heckmair und Michl, mit einer auch für die hier vorliegende Arbeit stimmigen und zutreffenden Definition gerecht:

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. (Heckmair/ Michl: 2012: S.115)

Die Schüler*innen, die am Bäckerprojekt teilnahmen, waren auch in anderen Zusammenhängen an der Schule bereits durch erlebnispädagogische Fahrten,

Exkursionen oder spielerische Lernarrangements an Lerninhalte herangeführt worden. Auch in anderen Fächern oder in klassenübergreifenden Projekten geschah dies immer mit der Zielsetzung, sie angemessen zu fordern, ihnen Herausforderungen und deren eigenständige Bewältigung zu ermöglichen, an denen die Persönlichkeit wachsen konnte.

„Die Einführung von Erlebnispädagogik an Schulen kann zunächst über den exemplarischen Einsatz in einzelnen Schulfächern geschehen. Die «klassischen Fächer» der Erlebnispädagogik sind dabei naheliegender Weise die handlungsorientierten und praktischen Fächer: Sport, Gartenbau, Werken. Doch auch in den «theoretischen Disziplinen» sind erlebnisaktivierende Elemente möglich und angebracht.“ (Birnthaler: 2008: S.210)

Hierbei gilt es zu erwähnen, dass Erlebnispädagogik an der Freien Schule Glonntal einen integralen Charakter hat und nicht als marginale oder zusätzliche Komponente gehandhabt wird. Es handelt sich also nicht um eine banale Abwechslung oder Belohnung, auf die, nach Erfüllung des durch den Lehrplan vorgegebenen „Pflichtprogramms“, zurückgegriffen werden kann. Vielmehr ist die Erlebnispädagogik ein zentraler Ansatzpunkt für die Umsetzung der unterschiedlichsten Lehrplaninhalte. (vgl. Kap.4) Für die Pädagogen gilt es, wachsam und sensibel zu sein für Lernchancen in diesem Sinne, für Anknüpfungspunkte in ihrem Unterrichtsfach, für die Eignung von Unterrichtsinhalten und deren Umsetzungsmöglichkeiten in erlebnispädagogischen Kontexten:

Für Pädagogen ist es eine Herausforderung, Erlebnisse in den Unterricht einzubauen, gleichzeitig aber auch auf Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer und Lernerfolg zu achten. Schulstunden abenteuerlich und erlebnisreich zu gestalten wäre im „grünen Klassenzimmer“ (Lernen in der Natur, im Wald, am Wasser, auf der Wiese) gegeben. Silvia Luger-Linke: in: Ferstl/ Scholz/ Thiesen: 2012: S.159)

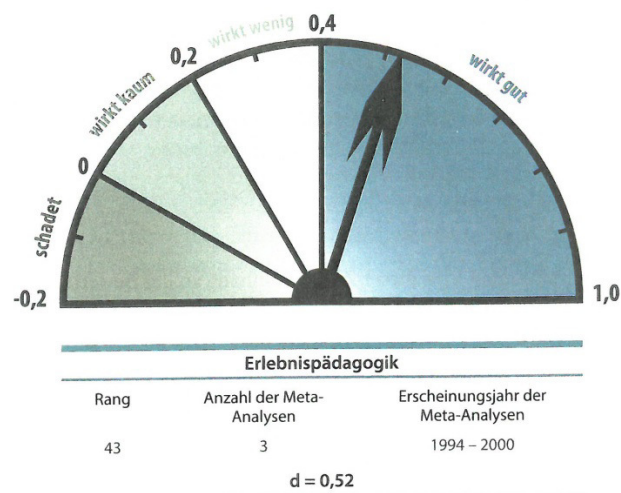
Zierer beschreibt in seinen *Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“* die Ausprägungen sowie die Effekte der Einbeziehung von Erlebnispädagogik in schulisches Lernen wie folgt:

Programme, die zu diesem Faktor gezählt werden, sind beispielsweise mehrtägige Zeltlager, Schullandheimaufenthalte und Klassenfahrten. Sie erreichen mit einem Wert von 0,52 eine hohe Effektstärke. Die drei Meta-Analysen, die Hattie verwendet, nehmen zwar nur Studien aus den USA und Australien in den Blick, dennoch erscheint eine Übertragung der Ergebnisse auf Deutschland möglich, weil es auch hier entsprechende Programme gibt. Die Effekte sind auf alle

untersuchten Bereiche positiv: auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen, auf das Selbstkonzept und auf die Motivation. Und noch eine Besonderheit von erlebnispädagogischen Maßnahmen: Sie haben sogenannte Nachläufer-Effekte und können ihren Einfluss über die Maßnahme hinaus beibehalten. Das ist in der Erziehungswissenschaft selten. (Zierer: 2016: S. 58)

Interessant scheint hier, dass erlebnispädagogische Maßnahmen offensichtlich nicht nur unmittelbare Auswirkungen auf das betroffene Fach und für die Zeit der Umsetzung haben, sondern dass es nachhaltige Effekte zu geben scheint, die auch dann noch wirken, wenn die Maßnahme abgeschlossen ist und evtl. andere Unterrichtsphasen angebrochen sind. Diese nachhaltigen Auswirkungen, die Zierer als „Nachläufer-Effekte“ bezeichnet, sind auch nach vielen erlebnispädagogischen Exkursionen oder Projekten in der Freien Schule Glonnatal zu erleben. Es scheint durch diese Maßnahmen auch nach ihrem Abschluss ein frischer Wind durch das Schulgeschehen zu ziehen, sie wirken erfrischend und belebend. Nebenbei bringen sie sehr tragfähige Lehrer-Schülerbeziehungen hervor, die auch nach Beendigung der erlebnispädagogischen Maßnahme den im Alltag auftretenden Stress-Situationen oder Krisen standhalten. Ebenso ist die Motivation für die einschlägigen Fächer, die im Stundenplan stehen meist größer, wenn Gruppen oder Klassen von solchen Unternehmungen zurückkehren. Es scheint, als änderten diese Phasen außerhalb des Schulhauses und außerhalb des regulären Trotts die Perspektive auf die Dinge. So entsteht möglicherweise jedes Mal die Chance auf einen Impuls und einen Neuanfang.

Abb.5: Wirkung von Erlebnispädagogik (Zierer: 2016: S.59)



Die Lernziele, die mit dem erlebnispädagogischen Schulprojekt Ars Artium verfolgt werden, sind sehr vielschichtig und in ihrer Erreichbarkeit und Intensität sicherlich nicht in allen Teilprojekten bzw. Zünften und Dörfern identisch. Sowohl die Betreuer*innen der jeweiligen Teilprojekte als auch die Schüler*innen oder Teilnehmer*innen setzen hier in jedem Jahr, teilweise auch über mehrere Jahre hinweg, Schwerpunkte und spezialisieren sich regelrecht. Dabei spielen neben Interesse für die eine oder andere Zunft sicherlich die Neigungen und Begabungen der Teilnehmer/innen eine Rolle, wenn es um die Wahl der Zunft geht, in der sie mitarbeiten.

Da Wachstum und Bildung weitgehend mit Selbsttätigkeit, Learning by doing verbunden sind, gilt es, durch herausfordernde Lernszenarien Entwicklungsprozesse anzuregen und die ausgewählten Aktivitäten auf die jeweilige Situation, die unterschiedlichen Zielgruppen und Individualitäten abzustimmen. (Paffrath, in : Ferstl/ Scholz, C.Thiesen 2012: S.37)

Die Tatsache, dass alle Teilnehmer eingebunden sind, dass in unterschiedlichen und für die Teilnehmer/innen nicht gewohnten Konstellationen und Gruppen zusammengearbeitet werden muss und dass in den Teilprojekten/ Zünften Aufträge bearbeitet, Ziele verfolgt und Verantwortung übernommen werden, verleiht Ars Artium in all seinen Facetten einen großen Stellenwert im Hinblick auf die Förderung von Kreativität, Durchhaltevermögen, sozialer Kompetenz und Motivation – Qualifikationen, die heute so oft gefordert und dennoch sehr spärlich gefördert werden.

Die Erlebnispädagogik nutzt Erfahrungen von Gruppen im Outdoorbereich = in der Natur (Wald und Wiese, Gebirge, Gewässer), um die Persönlichkeit und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern und zu entwickeln. (...) Aber auch Ansätze aus der Theater-, Abenteuer- und Spielpädagogik, der Gruppendynamik und der Sozialpädagogik finden wir unter dem Begriff Erlebnispädagogik. (Luger-Linke: in: Ferstl/ Scholz,/Thiesen: 2012: S.158)

Das Verlassen des Schulhauses und das Lernen unter freiem Himmel sorgen nicht nur für eine gesunde Umgebung ohne Einfluss der ansonsten heute überall einwirkenden Medien, sondern lösen bei den Teilnehmer/innen auch Aufbruch-Stimmung aus, fördern Mut für Neuanfang, helfen alte Verhaltensmuster leichter abzuwerfen. Die förderliche Wirkung von Lernorten außerhalb des Schulgebäudes und abseits vom Lärm der Zivilisation und das Eintreten in einen Naturraum in der Teilnahme an einem großen „Spiel“ setzten viele verborgene Kräfte frei.

Lebendige Räume: Es gehört zur Kunst der Leitung (und der Teilnehmer und Teilnehmerinnen), einen Boden zu bereiten, der Fühlen, Denken und Ahnen zulässt und ein Klima zu prägen, in dem Schutz, Lebendigkeit, Struktur und Ausrichtung, Freiheit, Lern- und Experimentierfreude

ebenso Platz finden wie die Zustimmung dazu, auch Fehler und Irrtümer zuzulassen. Wenn man so arbeitet, geschehen Begegnungen, die tragen, die als bereichernd erlebt werden, die Freiheit, Vielfalt und Tiefe erlauben und trotzdem Schutz bieten, die Lachen und Weinen zulassen und Vieles mehr. Und wenn man *den Erlebnissen und Erfahrungen Zeit gibt zu wirken*, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit. (Bettina Grote: in: Ferstl/ Scholz/ Thiesen: 2012: S.187)

Die Konzeption von Ars Artium mit seinem großen, altersübergreifenden und klassenübergreifenden „Volk“ in einem „Fürstentum“ sowie die geografische Untergliederung des Fürstentums in zwei bis drei „Dörfer“ ebenso wie die zentrale Funktion der Zünfte als sinnstiftende, alltagsprägende Institutionen und Lernorte, die gleichermaßen die „Wirtschaft“ und den „Bildungssektor“ in diesem Spiel stiften, ermöglicht Differenzierung in den Aktivitäten und Entwicklungsspielraum innerhalb eines großen und sinnvoll gestalteten Lernszenarios draußen in der Natur.

In der Erlebnispädagogik arbeiten wir dagegen oft mit *interaktiven* Metaphern, also Bildern – bzw. konkret: Aktivitäten -, in die wir mit unseren ganzen Körper und Selbst hinein gehen können, um mit den dortigen realen Gegebenheiten wie auch den anderen real vorhandenen Personen interagieren können. Metaphorisch gesprochen: Statt eine (Gedanken-) Brücke zu zeichnen und auf lediglich mentale Assoziationen unserer Teilnehmer zu hoffen, bauen wir tatsächliche Brücken und lassen sie darüber gehen. (Hildmann/Moseley: in: Ferstl/ Scholz/ Thiesen 2012: S. 217)

Jedes von der Bäckerzunft gebackene Brot, jede von der Ritterzunft gebaute Brücke oder die von der Facklerzunft hergestellte Fackel, das von der Schreiberzunft gestaltete Schild und sämtliche in den Zünften hergestellten Waren und Dienstleistungen waren sinnhaft und notwendig für das Zusammenleben im Leitzachtal. Gleichzeitig ließ die Herstellung eine betriebsame und aktive Arbeitsstimmung während der Zunft-Arbeitszeiten aufleben. Besonders aber wurden Lernprozesse ermöglicht, bei denen die Schüler*innen im Umgang mit verschiedenen Materialien etwas Wertvolles und Brauchbares in ihren Händen hatten entstehen lassen. Eine Erfahrung die in heutiger Zeit nicht mehr selbstverständlich ist, da die Distanz zu den Ausgangsmaterialien aber auch zu den Herstellungsprozessen die Menschen oft außer Bezug zu den Dingen setzt. Hier können erlebnispädagogische und handlungsorientierte Projekte ansetzen und einerseits die Menschen in Beziehung zueinander bringen, andererseits den Menschen einen authentischen Bezug zu den Dingen und zu seiner Umwelt ermöglichen.

Mit Leib und Seele dabei sein – zu diesem überlieferten alltagssprachlichen Ausdruck hat man sogleich ein Bild von einem Menschen, der ganz bei der Sache ist, dessen Tun von seiner

„Energie“ geprägt ist. Solches Tun kann vom Gefühl begleitet sein, dass das, was man tut, stimmt. Von solchem Tun können Funken überspringen. Die erlebnispädagogische Ausrichtung an einem Handeln mit Kopf, Herz und Hand passt hierher. (Bettina Grote: in: Ferstl./ Scholz/ Thiesen: 2012: S.190)

Des Weiteren kann auch die gängige Rollenverteilung von Lehrer*innen und Schüler*innen in erlebnispädagogischen Kontexten völlig neu gedacht und umgesetzt werden. So hat sich insgesamt für Ars Artium eine fruchtbare Lernstruktur über mehrere Jahre hinweg aufgebaut, die neben den Lehrer*innen durch stetige Ausbildung und Miteinbeziehung auch ältere Schüler*innen langsam in die Verantwortung für die jüngeren Teilnehmer*innen mit einbezieht und älteren Schüler*innen schrittweise immer mehr Aufgaben überträgt.

Die längere Zeitdauer des Szenarios ermöglicht den Teilnehmern ein tieferes Einsteigen in die Geschichte, stärkere Identifikation mit den Rollen und gestellten Herausforderungen und damit intensivere und nachhaltigere Lernchancen. (J. Hildmann/ A. Moseley: in: Ferstl./ Scholz/ Thiesen: 2012: S. 223)

Dabei hängt es immer von der Persönlichkeit der Teilnehmer*innen ab, wie schnell hier die Schritte hin zu einer ernstzunehmenden Verantwortungsübertragung gehen können. Gerade aber durch die Gesellen- und Altgesellen-Ausbildung hat sich einerseits fachlich und andererseits hinsichtlich der Organisation und Beaufsichtigung innerhalb der Zünfte ein guter „Mitarbeiter-Stamm“ für die Lehrmeister gebildet, der ab einem bestimmten Alter auch in der Lage wäre, die eine oder andere Zunft für einige Tage zu vertreten oder sogar ganz zu übernehmen. So hat sich beispielsweise während Ars Artium 2014 in der Schmiedezunft ein älterer Schüler derart effektiv eingebracht und hatte bereits auch fachlich so viel Erfahrung gesammelt, dass ihm möglicherweise die Leitung der Schmiedezunft in den kommenden Jahren auch alleine übertragen werden kann. In der Bäckerzunft entwickelte sich eine ähnlich nachhaltige und zukunftsfähige Situation. (hierzu Kap.11.2)

Dass die Abweichung vom Frontalunterricht und das Aufbrechen der gängigen Rollenmuster funktionierten, war immer wieder zu beobachten, wenn jüngere Schüler*innen sich völlig selbstverständlich an die Oberstufenschüler*innen wendeten, wenn sie Hilfe oder Erklärung bei ihrer Arbeit in der Zunft benötigten. So wurden in der Bäckerzunft neben der „Bäckermeistern“ und gewohnten „Lehrkraft“, der Autorin, gleichermaßen die „Altgesellen“ Tom und Lisa um Rat und Hilfe gebeten. Gleichzeitig

wurde auch in kritischen Situationen oder bei disziplinarischen Hinweisen deren Wort ernst genommen und befolgt. (vgl. auch Kap.9)

Gegenüber solchen Metaphern pädagogischen Handelns, bei denen der Lehrende im Vordergrund steht, favorisiert die Erlebnispädagogik ein neues Verständnis von Lehren und Lernen. Der *Lernende* tritt in den Focus als Gestalter seines Lernprozesses. Erlebnispädagogik stellt einen *indirekten* Ansatz dar, ersetzt die direkte kognitiv verengte Einweisung, Belehrung oder Unterrichtung durch Lernszenarien, in denen sich die Akteure selbst in ganzheitlichen, sozial, physisch und psychisch herausfordernden Situationen erproben und bewähren können. Das „Gesetz“ des Handelns liegt bei ihnen. Der Lehrende dagegen tritt in den Hintergrund, das Paradigma vom Lehr-Lernprozess löst sich auf, der Erlebnispädagoge wird zum Prozessbegleiter. Die enge Dyade Lehrender-Lernender erweitert sich durch die Gruppe, in der Handeln und Lernen als interaktive, kommunikative Prozesse konstitutiv sind. (Paffrath, in: Ferstl/ Scholz,/ Thiesen 2012: S.40)

Die Ausbildung innerhalb der Zünfte und Dörfer ist nicht nur im Spiel wirksam und sinnvoll, sondern kann bei geeigneter Dokumentation und Evaluation auch zur Weiterentwicklung der Spiel-Konzeption und zur Sichtbarmachung von Lernergebnissen andererseits dienen. So werden die Gesellenbriefe nicht nur am Markt- und Festtag vor Eltern und allen Teilnehmern des Ars Artium feierlich verliehen, sondern sie werden am Schuljahresende auch den Zeugnisportfolios beigelegt, wodurch ihre Ebenbürtigkeit mit anderen Fächern und Qualifikationen manifestiert wird. Zusätzlich erhält jeder Teilnehmer in seinem Jahreszeugnis je eine Zeugnisbemerkung zu seiner Tätigkeit in der jeweiligen Zunft oder im Dorf. Dabei wird neben fachlich Erlerntem auch auf soziale Lernerfolge und individuelle Beiträge eingegangen.

Erlebnispädagogik gilt heute als integrierter Bestandteil einer ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsoffensive. Ursprünglich aus der Reformpädagogik kommend, gewinnt sie heute immer mehr an Bedeutung, da die Schlüsselqualifikationen wie soziale Kompetenz, sich für den anderen einsetzen, etwas im Team bewerkstelligen, Risikobereitschaft und Persönlichkeitsbildung wieder eine zunehmende Rolle im gesellschaftlichen Leben spielen. Diese Kernkompetenzen werden in Zukunft in der Berufswelt wieder mehr gefragt sein. (Luger-Linke: in :Ferstl/ Scholz,/Thiesen: 2012: S.158)

Bei den so erworbenen Schlüsselqualifikationen, fachbezogenen und sozialen Kompetenzen, ist es in jedem Fall von Bedeutung, diese durch Reflexion und Dokumentation von Ergebnissen sichtbar zu machen (vgl. Kap. 5.1.3). Dies kann beispielsweise durch Lerntagebücher, auch Aufzeichnungen der Betreuer*innen und Lehrer*innen und schließlich durch die Zusammenführung in Kompetenzportfolios

geschehen. Oder es werden, wie im Rahmen des vorliegenden Projektes Ars Artium, Gesellenbriefe oder Meisterbriefe in die Jahreszeugnisse der Schüler*innen mitbeinbezogen sowie zusätzliche Zeugniseinträge über den gesamten Verlauf der erlebnispädagogischen Maßnahme für jede Schülerin und jeden Schüler erstellt. Auf diese Weise lässt sich auch für Außenstehende die Sinnhaftigkeit nachvollziehen, die erlebnispädagogisches Lernen birgt. Daneben werden die hier erbrachten Beiträge und Leistungen der Schüler angemessen gewürdigt und schriftlich verankert.

5.2.3 Charakteristika der Projektgruppe

Die Bedeutung von Gruppen insbesondere für das Lernen in erlebnispädagogischen Lernarrangements stellt Paffrath folgendermaßen dar:

Als soziales Wesen ist der Mensch angewiesen auf Interaktion und Kommunikation. Doch auch solche Fähigkeiten müssen sich ausbilden, ihre kulturell- gesellschaftlich geprägten Formen erlernt werden. Im Kontakt mit anderen verständigen wir uns über die Wirklichkeit und gewinnen Zugang zur Welt. Die Erlebnispädagogik greift diese Dimension bewusst auf. Ihre Szenarien sind in der Regel auf Gruppen ausgerichtet im Unterschied zu Ansätzen, die vornehmlich den Einzelnen in seinen persönlichen und fachlichen Kompetenzen in den Blick nehmen oder ihn als ein sich selber entwickelndes, in sich geschlossenes System verstehen. (Paffrath: 2017, S.88)

Im Folgenden soll die Projektgruppe für die fünf Projektphasen vorgestellt werden. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler*innen sich für die Bäckerpraktika freiwillig meldeten und sich aus unterschiedlichen Klassenstufen im Projekt wiederfanden, soll zum einen nach der individuellen Motivation der Schüler*innen für eine derartige Projektarbeit gesucht werden. Zum anderen sind der individuelle Kenntnisstand in Französisch und die Anbindung an die Fremdsprache als Schulfach im Vorfeld der Bäckerpraktika von Interesse. Schließlich sollen auch soziale Aspekte in der Entwicklung des Projekts mit einbezogen werden.

Die Initiative für die Neuorganisation der Bäckerzunft 2011 im Rahmen des erlebnispädagogischen Großprojektes der Freien Schule Glonnal, namens „Ars Artium“, entsprang grundsätzlich der Notwendigkeit, möglichst viele authentische Zünfte einzurichten und vorzubereiten, um den Teilnehmern des mittelalterlichen Zeltlagers während ihres Aufenthaltes im Leitzachtal vielfältige

Ausbildungsmöglichkeiten und Lernchancen zu bieten. Für das anstehende Projekt fehlte zu diesem Zeitpunkt noch eine Bäckerzunft.

Der Versuch, das Vorhaben mit dem Fremdsprachenunterricht zu verknüpfen und gleichzeitig ein Kernteam an Schüler*innen zu generieren, das zunächst praktische Erfahrung im Bäckerhandwerk sammeln konnte, führte schließlich zur Durchführung von je einem Praktikum bei einem französischen Bäcker mit einer Gruppe von vier bis fünf Schüler*innen im Vorfeld zu Ars Artium 2011 und 2012. Die teilnehmenden Schüler*innen unterschieden sich zum Teil von 2011 zu 2012.

Es nahmen 2011 Timo, Lisa, Tom und Ferdinand teil. 2012 waren es Petra, Christine, Nina, Lisa und Tom. Somit waren nur Lisa und Tom an beiden Praktika beteiligt. Die Grundmotivation für die Teilnahme an einem dreitägigen Praktikum 2011 bei der Bäckerei in Obernai war bei den Schüler*innen unterschiedlich gelagert. Timo war zunächst von der Idee einer Auslandsreise in Zusammenhang mit einem Praktikum begeistert und interessierte sich zudem für die Arbeit eines Bäckers und für Backöfen. Lisa wollte gerne nach Frankreich reisen und auch im nachfolgenden Mittelalterzeltlager in der Bäckerzunft mitarbeiten. Ihr Bruder Tom sah in diesem Praktikum eine Chance für ein Auslandspraktikum und war von der praktischen Anbindung an das Bäckerhandwerk auch angetan. Ferdinand hatte in einem vorangehenden Mittelalterzeltlager schon einmal in einer kleinen Bäckerzunft mitgearbeitet, deren federführender Lehrer aber nicht mehr an der Schule arbeitete, was dazu geführt hatte, dass diese Zunft noch nicht neu besetzt und strukturiert war. Ferdinand war von Anfang an interessiert, hier neue Strukturen zu schaffen und sich auch adäquat einzuarbeiten, also bei einem Bäcker im Alltag mitzulernen. Dass das betreffende Praktikum in Frankreich stattfinden sollte, gefiel Ferdinand auch gut.

Was die Anbindung der Schüler*innen an das Fach Französisch betrifft und auch den individuellen Leistungsstand, so ist zunächst anzumerken, dass die Freie Schule Glonnatal sich insbesondere in ihren ersten fünf Jahren nach ihrer Gründung im Jahre 2007 in einer Aufbauphase befand, auch was die notwendige Zusammenführung der verschiedenen Niveaustufen der Schüler*innen bei der Aufnahme in ihre Klasse anbetraf. Dies bedeutete, dass sich auch im Fremdsprachenunterricht sehr heterogene Lerngruppen ergaben, je nach Vorkenntnissen und vorheriger Schullaufbahn der jeweiligen Schüler*innen. In diesem Sinne konnte sich auch der jeweilige Stand der

Schüler*innen in einem bestimmten Unterrichtsfach nicht pauschal nach Maßgaben messen lassen, die ein bestimmter Lehrplan für eine bestimmte Klassenstufe vorgab.

Vielmehr ging es für die nach und nach wachsenden Klassengemeinschaften um die schrittweise Heranführung an die altersrelevanten Themen in den einzelnen Fächern durch ihre Lehrer*innen. Auch im Fach Französisch bot sich für die Autorin die interessante und herausfordernde Ausgangssituation einer sehr heterogenen Lerngruppe, mit der man inhaltlich und methodisch nicht vorgeprägten Pfaden folgen konnte, sondern auch neue Wege versuchen musste, um den Schüler*innen in ihrer individuellen fachlichen Ausgangssituation gerecht zu werden.

Die Gruppe ist Lernfeld, zugleich auch Erfahrungsraum. Sie bietet den Rahmen für dialogisches Lernen, gemeinschaftsstiftende Erlebnisse, den Umgang mit Konflikten. Individuelle Entwicklungsprozesse und Kompetenzen wie Mut, Sicherheit oder Selbstvertrauen werden durch die soziale Resonanz entscheidend unterstützt. (Paffrath: 2017: S.88)

Umso interessanter schien der Ansatz, außerhalb der Stundenplan-Restriktionen, in einem klassenübergreifenden Zusammenhang sowie an anderen und ungewohnten Lernorten sich mit der Fremdsprache zu befassen.

Timo und Ferdinand waren zu dieser Zeit in der achten Klasse. Timo sprach ganz offen an, dass er Französisch eigentlich nicht mochte. Er nahm Übungen und Lernziele im Klassenzimmer meist nicht ernst und versuchte, mit dem geringstmöglichen Aufwand durch das Schuljahr zu kommen. Seine Leistungen im Schriftlichen und auch seine Aussprache waren sehr rudimentär. Ferdinand hingegen bemühte sich sehr, seine Vokabelkenntnisse schrittweise aufzubauen und führte gewissenhaft seine Hefte. Er versuchte Aussprache und grammatikalische Zusammenhänge nachzuvollziehen. Dennoch war er noch eher im Anfängerbereich. Tom und Lisa besuchten die zehnte Klasse. Aufgrund der Gründungssituation kamen vor allem in den ersten Jahren viele Schüler*innen im Quereinstieg von anderen Schulen an die Freie Schule Glonnal. So war Tom zuvor an einem Gymnasium gewesen und hatte dort auch schon Französisch gelernt. Allerdings hatte er sehr schlechte Noten gehabt und die Motivation für die Fremdsprache weitgehend verloren. Tom verfügte offensichtlich über Grundlagen und ein gutes Gehör für die französische Sprache, suchte eigenständig nach Zusammenhängen, Eselsbrücken und Anlässen für die Anwendung. Lisa hingegen war im Vorfeld auf einer Hauptschule gewesen und begann erst an der Freien Schule Glonnal, die Sprache zu lernen. Sie brachte großen Fleiß auf, um die Unterrichtsinhalte

festzuhalten und zu lernen. Das Erinnern von Vokabeln fiel ihr allerdings schwer und es fehlte meist am Mut zum Sprechen oder um einzelne Bausteine schon anzuwenden.

Insgesamt lässt sich für die Zusammensetzung des ersten Bäckerteams für Frankreich 2011 also feststellen, dass drei der vier Teilnehmer im Anfängerbereich waren, was ihre Französischkenntnisse anbelangte. Lediglich bei Tom konnte man nennenswerte Grundkenntnisse voraussetzen. Dennoch waren alle vier Schüler*innen sehr motiviert, an der Frankreichreise teilzunehmen. Tom und Lisa waren als Geschwister gewohnt, zusammenzuhalten. Timo und Ferdinand fügten sich problemlos in die kleine Gruppe mit ein. Sowohl die Reise als auch der gesamte Aufenthalt waren von einem fast familiären Zusammenhalt geprägt, in dem jeder so angenommen wurde wie er war, es völlig klar war, dass er oder sie gebraucht wurde und alle gemeinsam wie „auf einer sinnvollen Exkursion“ waren. Die Aufbruch-Stimmung und der Unternehmergeist sorgten auch für einen fröhlichen, selbstbewussten und aufgeschlossenen Umgang mit allen neuen Situationen und in der Begegnung mit den Bäckermeistern und Gesellen. Das anschließende Ziel, die Bäckerzunft im Zeltlager neu aufbauen zu müssen, sorgte für einen ernstzunehmenden Auftrag und ein Fernziel, das nie aus den Augen verloren wurde. Mehrmals wurde beim Mittagessen oder abends in gemütlicher Runde in der Herberge, sowie auf der Zugfahrt zurück nach München darüber gesprochen, welche Arbeitsschritte und Teigzubereitungen man auf welche Art und Weise unter den weitaus einfacheren Rahmenbedingungen der geplanten „Freiluft-Bäckerei“ im Zeltlager umsetzen könne. Des Weiteren begann Timo bereits Baupläne, Material- und Kostenaufstellungen für den Bau eines Brotbackofens voranzutreiben.

Bei der Arbeit in der Bäckerei im Elsass waren zum einen die klar strukturierten und gut nachvollziehbaren Arbeitsabläufe hilfreich, um wirklich mithelfen zu können, selbst wenn man nicht immer jede Erklärung verstand. Die Geduld und das Wohlwollen der Bäckermeister bewirkten überdies, dass die Gruppe viele Teilschritte ausprobieren durfte, an vielen Stationen mitwirken konnte und zwischen den Arbeitsschritten immer wieder Zeit für Nachbesserung oder Erläuterungen blieb. Es herrschte ein respektvoller Umgang sowohl von Seiten der Schüler*innen gegenüber den Mitarbeitern der Bäckerei als auch umgekehrt. Die Aussage von einem Meister, dass er am liebsten Timo gleich als Lehrling bei sich behalten würde, zeigte mit welcher ernstzunehmender Arbeitseinstellung einerseits die Schüler*innen im Einsatz waren und mit welcher Selbstverständlichkeit andererseits die Schülergruppe als „Auszubildende“

wahrgenommen wurden. Die französische Sprache war stets ein völlig selbstverständliches Medium für jede Begegnung, bei jedem Arbeitsvorgang. Parallel lief den ganzen Tag Radio und von der Verkaufstheke im Laden hörte man die wiederkehrenden Floskeln der Verkäuferinnen. Die gesamte Atmosphäre war sprachlich vollkommen authentisch, sinnhaft und interkulturell.

Als 2012 der Vorschlag für ein weiteres Bäckerpraktikum in Frankreich kam, dauerte es nicht lange, bis sich eine Gruppe von fünf Schüler*innen formiert hatte, die einerseits schon genügend Interesse an einer Mitarbeit in der Bäckerzunft hatte und andererseits bereit war, sich auf die Reise zu machen, um in einer Backstube in der Provence ein paar Tage in die Lehre zu gehen. Aus dem Vorjahr waren wieder Tom und Lisa mit dabei. Ferdinand und Timo standen einer neuen Praktikumsidee zwar positiv gegenüber, konnten sich aber zeitlich eine Teilnahme nicht einrichten. Auf diese Weise entstand Raum für neue Teilnehmer. Innerhalb von nur zwei Tagen hatten sich neben Tom und Lisa noch Nina, Petra und Christine aus der zwölften Klasse angemeldet.

Die drei Mädchen hatten eine große Motivation für dieses Praktikum bei gleichzeitig völlig unterschiedlichen Motivationen für die französische Sprache.

Christine war nach mehrfachem Schulwechsel schließlich an der Freien Schule Glonnal zum ersten Mal mit dem Fach Französisch konfrontiert und sagte von sich selbst immer, dass sie noch gar nichts konnte. Dennoch war sie neugierig, hatte im Unterricht großen Spaß am Klang der Sprache und kam immer wieder auf gute Fragen, allein durch das Hören, dessen, was mit dem Rest der Klasse besprochen wurde. Ihre Freude an Musik und Klang verleiteten sie schon im Unterricht in der Schule manchmal zum Experimentieren mit Wörtern, die sie wie ein kleines Kind staunend entdeckte, nachplapperte und daran Freude hatten. Gleichzeitig strebte sie aber nicht an, nach der zwölften Klasse Abitur zu machen, sodass grundsätzlich keine Notwendigkeit für sie bestand, eine zweite Fremdsprache neben dem Englischen zu erlernen.

Petra konnte durch den Unterricht in der Schule schon einen kleinen Grundstock an Wortschatz und Grammatik aufbauen. Während es ihr im Klassenverband leichter fiel, an Übungen teilzunehmen, gelang ihr die Umsetzung von gelernten Inhalten alleine weniger gut. Auch ließen dann ihr Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen sehr schnell nach. Sie war sehr motiviert, nach Frankreich mitzufahren, hatte keinerlei Vorbehalte oder Hemmungen.

Nina hob sich von den anderen Teilnehmern in ihrem Leistungsstand deutlich ab. Durch ihre französische Mutter hatte sie schon sehr früh einen Zugang zur Sprache erhalten und obwohl in der Familie nicht Französisch sondern Deutsch gesprochen wurde, war latent immer eine zweite Sprache verfügbar oder sprechbar. Nina versuchte zudem im Unterricht so viel wie möglich aufzunehmen und war als einzige Teilnehmerin in der Lage, sich auch in verschiedenen Situationen selbständig in der Sprache zu bewegen und zu verständigen. Diesen Vorsprung machte sie aber nie explizit deutlich und vermied damit stets, dass sich Mitschüler*innen unterlegen fühlten. Vielmehr war sie stets zur Seite und versuchte, Brücken zu bauen, so auch während des Praktikums in der Provence. Hier übernahm sie die Rolle der Vermittlerin und „Hintergrund-Dolmetscherin“, die in Obernai noch die Autorin innehatte.

Durch Nina war die Schüler*innengruppe bei der Arbeit praktisch autark, es konnte in jeder Situation der Kontakt zum Bäckermeister in der Provence-Bäckerei gewahrt werden, seine Anweisungen konnten verstanden und umgesetzt werden, wenn nicht direkt durch die anderen Schüler*innen, dann letztlich durch die Hilfe von Nina.

Im Sozialen ergab sich eine ähnliche Konstellation wie 2011. Die Gruppe funktionierte wie eine kleine Familie und man hatte ein großes Gemeinschaftsgefühl bei allen Unternehmungen. Die naturnahe Unterbringung und die zahlreichen Fahrten durch die ländliche Gegend entkoppelten die Schüler*innen außerdem von ihren Lebensgewohnheiten, brachten Abenteuerlust und ermöglichten Neuanfang. Die Anbindung an die Familie der Gastgeberin schuf zudem Vertrautheit und einen Rückzugsort für die Gruppe.

Das Temperament und die Lebensfreude von Christine, die Musikalität von Tom, der mit seiner Ukulele immer wieder singend die Pausen bereicherte, die durchweg positive und hilfsbereite Einstellung von Nina, die Freundlichkeit und Feingefühligkeit von Lisa oder auch die Kollegialität und die sprühende Einsatzfreude von Petra machten das Team sehr lebensfroh, dynamisch und effektiv.

Im Anschluss an das Praktikum 2012 in der Bäckerei in der Provence mit fünf Schüler*innen der Oberstufe waren diese Schüler*innen zunächst auch als Kernteam für die Bäckerzunft im mittelalterlichen Zeltlager von Ars Artium vorgesehen. Kurzfristig wurde jedoch Tom als Betreuer für eine andere erlebnispädagogische Exkursion auf den Segelschiffen der Schule gebraucht, sodass hier eine wichtige Stütze im Hinblick auf

die Motivation und Anleitung der jüngeren Schüler*innen wegfiel. Am ersten Tag ereignete sich schließlich beim Aufbau der Bäckerzunft ein kleiner Unfall, bei dem Petra sich eine Gehirnerschütterung zuzog und die darauffolgende Woche im Krankenhaus verbringen musste. Auf diese Weise hatte sich somit das Kernteam von fünf auf drei Schüler*innen reduziert. Dank der Attraktivität der Bäckerzunft als „Arbeitsplatz“ für die Tagelöhner des Ars Artium, gelang es dennoch im weiteren Verlauf an jedem Tag genügend Mitarbeiter auch unter den älteren Schüler*innen zu gewinnen, die sich frühmorgens und vormittags um die Herstellung von Brot und nachmittags um die Erfüllung weiterer Back-Aufträge für die Versorgung von „Wirtshaus“ und Dörfern bemühten. Während insgesamt die Bedeutung und Verwendung der französischen Sprache in der „Boulangerie“ 2012 oft in den Hintergrund trat, entwickelte sich im Sozialen ein sehr guter Zusammenhalt und eine arbeitsame und freudige Atmosphäre rund um den Ofen und den Arbeitstisch.

Fazit:

Die Schüler*innen kamen zwar alle aus einer Klasse, waren aber aufgrund ihres unterschiedlichen Alters, ihrer unterschiedlichen sozialen Eingliederung und Eigenständigkeit und vor allem ihres völlig unterschiedlichen Lernniveaus in der französischen Sprache eine durchaus heterogene Lerngruppe.

Der Zeitraum von drei Tagen für das Praktikum beim Bäcker war zwar sehr kurz, allerdings von den dortigen Gegebenheiten abhängig: Es gab nur zwei reguläre Backtage pro Woche und in diesem Fall ausnahmsweise drei Tage, aufgrund eines anstehenden Bauernmarkts mit einem Brotverkauf. Auch für die Schüler*innen und die Autorin wäre ein mehrwöchiger Aufenthalt nicht möglich gewesen, da man nur die Pfingstferien zur Verfügung hatte.

Die einfachen Gegebenheiten sowohl im Hinblick auf die Unterbringung in Zelten und die notwendige Selbstversorgung als auch in der Ausstattung und Arbeitsweise der Bäckerei (Naturmaterialien, biologische Zutaten, Holzofen, reine Handarbeit, niedrige Produktionsmengen) brachten eine Konzentration auf das Wesentliche mit sich und waren außerdem eine hervorragende Vorbereitung für die Arbeit in der Bäckerzunft im „Mittelalter-Zeltlager“.

Die dreitägige „Ausbildung“ wies trotz der kurzen Dauer eine Steigerung und Verdichtung der Inhalte auf. Die Schüler*innen konnten eine spürbare Sicherheit gewinnen in den wiederkehrenden Arbeitsabläufen und waren tatsächlich am dritten Tag in der Lage, vollwertig mitzuhelfen“.

Die Verbindung von handwerklichem Tun und der Einbettung der Tätigkeit in einen fremdsprachlichen Kontext erwies sich erwartungsgemäß als günstig, um fremdsprachliche Handlungs- und Sprechsituationen zu schaffen, in denen die Schüler*innen automatisch gefordert waren, zu hören, zu verstehen, zu handeln, sich zu vergewissern und wenn nötig adäquat zu reagieren bzw. sich anzupassen.

Dank des direkten Kontakts zu einem Muttersprachler, der gleichzeitig als „Ausbilder“ fungierte, entstand plötzlich eine Autoritätsperson aus der anderen Kultur, die absolut ernst genommen wurde und der mit Mimik, Gestik, jugendlicher Hilflosigkeit oder auch Kreativität und manchmal wirklich in der Fremdsprache begegnet wurde, deren Arbeitsanweisungen aber stets befolgt wurden.

Durch diese Art des Lernens gelingt es offensichtlich, Jugendliche mit ihrer oft so großen Bequemlichkeit oder fehlenden Motivation in gutem Sinne zu überlisten und spielerisch in hochaktive und effektive Lernsituationen zu versetzen. Dies zeigte sich vor allem am ersten Arbeitstag, an dem die Schüler*innen aus der noch „vergnügten, deutschsprachigen und damit für sie verlässlichen Auto-Fahr-Stimmung“ plötzlich in dieser ländlichen und ablenkungsarmen Gegend ausstiegen, in einer sehr einfachen und trotzdem geschäftigen Backstube ankamen und von einer Minute auf die andere in Aktion versetzt wurden, auf Französisch angesprochen wurden und „ob sie wollten oder nicht“ „mitgenommen“ wurden. Dass diese Methode aufgeht, hängt sicher auch von der Empathie und der Offenheit der „Praktikums-Ausbilder“ ab, mit denen man sowohl im Jahr 2011 als auch 2012 außerordentlich Glück hatte.

Die wechselnde Zusammensetzung der Schüler*innen-Teams barg einerseits ein Freiheitsmoment für die Schüler*innen, das es ihnen ermöglichte, sich auf etwas Neues einzulassen ohne sich zwingend binden zu müssen. Andererseits bildete sich gerade in dem so kleinen Projekt-Team eine im gängigen Klassenverband kaum spürbare, menschliche Dichte und Verbindlichkeit in der Begegnung. Inwieweit speziell in so einer Konstellation Vertrauen und ein Boden geschaffen werden kann auch für das Fremdsprachenlernen, soll ebenfalls an späterer Stelle dargestellt werden. Die bisher

entstandene Nachhaltigkeit im Hinblick auf das Team, die Abläufe und den gewachsenen und verfügbaren Erfahrungsschatz sowie das an vielen Stellen festzustellende Durchhaltevermögen der Schüler*innen bei der Umsetzung der Projektidee erlauben den Schluss, dass sich ein derartiges Projekt für den schulischen Kontext eignen und auch auf andere Fächer in fruchtbarer Weise übertragen lassen könnte. Das Bäckerprojekt hat viele Schüler*innen um den Backofen versammelt, die ansonsten im Schulhaus nicht so eng zusammenarbeiteten. Die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Projekt hatten einen gemeinschaftsstiftenden Charakter, ohne weitere Teilnehmer oder die Entstehung neuer Gruppenzusammensetzungen in den Folgejahren auszuschließen. Fachliche Kenntnisse sowie die Erfahrung mit den handwerklichen Abläufen konnten bei den maßgeblichen Teilnehmern von 2011 bis 2013 nicht nur erworben und gesammelt werden, sondern bereits umgesetzt und an die jüngeren Teilnehmer weitergegeben werden.

Der französischen Sprache wurde über alle Projektphasen hindurch mit Interesse, Neugier, Offenheit, Wertschätzung und je nach Alter, Motivation, Begabung und Eigenständigkeit der Schüler*innen auch mit einem aktiven Lern-Anliegen begegnet. In jedem Fall konnten alle Teilnehmer, die sowohl in Frankreich als auch im Leitzachtal mit dabei waren, in organisatorischer Sicht sehr viel dazulernen und waren schließlich auch in der Lage, ähnliche Projekte selbst ins Leben zu rufen, oder aber die Bäckerzunft im Rahmen von Ars Artium in den Folgejahren einmal ohne die Hilfe der Autorin zu meistern. Dies gelang vor allem dadurch, dass die Schüler*innen so oft wie möglich selbst tätig wurden, somit selbst Erfahrung sammelten und daran lernten.

5.3 Förderung von Sprechkompetenz

Die vor allem in den letzten Jahren viel beachtete Kompetenzorientierung in der Weiterentwicklung der Lehrpläne hat auch in den neuen Fremdsprachen zu vielfältigen Handlungsempfehlungen und methodisch-didaktischen Erkenntnissen geführt. Hier seien zunächst noch einmal kurz diese kompetenzorientierte Wende, das dafür notwendige Umdenken und schließlich die Veränderungen hinsichtlich der Ziele für den schulischen Fremdsprachenunterricht dargestellt.

Kompetenzbildendes Lernen verlangt eine Veränderung der Lernkultur, vom Input zur Infrastruktur, von der Fachsystematik zur Situationsdynamik (Lernen an und durch anforderungstypische Schlüsselsituationen), von der Belehrung zum selbstgesteuerten Lernen. (Brater: 2015: S.44)

Die Akzeptanz der französischen Arbeitssprache neben der deutschen und die sich dadurch ergebende Mehrsprachigkeitssituation in der Bäckerzunft wurden von den Kindern auf sehr natürliche Weise angenommen. Dabei blieb aber das Lernen von französischen Wörtern stets spielerisch und freiwillig und damit frei von Zwang und festen Lernzielen. Die Offenheit gegenüber neuen Teilnehmern gab jedem Kind eine Möglichkeit, zunächst zuzuschauen, zu versuchen, sich einzubringen, mitzuarbeiten, sich sinnvoll zu erleben. Bei der Betrachtung der Filmsequenzen aus diesen Arbeitsphasen waren den Schüler*innen auch mitten in der Arbeit oft eine Entspannung und ein stilles Glück anzusehen. Es schienen hier keine Angst oder Blockade zu existieren, die Versuche, sich in der Fremdsprache auszudrücken, verhindern oder blockieren konnten. Möglicherweise lieferten die auf den Holztafeln aufgeschriebenen Vokabeln für Zutaten und Arbeitsmaterialien sowie die einfachen und in der Arbeit immer wiederkehrenden sprachlichen Strukturen eine gewisse Sicherheit, aus der heraus jeder stets die Möglichkeit hatte, sich in kleinen Schritten zu äußern, zu reagieren, etwas auszuprobieren.

Die Auseinandersetzung mit echten fremdsprachlichen Situationen wird für die Lerner lange Zeit, wenn nicht sogar für immer eine große Herausforderung sein, die sie zunächst verunsichert. Wenn der Fremdsprachenunterricht die Lerner auf solche Situationen vorbereiten will, dann wird ihm dies am ehesten gelingen, wenn er ihnen von Beginn an Strategien vermittelt, wie sie mit reduzierten sprachlich-kulturellen Mitteln dennoch aktiv an diesen Situationen handelnd teilnehmen können. (Leupold/ Krämer: 2010: S.40)

Außerdem konnte die französische Bäckerzunft durch die Art und Weise wie sie mit „deutsch-sprachigen“ Neuankömmlingen aus dem Dorf umging, stets ein Vorbild sein in Bezug auf „Völkerverständigung“ und eine Art von „interkultureller Kommunikation“. Sie bereitete somit ihrerseits wieder neue Lerner auf einen Kontakt mit dem Französischen vor (vgl. ebd.) und tat dies in ebenso respektvoller aber auch selbstverständlicher Weise, wie es die Schüler*innen selbst in Frankreich erlebt hatten.

„Motivierend sind Aufgabenstellungen, die auf reale Standardsituationen authentischer mündlicher Kommunikation vorbereiten, für die Lernenden also einen konkreten lebensweltlichen Bezug haben und zugleich differenzierte Anforderungen erlauben.“ (Kolbe: 2012: S.1)

Die Aufgabenstellungen, die sich für die Schüler*innen in den verschiedenen Phasen des Bäckerprojekts boten, hatten einen sehr lebenspraktischen Bezug, da sie durch das

direkte Mitarbeiter in den Bäckereien in Frankreich oder auch in der Bäckerzunft des mittelalterlichen Ars Artium vollkommen in einen Arbeitsalltag eingebettet waren.

Denn kompetenzorientiert zu unterrichten, heißt nicht zuletzt Sprache immer als Einheit und Ganzheit zu denken und Schülerinnen und Schüler mit all ihren Kompetenzen anzusprechen und zu fördern. In diesem Sinne sollten intelligente Lernarrangements es ihnen ermöglichen, in die zu erlernende Sprache „einzutauchen“, sie im sozialen Miteinander zu gebrauchen und dabei möglichst viele kreative Produkte zu erstellen. So kann Spracherwerb durch Sprachanwendung mit anschließender Bewusstmachung gelingen. (Küster/ Krämer: 2013: S.118)

Der in der Planung und Gestaltung der Rahmenbedingungen vorgesehene lebensweltliche Bezug der Situationen ergab sich im Verlauf der Projektphasen stets neu, da eine ganze Reihe von Handlungsschritten und nachgeordneten Tätigkeiten auf der Agenda standen, die von den Schüler*innen wahrgenommen, verstanden und umgesetzt werden mussten. Diese Vorgänge geschahen insbesondere in Frankreich durch die Anleitung und Übertragung von Aufgaben durch die französischen Bäckermeister oder deren Mitarbeiter*innen, sodass die Schüler*innen eine sehr lebensweltliche Lernumgebung hatten, nämlich in diesem Moment die eines französischen Bäckerlehrlings.

Ein (...) wesentlicher Aspekt, der mit dem Lernen in Alltagssituationen zu tun hat, ist die geringe Fokussierung auf die Sprache selbst: Dem Lerner liegt zunächst daran, zu verstehen und sich verständlich zu machen, und dazu ist ihm jedes Mittel recht. Das hat zwei Konsequenzen. Er ist erstens am kommunikativen Erfolg, nicht an formaler Richtigkeit seiner Sprache interessiert, und deshalb gewichtet er die Ausdrucksmittel, die er zu lernen hat, ganz anders als dies beispielsweise im Fremdsprachenunterricht geschieht. (Klein: 1992: S.29)

Die völlig selbstverständliche Einbeziehung der Schüler*innen in die zu erledigenden Aufgaben und die Vermeidung einer Sonderrolle der Schüler*innen bei einer dennoch stets maßvollen und zielorientierten Erläuterung und Heranführung an die Aufgaben, war vor allem dem pädagogischen Geschick der lokalen Bäckermeister zu verdanken.

Neben dem lebensweltlichen Bezug sollen die Anforderungen auch möglichst differenziert sein (vgl. Kolbe: 2012). Hier ist vor allem die Differenziertheit der zu bewältigenden Aufgaben zu nennen, wie sie im Rahmen des Bäckerprojekts anfielen und die Möglichkeit für alle Schüler*innen, sich bei der einen oder anderen Tätigkeit

mehr oder weniger zu beweisen bzw. bei Misserfolg einen andern Handgriff zu versuchen oder eine andere Methode auszuprobieren.

Die völlig selbstverständliche Einbettung der Fremdsprache in die handwerkliche Tätigkeit des Brotbackens sorgte bei rein sprachlichen Hindernissen oder Fehlersituationen für eine Abmilderung der Enttäuschung bei den Schüler*innen, da ja das Werkstück bzw. das Backwerk nicht unbedingt davon beeinträchtigt war. Der Handlungsbezug und die greifbaren und jederzeit Halt gebenden Materialien und Gegenstände sorgten somit für einen Rückhalt, der das Wagnis Fremdsprache erträglicher erscheinen ließ, sodass auch Schüler*innen sich in diese Situationen begeben konnten, die weniger Motivation oder eine regelrechte Abneigung gegen das gängige Fremdsprachenlernen hatten.

Die Differenzierung der fremdsprachlichen Anforderungen kam während der Projektphasen in Frankreich meist bei der Anleitung durch die einheimischen Bäckermeister zustande, wobei es unterschiedliche Möglichkeiten gab, für die Schüler*innen darauf einzugehen.

„Da Sprache stets soziokulturell geprägt ist, führt Sprachbewusstheit darüber hinaus zu einer sensiblen Gestaltung der sprachlich-diskursiven Beziehungen zu anderen Menschen. Damit leistet die Entwicklung von Sprachbewusstheit einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fremdsprachiger Kompetenz und über diese hinaus zum interkulturellen Lernen sowie zur Persönlichkeitsbildung“ (KMK 2012, S.24) (Küster/ Krämer: 2013: S.41)

Verstand eine Schülerin oder ein Schüler die Anweisung, dann wurde diese unmittelbar umgesetzt. Verstand ein Schüler die Anweisung eines Bäckers nicht, der/ die danebenstehende Schüler*in jedoch verstand sie, dann griff manchmal dieser/ diese zweite Schüler*in helfend ein, dies konnte entweder durch einen Handgriff erfolgen oder durch eine Erklärung, notfalls auch auf Deutsch. Konnte keiner von ihnen die betreffende Anweisung verstehen, versuchten manchmal die Bäckermeister noch einmal durch Gesten oder eben durch sehr anschauliches Vor-Arbeiten des Arbeitsschrittes, die Aufgabenstellung zu erläutern. Nur wenn immer noch Fragen offen blieben, wurde durch die Lehrkraft die nötige Übersetzung geliefert. Insbesondere wenn es schnell gehen musste oder wenn ein von den Schüler*innen fast schon begonnener Handgriff abgebrochen werden sollte, wurde auch schneller von der Lehrkraft reagiert, um den Arbeitsfortschritt nicht unnötig auszubremsen, das Ziel nicht zu verfehlen, bzw. die vor allem in den beiden französischen Bäckereien zu wahren Qualitätsstandards der

Backwaren nicht zu gefährden. Die Impulse in der Fremdsprache waren während der Praktikumsphasen in Frankreich durch die Bäcker und Mitarbeiter vor Ort ständig gegeben. Die Schüler*innen bekamen daher während des gesamten Arbeitstages französischsprachigen „Input“ wie Krings es nennt:

Viele Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass einer der zentralen Faktoren für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen die Art und der Umfang des fremdsprachigen »Inputs« ist. Unter »Input« ist dabei die Art von fremdsprachigem Material zu verstehen, das man als Lerner hörend, lesend oder im Gespräch mit anderen, möglichst Muttersprachlern, bewusst aufnimmt und auch tatsächlich versteht. Vieles deutet sogar darauf hin, dass zumindest in der frühen Phase des Lernens die verstehende Aufnahme der Fremdsprache wichtiger ist als die eigene produktive Anwendung. Es muss sozusagen erst einmal das Tor zur Fremdsprache möglichst weit aufgestoßen und viel von ihr aufgenommen werden, bevor wir selbst aktiv erfolgreichen Gebrauch von ihr machen können. (Krings: 2016: S.49)

Damit dieses „Tor“, das Krings hier anspricht, möglichst weit aufgestoßen wird, ist sicher ein längerer Praktikumszeitraum im fremdsprachigen Ausland angezeigt. Im vorliegenden Fall dauerten die Praktika mit den Schüler*innen jeweils nur drei Tage, die Aufenthalte insgesamt nie länger als eine Woche. Daher kann man möglicherweise noch nicht davon sprechen, dass bei allen Schülern hier ein „Tor weit aufgestoßen“ wurde, aber in jedem Fall ist das „Tor“ zur Fremdsprache einen kleinen Spalt geöffnet worden, sicherlich ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung.

„Aufbauen lässt sich die Sprechkompetenz durch eine systematische Progression in den Bereichen des dialogischen und monologischen Sprechens mit regelmäßigen Erprobungsphasen“ (Kolbe: 2012: S.1)

Die hier angesprochene systematische Progression des Sprechens ergab sich während der Praktikumsphasen in Frankreich auch durch die Abfolge von drei Lehr- und Arbeitstagen. Während am ersten Arbeitstag alle kommunikativen Herausforderungen ebenso wie jeder Handgriff, jede Tätigkeit und das gesamte Umfeld noch neu waren, stellte sich bereits am zweiten Tag eine recht gute Wiedererkennung der Schüler*innen hinsichtlich der von ihnen gehörten Anweisungen und auch eine Orientierung der Schüler*innen in ihrem Arbeitsumfeld ein. Außerdem konnte man vom ersten über den zweiten bis hin zum dritten Arbeitstag die Entstehung einer gewissen Routine beobachten. Diese baute sich einerseits im sprachlichen Bereich auf und andererseits räumlich und was die Abläufe anbetraf.

Weiterhin wird die Notwendigkeit von Erprobungsphasen erwähnt. Hierbei ist festzustellen, dass während der Praktikumsphasen in Frankreich solche Erprobungsphasen für die Lehrkraft nicht unmittelbar planbar waren, da diese direkt den Arbeitsprozessen und deren Notwendigkeiten entsprangen und von den Bäckermeistern vor Ort aufgebaut und ausgebaut wurden. In den Praktikumsphasen der Bäckerzunft konnten Erprobungsphasen für die Schüler*innen in der Fremdsprache dagegen von der Lehrkraft oder von älteren Schüler*innen gestaltet werden. Allerdings bot sich in dem insgesamt deutschsprachigen Umfeld dann jederzeit auch die Möglichkeit für die Schüler*innen, in die deutsche Muttersprache auszuweichen, in der Gewissheit, dass sowohl die Lehrkraft als auch die Mitschüler*innen diese verstehen würden. Somit waren die durch die Lehrkraft nicht oder kaum beeinflussbaren Erprobungssituationen durchaus ernsthafter und verbindlicher für die Schüler*innen.

„Für die Erweiterung der Sprechkompetenz bedarf es selbstbewusster Schüler mit einem realistischen Einschätzungsvermögen ihrer Kompetenzen, die didaktisch-methodisch differenziert zu fördern sind: (...)“ (Kolbe: 2012: S.1)

Für die Förderung dieses Selbstbewusstseins der Schüler*innen gilt es zunächst Schüler*innen mit wenig Motivation für die Fremdsprache grundsätzlich für einen Einstieg oder eine Teilnahme zu begeistern. Dies gelang bei manchen Teilnehmern vor allem durch den Kontext des Bäckerhandwerks. Innerhalb des handlungsorientierten Fremdsprachenprojektes kann dann das Selbstbewusstsein der Schüler*innen einerseits im praktischen Tun und durch die hier erzielten Fortschritte wachsen und andererseits im Umgang mit der Fremdsprache. Die beiden Bereiche sind untrennbar miteinander verbunden und ergänzen sich auf fruchtbare Weise. So führt beispielsweise ein gelungenes Backstück neben dem Stolz und der Freude über das Ergebnis auch gleichzeitig zu einer steigenden und positiven Grundmotivierung bei den Schüler*innen für das „fremdsprachig aufgebaute bzw. fremdsprachig beabsichtigte“ Gesamtvorhaben. Schüler*innen mit einer hohen Ausgangsmotivation für die Fremdsprache und mit einer für die Lehrkraft spürbaren Selbstsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache kann dann zur gezielten Förderung entweder eine schwierigere Aufgabenstellung gegeben oder auch Verantwortung für Lernprozesse z.B. von jüngeren Schüler*innen übertragen werden. Das neben dem Selbstbewusstsein geforderte realistische Einschätzungsvermögen bei Schüler*innen, die ihre Sprechkompetenz erweitern wollen, kam in den verschiedenen Phasen des Bäckerprojekts auf unterschiedliche Weise zum Tragen. Durch den Handlungszusammenhang und die insbesondere in

Frankreich verantwortungsbewusste und ernsthafte Mitarbeit der Schüler*innen in den dortigen Bäckereien war bei den Schüler*innen bei Nichtverstehen von Anweisungen keine echte Ausweichmöglichkeit gegeben, sie waren gezwungen sich die Situation verständlich zu machen. Da es vielfach um die notwendige Weiterführung der Arbeitsabläufe ging, gestanden sich die Schüler*innen, um den Betrieb nicht aufzuhalten, sehr schnell ein, wenn sie etwas nicht verstehen konnten. Gleichzeitig waren sie aber auch dort, wo die Kommunikation von ihnen ausging, mutig genug, sich zu erkundigen oder Klarheit zu verschaffen über die nächsten notwendigen Schritte oder über Dinge, die ihr Interesse weckten.

Wichtiger (...) als die Darbietung möglichst authentischer Inhalte erscheint der möglichst echte Gebrauch der Sprache, der – ein wichtiges Kriterium für expansives Lernen (Holzkamp 1995) – den Gebrauchswert des Gelernten und die Selbstwirksamkeit den Schülern unmittelbar erfahrbar macht. Die Authentizität der Unterrichtskommunikation und – interaktion kann dabei an unterschiedlichen Kriterien gemessen werden. (Leupold/ Krämer: 2010: S.43)

Vor allem während der Projektphasen in den Bäckereien in Frankreich waren solche authentischen Situationen, die die Bereitschaft zur Kommunikation geweckt haben, sehr unmittelbar mit der Arbeit verbunden und somit durch den Handlungskontext erzeugt. Die einzelnen Sprechansätze wurden sozusagen durch die logischen und notwendigen Handlungsschritte hervorgebracht und hatten einen ausreichend hohen Aufforderungscharakter, dass die Schüler*innen ihnen nicht auswichen sondern sich der Situation stellten, im Handeln, wie auch in der Kommunikation. Aber auch während der Projektphasen in Deutschland war die Arbeit und die Notwendigkeit, sich bei der gemeinsamen Arbeit auszutauschen oder abzustimmen, ausschlaggebend für Sprechansätze, die die Bereitschaft bei den Schüler*innen weckten, sich in der Fremdsprache zu äußern.

Generell lässt sich darüber hinaus sagen, dass uns einzelne Elemente dauerhafter und lebhafter in Erinnerung bleiben, wenn sie eingebunden sind in Handlungsketten, wenn wir mit ihnen eine Geschichte verbinden können. Die Lebendigkeit der Erinnerung ist zudem umso größer, je stärker derartige Geschichten auch affektiv besetzt, je mehr also Kognition und Emotion miteinander verwoben sind. (Küster/ Krämer: 2013: S.49)

In manchen Momenten konnte auch völlig vom Haupt-Arbeitsprozess des Brotbackens losgelöst die Bereitschaft bei den Schüler*innen entstehen, etwas in der Fremdsprache „zu unternehmen“. So entstand in Wartezeiten, z.B. bis der Ofen die richtige Temperatur hatte oder bis die Teige ausreichend aufgegangen waren, manchmal eine

kreative Pause, die dann zum Theaterspiel oder für andere kurze kreative Episoden genutzt wurden. Abgesehen von der dadurch sehr freien und kreativen Verwendung der Fremdsprache ist hier auch ein großer Mehrwert für die Stimmung und Motivation im Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt zu verzeichnen gewesen. Die Tatsache, dass die Bereitschaft nicht durch die Lehrkraft geweckt werden musste, sondern aus den Schüler*innen selbst gewachsen ist, stellt sicher als Ausgangsmoment eine gewisse Idealform dar. Auch wenn die Möglichkeiten der Themen-Vorgabe und der Lenkung oder Korrektur bei der Verwendung der Fremdsprache durch die Schüler*innen hier geringer sind, gilt es doch die Dynamik solch wertvoller Prozesses nicht zu stören, sind sie doch verwendbar für eine anschließende Reflexion zumindest mit einem Teil der Schüler*innen. So konnte bei der Betrachtung der Filmsequenzen auf der Kamera bereits im Anschluss an manche Szene der ein oder andere Satz nochmal aufgegriffen und durch die Lehrkraft auch der ein oder andere unterlaufene Fehler angesprochen werden. Die geeignete Einbringung von Korrektur und Fehlerverbesserung soll in Kapitel 9.2 beleuchtet werden.

6 AUSLÖSER FÜR DIE VERWENDUNG DER FREMDSPRACHE

Das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit liegt in der Analyse der unterschiedlichen Sprechsituationen hinsichtlich ihrer Entstehung, ihres Verlaufs und ihres Inhalts. Schließlich kann auf diese Weise untersucht werden, in wieweit durch den hier gewählten handlungsorientierten Ansatz bei den Schüler*innen zum einen ein Zugewinn an Sprachkompetenz und zum anderen eine Identifikation mit dem Thema und der damit zusammenhängenden Sachaufgabe geschaffen werden konnte und wo der Ansatz ausbaufähig ist, um das erklärte Ziel noch besser zu erreichen. Während der Bäckerpraktika in Frankreich (2011 und 2012) sowie während der Aufenthalte im Leitzachtal einerseits bei Ars Artium (2011 und 2012) und andererseits bei den Märchenhaften Abenteuern (2013) wurden zahlreiche Handlungssituationen geschaffen, in denen die Verwendung der Fremdsprache notwendig war, als Arbeitssprache vorgesehen war bzw. in verschiedener Form in den Alltag eingebettet war. Bei der Auswertung der Filmaufzeichnungen aus den fünf Feldforschungsphasen in Frankreich und Deutschland geriet insbesondere der Auslöser für die jeweiligen Sprechsituationen in den Fokus, kennzeichnet er doch den eigentlichen Anlass oder Grund für die Kommunikation. Diese Auslöser können zum einen dazu führen, dass die Schüler*innen beginnen zu sprechen, um etwas zu erreichen, zu bekommen oder zu

erfahren (6.1.1) oder aber wirksam werden, wenn innerhalb des Arbeitsprozesses eine Frage, ein Problem, ein Hindernis oder ein Fehler auftauchen (6.1.2). Des Weiteren können Vorgänge, Zustände oder Ergebnisse kommentiert werden (6.1.3) oder es kann in spontaner, spielerischer oder kreativer Weise die Fremdsprache gebraucht werden (6.1.4). Die fachliche Überlegenheit, die das Kernteam an Schüler*innen durch die während der Frankreichpraktika gesammelten Erfahrung hatte, führte dazu, dass diese Schüler*innen dann wieder Jüngere anlernen konnten, sodass auch hier ein spezifischer Auslöser für die Verwendung der Fremdsprache entstand für die Schüler*innen, die in die Lehrerrolle schlüpfen (6.1.5).

Die im erlebnispädagogischen Gesamtkonzept von Ars Artium vorgesehene Prüfung, die in jeder Zunft nach einer gewissen Ausbildung absolviert werden sollte, führte in der französischsprachigen Bäckerzunft weiterhin zu einem Auslöser für die Verwendung der Fremdsprache im Zusammenhang mit der Gesellenprüfung (6.1.6). Wenn die Kommunikation von der Lehrkraft oder von den französischen Bäckermeistern oder deren Angestellten ausging, so konnte man auch hier eine Unterscheidung nach verschiedenen Auslösern vornehmen. Es handelte sich entweder um Anweisungen, Erklärungen oder Impulse (6.2.1) oder um Kommunikation aufgrund einer Frage, eines Problems, Hindernisses oder Fehlers im Arbeitsprozess (6.2.2) bis hin zu unterschiedlich motivierten Kommentaren zu Vorgängen, Zuständen oder Ergebnissen (6.2.3).

Aus sprachdidaktischer Sicht ebenso von Bedeutung sind die Situationen, in denen aus der Fremdsprache zurück in die Muttersprache Deutsch gewechselt wird oder wieder vom Deutschen ins Französische. Dies kann insbesondere dann festgestellt werden, wenn Verständnisschwierigkeiten der Schüler*innen zu nochmaliger Erklärung durch die Autorin oder durch die Schüler*innen untereinander auf Deutsch führen (6.3.1) oder aber wenn die Schüler*innen unter sich sind und der fremdsprachliche Rahmen nicht mehr durch die Lehrkraft oder die französischsprachigen Vorgesetzten aufrechterhalten wird bzw. für die Schüler*innen ein solcher Rahmen nicht mehr spürbar, nicht mehr tragend, motivierend oder prägend genug ist (6.3.3). Weitere Auslöser für den Wechsel von der Fremdsprache in die Muttersprache können Momente fehlender Resonanz sein, insbesondere wenn ältere Schüler*innen jüngere Schüler*innen anlernen, und bei fehlendem Verständnis oder fehlender Resonanz auf der anderen Seite, die Schüler*innen irgendwann in der Muttersprache und damit in der auch von den

jüngeren Schüler*innen geteilten und gemeinsamen Sprache fortführen. Nach eingehender Untersuchung der klassischen Kommunikationssituationen mittels gesprochener Sprache bleibt aber auch das Fehlen von Sprache und Kommunikation ohne Worte bei gleichzeitig voranschreitender und von den Teilnehmern weiter vorangetriebener oder beeinflusster Handlungsschritte zu beleuchten. Für die Situationen nonverbaler Kommunikation können funktionierende Arbeitssituationen vollkommen ohne Worte (6.4.1) ein Auslöser sein, oder aber es finden wenige gesprochene Worte Unterstützung durch Gesten und Handlungsschritte (6.4.2). Zuletzt bleibt noch zu erwähnen, dass trotz einer fremdsprachigen Geräuschkulisse im Hintergrund auch ein gleichzeitiges Nichtstattfinden von Kommunikation unter den Teilnehmern im Vordergrund zutreffen kann (6.4.3).

Nachfolgend sollen alle relevanten Situationen von Sprachverwendung während der fünf untersuchten Feldphasen nach den entsprechenden Auslösern untersucht werden, sodass daraus möglicherweise Schlüsse für die Entstehung von Sprachkompetenz bei den Schüler*innen oder für weitere Lernsituationen gezogen werden können.

6.1 Kommunikation in der FS geht von Schüler*in aus

6.1.1 Kommunikation in der FS als Mittel zum Zweck (z.B. Einkauf)

Die Filme O 12 und O 13 zeigen einen Schüler beim Broteinkauf in der Bäckerei, nach Beendigung des Arbeitstages. O 21, O 23 und O 24 dokumentieren den Einkauf der Schüler*innen auf dem Wochenmarkt von Obernai. Hier sahen sich die Schüler*innen in eine klassische Alltagssituation versetzt, die im fremdsprachigen Ausland für sie durchaus auch eine Herausforderung darstellte. Hierbei ließen sich folgende Feststellungen machen:

Beim Broteinkauf von Ferdinand fand kaum ein sprachlicher Einsatz seitens des Schülers statt. Die Situation war dennoch sehr verbindlich, allein, durch die Tatsache, dass links und rechts Verkaufsgespräche mit anderen Kunden stattfanden, dass der Schüler vor der Theke stand und als er drankam, auch etwas wählen bzw. bestellen musste und letztlich aufgrund der Tatsache, dass die Schüler*innengruppe das Brot

tatsächlich für das Abendessen eingeplant hatte. In O13 bestellte der Schüler: «**une baguette**». Die Verkäuferin fragte noch einmal nach: «**une?** » Und Ferdinand antwortete: «**oui**». In O12 bezahlte der Schüler, bekam das Wechselgeld, die Verkäuferin gab ihm das Brot.

In O 23 standen Timo und Ferdinand am Markt beim Olivenstand an, man hörte die unterschiedlichen Verkaufsgespräche, die Schüler wirkten beide konzentriert und schienen die Situation sehr ernst zu nehmen. Als die Verkäuferin fragte:« **c'est à qui?** » (Min 02:16) merkten die beiden aber nicht, dass sie nun dran waren. Eine alte Dame neben ihnen teilte der Verkäuferin mit, dass die Jugendlichen nun dran wären. Die Verkäuferin erwiderte: «**A vous, d'accord.**» Ferdinand bestellte getrocknete Tomaten, wobei die Betonung nicht ganz glückte sodass es sich statt: «**tomates séchées**» eher anhörte wie: tomates, c'est cher. Die Verkäuferin verstand ihn aber und zeigte ihm zwei unterschiedlich große Schälchen und fragte: «**comme ça ou comme ça?** » Ferdinand deutete auf die kleinere Schale. Anschließend bestellte Timo «**200 grammes de olives**» (Min. 2:58). Auf die Rückfrage der Verkäuferin nach der gewünschten Menge antwortete er nochmal «**deux**». Beim Bezahlen reichte die Verkäuferin Ferdinand den Kassenbon und er gab ihr einen Geldschein. Nachdem sie das Wechselgeld und die Einkaufsstüte erhalten haben erwidern die beiden Schüler das «**Merci, au revoir**» der Verkäuferin.

O 21 zeigt den Moment, als Timo beim Käsestand an der Reihe war, die Verkäuferin grüßte ihn und er erwiderte leise: «**Bonjour.**» O 24 zeigt bereits den Moment, als die Verkäuferin den Käse verpackte. Anschließend bezahlte Timo mit einem Zwei-Eurostück, erhielt das Wechselgeld zurück. Mit minimalstem sprachlichem Aufwand konnte Timo hier Käse einkaufen.

Grundsätzlich gelang den Schülern der Einkauf, was zunächst ein Hinweis auf die in Kap. 5.2 thematisierte Performanz ist. Gleichzeitig war es dank der anschaulichen Situation am Marktstand und der Möglichkeit auf die Ware zu deuten, ebenso wie auf die passende Größe der Schale usw. den Schülern möglich mit sehr wenig sprachlicher Produktion zum Ziel zu kommen.

6.1.2 Ein Problem/ eine Frage/ ein Hindernis/ ein Fehler im Arbeitsprozess

Nachdem an manchen Tagen auch Eltern von einzelnen Schüler*innen für die Lieferung von neuen Lebensmitteln oder zum Mithelfen in den Dörfern ins Leitzachtal fuhren, wollten manche Schüler*innen dann ein Brot backen, um es für ihre Familie mitzuschicken. So fragt auch Nina beim Kneten eines Teiges, ob sie ein Brot für ihre Familie machen dürfe. Sie begann ihren Satz auf Deutsch: „**Frau Schroeder, darf ich das für meine Familie machen?**“ und schwenkte unmittelbar danach um, und fragte erneut auf Französisch: «**Madame Schroeder, est-ce que je peux faire le pain pour ma famille?**». Darauf erhielt sie die Antwort: «**Pour ta famille? Oui, pourquoi pas.**» (Film AA 2012, 7) Hier ist zum einen der unmittelbare und selbständige Wechsel von der einen zur anderen Sprache anzumerken. Zum anderen scheint hier das Anliegen von Nina einmal durch die Wiederholung an Bedeutung zu gewinnen und dann noch durch die bewusste Frage auf Französisch dem Anliegen einen „offiziellen Antrags-Charakter“ zu verleihen.

6.1.3 Kommentar zu Vorgängen/ Zuständen/ Ergebnissen

Kommentar zu Vorgang/ Ereignis

In **O17** brachen die Schülerinnen auf, um auf dem Markt Lebensmittel für das gemeinsame Abendessen einzukaufen. Tom kommentierte dies: «**Nous allons au marché.**» Dieser Kommentar markierte einerseits eine weitere Etappe des Tages, in diesem Fall außerhalb des Arbeitsplatzes Bäckerei. Andererseits wurde hier ein weiterer Lernort eingeführt, der für kurze Zeit Teil der weiteren Lernumgebung während des Praktikums in Obernai war.

Kommentar zu Ergebnis/ Zustand

In MA 14 saßen vier Schüler*innen nach getaner Arbeit rund um den Ofen. Tom saß neben einem großen Weidenkorb mit fertigen Broten, von denen eines sichtlich verbrannt war. Tom nahm das Brot und zeigte es in die Kamera: «**Nous avons du pain noir.**» (er betonte: noir) Die Autorin erwiderte: «**Mon Dieu! C'est un peu brûlé?**» Und Tom antwortete: «**Oui.**» Er nahm ein anderes Brot, das nur etwas dunkel gebacken war und zeigte es ebenfalls: «**Mais, ça va.**» Die Autorin fragte: «**Et ça, c'est bien cuit?**» Tom antwortete: «**seulement le extérieur**», wobei er die richtige Bezeichnung noch zu suchen schien und etwas zögerte, sodass die Autorin ihm «la croûte» vorschlug, was er auch übernahm und es wiederholte. Der Anlass für diese Äußerung war einerseits das

sichtbare Resultat des Arbeitsvormittags, nämlich ein Korb voller Brote und andererseits das Bedauern über das verbrannte Brot. Es gelang Tom, sowohl die Beschreibung des Zustandes dieses Brotes als auch die Enttäuschung über diesen Qualitätsmangel verständlich und klar in der Fremdsprache zu vermitteln.

Kommentar zu Ergebnis:

Ein fertiges Ergebnis ist Anlass für einen Kommentar, als die Kuchen aus dem Ofen genommen wurden und Tom mit Blick auf alle frisch gebackenen Kuchen zunächst erklärt «**Nous avons boulangé des gâteaux de cerises.**» (Film: MA 8). Bemerkenswert ist hier die eigenständige und durchaus schlüssige Bildung des Verbs „boulanger“ aus dem ihm vertrauten Substantiv „le boulanger“ (der Bäcker). Da sich in diesem Moment die Gelegenheit bot, ihn zu verbessern, nahm ich die Kamera kurz beiseite. Als Tom dann weitere Kuchen aus dem Ofen holte und schließlich alle fertigen Exemplare auf den Holzschubladen zum Auskühlen standen, machte er noch einmal einen Versuch, das Ergebnis zu präsentieren: «**Nous avons fait des gâteaux aux cerises. Nous avons fait un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit! Et nous sommes finis.**» (Film: MA 9) Somit war in der ersten Hälfte der Äußerung nun grammatikalisch alles richtig, während der Schluss wieder frei heraus gesprochen und nicht ganz korrekt war. (eigentlich: Nous avons fini/ terminé). In jedem Fall gelang es Tom, das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit zu präsentieren und sich voll und ganz verständlich zu machen.

In AA 2011 8 gratulierte Tom Melanie zur ihrer bestandenen Gesellenprüfung: «**Félicitations!**» Damit schloss er einerseits die Gesellenprüfung ab und zeigte andererseits noch einmal seine Rolle als Prüfer, der dem Prüfling in dieser offiziellen Form gratulierte.

6.1.4 Spielerischer/ kreativer/ zufälliger/ spontaner Einsatz der FS

Der unter 6.1.5 kommentierte spontane Ausruf des Unterstufenschülers: „**Emiehl!**“ hat auch im Hinblick auf kreativen und spontanen Einsatz der Fremdsprache einen Stellenwert. Zum einen gefiel dem Jungen ganz offensichtlich dieses Wort, sonst hätte er es nicht so fröhlich ausgerufen und zum Anderen fand er gefallen an der Ähnlichkeit mit dem Vornamen Emil, weshalb er fragte, ob in dem Glas Emil sei.

Nach getaner Arbeit vertrieben sich Tom und Timo die Zeit mit dem Leiterwagen (Film: MA 17) Einer dieser Wägen stand immer bereit, um die fertigen Brote oder

Kuchen mit den Kindern in die Dörfer zu schicken. Tom stieg in den Leiterwagen mit der Forderung, dass Timo ihn ziehen solle. Auf die der Autorin **«Qu'est-ce que vous faites, Tom?»** erwiderte dieser: **«C'est mon taxi.»**, woraufhin die Autorin wissen wollte: **«Et Timo?»** und Tom selbstgefällig antwortete: **«Il est mon esclave.»** Als die Autorin daraufhin Timo fragte: **«C'est sûr Timo, tu es d'accord?»**, antwortete dieser aber nicht, sondern zog den Wagen noch weiter bergauf, bis Tom ihn fragte **«Hä, Timo?»** und anstatt zu antworten, fragte Timo seinerseits zurück **«Hä?»** und blieb abrupt stehen. Diese Situation war in mehrerlei Hinsicht interessant. Zum einen durch ihr freies und spielerisches Moment und zum anderen durch den von Tom geschaffenen Kontext **«taxi»** und **«esclave»**, ein Kontext, der nebenbei und sicherlich völlig unbeabsichtigt auch alte Zeit bzw. Mittelalter und Neuzeit zueinander in Beziehung setzte. Gleichzeitig schien Tom in diesem Moment auch im Französischen autark zu sein, denn er hatte alles was er brauchte: un taxi et un esclave.

6.1.5 Ältere Schüler*innen lernen Jüngere an

In der Filmsequenz MA 1 begann Tom mit der Zubereitung eines Teiges zusammen mit den Kindern und erklärte: **«Premièrement, nous prenons 620 g de farine.»** Er wendete sich zur Autorin: **«Est-ce que nous faisons le petit pain ou?»** Die Autorin antwortete: **«Deux grands et le reste ce sont des petits.»** Tom erwiderte: **«D'accord.»** Hier war neben der Bewältigung der sprachlichen Situation durch die geglückte Rückfrage und die verstandene Antwort von Seiten der Autorin auch die bewusste und strukturierte Vorgehensweise, beginnend mit dem ersten Schritt (Premièrement) von Tom bei der Zubereitung festzustellen. Die Kinder hatten hier eine gute Möglichkeit, Schritt für Schritt zu folgen.

Die Schüler*innen der Unterstufe waren nach ihrer Ankunft in der Bäckerzunft immer sehr zaghaft und warteten nach unserem herzlichen **«Bonjour»** geduldig rund um den Tisch stehend ab, bis ihnen die Älteren die einzelnen Zutaten abwogen oder ihnen einen Arbeitsgang erklärten. In den meisten Fällen erklärte Tom den Kindern, wie viel sie wovon bräuchten und gab ihnen gleichzeitig die passenden Mengen Mehl, Salz usw. in ihre Rührschüssel. **«620 g de farine»** (Film : MA 1) **«deux cuillères à café de sel»** (Film : MA 5).

Beim Dosieren des Salzes ließen die Großen auch ihre Lehrlinge geduldig probieren und als die Menge stimmte, sagte Marlene zufrieden «**super**» (mit französischer Betonung) (MA 3) was natürlich nicht nur schlüssig war, sondern sicherlich von dem Zweitklässler auch verstanden wurde. Es wurde ansonsten nicht viel gesprochen, sodass die Worte, die jemand sagte, Raum und Aufmerksamkeit erhielten. So entstand eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre in der die Kinder aufmerksam zuschauten und zuhörten und in der gleichzeitig eine stille Autorität der älteren Schüler*innen gegenüber den Jüngeren zu spüren war. (vgl. auch Kap. 6.3.2)

In der Sequenz MA 7 betreuten Tom und Marlene jüngere Schüler*innen am Arbeitstisch. Tom folgte dem Rezept und sagte: «**Et après**» Ein jüngerer Schüler las offensichtlich auf dem Glas oder im Rezept die Bezeichnung: **Miel**. Er fragte: „**Was ist da drin, Emiehl?**“ Marlene korrigierte ihn und sprach: «**miel**.» Aber der Schüler wiederholte noch mehrmals im Hintergrund, während die älteren Schüler weiterarbeiteten: „**Emiehl!**“ Tom fuhr unbeirrt im Arbeitsprozess fort und sagte: «**Il te faut un sachet de levure**». Der jüngere Schüler rief wieder fröhlich: „**Emiehl!**“ Tom fuhr fort: «**Où est la levure?**» Marlene wiederholte: «**levure ?**» und zuckte mit den Achseln. Diese Geste machte deutlich, dass sie Toms Frage verstanden hatte. Die gesamte Sequenz zeigt, wie sehr Tom bemüht war schrittweise dem Arbeitsprozess zu folgen und die Schritte auch auf Französisch vorgab, sodass die jüngeren Schüler in dieser Umgebung lernen und die Arbeitsschritte mitgehen konnten.

Ein anderes Mal bot Tom einer Zweitklässlerin das Brotgewürz an und ließ sie an dem Glas riechen: «**Est-ce que tu veux les épices?**» Das Mädchen lehnte ab. Tom fragte daraufhin: «**Pourquoi non?**» Er schnupperte selbst an dem Glas und sagte: «**C'est bien. Tu peux prendre un peu dans ton pâte.**» (Film MA 4). Die kleinen Fehler (les épices statt: des épices und ton pâte statt: ta pâte) schmälerten hier keineswegs die Sinnhaftigkeit und Vollständigkeit dieser kleinen Konversation.

Nachdem die Kinder der zweiten und dritten Klasse Kuchenteig gerührt, diesen in Formen gefüllt und mit Kirschen belegt hatten, standen sie alle, in respektvollem Abstand zum heißen Ofen, Schlange, jedes Kind mit einer Form in den Händen, um diese der Reihe nach am Ofen abliefern zu dürfen, wo Timo sie entgegennahm und zum Backen in den Ofen schob. Timo, der gewohnt wenig sprach und noch weniger auf Französisch, gab hier zumindest jedem Kind das Kommando «**Donne la moule**» (eigentlich: le moule = die Kuchenform, denn la moule= die Miesmuschel) (siehe Filme

MA 11 und 12) Tom war der erste in der Reihe von acht Schüler*innen, der Timo zudem verstehen konnte und ihm die Kuchenform am Ofen übergab.

Diese knappe Anordnung passte nicht nur hervorragend zu Timos meist recht einsilbigem Umgangston, sondern war auch in der Folge so verlässlich, da er sie zu jedem Kind sagte, sodass nach dem dritten Kind in der Reihe völlig klar war, dass nach diesem Kommando die nächste Kuchenform zum Ofen gebracht werden sollte. Einmal sagt er sogar «**Merci**», nachdem ein Kind die Form am Rand des Ofens abgestellt hat, was in diesem Zusammenhang nicht nur passte, sondern auch wie ein „Geben und Nehmen“ im Wechselspiel mit den jüngeren Schüler*innen wirkte. Es gelang Timo hier mit wenigen Worten einen Rhythmus in die von ihm geführte Arbeit am Ofen zu bringen.

6.1.6 Prüfungssituation (z.B. Gesellenprüfung in der Bäckerzunft)

In der Sequenz AA 2011 4: Tom stand vor der Bäckerkiste, auf der Klara, Mona und Melanie saßen und fragte sie Vokabeln ab. Hier ist die schulähnliche Situation anzumerken, die wie beim Frontalunterricht eine Lehrperson vor ihren Schüler*innen positioniert, die drei Schüler*innen saßen in diesem Fall nicht auf Stühlen vor ihrer Schulbank, sondern auf der hölzernen Zunftkiste unter dem Vordach mit Blick auf den Backofen. Die drei Mädchen übten die Vokabeln für die Rezepte.

In der Sequenz AA 2011 2 ist zu sehen, wie Melanie Marlene Vokabeln abfragte, während sie beide in der Wiese saßen. Die Autorin filmt und verfolgt die Situation aktiv mit. Zunächst fragte Melanie: „**Dose?**“ Marlene wusste es nicht und schaute fragend in Richtung Autorin, versuchte dann: «**buite**», die Autorin korrigierte: «**la boîte**». Auch „Messbecher“, wusste Marlene nicht, Melanie versuchte ihr zu helfen und begann: «**le verre**», sie schaute die Autorin fragend an: «**le verré gradué?**» und erhielt von den Hinweis: «**gradué** ». Dann ging es um die Bürste und Marlene sagte zunächst: «**brosch**», sie überlegte und verbesserte sich selbst: «**brosse**». Nun wollte Melanie von Marlene wissen, was Ei, Eier heißen, und erhielt die Antwort: „**weiß ich nicht**“, woraufhin die Autorin es ihr sagte. Die französische Bezeichnung für Kerne kannte Marlene auch nicht und Melanie versuchte ihr zu helfen und sprach: „**grehns**“ woraufhin die Autorin korrigierte: «**les graines**». Für Früchte fand Marlene ein englisch

klingendes **«fruit»** und erhielt von der Autorin die Korrektur: **«les fruits»**. Bei der Aussprache von Milch versuchte Melanie Marlene zunächst zu helfen: **«le lé»**, bevor die Autorin ihnen die richtige Aussprache sagte. Dann fing Marlene an Zutaten aufzuzählen: Marlene: **«620 g »**, woraufhin die Autorin sie bat, zu sagen, welches Rezept sie gerade meinte : **« Ça c'est quelle recette? Il faut dire la recette. C'est la recette pour faire quoi? C'est la recette de pain ou de gateau?»** ,woraufhin Marlene antwortete: **«Brot »** und die Autorin sie zurück ins Französische führte : **«Donc, c'est la recette pour faire du pain, voilà. Qu'est-ce que tu prends?»** Marlene fuhr fort : **«620 g de farine, deux cuillères à café de sel»**.

Diese Sequenz zeigt, wie konzentriert und ernsthaft die Schüler*innen die Bezeichnungen für Zutaten und Arbeitsmaterial lernten und gleichzeitig, wie schwer ihnen dies an manchen Stellen auch fiel. Schritt für Schritt tasteten sie sich gemeinsam von Wort zu Wort und zur richtigen Aussprache. Sie nahmen dabei die Hinweise und Korrekturen durch die Autorin sehr gut auf und versuchten, damit weiterzukommen. Die Antwort „Brot“ zeigte überdies, dass Marlene die Frage der Autorin vollkommen verstanden hatte.

In AA 2011 3 zählte Marlene weitere Zutaten für das Brotrezept auf: **«levure superactive, de l'huile, l'eau»**. Die Autorin half ihr, die Menge zu finden : **«Tu as déjà dit : 620 g de farine, comme ça tu prends juste le chiffre un, deux»** und dann kam Marlene auf die Antwort : **«trois, 300 ml d'eau»**. Die Autorin wollte wissen: **«Et puis? Tu as déjà la farine, tu as dit l'eau tiède, tu as dit le sel, l'huile, c'est l'essentiel. Et tu as dit la levure superactive. Qu'est-ce que tu mets encore? Tu veux pas mettre des épices?»** Marlene zögert und die Autorin versuchte ihr weiter zu helfen : **«Donc, tu veux juste faire la recette de base? Des graines de tournesol?»** Darauf antwortete Marlene : **« Weißbrot »** und die Autorin wiederholt: **«Ok, du pain blanc, d'accord.»** Die Antwort „Weißbrot“ machte hier eindeutig deutlich, dass Marlene das Angebot zuvor, nämlich für ein Brot mit Körnern, verstanden hatte und sich dagegen entschied. Diese Sequenz ist weiterhin interessant, da sie sichtbar macht, wie die Fehlerkorrektur und Reaktion der Schüler*innen auf Hilfestellung abliefen. Beispielsweise sorgte das Anzählen: „un, deux“ durch die Autorin für Orientierung, sodass Marlene nicht nur auf die Zahl drei sondern direkt auf „300 ml“ kam.

In AA 2011 6 sieht man Tom gegenüber von Melanie auf einem Holzstoß hinter dem Haus sitzen. Tom leitet die Situation ein: **«C'est l'examen de compagnon. »** Anlass für

diese Aussage ist der Beginn der Gesellenprüfung von Melanie. Hier und in den Folgesequenzen (AA 2011 7 und 8) wird ersichtlich, wie eigenverantwortlich Tom seinen Mitschüler*innen diese Prüfung abnahm.

In AA 2011 7 prüfte Tom Melanie im Rahmen der Gesellenprüfung: **«Et maintenant: les ingrédients»** Tom fand dann das Rezept im Zunftheft nicht, lachte, legte das Heft beiseite und sagte: **„Das geht jetzt auswendig.“** Melanie begann: **«Je prends 620 g de farine, une sachet»** aber Tom korrigierte direkt: **«un sachet»**. Melanie und Tom diskutierten dazwischen kurz auf Deutsch, ob man bei diesem Rezept ein oder zwei Löffel benötigte. Melanie: **„bei Salz sind es zwei, bei Öl ist es einer“**, dann fuhr sie auf Französisch fort: **«300 ml de l'eau tiède»** Tom korrigierte wieder: **«d'eau»** Melanie zählte weiter auf: **«Ähm, 3 œufs»**, woraufhin die Autorin dazwischen fragte: **«Ça c'est quelle recette?»** und Melanie wusste die Antwort: **«recette de base pour un gâteau»** doch Tom nahm es genau und ergänzte: **«recette de base pour les gâteaux»**. Melanie wusste auch die nachfolgenden Zutaten fast richtig aufzuzählen: **«un demi de beurre fondu»**, lediglich eine kleine Korrektur erhielt sie dazu von Tom: **«un demi beurre fondu»**. Schließlich nannte Melanie noch: **«une tasse sucre»**, wobei ihr der fehlende Teilungsartikel von Tom angemerkt wurde: **«de sucre»**, sowie bei «sachet» der Artikel von Tom berichtigt wurde. Dann hatte Melanie es geschafft. Tom vergewisserte sich dafür nochmal bei der Autorin: **«C'est ça?»** Und diese bestätigte: **«Voilà, c'est ça.»**

Hier wird ersichtlich wie ernsthaft sowohl Tom seine Prüferrolle nahm, als auch Melanie sich als Prüfling seinen Fragen stellte. Die Autorin musste hier nur im Hintergrund bleiben und an wenigen Stellen helfend eingreifen, da die Lernsituation ansonsten durch den eigenständigen Einsatz der Schüler und ihre Rollenverteilung funktionierte.

6.2 Kommunikation in der FS geht von Bäckermeister oder Lehrer*in aus

6.2.1 Frage/ Impuls/ Anweisung/ Erklärung

In Film P 16 erklärte der Bäcker, wie die langen Leintücher aufzufalten waren. Der Bäcker richtete das gefaltete Tuch zunächst auf der einen Seite bündig mit einem Holzbrett aus, hielt es an einem Ende mit der linken Hand fest, zog dann mit einem Schwung am anderen Ende mit der rechten Hand, um es zu entfalten. **«Alors, on le met là. Là, on tient, on tire, et hop. Voilà.»** Diese so anschauliche und schrittweise

aufgebaute Erklärung konnten die Schüler*innen sehr gut nachvollziehen und erledigten den Arbeitsschritt anschließend bald ebenso geschickt.

In P 26 bat der Bäckermeister Tom: «**Tu peux mettre deux fagots dans le four.**» Er deutete dabei auf den Ofen, und Tom verstand die Anweisung und ging gleich los, um zwei Reisigbündel zu holen. Anschließend wandte er sich Lisa zu: «**Il faudrait prendre la brouette.**» Lisa merkte jedoch nicht, dass sie gemeint war, sodass der Bäcker wiederholte: «**Oui, c'est à toi que je parle. Il faudrait prendre la brouette pour charger le bois.**» Dabei zeigte er nach draußen, wo der Schubkarren stand und imitierte mit Gesten einen Schubkarren mit beiden Händen. Da Lisa offensichtlich nichts verstand, lachte er und Nina lieferte Lisa die Übersetzung der Anweisung.

In AA 2011, 5 fragte Klara Mona Vokabeln ab, die sie im Zunftheft vor sich hatte. Klara fragte: „der Schneebesens“ und Mona antwortete: «la fouet», daraufhin griff die Autorin kurz ein: «**Attention aux articles: le fouet.**» Folglich las Klara noch einmal im Heft nach und sagte: „da steht la fouet“. Die Autorin erklärte den Schüler*innen, dass es auf dem Plakat richtig angeschrieben war und sie es falsch abgeschrieben hätten. «**Peut-être, vous l'avez mal écrit.**» Die Mädchen fahren fort und Mona erwähnte noch den Besen: la balai. Die Autorin korrigierte ein weiteres Mal den Artikel: «**Là aussi, c'est masculin: le balai.**»

In P 27 zeigte der Bäckermeister auf einen Eimer, der im Waschbecken stand und wandte sich an Nina und Christine: «**Et après, le seau, on le met dehors à tremper, juste nettoyer le**» (er zeigt auf den Rand rundherum) und fügt noch hinzu: «**Pas la peine de mettre de l'eau chaude. L'eau froide, c'est bon.**» Und nachdem die Mädchen sich nochmal mit einem Blick zu ihm vergewissern bestätigt er: «**Oui, là c'est bien.**»

In MA 18 forderte die Autorin mit einer Handbewegung vier Unterstufenschüler*innen auf, zur Waschstelle mitzukommen: «**Venez. Johanna, viens, Sahra venez. Venez ici.**» Daraufhin folgten vier Kinder in Richtung Wassereimer, die Autorin fuhr fort «**Voilà, du savon, vous faites comme-ça**» Sie machte sich dabei zuerst die Hände im Eimer nass, seifte sich die Hände dann ein: «**Et puis comme-ça, et après**» Anschließend wusch sie die Seife wieder von den Händen ab. Die Kinder schauten aufmerksam zu und ein Kind murmelte: „Händewaschen.“

In der darauffolgende Sequenz MA 19 goss die Autorin Sahra Wasser aus einem kleinen Eimer über die Hände und sagte dann: «**Et voilà, c'est bon.**» Das Mädchen reagierte, nahm ihre Hände hoch und wartete auf den nächsten Schritt, während die Autorin ihr das Handtuch reichte: «**Et, la serviette.**» Johanna kam an die Reihe, die Autorin sagte zu ihr: «**Trempe les mains, prend du savon.**» Und nachdem sie sich die Hände gewaschen hatte: «**ça va, voilà.**» Diese beiden Sequenzen zeigen sehr eindrücklich wie leicht die Unterstufenschüler*innen sich in diesen Handlungsablauf einfügten und alles machten, was man ihnen auf Französisch sagte, aufmerksam auf die Dinge schauen, die sie in die Hand bekamen (die Seife, das Handtuch) oder auf das Wasser, das man ihnen über die Hände goss. Das Anfassen des Gegenstands und das Hören der Bezeichnung griffen hier auf sehr sinnvolle und im Ablauf völlig natürliche Weise ineinander.

6.2.2 Es gibt ein Problem/ ein Hindernis/ einen Fehler im Arbeitsprozess

Film P 5 zeigt Petra, die gerade mit einem Holzbrettchen die fertigen Brotteige von den Leintüchern nimmt und auf den Schieber legte, damit sie in den Ofen geschoben werden konnten. Sie griff jedoch das Brettchen nicht an der richtigen Seite, weshalb der Bäckermeister sie korrigierte: «**Prend ici, pas là, d'accord?**» Dazu zeigte er ihr genau, wo sie das Brettchen am besten anfassen sollte, sodass sie es gut nachvollziehen und anschließend richtig machen konnte.

In O 27 waren drei Jungen dabei, Blätterteigplatten mit Vanillepudding und Schokoladensplittern einzurollen, für Vanilleschnecken. Dabei drückten die Schüler zu fest auf den Teig. Der Konditor griff mit einem Hinweis ein: «**Ah, il ne faut pas appuyer, juste enrouler.**» Die Schüler blickten mit einem fragenden Blick zur Autorin, woraufhin sie die Anweisung übersetzte und sich anschließend nochmal vergewisserte, ob es nun besser sei: «**Comme ça?**», der Konditor antwortete: «**Oui.**»

6.2.3 Kommentar zu Vorgängen/ Ereignissen/ Zuständen/ Ergebnissen

In P 9 war der Teig im Knetbecken der ersten Schülerin fertig geknetet und der Bäckermeister lobte ihre Arbeit: «**Là, on a gagné. Bravo! Parfait!**» Diese dreiteilige Aussage war in gewisser Weise sehr interessant und auch für Anfänger*innen in der Fremdsprache sehr gut verständlich. Der erste Teil der Aussage war sicherlich nicht für

alle Schüler*innen zu verstehen gewesen, aber das direkt anschließende «Bravo!» lieferte einen leicht verständlichen und positiv besetzten Ausruf gefolgt von dem ebenfalls wieder leicht zu erschließenden «Parfait!». Dieses dreiteilige Lob unterstreicht einerseits, wie zufriedenstellend die Situation war. Darüber hinaus entsprach dies auch der Großzügigkeit des Bäckermeisters in seiner ganzen Art und seinem stetigen Bemühen, den Jugendlichen persönlich und direkt etwas zu mitzuteilen.

In Film **P10** sprach der Bäcker auch der zweiten Schülerin sein Lob aus und zeigte sich sehr zufrieden über ihre Arbeit: «**La prochaine fois, je m'en vais, je vous laisse faire. C'est bien. C'est très bien!**» (er zeigte den gelungenen Teig). Anlass war hier wiederum die erfolgreiche Arbeit der Schüler*innen. Auch hier war ein dreiteiliges Lob zu hören, mit sehr guten Chancen, dass wirklich alle Schüler es verstanden. Der erste Satz bedurfte schon besserer Französischkenntnisse, dann steigerte sich das Lob von bien zu très bien, wiederum eine sehr schülerfreundliche, motivierende und betonte Art und Weise die Situation zu kommentieren.

6.3 Wechsel ins Deutsche/ Verwendung des Deutschen

6.3.1 Verständnisschwierigkeiten führen zu Erklärung auf Deutsch

In AA 2012 1 sagte Lea mit Blick auf ihre Schüssel voller Teigreste: „**Frau Schroeder, ich glaub des muss man bisschen noch einweichen.**“ Daraufhin antwortet die Autorin: «**Tu veux mettre de l'eau? Oui, d'accord, mais après.**» Lea drehte sich um und wollte loslaufen, um es gleich zu erledigen, daher wiederholte die Autorin : «**Non, après, après.**» Ferdinand übersetzte dies: „**danach, nachher**“. Diese Übersetzung war für Lea, die zu dieser Zeit noch Unterstufenschülerin war, sehr hilfreich und zeigte gleichzeitig, dass Ferdinand zuvor offensichtlich aufmerksam dem Arbeitsprozess und auch den Aussagen der Autorin gefolgt war und weiterhin, dass er die Aussage verstanden hatte und sich dafür verantwortlich fühlte, dass auch Lea diese verstehen konnte.

In P 26 konnte Lisa nur die Anweisung des Bäckers befolgen, nachdem Nina ihr übersetzte: „Lisa, du brauchst den Schubkarren, um Holz zu holen.“ (vgl.6.2.1) Dennoch waren die Schüler hier insgesamt in der Lage, sich gegenseitig auszuhelfen und letztlich als Gruppe die Arbeitsanweisung des Bäckers zu verstehen.

Die Übersetzung in O27, als die Schüler durch den Konditor korrigiert wurden (vgl. 6.2.2) war ebenfalls ein solcher Wechsel ins Deutsche, der hier von der Autorin vorgenommen wurde. Dadurch konnte der Arbeitsprozess ungehindert und unmittelbar weitergehen und die drei Schüler konnten hier die zuvor nicht ganz richtige Handhabung des Teiges beim Einrollen entsprechend korrigieren.

6.3.2 Es gibt ein Problem/ ein Hindernis/ einen Fehler im Arbeitsprozess

In MA3 standen Marlene, Lisa und Tom mit den jüngeren Schüler*innen um den Bäckertisch. Tom fiel auf, dass das Salz nicht richtig dosiert wurde und griff spontan auf Französisch ein. **«Non, non, non... comme ça»** Er reichte Mia das Glas mit Salz, sie maß einen gestrichenen Löffel davon ab und gab das Salz in die Schüssel. Marlene gab zu bedenken: **„Ich glaub, eineinhalb reichen, der ist größer“**. Tom stimmte mit einem **„Hm“** zu und Marlene erwiderte ein französisch klingendes: **«super»**, das auch Tom seinerseits wiederholte.

Marlene wechselte hier zwar zunächst ins Deutsche. Anschließend kommentierte sie aber mit einem endungsbetonten **«super»** den abgeschlossenen Arbeitsschritt. Es ist hier erkennbar, wie es den Schülern eigenständig gelingt, die Stimmung, auch mit nur wenigen Worten auf Französisch zu halten bzw. wieder zurückzukehren, nach einem zwischendurch gesprochenen Satz auf Deutsch.

6.3.3 Schüler*innen sind unter sich/ ohne Lehrer*in

In der Sequenz AA 2012, 2 spülten Marlene, Nina, Lillie und Annika am Fluss Geschirr ab. Marlene saß auf einem großen Stein im Fluss, umgeben von Wasser und hatte gerade eine Schüssel sauber geschrubbt. Marlene: **„Ich brauch noch ne Schale“**, Annika: **„Ich schick dir eine, Marlene“** (Annika setzte die Schale aufs Wasser und diese trieb mit der Strömung direkt zu Marlene).

Hier waren die Schüler*innen alleine unter sich, sprachen nicht Französisch, arbeiteten aber Hand in Hand. Sie befanden sich hier auch nicht direkt in der Bäckerzunft sondern etwas davon entfernt. Möglicherweise hatte die Entfernung zu diesem Umfeld und dem französischen Rahmen auch dazu beigetragen, dass die Schüler*innen sich auch abseits des Französischen bewegten und sich munter auf Deutsch unterhielten.

In AA 2012 7 kam die Autorin zurück zum Arbeitstisch der Bäckerzunft, nachdem sie zuvor hinter dem Haus Kaffee für die Schüler*innen zubereitet hatte. Sie entdeckte, dass die Schüler*innen offensichtlich eine Mehlschlacht gemacht hatten und u.a. Maxi ganz weiß im Gesicht war. Sie wollte wissen, wer das gemacht hatte. Nina saß halb unter dem Tisch und versuchte sich zu verteidigen. Alle redeten auf Deutsch durcheinander. Die Autorin wendete sich zunächst zu Nina: **«Moi, j'ai fait ton café là-bas. Qu'est-ce que tu as fait avec Maxi ?»** woraufhin wieder alle durcheinander redeten. Die Autorin beendete dies mit der Anweisung: **«Il ne faut pas parler tout le monde à la fois! Toi d'abord.»** und befahl sogleich Maxi : **«Tu te laves d'abord. Lave-toi, et après on va prendre le petit déjeuner.»** Maxi verstand die Anweisung nicht, weshalb die Autorin wiederholte : **„Waschen und dann frühstücken !“**, Maxi antwortete: **„Ach so.“** und die Autorin wandte sich weiteren Schülern zu: **«Qui encore?»** Kurz danach fragte Nina ob sie ein Brot für ihre Familie machen dürfe und kam so wieder zurück zum Kernthema: Brotbacken. Die betreffende Frage von Nina wurde auch unter 6.1.2 bereits thematisiert. Für den Gesamtverlauf der Kommunikation in AA 2012 7 ist diese Wende zurück zur Arbeit jedoch auch hier von Bedeutung, da sich zunächst ohne Aufsicht der Lehrkraft eine gewisse Dynamik entwickelt hatte, die durch das Hinzukommen der Autorin dann in gewisser Weise aufgelöst wurde, sodass die Schüler*innen schließlich wieder an ihren Teigen weiterarbeiteten. Es zeigte sich hier, dass gelegentlich die Lehrkraft einerseits einen gewissen Rahmen wiederherstellen und Ordnung stiften musste, andererseits auch wieder französischsprachige Impulse notwendig waren, um eine Basis zu schaffen, für weitere Anknüpfungs- und Resonanzmöglichkeiten bei den Schüler*innen.

6.3.4 Fehlende Resonanz

In P 26 versuchte der Bäckermeister Lisa durch Gesten das Verstehen zu erleichtern, indem er zunächst nach draußen zeigte, wo der Schubkarren stand und zusätzlich einen Schubkarren imitierte, sodass hier helfende Gesten zum Tragen kommen (vgl. 6.4.2) Dennoch konnte Lisa diese Anweisung des Bäckers nicht nachvollziehen, was schließlich zu fehlender Resonanz führte. Letztlich half nur die zur Übersetzung der Anweisung durch Nina, die Situation zu lösen. (vgl. 6.3.1)

In AA 2011 5 fragte die Autorin die Schülerin Mona, ob sie anschließend den Fehler beim Artikel (sie hatte notiert *la balai* statt richtig: *le balai*) im Zunftheft ausbessern

könne. «**Tu le corriges après? Tu le corriges après, Mona?**», aber Mona versteht offensichtlich die Anweisung nicht und schaut fragend zurück.

6.4 Nonverbale Kommunikation

6.4.1 Handlung ohne Worte, Ablauf funktioniert (Sachlogik der Arbeit)

In P 24 wurden die hölzernen Knetbecken von Teigresten befreit, Christine arbeitete dazu mit einem Metallschaber an einem der Beckenränder. Der Bäcker brachte ihr zusätzlich ein großes Holztablett und forderte sie mit dieser Geste auf, auch dieses von Teigresten zu befreien. Er deutete schließlich auf die letzten noch von Teig verklebten Stellen: «**Là, un peu.**» Und ein weiteres Mal: «**Là**» und nahm anschließend mit einem zufriedenen «**Voilà** » das Tablett wieder zu sich und räumt es auf.

Durch die schlüssigen Arbeitsabläufe in dieser Situation, die es erforderte, dass in diesem Moment diverse Arbeitsutensilien von Teig- und Mehresten befreit wurden, reichte es hier aus, dass Christine ein Gegenstand gebracht wurde, darauf gezeigt wurde und sie damit wusste, was zu tun war.

6.4.2 Gesten verdeutlichen Gesagtes

Als Lisa beim Anrühren des Teigs bereits heißes Wasser zur Verfügung hatte und dieses notwendigerweise verdünnen musste, damit es nur noch lauwarm war, benötigte sie die Wasserflasche mit kaltem Wasser dazu. Sie zögerte und traute sich nicht, auf Französisch danach zu fragen, sondern sagte: „**Äh, Marlene**“ und deutete gleichzeitig in Richtung Wasserflasche. Daraufhin reichte Marlene ihr diese. Lisa antwortete erfreut: «**Merci**» An dieser Stelle war es sicher auch hilfreich, dass Marlene aus dem vorherigen Handlungsschritt von Lisa, nämlich der Überprüfung der Temperatur des Wassers, darauf schließen konnte, dass nun zusätzlich noch kaltes Wasser zum Verdünnen benötigt wurde. Es bewährte sich neben der Wirksamkeit der Geste von Lisa somit sicher auch die Sachlogik dieser Arbeitsschritte (Film MA 2).

Film P 3 zeigt wie gerade Teige von den Leintüchern genommen, mit einem Teigschaber aus Metall geteilt wurden, anschließend vorsichtig gerollt und erneut auf Leintüchern abgelegt wurden. Der Bäcker machte das Teilen der Teige einmal vor und deutete Tom dann lediglich mit der Hand, dass er weiter machen solle. Ebenso zeigte er auf der anderen Seite Nina, wie sie die Leintücher zwischen einer Reihe Brotteige aufzufalten hatte. Durch diese anschauliche Einweisung konnten die Schüler*innen

problemlos die nötigen Handgriffe ausführen, sodass der Bäcker lobend ausrief: «**Oui, bravo.**»

In P 27 ging es um die Notwendigkeit, dass der Eimer, in dem morgens das Brotferment angerührt worden war, von Nina und Christine gereinigt werden sollte. Die beiden Schülerinnen, insbesondere Christine, die sehr wenig Französisch verstand, konnten dem Bäcker auch aufgrund der anschaulichen Situation folgen, dank seiner Gesten, mit denen er verdeutlichte, dass der Eimer zum Einweichen nach draußen gestellt werden sollte und dass nur der Rand zu reinigen war. (vgl. 6.2.1)

6.4.3 Fremdsprache im Raum/ Fremdsprache als Hintergrundgeräusch

In AA 2012 6 stand die Autorin am Ofen als eine Lehrerkollegin vorbeikam, die auch Französisch konnte. Die Autorin erklärte ihr auf Französisch den Weg durch den Wald zu dem Platz unter dem großen Wasserrohr, an dem immer die Morgengründe der Lehrer*innen und Betreuer*innen stattfand. Die Schüler*innen konnten diese Unterhaltung hören, auch wenn sie nicht involviert waren. Französisch war hier also in diesem Sinne ein Hintergrundgeräusch oder vielmehr Teil der sprachlichen Atmosphäre.

In O 18 war neben der sehr lauten Maschine, in der die Teige portioniert und in Baguette-Form gerollt wurden auch das Radio zu hören. In diese akustisch bereits sehr angereicherte Atmosphäre mischten sich die Zurufe der Bäckermeister und des Gesellen mit hinein, sodass die Schüler*innen durch Radio und die Gespräche der Angestellten einen gewissen fremdsprachlichen Hintergrund erlebten und gleichzeitig sehr konzentriert mithalfen, die aus der Maschine fallenden Teige entgegenzunehmen, und weiterzureichen, damit sie auf Leintücher gelegt wurden.

Auch in O7 arbeiteten die Schüler*innen still vor sich hin und es ist im Hintergrund Radio und gelegentlich die Stimme eines Angestellten zu hören. In O28 hört man zudem auch noch die Gespräche aus dem Laden. Viele solche Sequenzen spiegeln die dichte akustische Atmosphäre wider, in der die Schüler*innen sich bei der Arbeit in der Bäckerei in Obernai wiederfanden. Im Vergleich zur Bäckerei in der Provence, konnten jedoch in diesem Spannungsfeld weitaus weniger Kommunikationssituationen auf Französisch für die Schüler*innen entstehen, in denen sie sich entweder gefordert fühlten die Initiative zu ergreifen oder in denen sie Anweisungen hören und darauf angemessen reagieren mussten.

7 SPRACHLERNPROZESSE DURCH HANDLUNGSORIENTIERUNG

7.1 Kommunikation als Lernvorgang und Lernfeld

Während die Autorin in ihrer Rolle als Französischlehrerin Wert darauf legte, dass bei der Arbeit in der Bäckerzunft möglichst viele Anweisungen und andere Gespräche auf Französisch stattfanden, so nutzten die Schüler*innen des Kernteams je nach Fähigkeiten und Anlass sowohl das Deutsche als auch das Französische, um sich verständlich zu machen. Es wurden aber beide Sprachen als Arbeitssprachen und gleichzeitig als Arbeitsatmosphäre wahrgenommen und von den Teilnehmern mit getragen. Es wurde Französisch als Lernfeld gelebt, das dazu da war Lernschritte zu tun, daran mitzuwirken. Die Dokumentation und Auswertung der verschiedenen Gesprächsanlässe, sprachlichen Begebenheiten, Herausforderungen und Entwicklungen soll dies an verschiedenen Beispielen deutlich machen.

In einer Sequenz kann man beobachten, wie rund um den Bäckertisch bei der Arbeit zunächst auf Deutsch allerlei lustige Sachen erzählt werden, bis schließlich ein Schüler sagt: „**mir ist kalt**“ woraufhin Nina erwidert: «**Ah, non, je te donne mon** » und als ihr das Wort „Regenjacke“ fehlt, sie umschwenkt und auf Deutsch fortfährt: “**Willst du meine Regenjacke haben?**“ (Film AA 2012 8) Hier ist auffällig, dass mitten in die deutsche Unterhaltung und auf den „Hilferuf“ eines frierenden Schülers oder einer Schülerin von Nina ein spontanes Mitgefühl «Ah, non» und anschließend ein zumindest anfänglich versprochenes Angebot zur Hilfe kommt. Wenn man davon ausgeht, dass Mitgefühl und die Initiative zu helfen keine Oberflächlichkeiten sind, sondern sozusagen von Herzen kommen, so ist dieser Moment ein Hinweis darauf, dass in der Bäckerzunft zumindest manchmal das Herz auf Französisch schlägt bzw. man in den beiden Sprachen anfängt zu fühlen und dieses auch nach außen zu tragen.

Im weiteren Verlauf dieser Sequenz erzählt Ferdinand auf lustige Weise, wie hart die Arbeitsbedingungen in der Bäckerzunft sind, dass es Schläge gäbe usw. Auch hier wirft Nina plötzlich ein: «**Roule!**» ... «**Arrête!**», wie zur Verdeutlichung des harschen und strengen Tons in einer Arbeitsatmosphäre unter sklavenähnlichen Bedingungen. Nachdem ausgiebig gelacht wurde, trägt Nina wieder dazu bei, dass der Ernst und die Konzentration auf die Arbeit zurückkehren: «**Alors, maintenant on fait la pâte et lui, il met encore de farine dedans et moi, je tourne la pâte**». Auch hier kommt die französische Sprache an einem Punkt zum Tragen, als es darum geht, die Gruppe wieder zur Besinnung zu bringen, sie zu ihrem eigentlichen Arbeitsauftrag zurückzurufen.

Dabei wird einmal mehr deutlich, wie sehr in diesem Projekt das Französische untrennbar mit der Tätigkeit des Brotbackens verbunden ist, zumindest für diejenigen, die zum Kernteam des Bäckerprojekts gehören.

Ab und zu griffen auch die Schüler*innen zur Kamera, um das Geschehen aufzunehmen. Als Ferdinand beim Abspülen filmt und die Autorin ihm die Frage stellt: „**ça va, Ferdinand?**“, erwidert dieser: „**Oui, ça va, et toi?**“ Während dies sicherlich die kürzeste Form der Kommunikation sein mag, schwingt hier im Ton dennoch eine fröhliche Antwort und eine Erwidern meiner Frage durch Ferdinand mit. Diese kurzen Momente der Begegnung kamen innerhalb der Bäckerzunft immer wieder vor und webten so in den oft mehrheitlich „deutschfarbigen Kommunikationsteppich“ andersfarbige französische Fäden.

Die zahlreichen Gläser auf dem Bäckertisch, in denen die Zutaten wie Salz, Honig, Brotgewürz, Sonnenblumenkerne oder Körnermischungen aufbewahrt wurden und stets griffbereit standen, mussten immer wieder aufgefüllt werden, wofür aus der großen Zunftkiste aus Holz dann die Nachfüllpackungen geholt wurden. Bei der Durchsicht, ob noch alles in den Gläsern ausreichend vorhanden sei, kommt von Frau Schroeder die Frage in Richtung Arbeitstisch und insbesondere zu Corinna, die gerade dabei ist einen Teig zu kneten: «**Tu as assez de graines?**», worauf Corinna antwortet: „**Ja, hab ich drin**“.

Obwohl Corinna nicht exakt die Frage erfasst, nämlich, ob sie noch ausreichend Körner hat, versteht sie, dass es um die Körner geht und versichert, dass sie diese schon in ihren Teig gegeben habe. Zur leichteren Einprägung der gängigen Zutatenbezeichnungen auf Französisch mag sicherlich auch die Beschriftung der Vorratsgläser mit den entsprechenden Bezeichnungen beigetragen haben. Die Gläser standen immer während der Arbeit auf dem Tisch und bildeten zusammen mit den Holztafeln auf denen die Grundrezepte für Brot und Kuchen sowie die wichtigsten Arbeitsmaterialien aufgeführt waren, einen „stillen aber sichtbaren“ Hintergrund fast wie ein Bühnenbild für die gemeinsame Arbeit.

Wann immer es im Kontext und in der Situation möglich war, versuchte Frau Schroeder auf die Fragen der Schüler*innen eine französische Antwort zu geben und so das Anliegen oder die Sache ein wenig umzulenken. So kam zum Beispiel auch auf die Frage: „**Frau Schroeder, sollen wir noch Brote machen?**“ die Antwort: «**Oui, faites**

encore des pains!» Danach kamen nur sehr selten noch Nachfragen, sodass sich offensichtlich die meisten Dinge im Alltag der Bäckerei sehr gut klären ließen bzw. letztlich jeder mit den Anweisungen oder Antworten irgendwie klarzukommen schien.

7.2 Kreativer Umgang mit der Fremdsprache

Aus dem Unterricht mit der Autorin waren den Schüler*innen zahlreiche französische Lieder bekannt, die immer wieder bei der Arbeit gesungen wurden. Da manche Zünfte im Leitzachtal sich ein eigenes Lied zu dichten pflegten, überlegte man auch in der Bäckerzunft nicht lange und wählte dafür die Melodie des Volksliedes: „Dans le jardin de mon père...“. Gemeinsam wurde dann folgender Liedtext verfasst:

Nous sommes les compagnons, de la boulangerie,
Nous sommes les compagnons, de la boulangerie.
Nous fabriquons du pain, des gâteaux et des biscuits,
Au clair de la lune, nous faisons du pain, du pain,
Au clair de la lune, nous faisons du pain.

So wurde in der Folge das Lied gerne bei der Arbeit gesungen, vor allem auch an Regentagen, zur Aufmunterung. Zum Markt und Festtag, der viele Besucher ins Leitzachtal lockte, gab es einen großen Markt auf dem die in den Zünften hergestellten Produkte verkauft wurden, außerdem veranstaltete die Ritterzunft sportliche Turniere und auch die Verleihung der Gesellenbriefe aller Zünfte stand auf dem Programm. Dabei stellte sich jede Zunft noch einmal dem Publikum vor. Auch hier, an solchen „Feiertagen“ sang man das Bäckerlied.

Wenn die Schüler*innen Pause machten, entwickelten sich immer wieder sehr spontane und spielerische Momente. So wollten diejenigen Schüler*innen, die in der Ritterzunft ein sogenanntes „Schwert-Tragerecht“ erworben hatten, und ein solches Schwert auch bei sich trugen, manchmal einen kleinen Fechtkampf miteinander eingehen. So kam es einmal dazu, dass ein Schüler angriffslustig und das Schwert erhoben auf den anderen Schüler zuging und rief: «**Je me mets en colère**». Der andere Schüler verstand sofort, dass dies nichts Gutes zu bedeuten hatte, und machte sich bereit zur Verteidigung, denn die Schüler hatten diesen Ausspruch von der Autorin gelegentlich zu hören bekommen, wenn sie während kurzer Abwesenheit der Autorin etwas angestellt hatten,

beispielsweise eine „Mehlschlacht“, bei der einer dem anderen Mehl im Gesicht verteilen oder in den Nacken streuen wollte. An dieser Stelle ist aber besonders anzumerken, welche spontanen Einsatz des Französischen der Schüler hier für eine Aussage gegenüber seinem Mitschüler wählte, wie passend dieser Ausruf hier war und dass er in einer völlig ungezwungenen und spielerischen Situation erfolgte.

Eine ähnlich spontane und deutlich umfangreichere kreative Spielsituation ereignete sich, als die Schüler*innen einen kleinen Krimi spielen wollten. Sie entwarfen mit Hilfe von Nina, die im Französischen den anderen überlegen war, einen kleinen Plan und verteilten die Rollen. Nach kurzem Üben ging es auch schon los. Diese Sequenz (vgl. Film AA 2012, 4, Krimi) zeigt sehr eindrücklich, wie lustig die Schüler es selbst fanden, sich auf Französisch zu begegnen, sich einen kleinen Kampf zu liefern und sich sogar laut zuzurufen.

8 LERNUMGEBUNG

Um die Vielzahl der Lernsituationen in den aufeinander folgenden Phasen des Bäcker-Projektes charakterisieren zu können sowie Ziele und Wirkung des Lernprozesses zu analysieren, sollen nachfolgend zunächst verschiedene Faktoren herausgearbeitet werden, die für die Lernumgebung während der Praktika mit Schüler*innen in französischen Bäckereien sowie anschließend in der Bäckerzunft im Leitzachtal von Bedeutung waren.

8.1 Rahmen für die Bäckerpraktika 2011 und 2012 in Frankreich

8.1.1 Räumlicher Rahmen

Im Hinblick auf das Ziel, während des gesamtschulischen Projekts „Ars Artium“ eine Bäckerzunft aufzubauen und zu führen, bildete sich im Frühjahr 2011 durch die Initiative der Autorin eine kleine Gruppe von Schüler*innen, die bereit war, mit nach Obernai, Nähe Strasbourg, aufzubrechen, um dort ein drei-tägiges Praktikum in einer Bäckerei zu machen. Somit sollte in Frankreich nicht nur der Grundstein für die Französischsprachigkeit der Bäckerzunft gelegt werden, sondern auch das handwerkliche Rüstzeug erworben werden, um der Aufgabe gerecht zu werden, für ein großes Zeltlager während zehn Tagen die Versorgung mit Brot zu gewährleisten.

Geografisch war Frankreich, genauer Obernai im Elsass, der Ausgangspunkt für das Bäckerprojekt, oder auch das Herkunftsland der später im deutschen Leitzachtal umgesetzten Kenntnisse und Methoden. Für das Bewusstsein der Schüler*innen blieb diese Lehre in Frankreich ein maßgebliches Erlebnis und markierte auch für sie den Ursprung der späteren Bäckerzunft. Die Tatsache, dass man im Vorfeld des Ars Artium sich auf den Weg machen musste, in Frankreich in einem Betrieb in die Lehre gehen musste, ließ von Anfang an darauf schließen, dass es sich hier um eine ernst zu nehmende, anspruchsvolle und zudem mehrsprachige Aufgabenstellung und eine regelrechte Ausbildungssituation handelte.

Die Bäckerei befand sich im Herzen der Kleinstadt Obernai, sodass die Fußgängerzone, Läden, Cafés und Restaurants, der Markt und ein Park sowie das städtische Kulturzentrum in Reichweite waren. Nach Beendigung der Arbeitszeit gegen 13 Uhr konnte man gemeinsam zum Essen gehen, im Park spazieren gehen oder sich noch einen französischen Film ansehen. Die Unterkunft, eine kleine Herberge, lag ebenfalls zentral und nur wenige Minuten zu Fuß von der Bäckerei entfernt, was insbesondere morgens um 3.30 oder 4 Uhr den Fußweg zum Einsatzort erleichterte.

Für das zweite Praktikum mit Schüler*innen in Frankreich bot sich 2012 die Möglichkeit, in der Provence, in der Nähe von Bras, mitten auf dem Land bei einem Müller und Bäcker für 3 Tage mitzuarbeiten. Geografisch war dieser Praktikumsort völlig anders gelegen. Der Bäcker hatte zwischen seiner Mühle und seinem Wohnhaus ein kleines Steinhaus gebaut, in dem ein großer Ofen mit Holz beheizt wurde. Neben dem Backhaus befand sich ein kleiner Lagerraum, der auch als Verkaufsraum und zum Abwiegen und Verpacken kleinerer Mengen Mehl genutzt wurde. Rund um die Mühle und Bäckerei befanden sich Felder, auf denen der Bäcker Kamut, Dinkel, Weizen und Kichererbsen anbaute. Außerdem stammte das für den Ofen verwendete Pinien- und Eichenholz von dem unmittelbar angrenzenden Wald. Da die Praktikantengruppe und die Autorin etwa eine Autostunde entfernt in der Nähe von Le Thoronet auf dem Gelände einer dort ansässigen Deutschen ihre Zelte aufgeschlagen hatten, musste täglich ein einstündiger Weg im Auto zurückgelegt werden, bevor man die Backstube erreichte. Diese Fahrten waren für die Gruppe täglich eine Gelegenheit, die schlichte, lichtvolle und von Weinstöcken, Kornfeldern, Wildblumen und einigen kleinen Seen geprägte Landschaft wahrzunehmen, bevor man in der Nähe eines Weingutes die letzte Abbiegung in Richtung Bäckerei nahm. Im Gegensatz zur Bäckerei in Obernai war die

Infrastruktur dieses Praktikumsortes also weniger ausgeprägt, es gab keine direkte Anbindung an einen Ort oder eine Stadt, keine Häusersiedlung in Sichtweite, sodass der Fokus rein geografisch stärker auf der Bäckerei lag. Vom ersten zum zweiten Frankreichpraktikum ergab sich letztlich auch ein Gegensatz zwischen Stadt und Land, wobei beide Praktikumsorte für sich sehr individuelle Ausstattung und Gegebenheiten hatten, die genau hier und auf diese Weise zu der jeweiligen Bäckerei, ihrem Betreiber, ihrer Umgebung und ihrem Absatzmarkt passten. Die unterschiedliche geografische Einbettung der beiden Praktikumsorte wurde von denjenigen Schüler*innen, die an beiden Praktika teilnahmen, als sehr stimmig empfunden und diese Verschiedenheit wurde als Bereicherung und Erweiterung des Blicks und eine Art Komplementärerfahrung gesehen.

8.1.2 Zeitlicher Rahmen

Beide Frankreichpraktika boten eine dreitägige Praktikumszeit, die zwar auf den ersten Blick sehr kurz wirken mochte, jedoch bei näherer Betrachtung eine sinnvolle Zeitspanne war und jedes Mal von einem zum nächsten Praktikumstag eine Steigerung und Vertiefung ermöglichte, was den Einblick in die Arbeitsprozesse, den Anspruch der übertragenen Aufgaben oder auch der wirklich eigenständigen Mitarbeit der Praktikanten anbetraf. In Obernai begann der erste Praktikumstag erst um fünf Uhr, am zweiten und dritten Tag musste man jedoch um drei Uhr dreißig beginnen und war von Beginn des Arbeitstages an mit den Bäckermeistern in der Backstube. Die erste Arbeitsschicht dauerte meist bis gegen neun Uhr, um diese Zeit bekamen die Praktikanten ein kleines Frühstück mit Brot, das sie in den Morgenstunden gebacken hatten. Anschließend wurde bis gegen 13.30 Uhr weitergearbeitet. Der übrige Tag blieb zur freien Verfügung, wobei nur nachmittags noch wirklich genügend Energie bei allen Teilnehmern verfügbar war, um noch etwas in der Stadt zu unternehmen, früh am Abend ging man dann zu Bett.

In der Provence begann die Arbeit für die Bäckerpraktikanten um 7 Uhr, sodass man um sechs Uhr nach einem kleinen Frühstück am Zeltplatz losfahren musste. In den ersten zwei Stunden wurde hauptsächlich Teig in den großen Knet-Becken geknetet und dieser anschließend mit einer Waage portioniert. Während die Teigstücke auf Leintüchern und auf Holztabletts übereinander in einem Wagen weiter ruhten, wurde den Praktikanten

meist draußen eine Aufgabe übertragen oder es wurde Wasser geholt, etwas abgespült, etc. Einige Zeit später rief der Bäcker dann alle wieder in das Backhaus, damit zunächst die Teige nach einem weiteren Kneten in Brot-Form gebracht wurden. Anschließend wurde der Holzofen von der restlichen Glut und der Asche befreit, sodass die Brotteige mit einem Holzschieber dann zum Backen in den Ofen gebracht werden konnten. Nach dieser Arbeit galt es noch, die freigewordenen Tablett und Leinentücher wieder etwas zu säubern oder auszuschütteln und an ihre Stelle zurück zu räumen. Es folgte eine Mittagspause, in der den Praktikanten immer ein frisch gebackener Brotlaib als Stärkung diente. Danach konnte sich jeder im Schatten eine Stunde ausruhen, auch der Bäcker verabschiedete sich für diese Zeit und blieb in seinem Haus. Später nahm sich der Bäckermeister manchmal Zeit, um seinen Praktikant*innen das Gelände um die Bäckerei zu zeigen. Auf den Spaziergängen lernte man dann vieles über die verschiedenen Getreidesorten und auch über dort wachsende Wildpflanzen. Erst am späten Nachmittag fuhr die Gruppe wieder zurück zu ihrem Zeltplatz. Auch hier wurde nach dem gemeinsam gekochten Abendessen meist früh zu Bett gegangen, zumal die Arbeitstage neben der Anstrengung auch viele neue Eindrücke für alle mit sich brachten.

Während beider Praktika schien der Tag immer voll ausgefüllt zu sein, wobei insbesondere die frühen Morgenstunden für die Arbeit genutzt wurden, was die Praktikant*innen aus ihren sonst üblichen Schulzeiten nicht gewohnt waren. Alle Teilnehmer nahmen sehr bereitwillig diese für sie ungewohnten Arbeitszeiten hin und fügten sich problemlos in den neuen Tages-Rhythmus ein. Diese Selbstverständlichkeit wurde wiederum weitergetragen in die Folgephase in der Bäckerzunft im „Ars Artium“, wo ebenfalls ein früher Arbeitsbeginn notwendig war, um rechtzeitig die Brote für die täglichen Mahlzeiten aller Zeltlagerteilnehmer fertig zu bekommen.

8.1.3 Menschlicher Rahmen, Autorität, Sozialgefüge

Anstelle der gewohnten Bezugs- und Autoritätsperson in der Person der Lehrkraft, kamen während der Praktika in den Bäckereien in Frankreich durch die dortigen Bäckermeister und deren Angestellte als weitere Autoritätspersonen hinzu, die sowohl für die Vermittlung von Kenntnissen des Bäckerhandwerks als auch für die Vermittlung der Fremdsprache von Bedeutung waren. Die Autorin war hier zum Teil selbst in einer

lernenden Rolle, vor allem dann wenn es um das Bäckerfach ging, in dem sie selbst ebenso Erfahrung sammeln musste, wie dies auch die Schüler*innen taten. An bestimmten Stellen konnte sie vermittelnd und helfend eingreifen, vor allem immer dann, wenn es um Fragen oder Aufgabenstellungen im Französischen ging. Die so wechselnde Position der Lehrkraft und die generelle Ausrichtung aller deutschen Teilnehmer zu ihren französischen Bäckermeistern schuf eine völlig neue Lernsituation verbunden mit der Tatsache, dass auch die Lehrkraft selbst Lernende war. Dies war für die Schüler*innen gut wahrnehmbar und in dieser Form einer Ausbildungssituation auch stimmig, ohne dass dadurch Autorität oder Respekt vor ihrer gewohnten Lehrkraft geschmälert wurden. Ganz selbstverständlich standen so die Autorin und die Schüler*innen aufmerksam hörend, zusehend, versuchend, immer wieder nachfragend und sich bemühend an den Arbeitsflächen und kneteten und rollten den Teig. Dieses gleichgesinnte Nebeneinander und Miteinander auf einer Augenhöhe mit dem gemeinsamen Anliegen, zu lernen und Erfahrung zu sammeln, schuf einen besonderen Teamgeist und ein Bewusstsein, als Bäckergruppe zusammenzugehören. So entstand während der beiden Bäckerpraktika in Frankreich jeweils ein sehr großes Zusammengehörigkeitsgefühl und eine Dynamik, die letztlich stark genug waren, diese Gruppe auch in später erweiterter Zusammensetzung während „Ars Artium“ durch viele Arbeitstage und viele unvorhergesehene Situationen hindurch zu tragen.

Die Persönlichkeit der jeweiligen Bäckermeister spielte für das Gelingen der Lernprozesse eine große Rolle. Sowohl in Obernai als auch in der Provence standen der Bäckergruppe hier sehr geduldige, tolerante und weltoffene Menschen gegenüber, die das ehrliche Anliegen hatten, in diesen wenigen Tagen ihren Praktikanten einen echten Einblick in den Bäckereibetrieb und möglichst viele Mitwirkungsmöglichkeiten zu bieten. Auch der Umgang mit den sprachlichen Hürden gelang auf sehr vielseitige und unkonventionelle Art, sodass die Schüler*innen sich trotz mancher Verständnisprobleme nie resigniert zurückzogen, sondern sich immer persönlich angesprochen fühlten, sich einbringen wollten und sich um Verständnis der Worte ihrer Vorgesetzten bemühten. Die Bäckermeister wurden als echte Autoritätspersonen wahrgenommen und ihre Anweisungen so exakt wie möglich umgesetzt. Es waren über alle Arbeitstage in beiden Praktika von Seiten der Schüler*innen nie Widersprüche, Respektlosigkeit oder Achtlosigkeit zu spüren, allerdings konnte manche Schülerin und

mancher Schüler nicht mehr ihre/ seine volle Leistung bringen, wenn sie/ er einfach gegen Mittag müde wurde. Aber auch hier fiel den Bäckermeistern immer eine Tätigkeit ein, die in dieser Situation sinnvoll und passend war. In der Provence wurden die Schüler*innen in Wartezeiten, z.B. bis die Teige aufgegangen waren, manchmal zum Holz sammeln, sortieren und stapeln geschickt. Dies bot eine gelungene Abwechslung, da man an der frischen Luft arbeitete. Ein anderes Mal wurde zwei etwas übermütigen Mädchen aufgetragen, das hölzerne Knetbecken zu säubern, was sie dann in ihrem Übermut so sauber und ordentlich machten, dass der Bäckermeister über das blank geputzte Ergebnis anschließend bass erstaunt war, da er sich sonst die Arbeit in dieser Gründlichkeit nur alle paar Monate machte.

Am Ende der Arbeitstage wurde von den Bäckern oft Lob ausgesprochen, oder man betrachtete noch einmal die gemeinsam gebackenen Brote, was für die Schüler*innen ein greifbares Erfolgserlebnis war, das sie auch für den nächsten Tag und letztlich sicher auch zur Weiterführung des Bäckerprojekts ermutigte. An manchen Stellen machten die Bäcker den Schüler*innen klar, dass sie sehr professionell gearbeitet hätten und dass sie somit eine echte Hilfe gewesen waren. Das war für die ganze Gruppe eine schöne Bestätigung, da hier klar wurde, dass man nicht als Kindergruppe im Weg gestanden hatte, sondern sich wirklich, wie die Erwachsenen einer Ausbildungssituation gestellt und damit auch noch Nutzen gebracht hatte. Verglichen mit den üblichen schulischen Bewertungsschemata hatte diese differenzierte und authentische Bewertung der praktischen Arbeit eine große Wirkung auf die Schüler*innen.

Während die Schüler*innen normalerweise nicht in der gleichen Klasse waren und somit der Aufenthalt im Ausland wie auch die Zusammenarbeit als Gruppe eine neue Situation darstellte, gab es von Anfang an keinen Zweifel, dass man wie eine neue kleine Klasse zusammengehörte und während der Praktika eine „kleine Ausbildung“ machte, um anschließend als Kernteam der Bäckerzunft Verantwortung zu übernehmen und selbst das „Bäckerhandwerk auszuüben“. Hierbei wurde zudem deutlich, dass handlungsbezogenes Lernen, wie es in einer solchen Werkstatt-Situation einer Backstube der Fall ist, sehr geeignet scheint, auch in heterogenen Lerngruppen jeden einzelnen zu fördern. Es lernten hier die jüngeren und die älteren Schüler*innen auf einer Augenhöhe an den gleichen „Werkstücken“ und Vorgängen. Gleichzeitig lernte man voneinander, es war völlig selbstverständlich, sich Hilfe zu holen, dort wo man alleine nicht weiterkam, oder nachzufragen, wenn man etwas auf Französisch nicht

verstand, schon allein deshalb, weil es um das Gelingen des Arbeitsprozesses ging und dies allen Teilnehmern einleuchtend und ein Anliegen war.

8.1.4 Grundstimmung als Rahmen

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Praktika war eine wichtige Grundvoraussetzung, durch die sich die Lernsituationen innerhalb der Praktika auch vom gewohnten schulischen Rahmen abhoben, der eher selten von Freiwilligkeit geprägt ist. Das Fernziel, im „Ars Artium“ die Bäckerzunft aufbauen zu können, war für alle Teilnehmer*innen präsent und auch die Sonderrolle der Bäckerzunft als französischsprachige Zunft war für die Schüler*innen plausibel, da ihre Französischlehrerin mit der Leitung dieser Zunft beauftragt war und somit eine solch fremdsprachliche Prägung der Zunft nahe lag. Auch die Möglichkeit, nach Frankreich reisen zu dürfen und vor Ort in einer Bäckerei lernen zu dürfen, weckte bei den Schüler*innen schnell Interesse, sodass schon nach ein bis zwei Tagen die Teilnehmerzahl von vier Schüler*innen im Jahr 2011 und fünf Schüler*innen im Jahr 2012, und damit die Höchstzahl der in den jeweiligen Bäckereien akzeptierten Praktikanten erreicht war. Die Schüler*innen kannten sich aus der Schule, waren jedoch nicht alle in einer Klasse, was aber ihre Motivation, die Reise nach Frankreich gemeinsam anzutreten, nicht schmälerte. Während der Reise waren bereits eine fröhliche Stimmung und ein gewisser Unternehmergeist zu spüren. Vor Ort blieb diese Motivation über die gesamte Dauer der Praktika erhalten. Wann immer die Schüler*innen einmal weniger Einsatz und Initiative zeigten, konnte man dies eindeutig auf ihre Müdigkeit zurückführen. Ansonsten blieben jedoch die hohe Arbeitsmotivation und das Durchhaltevermögen die ganze Zeit erhalten.

Auf der Heimfahrt machten sich die Schüler*innen jedes Mal bereits Gedanken, wie man am besten die anstehenden Aufgaben in der Bäckerzunft im „Ars Artium“ organisieren könne, welches Material und welche Zutaten man wie beschaffen könne und welchen Vorlauf das Kernteam brauche, um den Platz und alle wichtigen Dinge vorzubereiten. Hier wurde auch die Notwendigkeit geäußert, dass ein eigenes Schlafzelt für das Kernteam der Bäcker unverzichtbar sei, da man in den Zeltdörfern meist mit 20-30 Personen in einem Zelt schlafen musste, was für die Schlafqualität nicht besonders

förderlich war. Die Schüler*innen planten außerdem, ihr Zelt direkt neben dem Arbeitsplatz aufzustellen, da sie so bereits beim Aufstehen nah an ihrer Arbeit waren.

Insgesamt konnte man feststellen, dass sich die Dynamik und die Motivation aus den Praktika in Frankreich bei der teilnehmenden Gruppe sehr gut aufrechterhalten ließen und damit für die Bäckerzunft im Mittelalterzeltlager eine sehr gute Ausgangsbasis schufen.

8.1.5 Akustischer Rahmen, Atmosphäre

Der akustische Rahmen war in den beiden Bäckereien in Frankreich sehr unterschiedlich, was unter anderem durch ihre Betriebsgröße, die Produktionsmengen, die Verwendung von Maschinen und die gesamte Ausstattung bedingt war.

In Obernai handelte es sich um eine moderne Bäckerei, deren Produktion an vielen Stellen technisch gestützt war. Wenn man früh morgens um halb vier Uhr die Backstube betrat, war man fast ein wenig geblendet von dem Neonlicht, man hörte französisches Radio, die Stimmen der Bäcker und ihrer Angestellten, das Klappern und Rühren der Maschinen. Einige Stunden später kam noch die Ladenglocke beim Betreten der Kunden im Geschäft vorne dazu.

Die Geräusche der Geräte und das französische Radio bildeten hauptsächlich den klanglichen Hintergrund für die Arbeit. Es gab verschiedene Edelstahlschränke mit Glastüren, in denen die Temperatur so eingestellt werden konnte, dass die darin gelagerten Teige bestmöglich aufgehen oder auch kühl gestellt werden konnten. Diese Schränke gaben nur ein leises Geräusch, ähnlich einem Kühlschrank ab. Der große elektrische Backofen hatte vorne eine Klappe, die beim Öffnen und Schließen laut und blechern anschlug. Man hörte auch das Schieben der Brotschieber, die entweder Bleche mit Backwaren in den Ofen hineinschoben oder herausholten. Fertige Baguettes wurden immer gleich vertikal in einen großen Korb geschoben oder fielen mit einem raspelnden und knackenden Geräusch in den Korb hinein. Wenn sie direkt in den Laden nach vorne gebracht werden sollten, wurde manchmal eine Glocke betätigt, dann konnte jemand kommen und vorne im Bäckerladen wieder Baguettes nachfüllen. Daneben gab es eine große Rührmaschine für Teig, die beständig vor sich hin rührte und dabei ein Geräusch ähnlich einer großen Küchenmaschine machte. Außerdem gab es eine Art Dreh-Apparat, in dessen Innenbereich lauter Stoff-Körbchen befestigt waren, in die man je eine Portion Teig legen konnte. Die Teige wurden immer wenn sie an der Arbeitsfläche

angekommen waren erneut geknetet, dann wieder eingerollt und wieder für eine Runde in das Gerät gelegt. So entstand ein gewisser Takt und die Bäcker wussten immer genau nach wie vielen Umdrehungen und Kneten die Teige dann in den Ofen zum Backen durften. In der Konditorei gab es noch eine Auswellmaschine unter der ein Förderband lief. Hier wurde der Blätterteig in einem mehrstufigen Verfahren ausgerollt. Anschließend konnte man die Maschine durch Befestigung einer Schneidevorrichtung für den Zuschnitt der großen Blätterteigbahnen in kleine Teig-Dreiecke einsetzen, sodass daraus später Croissants oder Pains au chocolat gerollt werden konnten. Auch in der Konditorei hörte man neben dem surrenden und wellenden Geräusch dieser Maschine die ganze Zeit französisches Radio, sodass die Schüler*innen auch von dieser Seite wie mit einer Klangdusche immer mit französischer Sprache impulsiert wurden. Aufgrund der Geräuschkulisse (Vgl. Filme O5, O7, O18) wurde unter den Angestellten der Bäckerei auch etwas lauter gesprochen, damit man sich verstehen konnte. Die Tatsache, dass auch die Schüler*innen dann noch genauer hinhören mussten, was man zu ihnen sagte, sorgte dafür, dass sie automatisch aufmerksam sein mussten.

In der Provence fand man einen völlig anderen akustischen Rahmen vor. In der Backstube brannte auch nur eine Glühbirne, die ein schwaches Licht verbreitete. Ansonsten schien noch etwas Tageslicht durch die Fenster. Es gab keinerlei Maschinen, der Teig wurde von Hand in zwei großen Knetbecken geknetet und anschließend geteilt und weiter bearbeitet. Zum Ruhen der Teige kamen diese auf Leintücher und Bretter in verschiedene Regalwägen. Alle Geräusche entstanden immer nur durch unmittelbare Handarbeit. Der Ofen wurde mit Holz beheizt und knisterte manchmal. Wurde er geöffnet oder geschlossen, so musste man eine schwere Eisenklappe öffnen, die beim Schließen wieder zuschlug. Vor dem Haus war meist völlige Stille. Nur der schwarze Hund des Bäckers bellte ab und an, gelegentlich hörte man den Traktor eines Angestellten, der Mehlsäcke von der Mühle zu dem kleinen Lager neben der Backstube brachte. Die Mühle konnte man bei Betrieb in einiger Entfernung hören, ebenso die kleine Abfüll-Anlage, in der jeweils etwa zehn Mehlsäcke gefüllt werden konnten. Insgesamt war die Bäckerei in der Provence ein sehr geräuscharmer und schlichter Arbeitsplatz, an dem auch viel Raum für Stille entstand. Die Ruhe und Ausgeglichenheit des Bäckers spiegelte sich auch in dem gleichmäßigen Arbeitstakt und in seinen ruhigen und geduldigen Erklärungen und Erzählungen wider.

8.1.6 Sprachlicher Rahmen

Die Tatsache, dass auch Schüler*innen an den Praktika teilnahmen, die im Französischunterricht eher leistungsschwächer waren, zeigte, dass die Verbindung des Fremdsprachenlernens mit einer handfesten praktischen Tätigkeit offensichtlich neue Anreize schuf und möglicherweise so neue Zugänge zum Erlernen der Fremdsprache eröffnet werden konnten. Die Bäckermeister vor Ort sprachen mit den Schüler*innen zwar in angemessenem Tempo aber dennoch in ihrer gewohnten Art, sodass die Schüler*innen hier wie ins kalte Wasser springen mussten, wenn sie sich einbringen und an der Arbeit beteiligen wollten. Von Anfang an versuchten sie also, zu entziffern, was genau man von ihnen verlangte. Hilfreich war hier wiederum, dass fast jede Anweisung oder Erklärung von einem Handgriff begleitet war, der gut nachvollziehbar war. Somit war die Aufmerksamkeit der Schüler*innen immer auf die Arbeitsgänge und die Aussagen der Bäckermeister gleichermaßen gerichtet. Sie nahmen gleichzeitig durch Schauen und Hören auf und versuchten anschließend geeignet zu antworten oder ihrerseits den Handgriff bestmöglich nachzumachen. Viele Nuancen in der Bewertung der einzelnen Arbeitsschritte der Schüler*innen konnten außerdem durch die Mimik der Bäcker nachvollzogen werden. Bei allen Äußerungen versuchten die Schüler*innen so gut wie möglich, auch der Mimik und dem Tonfall der Sprecher abzulesen, woran sie gerade waren, ob sie mit einer Tätigkeit fortfahren oder aufhören sollten, ob eine Menge reichte oder nicht, ob etwas richtig oder falsch gemacht wurde usw.

Das Gesprächstempo und die Lautstärke der Bäcker in Obernai waren deutlich höher als die des Bäckers in der Provence, was sicher auch mit dem schnelleren Arbeitstakt, der größeren Zahl an Mitarbeitern, der Geräuschkulisse durch die Maschinen und dem gleichzeitig laufenden Verkauf im Laden sowie den hohen Produktionsmengen zu tun hatte. Der Bäcker in der Provence arbeitete vergleichsweise gemächlich und sprach auch in aller Ruhe und ohne nennenswerte Geräuschkulisse im Hintergrund. Gleichzeitig hatte er auch pro Woche nur zwei bis drei Back-Tage und machte dann jeweils etwa 70 Brote. Diese wurden größtenteils an weiter entfernt liegende Märkte oder Bioläden geliefert, sodass man von dem Verkauf hier nicht viel mitbekam. In Obernai hingegen bekam man immer wieder auch die Verkaufsgespräche aus dem Laden vorne mit, was zusammen mit der Ladenglocke ein ganz originelles akustisches Gesamtgefüge ergab.

8.2 Rahmen für die Bäckerzunft 2011, 2012, 2013 im Leitzachtal

Die Lernsituationen innerhalb der Bäckerzunft im „Ars Artium“ 2011, 2012 und 2014 sowie während der „Märchenhaften Abenteuer“ 2013 boten einen besonderen Rahmen und wiesen unzählige Merkmale auf, durch die sie sich vom gewohnten Lernort Schule erheblich unterschieden.

8.2.1 Räumlicher Rahmen, Gelände

Der Gesamtrahmen des mittelalterlichen Zeltlagers war durch das weitläufige Gelände im Leitzachtal, die Wiesen entlang des Flusses und die kleinen und größeren Waldgebiete gekennzeichnet. Eine große Gesamt-Ordnung ergab sich durch die Lage der Zeltdörfer, der Zünfte und der dazwischenliegenden Pfade und Straßen. Dort wo jede Zunft und jedes Zeltdorf angesiedelt war ergab sich ein neuer Mikro-Rahmen, der von den Akteuren frei gestaltet werden konnte.

Es gab genügend Spielraum, um die für die Zunft notwendigen Arbeitsbereiche und Gegenstände aufzubauen und aus dem für die Bäckerei vorgesehenen Platz zwischen zwei leer stehenden Häusern, einigen landwirtschaftlichen Maschinen und dem Backofen am Waldrand einen in sich zusammenhängenden, praktischen und werkstattähnlichen Lernort zu gestalten.

Eine weitere räumliche Komponente war jedoch die vom klassischen Bild im Klassenzimmer völlig abweichende Positionierung und Ordnung der Teilnehmer im Raum.

Es ergaben sich in der Bäckerzunft alleine schon durch die örtlichen Gegebenheiten und den Arbeitsprozess verschiedene Arbeitsplätze. Hier seien der Ofen und der kleine Vorplatz zu nennen, dann der Bäckertisch, um den etwa acht Schüler*innen stehen konnten, des Weiteren die Vorrats-Kisten, die in geschlossener Form auch als Sitzbank, ja sogar als Schlafplatz dienten und schließlich die gesamte Einrichtung mit allen Utensilien, ähnlich einer Feldküche. In etwa zehn bis fünfzehn Metern Entfernung von den Arbeitsplätzen stand das schwarze Zelt, in dem das Kernteam der Bäcker nachts untergebracht war. Hinzu kamen Plätze, an denen man die Vorräte untergebracht hatte, wie z.B. der „Erdkühlschrank“, ein vom Besitzer des Platzes angelegter begehrter Kühlraum unter einem Erdwall. Hier lagerten Butter, Eier und andere Vorräte der

Bäckerzunft zusammen mit den Vorräten der Küchenteams in den Zeltdörfern. Das Mehl war in der Holzhütte, dem sogenannten „Wirtshaus“ untergebracht, da dies der trockenste Platz war. Weiter bergab befand sich zunächst eine Wasserstelle, an der Trinkwasser zu holen war und etwas davon entfernt der Fluss, an dem man Löschwasser und Waschwasser holen konnte. Zwischen all diesen einzelnen Plätzen pendelten die in der Bäckerei arbeitenden Schüler*innen mehr oder weniger regelmäßig. Wenn auch nicht alle Teilnehmer*innen körperlich und was ihre Erfahrung anbelangte, in der Lage waren, den Platz am Ofen zu besetzen, das Feuer zu erhalten, die Glut rechtzeitig aus dem Ofen zu holen usw., so musste doch jeder, der einen Teig fertig geknetet hatte, diesen zum Ruhen in eines der Gärkörbchen legen, die dann in Holzschubladen aufeinandergestapelt vor der warmen Ofenmauer standen.

So ergab sich zwischen dem Bäckertisch und dem Ofen ein Pendeln, die Teige wurden dorthin getragen, warmes Wasser in einem kleinen Kessel wurde aus dem Ofen geholt und wieder mit zum Bäckertisch gebracht, da man für die Hefeteige warmes Wasser benötigte. Die Schüler*innen pendelten somit je nach Arbeitsgang und Notwendigkeiten zwischen diesen verschiedenen Arbeits- und Versorgungsplätzen. Was die Interaktion zwischen den Schüler*innen aber auch zwischen Schüler*innen und der Autorin anbetraf, so gab es hier eine völlig andere Konstellation als man dies im Klassenzimmer gewohnt war. Zum einen standen die Kinder um den Bäckertisch im Kreis und saßen nicht in Reihen und auf Stühlen mit Blick zur Tafel, wie im Klassenzimmer. Die Rezept-Tafeln und die Tafeln mit den französischen Bezeichnungen für das Arbeitsmaterial und die Zutaten hingen an der Fassade des Hauses unter dessen Vordach man am Tisch arbeitete. Die Holztafeln bildeten somit einen Hintergrund und waren stets zugänglich und einsehbar für alle Schüler*innen. Wenn Schüler*innen Fragen hatten, konnten sie direkt zu einem anderen Schüler*innen gehen oder sich an die Autorin wenden, da generell Bewegungsfreiheit herrschte und man nicht an einem bestimmten Platz stehen musste. So konnten sich immer wieder kleine Teams aus Schüler*innen bilden, die besonders gut zusammen arbeiten konnten. Bei gleichzeitiger Weitläufigkeit des Gesamtgeländes war dennoch die Nähe untereinander bei der Arbeit oder im Gespräch oft viel stärker, als dies im Klassenzimmer der Fall war. Für den Gebrauch des Französischen war die Nähe oder Distanz auch immer ausschlaggebend, ob man etwas längere Sätze verwendete oder nur kurz etwas in Richtung Ofen rief, damit es möglichst klar verständlich war. Maßgeblich war aber, dass die Positionierung der Teilnehmer im Raum sich stets lebendig gestaltete

und sich je nach Tageszeit, Tätigkeit und Gruppenzusammensetzung immer wieder umgestaltete. Nennenswert ist auch, dass es nie Streit um Platz oder um die Platzierung am Tisch gab, sodass dieser Lernort im Gegensatz zum Klassenzimmer, wo der Raum oft nicht für alle Bedürfnisse ausreicht, eine große Freiheit bieten konnte, die dem Arbeitsprozess sowie der freien Interaktion zwischen den Teilnehmern sicher zu Gute kam.

8.2.2 Zeitlicher Rahmen

Zeitlich erstreckte sich Ars Artium 2011, 2012 und 2014 jeweils über 10 Tage wobei die „Märchenhaften Abenteuer“ im Jahr 2013, die auch Klassen der Unterstufe mit einbezogen, nur eine Woche dauerten. In jedem Fall schien immer genügend Zeit zum Ankommen im Leitzachtal, zur Errichtung der Zelte, Lagerbauten und für die Ausstattung und das In-Gang-Kommen der Zünfte zu sein.

Ein gewisser Zeitdruck ergab sich in der Bäckerzunft durch das tägliche Produktionsziel, bis zum Mittagessen die Brote fertig zu haben und in die Dörfer zu liefern. Dieses zeitliche Ziel schuf aber gleichermaßen eine sinngebende Zwischentappe an jedem Tag, die erreicht zu haben, alle Teilnehmer doch zufrieden und stolz machte. Grundsätzlich stand für die Arbeit in den unterschiedlichen Zünften Zeit am Vormittag und nach dem Mittagessen bis zum Abend zur Verfügung. Manche Schüler*innen kamen auch nur vormittags oder nur nachmittags, um mitzuarbeiten. In der anderen Zeit erwarben sie in anderen Zusammenhängen, z.B. in der Ritterschule oder in ihrem Dorf wichtige Fertigkeiten, fertigten aus Holz und Seilen Lagerbauten, wie z.B. Zäune, Tore, Regale, Kochstellen an oder gingen Schwimmen am Fluss.

Ein zeitlicher Takt ergab sich in der Arbeit der Bäckerzunft durch die Brenndauer des Buchenholzfeuers, die Dauer des Teigknetens, die Gehzeit der vorbereiteten Teige, der Zeit, die für die Vorbereitung des Ofens zum Backen notwendig war usw. Hier war aber im Gegensatz zur Schule kein fester Plan und das Klingelzeichen des Schulgongs taktgebend, sondern die logische Abfolge und Zusammengehörigkeit der Arbeitsschritte, die ihre individuelle Zeit erforderten und von entsprechenden anderen Tätigkeiten abgelöst wurden. Während die nur zeitweise mitarbeitenden Schüler*innen auch nicht immer alle Arbeitsschritte mitbekamen und von den erfahreneren Mitgliedern je nach Notwendigkeit situativ mit einbezogen wurden, gab es ein Kernteam von Schüler*innen, die sehr verlässlich und den ganzen Tag über in der

Bäckerzunft präsent und aktiv waren. Für dieses Team stand auch gleich hinter der Zunft ein Schlafzelt, sodass diese Schüler*innen abends nicht in entfernter liegende Zelt-Dörfer gehen mussten und somit morgens unmittelbar neben dem Arbeitsplatz aufwachten. Dieses Team sorgte umfassend für das Vorankommen der Arbeitsprozesse und war durch seine Präsenz und seine hohe Kenntnis der Gegebenheiten auch jederzeit in der Lage, neu hinzukommende Schüler*innen sinnvoll mit einzubeziehen und vorhandenes Wissen weiterzugeben. Immer wieder kamen von den Dörfern oder aus dem Wirtshaus nach Mittag neue Backaufträge, die einen neuen Zeitplan notwendig machten. So wurden Kuchen zum Nachtschiff beim Abendessen oder für die Feier eines Kindergeburtstages benötigt, es wurden Kekse oder Pizza bestellt, die abends im Wirtshaus serviert werden sollten. Damit gab es genug Arbeit, und es konnten neue Mitarbeiter auch später am Tag mit einsteigen und in der Bäckerzunft mitarbeiten. Es entstand bei vielen Bewohnern des Mittelalterzeltlagers immer wieder der Eindruck, als arbeite die Bäckerzunft fast rund um die Uhr. Es war immer jemand vor Ort, von morgens fünf Uhr bis abends 23 Uhr, da alleine das Hüten des Feuers im Ofen und meist irgendein Backauftrag dies nötig machten. Die ständige Präsenz des Kernteams und der Autorin an dem Platz, an dem die Bäckerzunft angesiedelt war sowie die vielen kleinen zeitlichen Abläufe schufen somit rein zeitlich betrachtet noch einmal einen sehr individuellen Rahmen innerhalb des Gesamtrahmens für das Leben im „Ars Artium“.

8.2.3 Menschlicher Rahmen , Autorität, Sozialgefüge

Auf diese Weise wirkte nicht nur die Autorin bzw. Bäckermeisterin mit ihrer Präsenz rahmengebend, sondern auch das Kernteam von Schüler*innen, das durch die gemeinsamen Praktika in Frankreich schon vielerlei Situationen gemeistert hatte und handwerklich wie auch im Sozialen einen professionellen und herzlichen Rahmen schuf. Bei der Betrachtung der Filmsequenzen wird sehr deutlich, dass neu hinzugekommene und vor allem auch jüngere Schüler*innen gerne und häufig Rat und Unterstützung bei den Mitgliedern des eingespielten Kernteams suchten. Es wurde zu ihnen aufgeschaut, sie wurden um Erlaubnis gefragt, es wurde auf sie gehört, man schaute ihnen zu und versuchte dabei zu lernen, man ließ sich von ihnen helfen und akzeptierte auch, wenn sie einlenkten oder Handgriffe, wie z.B. das Fertigmachen eines Teiges bevor dieser in ein Gärkörbchen gelegt wurde oder das Verladen der Teige in

den Ofen wenn es schnell gehen musste, übernahmen. Allein durch ihren souveränen Umgang mit den Materialien, den Zutaten und in der Bewältigung der Aufgaben hatten diese Mitglieder des Kernteams und ihre Bäckermeisterin und Französischlehrerin offensichtlich Autorität.

Trotzdem konnte man bei Abwesenheit der Bäckermeisterin manchmal beobachten, dass sich lustige Szenen abspielten, in denen der Sinn und das Arbeitsziel für kurze Zeit in den Hintergrund traten und sich die Schüler*innen auf ihre Weise amüsierten. Wenn dann aber der Schabernack zu bunt wurde und beispielsweise eine Mehlschlacht für einen Moment alle Regeln des Bäckerhandwerks über Bord zu werfen schien, so war bei Rückkehr der Bäckermeisterin z.B. vom Wasserholen oder von einer Versammlung der Betreuer*innen im Tal, die Reue groß und die Rückkehr zu Sinn und Ordnung bedurfte keiner weiteren Aufforderung. Oft wurde auch von den Schüler*innen über einen gewissen Zeitraum gefilmt, sodass mitunter Szenen von den Schüler*innen festgehalten wurden, die ohne die Anwesenheit der Autorin einfach fröhlich ihren Lauf nahmen und bei zu großem Übermut zu oben genannten, spielerischen Ausbrüchen führen konnten. In einem Fall war dies offensichtlich kurz vor dem Frühstück der Bäcker Gesellen, denn nach Beendigung der „lustigen Mehlschlacht“ verordnet die Autorin einem Schüler „Gesicht-Waschen“ und fügt hinzu, dass es dann Frühstück gebe. Hierbei sei erwähnt, dass die Schüler*innen spätestens um fünf Uhr mit der Arbeit begannen und somit um acht oder neun Uhr bereits einige Zeit hungrig und müde bei der Arbeit gewesen waren. Somit ist es möglicherweise sogar positiv zu bewerten, dass die anstrengende und ermüdende Tätigkeit bei den Schüler*innen zu spielerischen und bisweilen übermütigen Zwischenepisoden führte und nicht zu Nörgelei, Unlust oder Demotivation. Man kann jedoch daran auch ablesen, dass die Präsenz der Autorin, sei es auch nur peripher und nicht direkt am Arbeitstisch, für einen gewissen Halt sowie für eine Aufrechterhaltung der Arbeitsabläufe und auch der Arbeitsstimmung sorgen konnte.

8.2.4 Grundstimmung als Rahmen

Gleichzeitig muss auch die Grundstimmung als rahmengebend erwähnt werden, da sie die täglichen Arbeitsprozesse durchdrang und maßgeblich den Verlauf einer jeden Phase des Bäckerprojekts beeinflusste.

Die Bäckerei schien stets ein fröhlicher und herzlicher Ort zu sein, in dem zunächst das bestehende Kernteam sich untereinander mit Respekt begegnete, sich fair einbrachte und nach Kräften engagierte. Hier war durch die Praktika in Frankreich bereits eine gewisse Routine und Erfahrung im Zubereiten der Teige und im Backen von Brot gewachsen. Dennoch musste man unter den völlig anderen Bedingungen im Freien wieder ganz anders an die Aufgaben herangehen und mit den Materialien und Lebensmitteln umgehen. So blieb dieses Team sehr lern- und entwicklungsfreudig. Das gemeinsame Ziel, frühmorgens aufzustehen und Feuer zu machen, Teige zu kneten und genügend Brote vorzubereiten, schuf ein Gruppengefühl, das jeden Tag weiter von neu erreichten Zielen oder gemeisterten Herausforderungen genährt wurde. Die Schüler*innen hatten zwar unterschiedliche Temperamente und waren auch nicht jeden Tag gleich gut motiviert, jedoch bildete sich im Durchschnitt immer eine sehr tragfähige Gruppe, die eine motivierte und positive Grundstimmung mitbrachte. Außerdem luden viele lustige Begebenheiten einfach zum Lachen ein und lockerten die Arbeitssituationen auf. Oft gab es auch sprachliche Herausforderungen oder die Suche nach Eselsbrücken, wie z.B. für „Gewürze: épices“, wofür man sich das Zeichen für Frieden zeigte und dazu „Eh, peace“ rief. Von dieser Stimmung ließen sich auch die neu hinzukommenden Schüler*innen oder die sogenannten „Tagelöhner“, die nur für einige Stunden in einer Zunft arbeiteten und dann wieder weiterzogen, motivieren.

Wann immer die Schüler*innen in den Filmsequenzen eher still und stoisch wirken, sieht man ihnen an, dass sie sehr müde sind. Gleichwohl blieben die einmal morgens mit angetretenen Schüler*innen immer zuverlässig solange am Bäckertisch mit dabei, bis wirklich genügend Teige zum Gehen vorbereitet waren und man eine Pause einlegen konnte. Insgesamt kann man die positive Grundstimmung und die hohe Arbeitsmotivation somit als weiteres rahmgebendes Element begreifen.

8.2.5 Der Fluss, das Feuer, die Elemente

Nach getaner Arbeit, meist mittags oder nachmittags wurden am Fluss die Schüsseln und andere Utensilien abgespült. Auch der Fluss war ein wichtiges rahmgebendes Element, lieferte er doch sauberes Wasser zum Abspülen sowie Wasser zum Löschen der Glut und zum Säubern des Ofens von Asche. Es musste immer ein kleiner Weg von der Bäckerzunft begab zurückgelegt werden, sodass die vollen Wassereimer

anschließend bergauf getragen wurden. Es war also immer wieder aufs Neue notwendig, sich auf den Weg zu machen, loszugehen und sich um das Wasser zu bemühen.

Auf der Talseite verlief der kalte Fluss, und am Hang fand man den Ofen und das Feuer der Bäckerzunft. Man pendelte förmlich immer zwischen diesen Gegensätzen, wobei beide Elemente, das Feuer und das Wasser für die Arbeit in der Bäckerzunft unerlässlich und hochgeschätzt waren. Es schien für die Teilnehmer gleichermaßen bedrohlich und schwierig zu werden, ganz gleich ob das Wasser ausging oder ob das Feuer nicht brennen wollte. Für die Kinder und Jugendlichen wurde somit eine sehr enge Bindung an die Elemente spürbar, die einen lebenserhaltenden Rahmen schufen, der sonst im gewohnten Alltag, in den Wohnhäusern und im Schulhaus nicht so stark zum Tragen kommt.

8.2.6 Akustischer Rahmen

Die akustischen Verhältnisse im Leitzachtal waren ebenfalls völlig anders, als dies für die Teilnehmer des „Ars Artium“ oder der „Märchenhaften Abenteuer“ im Alltag gewohnt war. Zunächst ist anzumerken, dass hier auf die Verwendung von Mobiltelefonen und anderen elektronischen Geräten verzichtet und nur im äußersten Notfall ein Telefonat vom zentralen Platz aus getätigt wurde. Somit konnte man viel sorgloser und von den technischen Möglichkeiten unbeeindruckt den Tag erleben. Auch Taschenlampen standen nur für Notfälle den Betreuer*innen zur Verfügung, sodass bei Einbruch der Dunkelheit das Licht der Fackeln, Kerzen und Laternen das aus dem Alltag gewohnte elektrische Licht ersetzten. Lediglich ein Wecker im Bäckerzelt war unumgänglich, um das rechtzeitige Aufstehen zu gewährleisten, und weitere Wecker wurden an solche Bäckergehlen ausgeteilt, die in einem entfernteren Zeltdorf übernachteten. Grundsätzlich bot sich in der Bäckerzunft eine akustische Kulisse, die vom Fließen der Leitzach, von Vogelgesang, vom Knistern des Buchenholzfeuers im Ofen, vom Klappern der Schüsseln mit dem darin hin und her gekneteten Teig geprägt war. Sogar die Stimmen der Schüler*innen und Lehrer*innen wirkten draußen immer ganz anders, es konnte scheinbar alles frei heraus gesprochen, gerufen oder gesungen werden. Dies war sicher auch ein völlig unbelasteter und offener Rahmen für jegliche Versuche, Französisch zu hören und zu sprechen. Hier bildeten sich naturgemäß Gegensätze in der Intensität, die völlig ungeplant aber immer stimmig waren. So wurde

manchmal ausgelassen gesungen oder am Bäckertisch wild durcheinandergeplappert und in anderen Momenten war über längere Zeit Stille. Während man in den Lernsituationen im Klassenzimmer immer um Stille ringen muss, entstand sie hier ganz automatisch, mal aus Müdigkeit, mal als Abwechslung zu den lautereren Momenten und manchmal scheinbar unbegründet. Die Momente der Stille waren sehr wertvoll, da man hier ebenfalls zusammenarbeitete und, wie man z.B. anhand der Filmsequenzen sehr gut nachvollziehen kann, die Schüler*innen sehr genau aufeinander achteten, sich sehr gut mit den einzelnen Handgriffen im Arbeitsprozess ergänzten.

Auch das Wetter erzeugte Geräusche und Klänge, die einen umgaben. An manchen Tagen regnete es oder es kam ein Gewitter. Durch die Zeltwände konnte man alles sehr deutlich hören. Man war dankbar für jeden Regenunterstand und hörte das Prasseln auf dem Zeltdach oder auf dem Vordach, unter dem der Bäckertisch dann so weit wie möglich einen Unterstand fand. Es waren alle Geräusche unmittelbar und echt, sodass der akustische Rahmen einen wichtigen Beitrag zum Rahmen der Lernsituation lieferte, die ja im Idealfall möglichst greifbar, unmittelbar und echt sein sollte.

8.2.7 Farben und Licht

Jeder Arbeitstag begann im Dunkeln. Alle Schüler*innen der Bäckerzunft mussten noch vor Sonnenaufgang aufstehen und mit einer Laterne in der Hand ihr Zelt verlassen. Zuerst wurde immer Feuer im Ofen gemacht. Dieses warme Licht des Buchenholzfeuers war das erste Licht, das alle morgens sahen und aufgrund seiner Wärme auch sehr zu schätzen wussten. Im ersten Tageslicht konnte man sich dann an die Arbeit machen und auch spüren, was der Tag für ein Wetter mit sich bringen würde.

Im Verlauf eines jeden „Ars Artium“ gab es sehr unterschiedliche Wetterverhältnisse, die immer auch ausschlaggebend für die Arbeitsverhältnisse waren. Da stets draußen gearbeitet wurde waren Frühnebel oder Wolken, Regen oder Sonne, ein verhangener oder blauer Himmel die unveränderliche Umgebung in der man lebte bzw. wie ein Hintergrund vor dem sich alles abspielte.

Der Untergrund unter den Füßen war die grüne Wiese oder der erdige Boden zwischen dem Ofen am Waldrand und dem leerstehenden Haus unter dessen Vordach die Holzkisten der Bäckerzunft standen. Zusammen mit den einfachen Kleidern aus Leinen

oder Baumwolle, den hölzernen Utensilien, den großen Weidenkörben zur Aufbewahrung und zum Transport der Brote, ergab sich ein farblicher Rahmen in Naturtönen, vor allem in grün und braun. Die Umgebung war auch in Bezug auf die Farbgebung und das Licht somit eher schlicht, ablenkungsarm und reizarm, sodass die Arbeit in der Bäckerei ebenso wie insgesamt das Leben im Zeltlager von „Ars Artium“ sehr authentisch und erdverbunden war. Dies ist sicherlich ein Grund, warum die Betreuer*innen der unterschiedlichsten Zünfte und auch die Leiter der Dörfer kaum disziplinarische Probleme mit Schüler*innen hatten. Jegliche Spannungen schienen von der Natur aufgenommen oder abgefangen oder sogar positiv umgewandelt zu werden. Möglicherweise hatte die Natur mit ihrer akustischen und farblichen Kulisse und allem, was von ihr zu sehen und zu spüren war, einen gesundenden und ausgleichenden Einfluss auf die Teilnehmer und stützte so die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, aber auch zwischen den Schüler*innen selbst auf fruchtbare, ausgleichende und heilsame Art. Auf diese Weise entstanden auch außergewöhnliche Lern- und Begegnungschancen, die zu nutzen sich das französische Bäckerprojekt zum Ziel gemacht hatte.

8.2.8 Sprachlicher Rahmen

Im Gegensatz zu den Praktika in Frankreich war in der Bäckerzunft im Leitzachtal nur die Autorin und das Kernteam der Jugendlichen, die schon in Frankreich mit dabei waren, ausschlaggebend dafür, in welchem Umfang und bei welchen Gelegenheiten Französisch gesprochen wurde. Da man hier in einem deutschen Tal die Zelte aufgeschlagen hatte und keine französischen Bäckermeister oder andere Muttersprachler mit involviert waren, musste zum einen jegliche Einbringung und Impulsierung der französischen Sprache in den ansonsten vom Deutschen geprägten sprachlichen Umgang von der Autorin ausgehen, oder konnte je nach Situation immer wieder auch durch die Mitglieder des Kernteams gelingen. An welchen Stellen im Arbeitsprozess und in welchen Momenten dies gut gelang und wann die vorherrschende Sprache bei der Arbeit doch zeitweise das Deutsche war, soll noch an anderer Stelle genauer aufgezeigt werden.

Im Vordergrund stand zunächst immer das Gelingen des Arbeitsprozesses, der durch das handwerkliche Arbeiten und die gut nachvollziehbaren Arbeitsbereiche und

Arbeitsschritte die Grundlage für jegliche Interaktion zwischen den Teilnehmern bot. Immer wenn es die Arbeitsabläufe situativ möglich machten, konnte durch die Autorin wieder ein Ablauf oder eine Botschaft auf Französisch gegeben werden, die dann je nach Tagesform, Altersstruktur der Teilnehmer, Motivation und Vorkenntnissen auf mehr oder weniger Resonanz im Französischen traf. Die Reaktion der Schüler*innen, wenn sie auf Französisch eine Frage gestellt bekamen oder eine Anweisung erhielten, war jedoch immer von Offenheit und Neugier geprägt, da allen Beteiligten bekannt war, dass es sich bei der Bäckerzunft, im Gegensatz zu anderen Zünften des Ars Artium, um eine französischsprachige Zunft handelte. Nicht zuletzt hing an einem Apfelbaum neben dem Arbeitstisch, für alle Beteiligten und alle Besucher gut leserlich ein Holzschild mit der Aufschrift „Boulangerie“ – Bäckerei. Die Schüler*innen versuchten selbst oder mit Hilfe ihrer Mitschüler*innen die fremdsprachliche Herausforderung anzunehmen und griffen je nach ihren Fähigkeiten die Fragen, Anweisungen oder einzelne Fragmente daraus auf. Die hierfür notwendigen Verständnisschritte und die Wagnisbereitschaft, die Fremdsprache, möglicherweise auch fehlerhaft, in der Situation zu verwenden, sollen in einem eigenen Kapitel anhand der vorliegenden Filmaufzeichnungen näher untersucht und aufgeschlüsselt werden.

9 LEHRER-ROLLE UND LEHRER-SCHÜLERVERHÄLTNIS

9.1 Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen

Ausgehend von dem Grundanliegen, bei der Unterrichtsgestaltung die Motivation der Lernenden für das betreffende Fach oder Thema zu wecken und aufrechtzuerhalten sowie bei den Lernenden Kompetenzen zu bilden, ergibt sich die Notwendigkeit einer veränderten Lehrer-Rolle:

Er ist nicht mehr „Unterweiser“, sondern „Begleiter von Lernprozessen“, der den Lernenden angemessene Aufgaben eröffnet, um Lernprozesse in Gang zu setzen: Er sorgt dafür, dass das Ausgangsproblem des Lernprozesses klar formuliert und tätig angegangen wird. Dann aber überlässt er die weiteren Aktivitäten im Prinzip den Lernenden. Er beobachtet sie lediglich, berät auf Wunsch (oder weil es in der Situation sinnvoll ist), unterstützt, hilft weiter, wenn sie stecken bleiben, ermuntert, wo sie zu resignieren drohen, trägt dazu bei, ihre eigenen Fragen und Schwierigkeiten klar zu erkennen, weist die Richtung, wenn sie diese verloren haben. Schließlich reflektiert er die Erfahrungen mit ihnen, sichert die Lernerträge und bespricht weitere Lernziele und Lernschritte mit ihnen. Dies alles meint „Begleitung“. (Bauer et al: 2007: S.64)

Für die Umsetzung einer so gelagerten Lehrer*innen-Rolle boten sich im Rahmen des Bäckerprojektes innerhalb einer Phase und auch im Übergang von der einen zur nächsten Phase zahlreiche Gelegenheiten. Die Arbeitsanweisungen der französischen Bäckermeister wurden nicht selten an die Gruppe als Ganzes gestellt, sodass zunächst die Anweisung verstanden, dann überdacht und anschließend adäquat umgesetzt werden musste. Bei der Verteilung der einzelnen Aufgabenschritte auf die Teilnehmer der Gruppe waren die Schüler*innen meist auf sich gestellt und übernahmen hier gewissermaßen die nächsten Planungsschritte zur Umsetzung der Gesamtaufgabe. In der Bäckerei im Elsass gab es beispielsweise nicht genügend Platz für alle Schüler*innen an einem Arbeitstisch, an dem ein Zubereitungsverfahren der Backwaren vorgenommen wurde. Auch wurde nicht immer ein Arbeitsschritt nach dem anderen für jeden extra erklärt. So wurde beispielsweise vom Bäckermeister angeführt, dass jemand an der Schneidemaschine die geschnittenen Teigdreiecke abnehmen müsse, dass eine gewisse Anzahl von Croissants zu rollen seien, dass des Weiteren jemand bereitstehen müsse, um die nächste Ladung fertige Backwaren aus dem Ofen zu holen, usw. Die Schüler*innen konnten sich anschließend selbst organisieren, wer wo stand und arbeitete, wer wann abgelöst wurde usw. Ähnlich war es beim Bäcker in der Provence, der uns allen einmal zeigte, wie die Reisigbündel auszusehen haben und uns anschließend den „Waldboden“ zur freien Verfügung überließ. Nachdem jeder ein paar Bündel gemacht hatte, ergab sich auf Anregung der Schüler*innen eine recht effektive Zusammenarbeit, die den einen das Sammeln der Zweige, den anderen das Bündeln und schließlich einer Person das Binden der Bündel anvertraute.

Im klassischen Frontalunterricht konzentriert sich mitunter alles auf die Lehrer-Persönlichkeit. Dadurch steht zum einen die Lehrkraft sozusagen alleine „an der Front“, zum anderen erschöpfen sich aber auch die Möglichkeiten, die Lernenden in Aktion zu versetzen, ihre aktive Teilnahme hervorzurufen.

„Im Frontalunterricht liegt aber nun die ganze Beweislast für die Relevanz eines Stoffes beim Lehrer, und die Schüler*innen müssen bereit sein, ihm einfach zu glauben, dass das wichtig ist, was er ihnen vorträgt. Kann man diesen Glauben bei Schulkindern noch als normal voraussetzen, so wäre er schon bei Jugendlichen oder gar Erwachsenen unangemessen: Sie müssen selbst erkennen und herausfinden können, warum und inwiefern für sie etwas wichtig ist zu lernen.“
(Brater/Landig: 1994: S.14)

Um jedoch allen Schüler*innen einen Zugang zu den Lernthemen zu ermöglichen sowie diese nachhaltig zu verknüpfen, lohnt es sich möglicherweise, die Phasen des Frontalunterrichts zu bestimmten Zeiten immer wieder aufzubrechen und andere Strukturen, andere Räume und damit auch andere Lernkonstellationen entstehen zu lassen. Handlungsorientierung und das Arbeiten in Projekten lassen eben solche anderen Strukturen zu und geben Raum und Zeit für Veränderung. Auch die Rolle der Lehrkraft ist dann eine andere:

Der Ausdruck »Hintergrundlehrer« soll die Rolle der Lehrperson in der Projektmethode charakterisieren. Gemeint ist der /die professionelle Lehrer/in, die berufsmäßige Lehrperson. Ich möchte diesen Umstand hervorheben. Wir denken bei Lehrer/in fast nur noch an die Berufslehrperson. Dabei ist die Berufs-Lehrer/in im Grunde ein Spezialfall von Lehrperson. Dieser Spezialfall Berufs-Lehrperson zeichnet sich in der Regel dadurch aus, dass sie den Unterricht gestaltet. Sie strukturiert das Geschehen. Sie trägt vor, gibt Anweisungen, bestätigt, stellt Fragen. Damit zentriert sie den Unterricht auf sich und handelt im Vordergrund. Dieses Verhalten ist das Regelverhalten im organisierten Unterricht. (...) Die Projektmethode hingegen verlangt den Hintergrundlehrer. (Frey, K.: 1982: S.164)

Die Tatsache, dass die Schüler*innen die französische Sprache noch nicht so gut beherrschten, sorgte zwar immer wieder zu Situationen, bei denen die Autorin helfend eingreifen musste, um den Prozess der Informationsbeschaffung für die Schüler*innen am Laufen zu halten, allerdings waren die Schüler*innen stets authentisch aufgefordert, sich ihre Arbeits- und Lebensrealität in Frankreich weiter selbst zu erschließen.

Außerdem kommt dem Lehrenden noch eine kontaktvermittelnde Funktion zu, die es dem Lerner ermöglicht, in seiner neuen Lernumgebung und im neuen Lernfeld Kontakte zu knüpfen und somit seine soziale Kompetenz zu erweitern. (Erpenbeck/ Heyse: 2007: S.125)

Vor allem zu Beginn der Frankreichpraktika sorgte die Autorin dafür, dass die Schüler*innen sich gut in ihre neue Lernumgebung einfinden konnten und half die ersten Kontakte zu knüpfen. Dies wurde aber hervorragend unterstützt von den lokalen Bäckermeistern und deren Angestellten, sodass die Schüler*innen schnell in die Arbeitsprozesse integriert waren.

In der Bäckerzunft im Ars Artium ergaben sich auch viele Informationsquellen, an die die Schüler*innen angeschlossen sein mussten, damit der Arbeitsalltag in der Bäckerei funktionierte. Hier ist insbesondere die Kommunikation mit den Dorfältesten und dem „Fürsten“ zu nennen, wenn es um Lieferzeiten/ Essenszeiten/ Marktzeiten ging, außerdem die Absprache mit der Wirtszunft, wenn es um die Beschaffung von Zutaten

ging oder die Organisation des Arbeitseinsatzes der jüngeren Gesellen oder Tagelöhner. Die Schüler*innen agierten in dem für sie verantwortbaren Rahmen sehr eigenständig und selbstverantwortlich. Die Autorin konnte sich hier ebenfalls im Hintergrund halten, bzw. sich wie die Schüler*innen auch, in den durch das Gesamtprojekt gegebenen Rahmen und in die täglichen Notwendigkeiten und das Tagesgeschehen einfügen.

Der Hintergrundlehrer ist keine unsichtbare Figur. Er hält sich nur als Problemlöser im Hintergrund. Er springt auch nicht als Deus ex Machina in die Szene. Vielleicht hilft er aus, wenn es nötig wird. (Frey, K.: 1982: S.164)

Ähnlich charakterisieren auch Brater/ Landig die Rolle des Lehrers:

„Er muss das Unterrichtsgeschehen ganz anders begreifen – nämlich nicht als Ort, an dem er geschickt und überzeugend „lehrt“, sondern als einen Ort, an dem die Lernenden selbständig lernen müssen, wobei er lediglich die nötigen Hilfen zu geben hat, indem er diese Lernsituation arrangiert und gestaltet und sie auszuwerten und aufzuarbeiten hilft.“ (Brater/ Landig, 1994: S.17)

Vom Entstehungsmoment des Bäckerprojektes an, über die Umsetzung während der fünf Projektphasen bis zur Weiterführung des Projektes in den Folgejahren, in denen die Schüler*innen schließlich sogar die Leitung der Bäckerzunft übernahmen, konnte die Rolle der Lehrkraft schrittweise immer mehr in den Hintergrund treten.

Da zu Beginn des Vorhabens zeitlich keine großen Vorlaufphasen für die Organisation und Planung möglich waren, kam bei der gemeinsamen Verwirklichung der Projektphasen grundsätzlich keine „Dozentenrolle“ für die Autorin in Frage. Es handelte sich vielmehr um ein gemeinsames Planen, Aufbrechen, ein Mitgehen, Mit-Handeln der Autorin im Prozess, auch wenn sich die Lehrkraft, wo nötig, gestaltend und lenkend mit einschalten konnte, sodass Lernsituationen im Sinne eines fruchtbaren Lernprozesses gestaltet werden konnten.

Sowohl bei der Problemerkennung als auch bei der Bewältigung der einzelnen Arbeitsschritte blieb die Autorin möglichst im Hintergrund, half manchmal bei der Arbeit mit, beobachtete aber ansonsten den Lernprozess, stand für Rückfragen zur Verfügung und wartete ab, ob und wann sie eingreifen musste.

Wenn es darum ging die Handlungsaufträge intensiv vorzubereiten und nachzubesprechen, so muss dies differenzierter betrachtet werden, ergaben sich doch durch die zusätzlichen Lehrmeister in Person der Bäckermeister in Frankreich weitere

Lehrer, die ihrerseits zur Vorbereitung der Handlungsaufträge beitrugen und auch die Ergebnisse mit den Schüler*innen manchmal nach einem vollzogenen Arbeitsschritt, manchmal am Ende eines Arbeitstages nachbesprachen. In der Bäckerzunft im Mittelalterzeltlager oblag diese Rolle ausschließlich der Lehrkraft, wobei Nachbesprechung und erneute Vorbereitung für die nächsten Arbeitsschritte und Arbeitstage oft ineinander übergingen. Weiterhin geht es darum, dass die Lehrkraft Erklärungen erst nach der Erarbeitung gibt. Hier gab es unterschiedliche Vorgehensweisen, je nach Projektphase und je nach Lernort. In den Backstuben in Frankreich, in denen die französischen Bäckermeister sozusagen die Weisungshoheit hatten, wurden den Schüler*innen in den meisten Fällen die Arbeitsschritte erläutert und gleichzeitig am Objekt gezeigt. Anschließend wurde den Schüler*innen die Bearbeitung ähnlicher oder gleicher Arbeitsabläufe anvertraut. In der Bäckerzunft im Ars Artium hingegen kam es sehr oft zu initiativen Vorgehensweisen der mitverantwortlichen Schüler*innen, wissend, dass sie Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen konnten und durften, selbst wenn einzelne Arbeitsschritte dann später anders entschieden wurden, da sich der ein oder andere Ablauf z.B. am Ofen, in der Herstellung der Teige oder im Geh-Prozess als unpraktisch oder uneffektiv erwies. Hierbei ging es jedoch weniger um Erklärungen der Lehrkraft nach dem vollzogenen Arbeitsprozess, als um die gemeinsame Begutachtung und Reflexion des Arbeitsprozesses und der Ergebnisse durch die gesamte Gruppe. Die Forderung an „Lernbegleiter“, dass sie den Lernenden die Informationen selbst beschaffen lassen, ließ sich gut umsetzen, da auch für die Autorin die jeweiligen Situationen zumindest in Frankreich jedes Mal neu waren und man sich sozusagen gemeinsam als Gruppe neu einlassen musste.

Wenn es darum geht, den Stoff in konkrete Handlungsaufgaben zu übersetzen, ein weiteres Merkmal der Lehrerrolle in handlungsorientierten Unterrichtssituationen, so war dies durch die zentrale Zielsetzung des Projektes, nämlich die Herstellung von Brot und Backwaren mit allen dazugehörigen Arbeitsschritten, sehr umfassend. Bei der Untergliederung der Gesamtaufgabe in Teilaufgaben und bei der Strukturierung der Abläufe wirkte sich vor allem die „Lehrzeit“ in Frankreich sehr positiv auf das Gelingen des Bäckerprojektes aus, da ansonsten manche fachspezifischen Notwendigkeiten des Zubereitungs- bzw. Backprozesses nicht erkannt oder beachtet worden wären. Hierzu gehörten vor allem der Umgang mit den Teigen während des Gehprozesses oder die Handhabung des Ofens, in den man beispielsweise zunächst eine Mehlprobe geben

musste, um festzustellen, ob die Temperatur nicht zu heiß war. Schließlich geht es auch darum, dass die Lehrkraft im handlungsorientierten Unterricht eigene Erfahrungen und Lösungen zulässt und die Lernenden dabei unterstützt, den „richtigen“ Weg zu finden sowie letztlich auch ein Lernberater zu sein. Dem musste allein schon deshalb Rechnung getragen werden, da es sich bei der Bäckergruppe um eine altersgemischte Schüler*innengruppe handelte, bei der weder von einem einheitlichen Kenntnisstand in Französisch, noch von derselben Belastbarkeit oder Reife ausgegangen werden konnte.

Lehrende können nicht länger Vermittler von Inhalten und Vorgehensweisen sein, sondern müssen zu Arrangeuren und Begleitern von Lernprozessen werden. Ihre Aufgabe ist es, reale Arbeitssituationen so aufzuschließen, dass die darin enthaltenen Anforderungen dem Lernenden zugänglich werden und das Lernen-Können in diesen Situationen fördern. (Bauer/ Brater et.al: 2007(1): S.152)

Während der Projektphasen erschloss sich durch den Arbeitsprozess für alle Schüler*innen ein individuelles Lern- und Entwicklungsfeld, in dem man als Lehrer*in beratend und begleitend mitwirken konnte. Die Fortschritte im Französischen ebenso wie die schrittweise größere Selbständigkeit der Schüler*innen im Sinne einer wachsenden Übernahme von Verantwortung, verliefen sehr unterschiedlich. Jedoch konnten die Schüler*innen in jedem Fall ihren individuellen Weg gehen und eigene Erfahrungen machen.

„Zu einem handlungsorientierten Unterricht gehören aber nicht nur individualisierte und kooperative Sozialformen, sondern auch die zeitweilige völlige „Zurücknahme“ des Lehrers im Frontalunterricht. Das kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die Schüler*innen bei Sketchen selbst die Rollen verteilen oder sich bei Unterrichtsgesprächen im Plenum gegenseitig verbessern. Eine verstärkte Beteiligung von Schülern ist außerdem dadurch zu erreichen, dass sie mit Lehrfunktionen betraut werden. Ein Schüler oder eine Gruppe von Schülern bekommt etwa eine Woche vor der entsprechenden Unterrichtsstunde Arbeitsaufträge.“ (Nieweler, A.: 2006: S.46-47)

Die veränderte Rollenverteilung im Lernprozess, die hier angesprochen wird, war für das Bäckerprojekt ein wichtiges Charakteristikum. Die Lehrkraft war zunächst während der Praktika in Frankreich einerseits als Teilnehmerin der Praktikantengruppe in der Backstube tätig und dort dem Bäckermeister untergeordnet. Andererseits war sie latent stets verantwortlich für die Rahmengestaltung und letztlich auch disziplinarisch. Außerdem kam während der Praktikumszeit in Frankreich eine neue Lehrerfunktion auf den Bäckermeister und seine örtlichen Angestellten zu. Während der Arbeit im Rahmen

der Bäckerzunft im Mittelalter-Zeltlager hingegen, konnten bestimmte ältere Gruppenmitglieder schrittweise immer mehr Verantwortung übernehmen und hatten vielfach eine echte Lehrerfunktion inne. Hier wird eines der Grundprinzipien der Pädagogik Freinets wirksam, welches die Zurücknahme der Lehrkraft fordert zugunsten einer stärkeren Einbringungsmöglichkeit für die Schüler*innen:

De manière générique, il est possible de caractériser la pédagogie Freinet à partir de 5 piliers : (...) 4. les techniques éducatives, les outils pédagogiques couplés aux valeurs d'éducation ayant déterminé leur création, notamment celles visant le retrait de l'enseignant pour davantage d'engagements des élèves. (Connac: in : Giauque/ Tièche Christinat: 2017: S.57)

Die verantwortliche Rolle dieser Schüler*innen kam insbesondere dann zum Tragen, wenn es darum ging, neue Teilnehmer einzuweisen, jüngeren Teilnehmern zu helfen oder generell die notwendigen Voraussetzungen hinsichtlich der Vokabelkenntnisse und der Abläufe in der Bäckerzunft zu schaffen. In diesem Fall handelte es sich aber keineswegs um eine vorangekündigte Aufgabe oder einen Arbeitsauftrag im Vorfeld, sondern um einen Schritt innerhalb des länger andauernden Gruppen- und Lernprozesses, der sich aus der Notwendigkeit in der Situation einerseits und aus der Kompetenz der betreffenden Teilnehmer andererseits ergab.

William H. Klipatrick, einer der geistigen Väter der Projektmethode, schrieb sinngemäß: der Lehrer greift ein, wenn die Schüler Hilfe brauchen. Die Teilnehmer, auch die Kinder, sollten aber möglichst alle Schritte selbst tun. Der Lehrer sollte so weit kommen, dass er sich »allmählich von dem Fortgang des Verfahrens« zurückziehen kann. (Frey: 1982: S.164)

In den Folgejahren konnte die Verantwortung für die Bäckerzunft schrittweise an erfahrene und motivierte Schüler*innen der Oberstufe übertragen werden, sodass die Autorin sich als Lehrkraft zurückziehen konnte, ohne dass die Projektidee und die Ernsthaftigkeit in der Umsetzung dadurch gefährdet wurden. (vgl. 11.2).

9.2 Umgang mit Fehlern

Ist, wie im vorliegenden Projekt, das primäre Ziel, die mündliche Interaktion der Schüler*innen in der Fremdsprache zu fördern und möglichst viele Sprechsituationen zu schaffen, so geht damit auch ein völlig anderer Ansatz bei der Thematisierung von Sprachverstößen und im Umgang mit unterschiedlichen Fehlern einher.

Sprechen lässt sich nicht auf das rein Sprachliche reduzieren. Bei der Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht geht es von daher um weit mehr als um ein *linguistic problem-solving in target language production*. Aufgrund des diskursiven Charakters des Sprechens (Sprechen/ Zuhören) müssen vielmehr die sprachliche, die inhaltliche und die zwischenmenschliche Dimension mündlicher Kommunikation in Einklang gebracht werden. Unterrichtsmethodisch gilt dabei nach wie vor der Grundsatz *message before accuracy* (kommunikatives Paradigma) (...) in mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen ist Fehlertoleranz geboten (zentrales Kriterium: Verständlichkeit der Schüleräußerungen) (Hallet/ Königs: 2013: S.85)

Die Schüler*innen gingen sehr offen und konstruktiv mit Korrektur und Kritik um. Diese knüpften in der Regel auch immer an einen Arbeitszusammenhang im Handwerklichen an, wodurch Korrektur und Kritik weniger persönlich wirkten, sondern einen größeren Kontext mit einbezogen, der prinzipiell alle Teilnehmer*innen etwas anging. Korrekturen den Arbeitsablauf betreffend waren ebenso wie Korrekturen im Bezug auf die Fremdsprache logischer Teil eines größer angelegten Lernprozesses und flossen so auf natürliche Weise in eine große gemeinsame Bäcker-Lehre ein.

Sprechfertigkeit ist eine höchst komplexe Kompetenz, die nicht automatisch aus der Schulung und Beherrschung der schriftlichen Kompetenz erwächst, sondern eines speziellen Trainings bedarf. Dabei geht es nicht um das Erreichen eines sprachlichen Idealzustands, der auf Perfektion und Fehlerlosigkeit abzielt, sondern um die Vermittlung von effektiven kommunikativen Strategien, die es den Schülerinnen und Schülern gestatten, am gesellschaftlichen Diskurs in seinen verschiedensten Ausprägungen (monologisch, dialogisch und multilogisch) aktiv teilzuhaben. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: 2011: S.24)

Im Arbeitsalltag boten sich den Schüler*innen laufend Situationen, an denen sie durch Handarbeit und Sprache aktiv teilnehmen wollten, die sie kommentieren oder sprachlich gestalten wollten, wofür ihnen aber zum Teil die kommunikativen Strategien in der Fremdsprache noch fehlten. Die von den Schülern gewählten Lösungswege und Auswege sowie die daraus resultierenden sprachlichen Äußerungen führten teilweise auch zu interessanten Fehlersituationen.

Fehler können intensiven Stress auslösen. „Daher ist es psychologisch wichtig, sehr konsequent mit den ersten Hilferufen und Fehlersituationen umzugehen. (...)“ (Greif 1993,9) Das Etikettieren eines Fehlers als „interessante Fehlersituation“ (...) ruft meist bereits eine erkennbare Veränderung der Einstellung zu Fehlern hervor – in den meisten Fällen eine interessierte und entspannte Problemlösehaltung. In dieser Atmosphäre ist die oben dargestellte Lernbarriere schnell überwunden. (Erpenbeck/ Heyse: 2007: S.127)

Beispielsweise standen die Bäcker Gesellen einmal vor den von ihnen gebackenen Kuchen und Tom wollte das Resultat präsentieren. Da ihm aber das Wort „backen“ fehlte, sagte er kurzerhand: «**Nous avons boulangé des gâteaux**» (siehe Film MA 8) Diese logische Ableitung des Verbs vom Substantiv „le boulanger“ war in diesem Moment eine durchaus gute Lösung. Nur dank der fertigen Kuchen, der Absicht von Tom, diese auch zu präsentieren und schließlich durch seine Wortschöpfung konnte es im Anschluss mit den Schüler*innen kurz zu einem Gespräch darüber kommen, wie man auf einfache Weise sagen kann, was man gemacht hat.

Sicherlich soll bei der Schulung der Sprechfertigkeit Normverstößen begegnet werden. Gleichwohl gilt es zu bedenken, dass die ausschließliche Fokussierung auf sprachliche Korrektheit nicht nur auf Dauer demotivierend wirken kann, sondern auch den Erkenntnissen der Mutter- und Fremdspracherwerbstheorien zuwiderläuft. (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: 2011: S.24)

Bei jedem Projekt kann es Situationen geben, die anders verlaufen, als geplant, und jegliche Zusammenarbeit zwischen Menschen verläuft nicht immer reibungslos. Bleibt man aber in Bewegung und in Kontakt miteinander, so werden Situationen nicht ausweglos, so kann im Sozialen wie auch im Handeln ein Mehrwert entstehen. Auch das Erlernen einer Fremdsprache gelingt am besten durch Bewegung, durch das Tun, und damit durch ihre Verwendung. Dabei sollte den Schüler*innen Raum für ein tastendes Suchen und damit für einen möglichst eigenständigen Prozess der Lösungssuche und des Aufbaus von Wissen ermöglicht werden. Diese Forderung findet sich auch wieder in einem der von Connac beschriebenen fünf Grundpfeiler der Pädagogik Freinet's:

5. le tâtonnement expérimental qui correspond aux processus convoqués par l'humain pour apprendre : faire, et en faisant se tromper, réussir pour progressivement construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu. (Connac: in : Giauque/ Tièche Christinat: 2017: S. 58)

Doch das Wagnis des Sprechens muss einhergehen mit einem gewissen In-Kauf-Nehmen von Fehlern und einem konstruktiven und angemessenen Umgang mit Fehlersituationen, denn „Fehler sind für's Lernen notwendig; sie sind Lernchancen!“ (vgl. Brater: 2014: These 4) Diese Lernchancen sichtbar und fruchtbar werden zu lassen, verlangt von den verantwortlichen Lehrer*innen viel Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen und pädagogisches Geschick.

9.3 Rahmengestaltung und Lernumgebung

Die Bedeutung der Umgebung, wenn es um menschliche Lernprozesse geht, wurde vielfach hervorgehoben. Dewey beschreibt diese auch im Hinblick auf das Erlernen der Sprache:

Dieser „unbewusste Einfluss der Umgebung“ ist so fein und durchdringend, dass er jede Faser des Charakters und des Geistes ergreift; es lohnt sich jedoch, einige Richtungen herauszuheben, in denen seine Wirkung am deutlichsten hervortritt. Zunächst: die Sprache. Die grundlegenden Sprachformen und der Hauptteil des Wortschatzes werden im gewöhnlichen Wechselverkehr des Lebens gebildet, der sich nicht als ein System von Unterrichtsmitteln, sondern als Geflecht sozialer Notwendigkeiten darstellt. (Oelkers: 2011: S.36)

Ein solcher „Wechselverkehr“ und ein „Geflecht sozialer Notwendigkeiten“ (vgl. ebd.) ergeben sich ganz offensichtlich im Rahmen von Projekten in denen ein starker Handlungsbezug besteht und insbesondere in Lernarrangements, mit erlebnispädagogischem Kontext. In Kapitel 5.1.1 und 5.1.2 wurde bereits darauf hingewiesen, welche Prozesse derartige Lernarrangements und ein spezifisches Thema, wie das hier gewählte Bäckerhandwerk hinsichtlich der Schüleraktivierung, der Kommunikation (auch in der Fremdsprache) und des Kompetenzerwerbs in Gang setzen können. In Kap. 10 soll der Aspekt der Umgebung und des „sozialen Geflechts“ ein weiteres Mal zur Sprache kommen, wenn es um emotionale und soziale Komponenten solcher umfassender Lernprozesse geht.

(...) dass nämlich die einzige Möglichkeit für die Erwachsenen, diese Art der Erziehung zu beeinflussen, in der Beeinflussung der Umgebung besteht, innerhalb deren die Unreifen handeln und deshalb auch denken und fühlen. Wir erziehen niemals unmittelbar, sondern mittelbar, und zwar durch das Mittel der Umgebung. Worauf es ankommt, ist, ob wir einer zufälligen Umgebung das Werk überlassen oder eine besondere Umgebung für diesen Zweck schaffen. (Oelkers: 2011: S.37)

Die eingangs dargestellte besondere Umgebung, die für das handwerkliche Lernen in Zusammenklang mit dem Lernen der Fremdsprache Französisch von der Autorin bewusst gewählt. Die Lernorte in Frankreich wurden mit dem Ziel aufgesucht, bewusst im relevanten Kulturraum, eingebettet in einen echten Arbeitsalltag zusammen mit Muttersprachlern zu lernen. Was die Feldphasen in Deutschland anbetraf, so wurde auch hier der Lernort sehr umfassend gestaltet, mit einem ganz konkreten Zweck, sodass ganz im Sinne Deweys die Umgebung nicht dem Zufall überlassen wurde.

Auch Freinet misst der Umgebung einen großen Stellenwert bei, wenn es darum geht, den Schüler*innen ein tastendes Lernen, durch eigenständiges Ausprobieren, durch den freien Ausdruck und in der Kommunikation mit anderen zu ermöglichen. Der Lehrkraft obliegt es, optimale Bedingungen zu schaffen, in denen dieses Lernen sich vollziehen kann und durch die das Kind sich sein soziales Umfeld erschließen und sich darin zurechtfinden kann.

Célestin Freinet (...) a influencé (...) la pédagogie actuelle à partir de trois grands axes : le tâtonnement expérimental, l'expression libre, la communication. Dans ce cadre, la démarche de l'enseignant, à partir du besoin naturel de l'enfant de marquer son environnement, consiste à l'aider à s'informer, à s'exprimer et à communiquer à travers les différents codes avec lesquels fonctionne son milieu. Les savoirs se construiront grâce à cette interaction avec l'entourage, l'important pour l'éducateur restant de créer les conditions optimales pour ces apprentissages. (Presses universitaires de Caen : 2000 : S.72)

In diesem Sinne und auch dem in Kap. 5 thematisierten Lernbegriff folgend, liegt in der Rahmengestaltung bzw. in der Gestaltung der Lernumgebung somit die zentrale Aufgabe für Ausbilder und Lehrkräfte, denn:

Eigentlich kann man gar nicht „ausbilden“. Das, was man gemeinhin „Ausbilden“ nennt, besteht darin, Situationen zu schaffen, in denen der Lernende sich selbst ausbilden kann. (Bauer et al.: 2007: S. 64)

Von der Sichtweise auf das „Ausbilden“, das Lernen hängt es somit ab, wenn es um die Überlegung geht, worum sich die Lehrenden in der Gestaltung ihres Lehrens vor allem sorgen müssen.

Wer Lernen für einen passiven Vorgang hält, der sucht nach dem richtigen Trichter. Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht, wie beispielsweise das Laufen oder das Essen, der sucht keinen Trichter, sondern denkt über die Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann. (Spitzer, 2006: S.4)

Somit kann Lernen als natürlicher und vor allem aktiver Vorgang verstanden werden, was gleichzeitig eine Aufforderung an Bildungsträger ist, ein geeignetes Umfeld für Lernende zu schaffen, damit diese in Lernvorgänge finden und aktiv werden können. Die Entstehung von Lernsituationen bzw. die Entdeckung jeglicher Lernchancen in pädagogischen Kontexten scheint hier der entscheidende Punkt zu sein. Gilt es doch für den Pädagogen, jede noch so kleine Situation ernst zu nehmen, jeden noch so beiläufigen Lernschritt als solchen zu erkennen und wertzuschätzen und gleichzeitig die

Schüler*innen stetig zum Arbeiten, zum Lernen und schlichtweg zum Leben zu ermuntern.

Diese These muss für die Betrachtung der Konzeption, der Umsetzung und der Ergebnisse des Bäckerprojekts als Ausgangsbasis oder vielmehr als Dreh- und Angelpunkt gesehen werden. Geht man davon aus, dass im Bäckerprojekt das Praktizieren der französischen Sprache zwar ein zentrales Lernanliegen war, so kann dieses nur im Zusammenhang mit all den weiteren Lernmöglichkeiten auf anderen Ebenen gesehen werden, die sich durch den handlungsorientierten Ansatz ergaben. Somit können auch die Lernerfolge bei den Schüler*innen in völlig unterschiedlichen Bereichen wahrgenommen werden. Geht man weiter davon aus, dass die Verknüpfung des Lernmoments in der Fremdsprache mit einer emotionalen Komponente bzw. einem Erlebnis für eine bleibende Verankerung im Gedächtnis und damit für nachhaltiges Lernen sorgt, so kommen all den sonst eher peripheren Lernmomenten und vor allem der Lernumgebung eine besondere Bedeutung zu.

Die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche ihre intrinsische Lust am Lernen und Gestalten weiter entwickeln und zu starken, verantwortungsbewussten und teamfähigen Persönlichkeiten heranreifen können, lässt sich inzwischen aus neurowissenschaftlicher Sicht recht gut beantworten. Interessanterweise bestätigen die Hirnforscher mit ihren neuen Erkenntnissen vieles von dem, was von Pädagogen seit jeher eingefordert und in erfolgreichen innovativen Schulmodellen längst umgesetzt worden ist: Anstelle der bisherigen extrinsischen Verfahren zur Verbesserung der Lernleistungen müssen Bedingungen, also Erfahrungs- und Gestaltungsräume geschaffen werden, die die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen zum Lernen und Gestalten, zum Mitdenken und Mitgestalten wecken und stärken. (Hüther: 2016: S.157)

Die Lernumgebung gestaltete sich je nach Praktikumsphase unterschiedlich und sei im Folgenden noch einmal kurz skizziert.

In den Bäckereien in Frankreich ergab sich allein durch die Authentizität der Arbeitssituation, die Präsenz der Bäckermeister und deren Moderation der Abläufe, durch die Einrichtungsgegenstände, die Geräusche und Gerüche im Raum eine sehr umfassende Lernumgebung mit hohem Aufforderungscharakter für die Schüler*innen, in den ihnen anvertrauten Arbeitsschritten aktiv zu werden und von jeder Anweisung oder bei jedem Handgriff zu lernen.

Im Leitzachtal gelang es, durch die Ausstattung der Bäckerzunft mit allen notwendigen Materialien und Utensilien, eine sinnvoll und vollständig ausgestattete Werkstatt zu kreieren und durch die Anordnung der Schüler*innen rund um den großen Arbeitstisch auch ein Zentrum und eine gemeinsame Ausrichtung des Teams zu schaffen. Im Hintergrund konnten die relevanten Basisrezepte auf Deutsch und Französisch sowie die Bezeichnungen für die gängigen Zutaten und Utensilien alles auf Holztafeln geschrieben, jederzeit von allen Teilnehmern eingesehen werden. Die Gläser, in denen viele Zutaten aufbewahrt wurden und auf dem Tisch zur Verwendung bereitstanden, waren ebenfalls mit der französischen Bezeichnung der Zutat beschriftet. An einem Apfelbaum wurde immer ein Holzschild mit der Aufschrift „Boulangerie“ aufgehängt, das eine gewisse Signalwirkung hatte und schon wenn man darauf zu ging, vom Eintritt in die kleine französischsprachige oder zumindest zweisprachige Welt der Bäckerzunft kündete.

„Man kann und muss zum Lernen nicht motivieren, sondern man kann allenfalls demotivieren und die Lernlust verschütten.“ (Brater: 2014)

Um also die notwendige Lernmotivation oder „Lernlust“ aufrechtzuerhalten, ist es nicht ratsam, genau vorzuschreiben, was die Lernenden zu tun haben bzw. diese eng zu kontrollieren oder gleich korrigierend einzugreifen. (vgl. Kap.5)

Im Rahmen des Bäckerprojekts gelang es vielfach, diesem Anspruch gerecht zu werden. Bei der Arbeit in den französischen Bäckereien bekamen die Schüler*innen zunächst immer sehr genaue Anweisungen von den jeweiligen Meistern oder Gesellen und konnten dann in der Folge trotzdem selbst ihre Erfahrung sammeln. Die äußere Notwendigkeit, also ein gewisses Produktionsziel und auch das Anliegen, die gewohnten Qualitätsstandards einzuhalten, ergaben dennoch einen Rahmen, der die regelmäßige Kontrolle und das Eingreifen, falls nötig, unumgänglich machten, zumal die Praktikanten ja eine ernstzunehmende Hilfe sein sollten und auch wollten. Überdies waren die Schüler*innen sehr interessiert, die Grundlagen dieses Handwerks für die anschließende Umsetzung in der Bäckerzunft im Leitzachtal zu lernen.

Bei der Arbeit in der mittelalterlichen Bäckerzunft war zunächst auch die Herstellung von ausreichend vielen Broten für alle Teilnehmer das tägliche Ziel, jedoch konnten die älteren Schüler*innen in der nötigen Arbeit viele Schritte selbst gestalten, die Abläufe immer wieder selbst absprechen und vor allem auch jüngere Schüler*innen dort

einsetzen und anlernen, wo es ihnen sinnvoll erschien. Das Eingreifen von Lehrerseite blieb hier die Ausnahme und kam nur dann zum Tragen wenn ein Engpass oder eine kritische Situation es unumgänglich machten. So mussten die Vorräte immer wieder kontrolliert und aufgefüllt oder nachbestellt werden, oder der Backofen rechtzeitig von Glut und Asche befreit werden, sodass nach Abbrennen des Buchenholzes nicht zu viel Hitze entweichen konnte. Je nach Besetzung des Teams hatten aber auch die Schüler*innen sowohl die Steuerung der Vorräte als auch die Überwachung des Ofens sehr gut im Griff.

Auch sollen die Ziele des Lernens möglichst transparent sein und die Bedeutung des Lernens für den Lernenden klar werden. (vgl. Brater: 2014) Das erklärte Ziel war zumindest für das Kernteam der Praktikantengruppe, möglichst viel Französisch zu lernen und gleichzeitig eine praktische Einführung in das Bäckerhandwerk zu erhalten. Allen Beteiligten war dies durchaus klar auch wenn während der Frankreichaufenthalte immer wieder eine fröhliche und ausgelassene Stimmung aufkam, die sicherlich eher mit der Freude am Reisen, am Erleben und am Ausprobieren zusammenhing und weniger mit dem primären Ziel, Französisch zu lernen. Dies galt weitgehend auch für die Arbeit im Leitzachtal, wo je nach Tagesform, Wetter und Zusammensetzung der Gruppe die Arbeit mehr oder weniger ernsthaft vorangetrieben wurde und die französische Sprache in verschiedener Intensität wahrgenommen und eingesetzt wurde. Bei der Beobachtung der Schüler*innen war jedoch stets eine hohe Arbeitsmotivation zu spüren und eine starke Identifikation mit dem gemeinsamen Projekt und dem gemeinsamen Produkt, sodass ganz offensichtlich die Lernlust nie drohte, „verschüttet“ zu werden.

Ferner wäre es hinderlich, den Lernenden nichts zuzutrauen und ihre Kompetenz in Frage zu stellen bzw. sie als Person nicht zu akzeptieren oder nicht ernst zu nehmen. (vgl. Brater: 2014)

In den Bäckereien in Frankreich wurden die Praktikanten sehr offen und herzlich aufgenommen und gleichzeitig direkt ein Einstieg in die Tätigkeiten vor Ort ermöglicht. Wo immer es machbar war, wurde den Schüler*innen sehr schnell auch Verantwortung für Handgriffe oder einfache Abläufe übertragen. Auch im Leitzachtal herrschte ein wertschätzender Umgang innerhalb der Zunft. Denn grundsätzlich stand allen Schüler*innen die Mitarbeit in der Bäckerzunft offen, neue Schüler*innen wurden freundlich aufgenommen und von den älteren Gesellen oder von der Lehrkraft in die

Aufgaben eingeführt. Alle Beiträge und jede Teilnahme wurde so gut wie möglich eingebunden und ernst genommen.

Vor allem der handlungsbezogene Ansatz und die Projektmethode schienen dazu geeignet, die Teilnehmer in Aktion zu versetzen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich Lernziele oder Lernschritte selbst zu stecken und zu erarbeiten.

Die Gestaltung der Lernumgebungen (traditionelle Aufgabe des Lehrers) muss sich schrittweise den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden anpassen. Mitgebrachte Bedingungen sind dabei nicht statisch, vielmehr können sich die Fähigkeiten der Lerner kontinuierlich erweitern. (Gudjons: 2006: S.61)

Die Gestaltung der Lernumgebung und der Rahmenbedingungen trug mit Verantwortung dafür, wie fruchtbar und vielseitig die Lernprozesse waren. Das „Sich-Holen-Können“ von Hilfestellung oder von Antworten auf Fragen, die Anregungen durch den Dialog und die Zusammenarbeit mit den anderen Teilnehmern, das Vertrauen in die Lehrkraft und die anderen Lerner spielten hier sicherlich eine Rolle für den Erfolg der Lernprozesse. Die gesamte Lernumgebung bzw. der Rahmen für die Projekte findet ausführlich Berücksichtigung in Kap. 10.

„Neue Fähigkeiten/ Kompetenzen lernt man, indem man in Handlungssituationen kommt, in der man sie einsetzen muss, obwohl man sie noch gar nicht hat.“ (Brater: 2014)

Gemäß diesem „Herausforderungs-Bewältigungs-Paradigma“ (vgl. Brater: 2014) lernt der Mensch also immer im „Vorgriff“ und tut so, als ob er es schon könnte. Bereits der Beweggrund für den ersten Aufenthalt in Frankreich, um dort ein Praktikum in der Bäckerei zu machen, folgte diesem Ansatz. Denn obwohl keiner der Teilnehmer sich mit dem „Brotbacken“ genauer auskannte, hatte sich die Gruppe und ihre Lehrkraft die Aufgabe gesteckt, im Mittelalterzeltlager die Bäckerzunft zu übernehmen. So konnte man gar nicht anders, als in einer „echten“ Bäckerei seine Mitarbeit anzubieten und so im Tun die später notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Die Wahl des Lernorts Frankreich barg ebenfalls einen unmissverständlichen Aufforderungs-Charakter, wenn es um die Erreichung des Lernziels ging, die französische Sprache sprechen zu lernen. Es wurde hier sozusagen mit beiden Lernzielen direkt ins „kalte Wasser“ oder eher an den „warmen Backofen“ gesprungen.

So kam es selbstverständlich auch im Rahmen der einzelnen Projektphasen des Bäckerprojektes zu Situationen, die unerwartet waren und für die gemeinsam eine

Lösung gesucht werden musste. Während man in der Provence anfangs den abgelegenen Ort des Bäckers suchen und sich dann den Weg merken musste, hatte man im Leitzachtal viele Themen zu bewältigen, die das einfache Leben dort mit sich brachte. Hier seien z.B. die Wege zu Fuß bis in die einzelnen Zeltdörfer, wo die Reklamationen der wartenden und hungrigen Teilnehmer in Kauf genommen werden mussten, wenn man den Leiterwagen mit der Brotlieferung zu spät wegschickte, oder die notwendige Einschätzung des Ofens, der Mittelpunkt der Arbeit in der Bäckerei war und letztlich über das Gelingen aller Backwaren entschied, zu nennen.

Ist ein sinnvoller und sinngebender Rahmen von pädagogischer Seite so gesteckt und vorbereitet, dass Schüler*innen innerhalb dieses Rahmens eigenständig und aktiv ins Handeln kommen, so machen sie während ihrer Aktivität und in der eigenständigen Interaktion mit anderen Teilnehmern völlig eigene und für den Pädagogen nicht genau planbare Erfahrungen. Diese können sehr vielschichtig sein und auch links und rechts der Kernaufgabe in dem betreffenden Projekt liegen und dann nicht weniger wertvoll sein, als Erfahrungen, die unmittelbar mit der Kernaufgabe zusammenhängen und sich sehr einfach vorwegnehmen lassen. Das französischsprachige Bäckerprojekt war praktisch von Natur aus geeignet, den Erwerb von Kompetenzen bei den Schüler*innen zu begünstigen, da es schwerpunktmäßig praktisch veranlagt war, also nur in der Praxis zu realisieren war, so wie aus keinem Rezept ein Brot oder ein Kuchen entstünde, gäbe es nicht jemanden, der sich an die Arbeit macht, die Zutaten aufbringt, diese in geeignetem Maße mischt und behandelt und schließlich mit seinen Gedanken, seiner Arbeitskraft und seiner Zeit ein vorzeigbares und in diesem Fall auch essbares Ergebnis schafft.

10 SOZIALES UND EMOTIONALES LERNEN

Die in Kapitel 6 und 7 beschriebenen Lernprozesse sprachlicher Art sind sicherlich nur innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen (siehe Kap. 8) sowie des gewählten und gestalteten Lernumfelds möglich. Neben den Lernprozessen sprachlicher Art konnten vielschichtige soziale und emotionale Lernaspekte festgemacht werden.

„Soft Skills“ und Kompetenzen wie etwa Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und andere mehr erwirbt man nicht schon dadurch, dass man deren Wichtigkeit „mit dem Kopf“ einsieht. Man erlernt sie vielmehr, (...), nur dadurch dass man in reale Handlungssituationen kommt, in denen diese Fähigkeiten gefordert werden.“ (Bauer et al.: 2007: S.43)

Die sogenannten „soft skills“, die hier angesprochen werden, sind bei handlungsorientierten Lernarrangements im Gegensatz zum Lernen im Klassenzimmer Grundvoraussetzungen für das Vorankommen des Vorhabens und das Gelingen eines gemeinsamen Projektes. Es mag im Klassenzimmer Schüler*innen gelingen, relativ passiv und damit unselbständig, unkooperativ oder starren Vorgaben folgend und damit unflexibel viele Schulstunden zu meistern. Dies wird jedoch im Rahmen eines Projektes nicht lange funktionieren, da die Schüler*innen schlichtweg durch die Gruppendynamik mitgenommen und in Aktion versetzt werden, da sie sich der Zusammenarbeit immer wieder stellen müssen und da viele Unwägbarkeiten dem Projektverlauf eine andere Wendung geben, als zunächst vorgesehen. Damit bleibt den Schüler*innen also nichts anderes übrig, als sich flexibel auf neue Gegebenheiten einzustellen und sie als neue Ausgangssituation für ihr weiteres Handeln zu nehmen.

Die wichtigsten Erfahrungen machen Menschen immer dann, wenn sie gezwungen sind, bestimmte Probleme eigenständig zu bewältigen. Dabei eignet sich jeder Mensch neben bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Wissen an, das er für die Lösung künftiger Probleme nutzen kann. Das funktioniert umso besser, je häufiger eine Person mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert ist, mit Problemen, die sie betreffen machen, die sie innerlich aufwühlen, emotional berühren und die gelöst werden müssen. Immer dann, wenn es zu einer solchen Störung des emotionalen Gleichgewichts kommt, werden im Gehirn die tieferliegenden Zentren aktiviert und bestimmte Botenstoffe ausgeschüttet, die dazu beitragen, all jene Nervenzellverschaltungen zu festigen und zu stabilisieren, die von der betreffenden Person zur Lösung des Problems und damit zur Wiederherstellung ihres emotionalen Gleichgewichtes besonders intensiv benutzt werden. (Hüther: 2012: S.70)

Ein Projekt, das bereits in der Planungsphase und durch alle Schritte der Verwirklichung hindurch mit den Teilnehmern gemeinsam entstand und wuchs und das von der Autorin permanent, bewusst und teilnehmend gestaltet wurde, war dabei in der Lage, die eingangs erwähnten bedrohlichen Situationen im Lernprozess aufzuspüren und für die Teilnehmer in fruchtbarer Weise umzuwandeln, sodass sich für jeden erreichbare und greifbare Lernschritte anboten, alle Schüler*innen mit ihrer individuellen Grundausstattung in Sprache, oder was technische oder kreative Aufgabenstellungen betraf, einsteigen konnten. Auf diese Weise konnte die Gefahr genommen werden, dass durch Hemmungen, Blockaden oder Enttäuschungen Teilnehmer aus dem Prozess ausstiegen oder ausgeschlossen wurden.

Durch die frühzeitige Einbeziehung der Teilnehmer in die Planung, die Abläufe und Fragestellungen des Bäckerprojekts bildete sich von Anfang an in Form eines Kernteams eine hochmotivierte und aktiv an der Verwirklichung des Projektes interessierte Gruppe von Schüler*innen gebildet. Diese Schüler*innen wiesen eine hohe Identifikation mit dem Projekt und allen damit zusammenhängenden Aufgabenstellungen und Zielen auf. Sie kümmerten sich persönlich und eigenständig um die Abläufe, brachten über den gesamten Verlauf des Projektes vollen Einsatz und sorgten insbesondere während der Projektphasen in der „Bäckerzunft“, auch im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und vorausschauenden Planung, für die Weiterentwicklung der Abläufe ebenso wie für die Anlernung neuer Schüler*innen in den gängigen Handgriffen und Backvorgängen. Hierin liegt sicher auch der Schlüssel zu den Lernerfolgen in der Bäckerzunft im Hinblick auf die Fremdsprache. Die Verknüpfung von Handeln und Sprachenlernen bei gleichzeitiger Ermöglichung von selbstverantwortlichen Lern- und Handlungsschritten ist dabei sehr vielversprechend, wie auch ein weiteres Lernprinzip von C.Rogers betont: Lernen ist erfolgreicher, wenn selbstverantwortlich gelernt wird. (Brater: 2011: S.9)

Schüler*innen sollten für ihr persönliches Leben lernen: eben nachhaltig. Ich vertrete das Lernen nach LENA. Das bedeutet für mich: lebendig und nachhaltig zu lernen. Wo könnte dies besser ins Auge gefasst werden, als im Wald. Was gehört zu einem lebendigen Lernen: eindrucksvolle Erlebnisse, Sinneserfahrungen, selber experimentieren dürfen, sich Wissen aus Büchern oder über Gespräche mit Freunden zusammensuchen, spüren, probieren, erleben und erfahren. Denn, was das Kind erlebt, das erzeugt in ihm Bilder. Wir wissen, dass Kinder bis zu 10 Jahren „Bilderwesen“ sind, d.h. sie lernen optimal, wenn sie das Wissen mit einem inneren Bild verknüpfen können. (...) Dies können sich Pädagogen in der Natur zu Nutze machen. Unverzichtbar ist für mich die Verbindung von Kopf, Herz und Hand. (Silvia Luger-Linke, in: A.Ferstl, M.Scholz, C.Thiesen, 2012: S.223)

Die Wahl der Lernorte außerhalb des Klassenzimmers, zum einen in Frankreich in den Bäckereien und in der Folge im Leitzachtal, ermöglichte ein Eintauchen in eine andere Welt, das Wahrnehmen von vielen ungewohnten Eindrücken und die Begegnung mit Menschen, die sonst im Schulalltag nicht immer die gleiche Rolle spielen.

So konnte durch die jeweiligen Bäckermeister eine ganz neue Lehrer*innen-Persönlichkeit ins Spiel kommen, die auch auf Anhieb von der Praktikantengruppe als solche ernst genommen wurde. Das Aufschauen zu diesem Lehrmeister, das Zuhören, wenn er erzählte, erklärte, lobte oder korrigierte, das Deuten seiner Gesten und das

Einschätzen seiner Person brachte für die Schüler*innen vielfältige emotionale und interkulturell sehr wertvolle Momente mit sich, die alles Gesagte, Gehörte und Gelernte einmal mehr vertieften.

Gleichzeitig waren die Teilnehmer aus unterschiedlichen Klassen und hatten im Schulalltag ansonsten auch nicht den gleichen Stundenplan und verbrachten somit nicht so viel Zeit miteinander wie während des Praktikums. Es galt also auch, untereinander sich als Gruppe zu begreifen, den Anderen mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten ernst zu nehmen und sich auf rücksichtsvolle und für alle Seiten fruchtbare Weise für die gemeinsamen Ziele einzusetzen. Auf Reisen, bei der Arbeit in den französischen Bäckereien und auch bei der Arbeit unter freiem Himmel im Leitzachtal überkamen die Schüler*innen je nach ihrer Motivation, ihrem Durchhaltevermögen, ihrer gesundheitlichen und psychischen Konstitution vielerlei Gefühle, die auch stets geteilt wurden.

Die frühe Aufstehzeit, die Müdigkeit in der Mitte des Tages, die Mühe um Sorgfalt und Erfüllung der Aufgaben in den französischen Backstuben oder die Sorge um das Feuer im Ofen, das Arbeiten bei jedem Wetter und die große Verantwortung für die Verpflegung mit Brot im Mittelalterzeltlager, ebenso wie die vielen lustigen Begebenheiten und Momente, beim Singen, bei spielerischen Momenten des Vokabel-Lernens - all diese Erlebnisse umrahmten und durchzogen stets das immer auch gegenwärtige und bewusste Bemühen um das Erlernen des Französischen. So wurde alles Gesagte und Gehörte immer eingebettet in Erlebnisse, die emotional berührten. Dass der emotionale Kontext eine große Bedeutung beim Lernen inne hat, fasst Spitzer folgendermaßen zusammen:

Wir konnten nachweisen, dass der emotionale Kontext, in dem die Einspeicherung der Wörter geschieht, einen modulierenden Einfluss auf die spätere Erinnerungsleistung hat. So wurden diejenigen Wörter am besten erinnert, die in einem positiven emotionalen Kontext eingespeichert wurden. Darüber hinaus konnten wir zeigen, dass unterschiedliche Hirnregionen ein späteres Erinnern vorhersagen, je nachdem in welchem emotionalen Kontext die Wörter eingespeichert wurden. (...) Diese Ergebnisse zeigen sehr deutlich, wie eng Emotion und Kognition, oder Gefühl und Denken, miteinander verbunden sind; das eine kann man nicht untersuchen, ohne das andere in Betracht zu ziehen. Sie zeigen auch, dass Lernen bei guter Laune am besten funktioniert (...) (Spitzer: 2006: S.165 – 167)

Im Gegensatz zu Ars Artium in den Jahren 2011 und 2012 sollten die „Märchenhaften Abenteuer“ im Juli 2013 insbesondere die Zielgruppe der Unterstufe ansprechen. Es

standen weniger der Wettbewerb zwischen den einzelnen Dörfern, die Verteidigung und der Kampfgeist der Ritterschule oder die zusammenhängende Zunft-Ausbildung mit Abschluss einer Gesellenprüfung im Vordergrund, als vielmehr vormittags die Gestaltung von Arbeitsmöglichkeiten für die Kinder in Zünften und das gemeinsame Leben in einem großen Zeltdorf sowie nachmittags das Spielen und Erleben von kleinen Abenteuern oder das Erzählen von Märchen.

Wer etwas gemeinsam erlebt hat, hat sich auch etwas zu erzählen. Dies gilt auch für das Lehrer-Schülerverhältnis. (...) Das Verhältnis Schüler-Lehrer hat sich nach solchen Maßnahmen oft grundlegend und meist positiv verändert. (Michl: 2015: S.31)

Lisa, Tom und Timo sowie Marlene, hatten bereits in den Projektphasen 2011 und 2012 im Leitzachtal vieles erlebt und gelernt, zwischen den Schüler*innen war eine tragfähige Gemeinschaft gewachsen. Auch das Schüler-Lehrerverhältnis konnte auf der Basis der gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen als durchwegs offen und positiv eingestuft werden. Auf dieser Grundlage konnte man sich 2013 in der Bäckerzunft gemeinsame den veränderten Anforderungen stellen, die durch die Einbindung von Unterstufen-Schüler*innen in die Arbeit der Bäckerzunft entstanden.

Lern- und Gehirnforscher haben mit ihren Forschungsergebnissen diese pädagogische Praxis, die erleben und lernen miteinander verbindet, bestätigt. Erlebnisreicher Unterricht ist erfolgreich, heute aber geht es noch einen Schritt weiter: Schüler sollen so aktiv wie möglich den eigenen Lernprozess gestalten und sich Wissen selbst aneignen. (Michl: 2015: S.31)

Die jüngeren Schüler*innen mussten von den älteren sinnvoll und geduldig angeleitet und eingebunden werden. Überdies galt es auch, den kleinen Lehrlingen das Gefühl zu vermitteln, dass wir eine französisch-sprachige Bäckerzunft waren. So trugen die Oberstufenschüler*innen zum einen dazu bei, die positive Arbeitsatmosphäre weiter zu tragen und zum anderen die französische Sprache als Teil der Stimmung zu pflegen und aufrechtzuerhalten (Kap. 6 und 7). Und wie eine weitere Sprache mischten sich in die Stimmen der Schüler oft Vogelstimmen, die einerseits eine fröhliche Grundstimmung erzeugten und sich andererseits wie eine weitere Sprache mit in den Arbeitsalltag in der Bäckerzunft hineinwoben.

Learning by Doing: Erziehen heißt handeln – Nach mindestens einem Jahrhundert des Sitzenlernens liegt die Zukunft des Lernens wieder im Unterwegssein in der Natur mit einfachen Mitteln. Alle Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass im Handeln, durch Anschaulichkeit und

über die Kanäle aller Sinne am meisten gelernt wird, also mit und über den Körper. Die Erlebnispädagogik versucht im besten ganzheitlichen Sinne, Kopf, Herz und Hand miteinander zu verbinden. (Michl: 2015: S.31)

Ähnlich wie auch in den Backstuben der beiden besuchten Bäckereien in Frankreich, war auffällig, wie konzentriert und ernsthaft die Arbeit gemacht wurde. Die Schüler zeigten sowohl bei der Bedienung des Ofens als auch beim Wasserholen, der weiteren Materialbeschaffung und vor allem beim Kneten der Teige vollen Einsatz. Es herrschte Aufmerksamkeit für die Arbeitsprozesse und Notwendigkeiten und Umsichtigkeit im Hinblick auf die jüngeren Schüler*innen. Wenn jemandem etwas fehlte, so stand alsbald eine helfende Hand zur Seite, möglichst exakt wurden die Zutaten abgewogen und auf die Schüsseln verteilt. Es war ebenso wie in den Bäckereien der „Neuzeit“ ein spürbarer Ernstcharakter des Brot-Backens vorhanden, es handelte sich offensichtlich nicht um ein „Spiel“. Der Arbeitsplatz unter freiem Himmel, die grüne Wiese unter den Füßen, die Vogelstimmen im Hintergrund und die nötigen Zutaten für das Grundnahrungsmittel Brot in Reichweite vermittelten möglicherweise bei vielen Teilnehmer*innen ein subtiles Gefühl von Gemeinschaft und auch von Freiheit. In diesem Spannungsfeld zwischen Ernst und Arbeit und andererseits der Freiheit und der Freude konnten sich viele Lernprozesse im Sozialen vollziehen, die auch bei der Betrachtung der Filmsequenzen hinsichtlich der Sprechansätze zwischen den Teilnehmer*innen an vielen Stellen zum Vorschein traten (siehe Kap.6).

Durch die gegenseitige Hilfe beim Zusammenstellen der Zutaten in allen Rührschüsseln und die immer wieder fußfassende französische Kommunikation, wenn auch manchmal nur einer schlüssigen Reaktion, entstand offensichtlich eine sprachkreative Gruppensituation, in einem Team, das sich nicht nur in Sachen Brot- und Kuchen-Produktion relativ selbständig auf den Weg gemacht hatte, sondern auch selbständig versuchte, den Alltag auf Französisch zu erproben.

Insgesamt ließ sich während aller Anleitungssituationen durch die Älteren eine sehr respektvolle und lernwillige Haltung bei den Unterstufenschüler*innen feststellen. Das Eingreifen der Autorin war oft gar nicht nötig, da die Autorität der Oberstufenschüler*innen durchwegs gegeben war.

Für das Lernen ist auch die „Erfahrung einer Störung in einem gewünschten Ablauf“ grundlegend (Holzkamp, K., in: Brater: 2014). Eine Vielzahl an Entstehungsmomenten für Kommunikation zwischen den Teilnehmer*innen lag in solchen „Störungen“

begründet. Dies konnte in Kap. 6.1.2 sowie in 6.2.2 und in 6.3.2 gezeigt werden, denn hier war immer eine Frage, ein Problem, ein Hindernis oder ein Fehler im Arbeitsprozess der auslösende Moment für eine Sprechsituation. Vor allem die Sprechsituationen, die dann von den Schüler*innen unter Verwendung der französischen Sprache bewältigt wurden, ermöglichten Lernerfahrungen.

Eine andere und sehr empfindliche „Störung“ innerhalb der Abläufe war vielfach durch die Wetterbedingungen gegeben. So war beispielsweise bei Regen und Kälte das Heizen des Ofens oder das schnelle Auskühlen des bereits beheizten Ofens ein Problem. Außerdem musste für die Brotteige immer eine ausreichende Abdeckung geschaffen werden, gleichzeitig konnten die Hefeteige beim Regenwetter nur in der Nähe des Ofens aufgehen. Letztlich war das Wetter auch für die Stimmung und Ausdauer des Teams ein ausschlaggebender Faktor, auch wenn sich vor allem die älteren Teilnehmer sehr darum bemühten, in ihrem Einsatz nicht nachzulassen und auch die jüngeren Teilnehmer entsprechend zu motivieren. Oft gelangen durch eine solche „Störung“ durch schlechtes Wetter sehr wertvolle Lernmomente im Sozialen, sei es wenn eine Schülerin einem anderen ihre Regenjacke oder eine Decke lieh oder aber wenn die Abläufe dann noch genauer auf einander abgestimmt sein mussten und man noch ernsthafter auf die verlässliche Zusammenarbeit angewiesen war. Man begegnete vielen Problemen, indem man Lösungen dafür suchte. So wurde z.B. dem Problem mit dem nassen Reisig entgegengewirkt, indem in einem Hohlraum unter dem Ofen in einer Kiste stets ausreichend Reisig bereitgehalten wurde, das durch das Beheizen des Ofens dann tagsüber trocknen konnte und sich so leichter entzünden ließ. Bei den großen Buchenholzstücken verfuhr man ähnlich, man legte diese über Nacht in den noch warmen Ofen und verschloss diesen. So wurde das Holz hervorragend getrocknet und konnte auch an einem verregneten Morgen sehr schnell anbrennen.

Das Bäckerprojekt hat viele Schüler*innen um den Backofen versammelt, die ansonsten im Schulhaus nicht so eng zusammenarbeiten. Die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Projekt hatten einen gemeinschaftsstiftenden Charakter, ohne weitere Teilnehmer oder die Entstehung neuer Gruppenzusammensetzungen in den Folgejahren auszuschließen. Fachliche Kenntnisse sowie die Erfahrung mit den handwerklichen Abläufen konnten bei den maßgeblichen Teilnehmern von 2011 bis 2013 nicht nur erworben und gesammelt, sondern bereits umgesetzt und an die jüngeren Teilnehmer weitergegeben werden. Der französischen Sprache wurde über alle Projektphasen

hindurch mit Interesse, Neugier, Offenheit, Wertschätzung und je nach Alter, Motivation, Begabung und Eigenständigkeit der Schüler*innen auch mit einem aktiven Lern-Anliegen begegnet. In jedem Fall konnten alle Teilnehmer, die sowohl in Frankreich als auch im Leitzachtal mit dabei waren, in organisatorischer Sicht sehr viel dazulernen und waren schließlich auch in der Lage, ähnliche Projekte selbst ins Leben zu rufen, oder aber die Bäckerzunft im Rahmen von Ars Artium in den Folgejahren einmal ohne die Hilfe der Autorin zu meistern. Dies gelang vor allem dadurch, dass die Schüler*innen so oft wie möglich selbst tätig wurden, somit selbst Erfahrung sammelten und daran lernten.

11 EFFEKTIVITÄT, NACHHALTIGKEIT UND ÜBERTRAGBARKEIT DER METHODE

11.1 Effektivität

Der Handlungs- und Realitätsbezug beim Fremdsprachenlernen sorgte ganz offensichtlich dafür, dass die Schüler*innen sich nicht langweilen konnten, sich auf die notwendigen Prozesse einlassen mussten, sich weder der Mithilfe an der täglich anfallenden Arbeit noch der fremdsprachigen Umgebung entziehen konnten. Auch wenn sich einzelne Schüler*innen weniger dem Sprachlernprozess widmeten, so waren sie andererseits umso eifriger bei der Sache, wenn es darum ging, die Bäcker-Arbeit voranzubringen. Es kam nie vor, dass sich Schüler*innen sowohl aus dem Sprachlernprozess als auch aus der handwerklichen Arbeit herausgezogen haben. Eher gab es Momente des schweigenden Vor-sich-hin-Arbeitens, das aber auch wiederum seinen Wert hatte, wie die Analyse der Auslöser für die unterschiedlichen Sprechsituationen und auch des Schweigens in Kapitel 6 zeigen konnten. Auch wer die Fremdsprache noch nicht gut beherrschte, konnte sich freudig an Tätigkeiten beteiligen und sich damit nützlich und gebraucht fühlen, sodass durch den handlungsorientierten Ansatz alle Schüler*innen Anbindung und Geltungsmöglichkeiten finden können, über Altersgrenzen und Grenzen der gewohnten Schulnoten hinweg. Im gängigen Schulbetrieb, in Unterricht, der nach Klassen getrennt und einem Lehrplan folgend stattfindet, besteht hingegen viel leichter die Gefahr, dass Schüler*innen „außen vor“ bleiben oder zumindest in ihrer Motivation „abgehängt werden“.

„Hat dagegen der Schüler das Bewusstsein, dass seine Tätigkeit sinnvoll und nützlich ist, so macht er die für dieses Alter unvergessliche und aufrichtende biografische Erfahrung, dass er «gebraucht wird». Damit verliert die Schule auch etwas von dem für Jugendliche unattraktiven Beigeschmack von «Schule als Spielwiese», bei der es «um nichts geht» – zumindest um nichts Wichtiges oder Spannendes. Was letztlich bei einer Vielzahl von Jugendlichen dazu führt, dass die «heimlichen Lehrpläne» ein Übergewicht bekommen, dass das eigentliche Leben erst am Nachmittag und an den Wochenenden nach und außerhalb der Schule stattfindet. Die alarmierende Schulverdrossenheit unter deutschen Schülern hat wohl nicht als Letztes ihren Grund in der mangelnden Ausrichtung auf das Prinzip: «Lernen in Ernstsituationen».“
(Birnthaler: 2008: S. 205)

Die spürbare Freude an der gemeinsamen Arbeit, an der zielführenden und damit sinnvollen Beschäftigung ebenso wie die Zufriedenheit mit den gemeinsam erarbeiteten Resultaten, führte regelmäßig zu Erfolgserlebnissen für die Gruppe, die sie letztlich weiter in ihrer Motivation bestärkten. Hier sei z.B. der Anblick all der fertigen Brote, das Lob durch die französischen Bäcker oder in den Praktikumsphasen in Deutschland das Lob der Dorfbewohner für den guten Geschmack der Brote aus der Bäckerzunft erwähnt oder das Erlebnis, das noch warme Brot nach einem anstrengenden Vormittag zum Mittagessen zu genießen. Man konnte den Jugendlichen vielfach anmerken, dass sie stolz waren, Teil der Bäckerzunft zu sein und auch in Frankreich, dass sie gerne und voller Ernst bei der Sache waren. Man konnte sich in jedem Moment sicher sein, dass die Schüler*innen auch ein weiteres Mal für einen Einsatz in diesem Sinne bereit waren. Es blieb am Ende einer jeden Praktikumsphase neben all den schönen Eindrücken und Erlebnissen eine positive Grundeinstellung zur Handarbeit in der Bäckerei und die dort gelebte Arbeitssprache Französisch.

Bei Schüler*innen, die vor Beginn des Projektes keinen oder kaum einen Zugang zur Fremdsprache oder zumindest fehlende Motivation dafür hatten, konnte beobachtet werden, dass diese durch die besondere Umgebung und die vielschichtigen Lernerlebnisse die Fremdsprache schließlich in positiver Weise erleben konnten wodurch das Sprachenlernen in einen größeren und für die Schüler*innen fruchtbaren Lernkontext gestellt werden konnte. Schüler*innen, die eine grundsätzlich hohe Motivation für das Erlernen der Fremdsprache mitbrachten, konnte diese Methode durch die Möglichkeit der praktischen Anwendung und des Ausprobierens eine weitere Vertiefung und Vernetzung ihrer vorher eher abstrakten Kenntnisse bieten. Sie konnten aktiv Verantwortung übernehmen für die Weitergabe ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens an jüngere Teilnehmer. An manchen Stellen waren es genau diese

Schüler*innen, die spontan und kreativ mit der Fremdsprache umgingen und somit wagten, auch Neuland zu betreten.

Die Fremdsprache war in dem vorliegenden Projekt nicht gesondert oder gar abgekoppelt zu sehen, sondern als integraler Teil der anfallenden Arbeitsprozesse und wurde daher in den vorangehenden Kapiteln auch nicht getrennt, sondern stets verbunden mit den betreffenden Prozessen beurteilt. Das Französische war Teil der gesamten Arbeitsatmosphäre und wurde außerdem durch die Autorin sowie in Frankreich auch durch die Bäckermeister als Verständigungssprache hochgehalten und gepflegt. Somit war sie in vielen Momenten eine völlig normale Lebens Tatsache und nicht Teil einer gezwungenen oder künstlich konstruierten Lehr-Lernsituation.

Die mit dem Fremdspracherwerb idealerweise untrennbar verbundene Zielsetzung von interkultureller Begegnung und interkultureller Verständigung konnte insbesondere während der Aufenthalte mit den Schüler*innen in französischen Bäckereien ebenfalls erreicht werden. Vom Anfang ausgehend seien hier die gemeinsame Idee und der Moment des Aufbruchs, also des Verlassens der Heimat und der gewohnten Themen und Gefühle erwähnt. Die Autorin und die Schüler*innen brachen auf, um im Ausland gemeinsam etwas zu lernen, etwas zu erleben, um sich den Herausforderungen und neuen Ereignissen, die auf sie zukommen würden, gemeinsam zu stellen. Vor Ort zählten vor allem die Momente der Begegnung von Mensch zu Mensch sowie die individuellen Beiträge der einzelnen Schüler*innen für die gemeinsamen Arbeitsprozesse. Die Bereitschaft und der Wille, auf Menschen aus einem anderen Kulturraum zuzugehen, von ihnen etwas zu lernen und sich den Gegebenheiten vor Ort anzupassen, konnten auf diese Weise gezielt gefördert werden. Die dadurch entstehende Offenheit für ungewohnte Gegebenheiten und die nicht gewohnte Alltagssprache konnten viele Gelegenheiten für Begegnung bei der Arbeit, und somit ganz nebenbei, bieten und durch die notwendige und echte Zusammenarbeit Menschen zweier Kulturräume im gemeinsamen Tun verbinden. Dadurch können möglicherweise auch die Grundlagen dafür geschaffen werden, dass Schüler*innen sich zu längeren Auslandsaufenthalten entscheiden oder sich später in ihrer Biografie eigenständig und mutig in derartige interkulturelle berufliche Zusammenarbeit begeben und die bereits erworbenen Fähigkeiten in fruchtbarer Weise umsetzen.

11.2 Nachhaltigkeit

Die über fünf Projektphasen gewachsenen Erfahrungen und die über die Jahre gewachsene Gruppe von Schüler*innen, die entweder als ständige Mitarbeiter oder zumindest für einige Tage in einer der Projektphasen mitwirkten, hat eine gute Ausgangsbasis für die Weiterführung in den kommenden Jahren geschaffen. Ebenso haben sich die Schüler*innen an die Tatsache gewöhnt, dass die Bäckerarbeit in einen französischsprachigen Kontext eingebettet ist, es hat sich neben dem Deutschen die französische Sprache relativ selbstverständlich als Arbeitssprache etabliert und keiner fragte, oder wundert sich, wenn er in der „Boulangerie“ auf Französisch angesprochen wird. Dieses Selbstverständnis alleine kann möglicherweise schon ein Hinweis auf Nachhaltigkeit im Sinne von einer gewachsenen Tradition im Sinne des Projektziels sein. Zierer erwähnt als Grund für die nachhaltigen Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen folgendes:

Ein Grund ist in der Klarheit zu sehen: Erfolgreiche Programme in diesem Bereich zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl den Lernenden als auch den Lehrpersonen die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Medien bewusst und nachvollziehbar, konkret und umsetzbar sind. Ein zweiter Grund ist in der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehung zu sehen, die durch gemeinsame Aktivitäten in einem anregungsreichen Umfeld gefördert wird. Kooperationen sind notwendig und Vertrauen wird aufgebaut. (Zierer: 2016: S.58)

Was die Motivation der Schüler*innen anbetrifft, die an den Auslandsaufenthalten beteiligt waren oder über mehrere Jahre immer wieder in der französischen Bäckerzunft arbeiteten, ist anzumerken, dass mehrere Schüler*innen sich auch später nach Frankreich aufgemacht haben, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, aber immer mit Interesse für das Nachbarland. Ein Schüler besuchte bei einem Aufenthalt im Elsass die Bäckerei, in der er mitgearbeitet hatte, noch einmal, um sie seiner Mutter zu zeigen. Er war sehr stolz, dies bei seiner Rückkehr in die Schule, der Autorin zu erzählen und er sagte auch, dass er sehr große Lust verspürt hätte, wieder eine weiße Schürze anzuziehen und einfach in die Backstube zu gehen, um mitzuarbeiten. Er sagte, er habe sich vertraut und „wie zu Hause gefühlt“.

Ein anderer Schüler brach wenige Monate nach dem zweiten Frankreichpraktikum eigenständig und ohne große Planung nach Frankreich auf und war dort zwei Wochen unterwegs. Auch zwei Schüler*innen, die bei keinem der Frankreichaufenthalte dabei gewesen waren, aber feste und sehr motivierte Teilnehmerinnen in der Bäckerzunft waren, machten sich gemeinsam nach Südfrankreich auf, auch sie kamen mit einer

Schachtel Kekse für ihre Französischlehrerin und Bäckermeisterin zurück und waren sehr stolz über ihre erste Reise.

Der größte Erfolg im Sinne der Fortführung der Bäcker-Projekt-Idee war allerdings, dass 2017, genau in dem Jahr in dem die Auswertung der fünf Feldforschungsphasen beendet sein wird, zum ersten Mal eine dieser beiden Schülerinnen die ganze Bäckerzunft alleine organisierte und leitete. Damit war die Bäckerzunft die einzige Zunft die alleine von einer Oberstufenschülerin aufgebaut und geleitet wurde. Auch meldeten sich zahlreiche Schüler*innen, die in der diesjährigen Bäckerzunft bei ihr mitarbeiten wollten, sodass diese Schülerin genügend Unterstützung und zahlreiche Lehrlinge hatte. In diesem Sinne kann man sicherlich von Nachhaltigkeit sprechen, die einerseits daran festzumachen ist, dass es Schüler*innen gibt, die sich aus der gewachsenen Erfahrung und aus Eigeninitiative zutrauen und bereiterklären, eine solch umfangreiche Aufgabe und die damit zusammenhängende Verantwortung zu übernehmen. Interessant war außerdem die Frage inwieweit es der Schülerin gelingen würde, auch weiterhin die französische Sprache als Arbeitssprache hochzuhalten und zu praktizieren. Nachdem sie kurz vor Beginn von Ars Artium 2017 ein Praktikum in Irland absolviert hatte, fühlte sie sich zu diesem Zeitpunkt in der englischen Sprache wohler und sicherer als in der französischen. Aus diesem Grund entschloss sie sich, in der Bäckerzunft zwar weiterhin eine Fremdsprache als Arbeitssprache zu praktizieren, allerdings diesmal die englische Sprache. Sie schrieb alle wichtigen Zutaten und Rezepte wiederum auf Holztafeln und hängte diese in gewohnter Weise an den Wänden auf. Auch bei der Gesellenprüfung, die sie mehreren Schülern eigenverantwortlich abnahm, legte sie Wert darauf, dass die Schüler*innen Rezepte und die Bezeichnungen für Zutaten und Arbeitsmaterial auf Englisch beherrschten. So konnte relativ spontan und wiederum durch die diesjährigen Notwendigkeiten und Ressourcen bedingt, das Bäckerprojekt weiterentwickelt werden und gleichzeitig der Beweis angetreten werden, dass sich der Rahmen und die Arbeitsprozesse dieses Projektes sehr gut auch auf eine andere Fremdsprache übertragen lassen.

11.3 Übertragbarkeit

Grundsätzlich ermöglicht der Projektcharakter eines solchen Vorhabens eine zeitliche und aufgabenspezifische oder auch fächerspezifische Eingrenzung genauso wie fächerübergreifendes Arbeiten, sodass prinzipiell an allen schulischen Themen und

Fächern Projektthemen anknüpfen könnten. In jedem Fall wäre beispielsweise das Bäckerprojekt auch auf andere Handwerksbereiche, auf viele künstlerisch-praktische Schulfächer und ebenso auf andere Fremdsprachen übertragbar. Immer werden aber vermutlich der schulische Kontext, das pädagogische Konzept, die fachliche Ausrichtung der leitenden Lehrkraft oder schulinterne Parameter bei der Themenwahl, dem Umfang und der Durchführung eines Projektes eine Rolle spielen. Das Bäckerprojekt soll eine Anregung und eine Ermunterung für Bildungsträger sein und dabei die Vielzahl der unterschiedlichen Ansätze für ein handlungs- und projektorientiertes Lernen in Schulen ergänzen.

Sie sind Ausdruck eines notwendigen Wandels der schulischen Lernkultur, - weg vom belehrenden Unterricht, hin zur Erkenntnis, dass nur das gelernt wird, was selbständig angeeignet wird, ohne der Illusion zu verfallen, dass dieses nur mit den großen Konzepten eines Offenen Unterrichts, der Freien Arbeit oder des Projektunterrichts usw. erreicht werden kann. Im Gegenteil: Grundlage selbsttätigen Entdeckens und Forschens sind zunächst ganz einfache Fähigkeiten, die es zu lernen gilt, z.B. das langsame und genaue Hinsehen und Wahrnehmen, oder Mut, auch Umwege produktiv in Kauf zu nehmen, auch die Überwindung der herkömmlichen engen Auftragsstypen zugunsten eines freieren „Agendatyps“, der die Selbstverantwortung und Planungsfähigkeit, verantwortliches Handeln, Entwicklung von Motivation und Durchhaltevermögen der Schüler und Schülerinnen ungleich stärker herausfordert. (Gudjons: 2006: S.78)

Im vorliegenden Fall konnte sich an dem bereits bestehenden erlebnispädagogischen Großprojekt für die Schule und an der Notwendigkeit für die Gestaltung einer Bäckerzunft die Idee für das vorliegende Projektvorhaben entzünden. Sie wuchs, durch die Bereitschaft zur Mitwirkung der Autorin und einiger freiwilliger Schüler*innen an dem schulübergreifenden, erlebnispädagogischen Projekt über das gemeinsamen Bedürfnis nach einer Art „Grundausbildung“ in dem betreffenden Bäckerhandwerk, dieses stand somit zu allererst auf der „Agenda“ (vgl. ebd.) Das Vorhaben wurde weiterhin von der Autorin an ihr Unterrichtsfach Französisch angebunden und somit in den französischen Kulturraum verlagert. Aus den in Frankreich gewonnenen Fähigkeiten und Kompetenzen wiederum wurde die Weiterführung des Projektes in Form der Bäckerzunft in Deutschland möglich. Auf diese Weise entwickelte sich auf mehreren Ebenen und über mehrere Jahre ein Lernfeld für die daran beteiligten Schüler*innen, das auch für andere Vorhaben dieser Art motivierend wirken kann. Denn bei einer ausreichend offenen Gestaltung und einem Sinn für Lernprozesse, kann ein solches Vorhaben zwar eine andere Wendung nehmen, auch mal eine andere

„Agenda“ bekommen, als zunächst angenommen, aber es kann im Prinzip nicht völlig scheitern. Gleichzeitig regt es bei den Schüler*innen Initiative an und eröffnet ihnen vielfältige Begegnungs- und Erfahrungsräume. Letztlich schafft es viele individuelle Erfolgserlebnisse und Kompetenzen sowie positive Effekte im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen, auf die schulische Lernmotivation und das Lehrer-Schülerverhältnis.

12 AUSBLICK

Vor dem Hintergrund einer wachsenden Bedeutung von transnationaler Zusammenarbeit in der Berufswelt, von interkulturellem Dialog, von nachhaltiger (Entwicklungs-) Zusammenarbeit aber auch von Lösungssuche für Konflikte steht es sicher außer Frage, dass Schulen und Ausbildungseinrichtungen eine zentrale Rolle innehaben, wenn es darum geht, jungen Menschen das Handwerkszeug mit auf den Weg zu geben, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Zu einer solchen Ausstattung gehört neben möglichst breit gefächertem Wissen über die Welt, über kulturelle, geografische und wirtschaftliche Zusammenhänge, sicher auch die Fähigkeit, sich auf andere Menschen und Kulturen einzulassen, seine alten Gewohnheiten und Standpunkte hinter sich zu lassen, sich zu bewegen, Neuland zu betreten und vor allem, auf diesem Neuland mit anderen Menschen den Dialog zu wagen. Leupold/ Krämer sprechen bei ihren Zielformulierungen für die Förderung Interkulturellen Lernens von der:

Aneignung eines ethnografischen Blicks. Bezogen sowohl auf fremde wie auch auf eigene Lebenskontexte nehmen die Schülerinnen und Schüler die Hybridität kultureller Konstrukte wahr. Hierzu lernen sie, Vertrautes quasi von außen zu betrachten und Fremdes in seiner Heterogenität zu sehen. Sie erschließen sich zunehmend die Bedeutung von Habitusmustern und von unterschiedlichen Modi der Fremdwahrnehmung für ein Verständnis fremden und eigenen Verhaltens. (Leupold/ Krämer: 2010: S.50)

Und sie führen anschließend, als methodische Implikation, Verfahren entdeckenden Lernens an (vgl. ebd.). Dies mag ein weiterer Hinweis darauf sein, wie handlungs- und projektorientierte Lernarrangements, die für entdeckendes Lernen sicherlich viel Spielraum bieten, einen Beitrag leisten können, wenn es darum geht, Schüler*innen fremde Sprache und Kultur näher zu bringen. Auf dem Weg zu einem solchen

interkulturellen Verständnis, einem interkulturellem Blick können die Schüler*innen neben einem wachsenden Fremdverständnis, einem Verständnis für das Anderssein, die Herkunft und die Eigenheiten ihres Gegenübers auch wichtige Erfahrungen machen auf dem Weg zu sich selbst und zu ihrer Persönlichkeit. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen öffnet eine erweiterte Perspektive auf Sprachenvielfalt und Kompetenzen in den Sprachen mit folgender Definition:

Der Begriff ‚mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz‘ bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Trim, J./ North, B. et al.: 2001: S. 163)

Hierbei sind zumindest Grundkenntnisse in den Fremdsprachen sehr hilfreich. Es funktioniert - und das haben gerade auch die Projektphasen in Frankreich gezeigt - Verständigung und Zusammenarbeit auch auf einem sehr anfänglich vorhandenen Sprachniveau schon alleine, wenn man einander respektvoll und offen begegnet und sich helfend einbringt und sich einer gemeinsamen Aufgabe ernsthaft widmet. Es geht in sprachlicher und interkultureller Hinsicht um erste Schritte, um erste Gesten, darum, den Anfang zu wagen. Ein Anspruch auf Perfektion oder ein fester Lehrplan kann vielfach Schüler*innen zu früh eingrenzen oder abschrecken, sodass möglicherweise diese frühe Phase, diese ersten Schritte in der Fremdsprache oder in der interkulturellen Begegnung unterschätzt, übersehen oder sogar abgebrochen werden. Aber auch dort, wo Lernwege schon abgebrochen scheinen oder vorhandene Lernspuren verschüttet sind, kann ein projektorientierter und handlungsbezogener Ansatz wiederum helfen, neue Impulse zu geben, spielerisch und unbefangen wieder Schritte zu wagen. Die Möglichkeit der Begegnung mit Muttersprachlern in einem handlungsorientierten Rahmen, wie es in den französischen Bäckereien der Fall war, die Begegnungsqualität, gemeinsame Erlebnisse, Handlungsfortschritte und schließlich die gemeinsam erreichten Resultate können für die daran beteiligten Schüler*innen sehr wertvoll sein. Denn sie schaffen schlichtweg Vertrauen und liefern auch die Erfahrung, dass Dialog, Zusammenarbeit und gemeinsame Erfolge über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg möglich sind.

In einer Zeit, in der immer mehr Menschen zu uns kommen, in Europa Zuflucht suchen und - wenn sie bleiben dürfen - langfristig auch in einen Arbeitsprozess finden müssen, ist es umso wertvoller, wenn junge Menschen bereits selbst schon einmal erlebt haben, wenn auch in einem völlig freiwilligen Rahmen und nicht aus solch existenziellen Notlagen heraus, wie es ist, wenn man im Ausland eine Arbeit beginnt, wie man sich fühlt, welche Schwierigkeiten auftreten können oder wie man Brücken bauen kann. Es ist aber bereits viel erreicht, wenn junge Menschen heute einfach das Vertrauen haben, dass ein solches Unterfangen gut gehen kann. Allein ihr Vertrauen und die damit zusammenhängende positive Grundeinstellung können vielleicht Berge versetzen. Wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen in der Arbeit zusammenkommen und die Arbeit als Brücke und als eigene Sprache begriffen werden, so kann sicherlich an vielen Stellen mehr Verbindung, Konsens und letztlich auch Zusammenhalt und Verständnis füreinander entstehen. Auf diesem fruchtbaren Boden könnte langfristig auch Interesse an der Erweiterung der Sprachkenntnisse und somit die Motivation für tiefergehende Verständigung auch über den zunächst begrenzten Bereich der Arbeit oder des gemeinsamen Projekts hinaus wachsen.

13 ANHANG

Einverständniserklärung (exemplarisch): Veröffentlichung der Daten

Jahresbericht-Beitrag über das Bäckerpraktikum in Obernai, 2011

Fotos, 2011 - 2013

Lageplan des Geländes von Ars Artium im Leitzachtal

Elternbrief zu Ars Artium (exemplarisch für 2012)

Packliste für Ars Artium (exemplarisch für 2012)

Wegbeschreibung zum Gelände von Ars Artium im Leitzachtal

Verzeichnis des Filmmaterials

Veröffentlichung von Fotos und Filmmaterial

Absatz 7 des Schulvertrags der Freien Schule Glonnthal

7. Einverständniserklärung für Veröffentlichung von Fotos und/oder Filmaufnahmen

An unserer Schule, sowie im Außenbereich des Gebäudes, werden z.B. bei Lehrerwanderungen oder Unterrichtsprojekten, Fotos oder Filmaufnahmen erstellt, die entsprechend öffentlich publiziert werden, z.B. auf unserer Homepage, im Jahresbericht der Schule, in Fachzeitschriften oder in Filmberichten. Mit Unterschrift dieses Vertrages erklären sie ihr Einverständnis während der gesamten Laufzeit des Schulvertrages. Sollten Sie mit dieser Veröffentlichung nicht einverstanden sein, besteht für Sie selbstverständlich die Möglichkeit; schriftlich Widerspruch einzulegen.

Schülerberichte mit Fotos zum Bäckerpraktikum 2011 in Obernai

Quelle: Jahresbericht der Freien Schule Glonntal 2010/2011: S.115-118

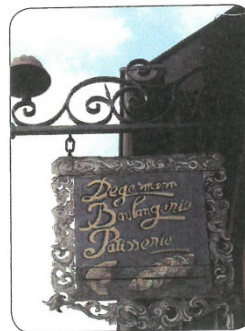
Bäckerpraktikum in Frankreich

le voyage – die Reise

In den Osterferien 2011 fuhren wir [REDACTED] und Frau Schroeder - nach Obernai, um dort in einer Bäckerei ein Praktikum zu machen und Erfahrung für die französische Bäckerzunft im „Ars Artium“ zu sammeln. Wir kamen in Strasbourg an, da war es schon Abend.

In Strasbourg angekommen, suchten wir die Stelle, die mit dem Vermieter ausgemacht war, um uns freundlicherweise abzuholen. Als wir in das kleine Obernai fuhren, zeigte uns der Vermieter ein paar wichtige Gebäude und natürlich unseren Arbeitsplatz, die Boulangerie Degermann. Dann zeigte er uns unsere Zimmer

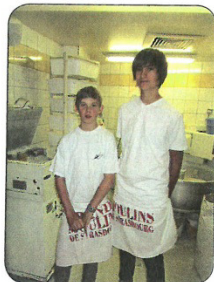
in dem kleinen Fachwerkhaus und gab uns die Schlüssel. Marian, Leo und ich hatten ein Zimmer für uns, ich bekam das größte Bett und der Rest des Zimmers war auch sehr nett. Teresa und Frau Schroeder wohnten in einem anderen Zimmer.



mardi- Dienstag

Nach einer kurzen Nacht weckten Teresa und Nathalie uns um 5.00 Uhr mit einer kleinen Kuhglocke! 5.00 Uhr ist zwar recht früh am Morgen, aber schon viel zu spät für einen echten Bäcker.

Zu Fuß gingen wir 3 Minuten zur Boulangerie. Monsieur Degermann empfing uns herzlich, gab uns Schürzen und erklärte uns alles, was zu tun war: Teige anrühren, Baguettes rollen, Croissants und anderes Backwerk in den Ofen schieben und wieder herausholen. Um 6 Uhr gab es für jeden eine Tasse Café au lait, ein Baguette, und ein Croissant zum Frühstück. Danach durften wir selbst Croissants und „pains au chocolat“ herstellen. Wir kneteten auch Brotteig, portionierten ihn und formten daraus zum Beispiel spitze Baguettes. Nur die normalen Baguettes wurden mit einer Maschine vollautomatisch gerollt.



Monsieur Degermann zeigte uns den unteren Raum, in dem die Brote gemacht wurden. Im vorderen Raum war der Verkauf, dort wurde auch Schokolade hergestellt, und hier durften wir auch immer an einem kleinen Tisch gemeinsam frühstücken. Im Obergeschoss war das Süß-Gebäck. In der Backstube lief den ganzen Tag französisches Radio.

In der Bäckerei stellten wir uns zunächst alle vor. Der Chef zeigte uns ein paar von den Geräten und Maschinen, die Säcke mit den verschiedenen Mehlsorten und die anderen Zutaten. Wir sollten zunächst erst einmal zuschauen. Also sahen wir zu, wie einer der jüngeren Bäcker und der Lehrling Brote machten. Wir halfen aber bald auch schon bei dem ein oder anderen Handgriff. Nach zwei Stunden machten wir Frühstückspause, die uns richtig stärkte, da wir noch nichts gegessen hatten. Nach der Pause durften wir schon richtig mithelfen: Teige kneten und fertige Brote aus dem Ofen holen. Um 11.30 Uhr hatten wir „Feierabend“ und vereinbarten, dass wir morgen noch früher da sein würden.

Zu Mittag aßen wir elsässische Flammkuchen in einem Restaurant, mit einer recht unfreundlichen Bedienung. Dann gingen wir einkaufen: de l'eau, du beurre demi-sel, des melons, des mangues, du fromage, du yaourt et des galettes (Wasser, halbgesehzene Butter, Melonen, Mangos, Käse, Joghurt und Butterkekse) standen auf unserer Liste. Als wir die Einkäufe auf unseren Zimmern verstaut hatten, machten wir einen Spaziergang durch den Park und durch die Altstadt. Im Park war ein Spielplatz, auf den wir natürlich unbedingt gehen mussten. Marian und Freddy tobten sich aus während Frau Schroeder, Teresa und ich die Sonne genossen.

Nach dem Ausflug waren wir richtig müde und beschlossen, schlafen zu gehen.

mercredi - Mittwoch

Es ist 3.00 Uhr! Das Kuhglöckchen von Frau Schroeder hat mich schier in den Wahnsinn getrieben. Und heute war mein Geburtstag!!! Es fiel mir so richtig schwer, auf den Beinen zu stehen, bzw. erst einmal aufzustehen. Schnell duschen, Zähne putzen ... und raus ging es in die Dunkelheit. In der Mitte eines Kreisverkehrs, auf dem so früh noch kein Verkehr war, haben wir den Morgenspruch gesprochen und ich bekam mein Geburtstagslied. Durch eine Hintertür betraten wir die Backstube und halfen, nachdem wir unsere weißen Bäckerschürzen angezogen hatten, „petits pains“ zu formen. Die kleinen Brötchen kamen in eine Maschine mit ganz vielen kleinen Körbchen, in denen der Hefeteig aufgehen konnte. Nachdem sie ein bisschen gegangen waren, wurden sie in den Ofen geschoben und er wurde gut eingeeizt. Beim Frühstück feierten wir mit einem Teelicht meinen Geburtstag. Später bekam ich von der Bäckerei noch einen Kuchen geschenkt.

In der Pâtisserie, der Konditoreistube halfen wir Croissants zu formen und mit Schokolade zu füllen. Gekühlter, immer am Vortag selbstgemachter Blätterteig wird mit einer Walze platt gemacht und in Rechtecke geschnitten. In diese Rechtecke legten wir quer kleine Schokoladenstreifen rein, und rollten den Teig zusammen, „pains au chocolat“ heißen die Dinger. Hunderte haben wir davon produziert. Danach Croissants und Schnecken usw. Am allerliebsten habe ich oben in der Pâtisserie gearbeitet. Dort gab es einfach mehr zu tun für uns Praktikanten.

Nach der Arbeit waren wir auf dem Markt und kauften dort Oliven und Tomaten, natürlich auf

französisch. Bevor wir in das kleine Kino gingen, tranken wir noch einen Kaffee. Wir kamen rechtzeitig für die Aufführung um 17.00 Uhr. Nathalie kannte den Film schon, er hieß „Kirkou“ und handelte von einem heldenhaften Kind in Westafrika, das sein Dorf vor einer bösen Zauberin rettet, die ihnen das Wasser für immer wegnehmen wollte. Dieser Film war lehrreich und auch lustig. Wir aßen noch kurz und gingen früh schlafen.



jeudi - Donnerstag

Wir wurden wieder um 3.00 Uhr morgens aus dem Bett gejagt, Nathalie hatte da kein Erbarmen. Im Dunkeln machten wir uns auf den Weg und betraten wie gewohnt die Backstube durch die Hintertüre. Heute brachten wir schon ein wenig Erfahrung mit und packten gleich mal an. Wir machten gegen 8.00 Uhr Frühstück. Dann sollten wir nach oben gehen, um Croissants zu rollen, und das nicht zu knapp – wir machten um die 600 Stück. Danach hatten wir Arbeitschluss. Wir genossen noch den Tag in Obernai und gingen abends zum Abschluss in das Restaurant „Les petites casseroles“ (die kleinen Kochtöpfe), das gleich unter unserer Wohnung lag.



vendredi - Freitag

Unser letzter Tag begann nicht so früh, ich glaube wir standen erst um 7.00 Uhr auf, um unsere Sachen zu packen und in der Bäckerei „au revoir“ zu sagen. Mit dem Zug fuhren wir von Obernai zurück nach Strasbourg. Wir fuhren jedoch nicht gleich weiter nach München, sondern blieben in Strasbourg, waren am Rhein, im Dom, vor dem Dom, hinter dem Dom, um den Dom herum, in der Altstadt, im Café und haben

noch ein bisschen Honigkuchen für Herrn Lüling gekauft.

Es waren sehr erlebnisreiche Tage, in denen viel zu viel Schönes passiert ist, um es in Worte zu fassen. Es war einfach schön!

Dann ging es weiter von Strasbourg aus, aus dem Elsass und Frankreich heraus, nach Deutschland und nach Bayern. Von München nur noch in die S4 und dann wurden wir von unseren Eltern in Grafing Bahnhof abgeholt.

Frederick

Wir konnten voll mitarbeiten und gehörten zum Team wie die Anderen in der Backstube auch. Alle lobten unseren Einsatz, vor allem die beiden Bäckermeister. Es waren lehrreiche 4 Arbeitstage, und überhaupt eine schöne Zeit, in der wir auch unser Französisch üben konnten.



Bäckerpraktikum in der Provence, 2012



Backstube, Provence



Schüler*innen mit Autorin



Binden von Reisigbündeln



Teig im Knetbecken



Brotteige werden einzeln durchgeknetet





Brotteige zum Ruhen auf Leintüchern



Teige sind bereit für den Ofen



Brote kommen in den Ofen



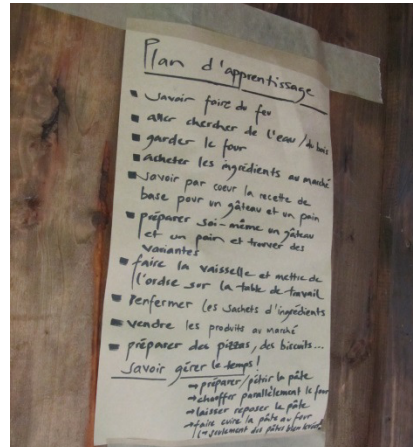
Fertige Brote

Ars Artium, Bäckerzunft





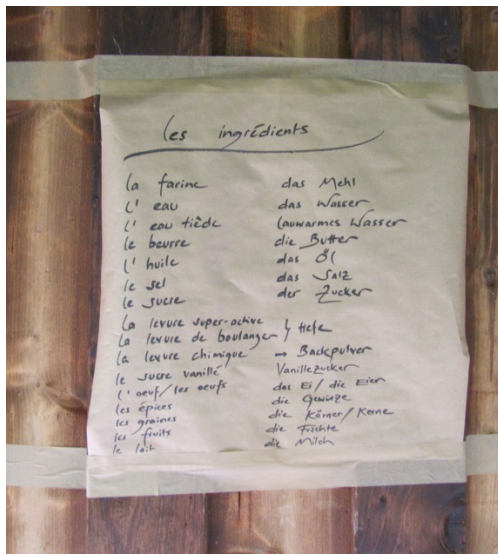
Bäckerlehrlinge (2011)



Ausbildungsplan (2011)

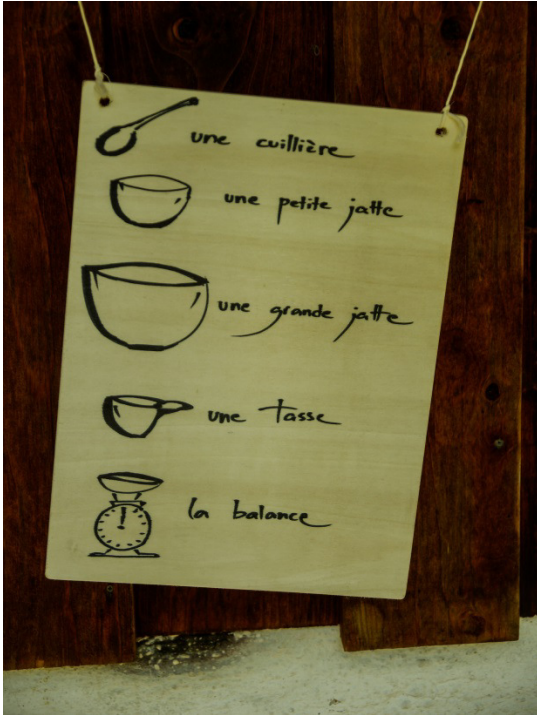


Hefteinträge im Zunftheft (2011)



Zutaten, Französisch-Deutsch (2011)





Holztafeln (2012 u.2013) Vokabeln



Basisrezept für Brot



Bäckerteam





Frühstück in der Bäckerei



Bäckerlehrlinge (2013)



Oberstufenschülerinnen



Kekse



Kuchen



Auslieferung der Brote



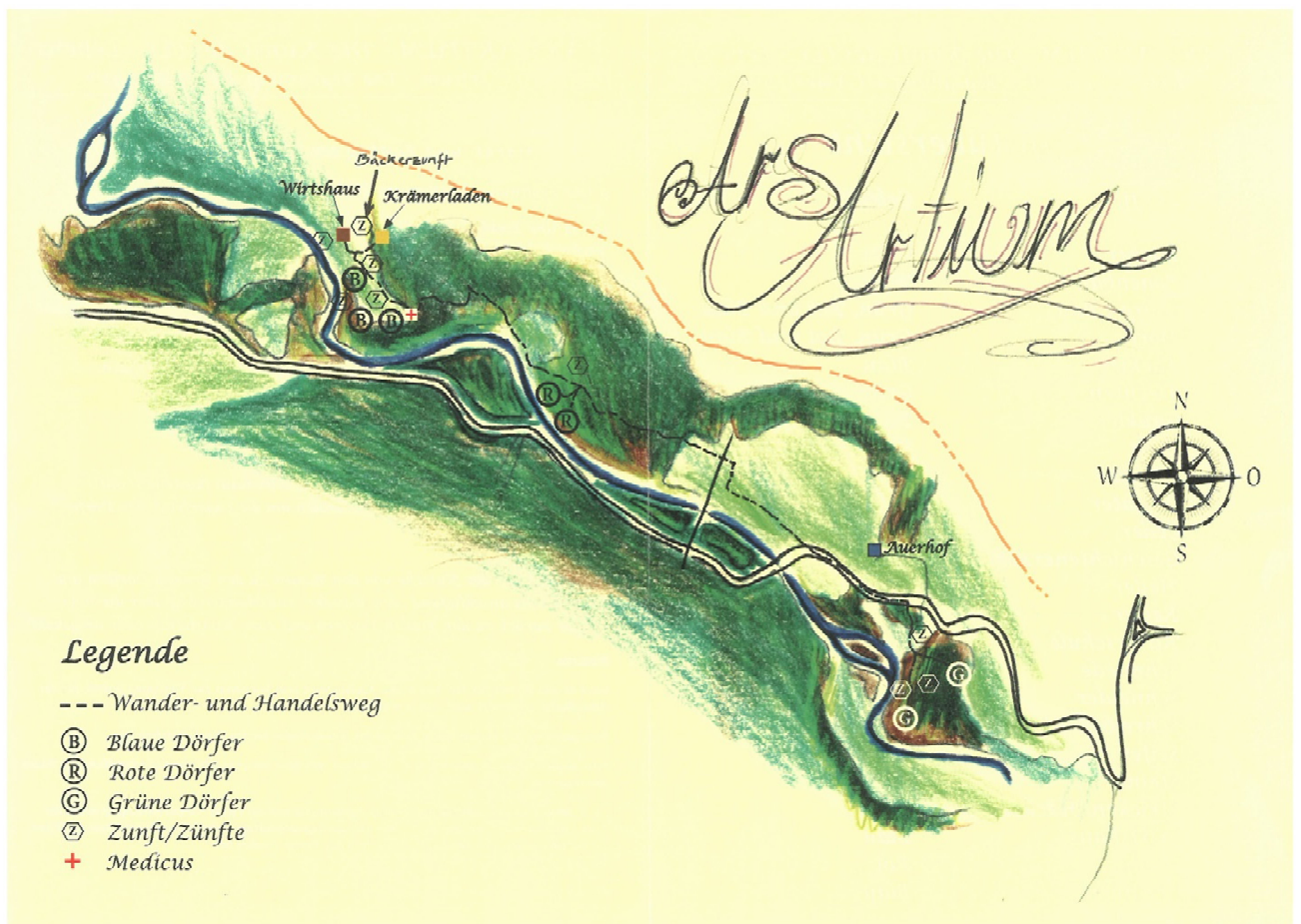
Zelte, 2013



Mittagessen unter dem Zirkuszelt, 2013

Lageplan, Gelände für Ars Artium und Märchenhafte Abenteuer im Leitzachtal

Quelle: Freie Schule Glonnatal



Elternbrief für Ars Artium 2012

Baiern, den 8.5.2012

Liebe Eltern,

wir freuen uns, dass wir auch dieses Jahr wieder ins Leitzachtal ziehen können, um dort „Schule in der Welt“ draußen neu erleben zu können. Ars Artium ist für die meisten Schüler der Freien Schule Glonntal schon ein feststehender Begriff. Umgeben von Natur, fernab vom Alltagsstress, entsteht im Zusammenspiel mit dem geschichtlichen Rahmen des Mittelalters ein besonderer Lern- und Lebensraum, in dem sich vielfältige Lernprozesse vollziehen. Diese laufen nicht nur in den sogenannten Zünften ab, sondern insbesondere auch in den Zeltdörfern, in denen die Schüler aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen sich als Gemeinschaft bewähren müssen. Neben den verschiedenen Aufgaben, die von den Schülern ergriffen werden wollen, geht es trotz des mittelalterlichen Spielrahmens um das ganz authentische Erfahren und Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die menschliche Entwicklung und das verantwortungsbewusste und achtungsvolle gemeinsame Miteinander von zentraler Bedeutung sind.

Da Ars Artium Begeisterungs- und Entwicklungsspielraum für (fast) jede Altersstufe bietet, freut es uns, dass wir dieses Jahr zum ersten Mal die Tore auch für die Unterstufe öffnen können. Ein genaueres Bild von Ars Artium werden wir gerne für alle Eltern der Schulgemeinschaft am Mittwoch, den 9.5.2012 um 19:30 Uhr und im Elternabend skizzieren.

Damit wir, insbesondere jedoch die Lehrer und Betreuer, bei diesem Ars Artium die Kräfte auf die wesentlichen Herausforderungen konzentrieren können, ist es notwendig, dass sich jedes Elternhaus bei der Vor- oder Nachbereitung einbringt! Mithilfe können wir an folgenden Tagen brauchen:

- **Bau- und Brennholzaktion** am Montag, 11.6.2012 um 10 Uhr: In einem nahegelegenen Wald können wir Holz für die verschiedenen Bauvorhaben und fürs Lagerfeuer holen. Eine schöne Arbeit für starke Frauen und Männer und für ein bis zwei größere Anhänger mit Zugfahrzeug für den Holztransport. Treffpunkt: Wäldchen ca. 50 Meter unterhalb vom Auerhof Zistl (Schöffleiten 4, 83620 Feldkirchen-Westerham).
- **Aufbau am Samstag**, 16.6.2012 um 10 Uhr: Materialtransport von der Schule ins Leitzachtal und Aufbau der Zeltdörfer. Treffpunkt: Freie Schule Glonntal.
- **Aufbau am Sonntag**, 17.6.2012 um 10 Uhr: Aufbau der Zeltdörfer. Treffpunkt: Leitzachtal, Ars Artium-Wirtshaus (Esterndorf 22, 83629 Weyarn)
- **Fahrdienst** während Ars Artium für jeweils mindestens einen Tag (9 bis ca. 18 Uhr). Treffpunkt: Leitzachtal, Ars Artium-Wirtshaus (Esterndorf 22, 83629 Weyarn)
- **Markt- und Festtag** am Mittwoch, 27.6.2012 um 10 Uhr: Mithilfe bei der Vorbereitung in den Dörfern und im „Wirtshaus“. Treffpunkt: Leitzachtal, Ars Artium-Wirtshaus (Esterndorf 22, 83629 Weyarn)
- **Abbau am Donnerstag**, den 28.6.2012 um 9 Uhr: Mithilfe beim Abbau der Zeltdörfer und beim Materialtransport zur Schule. Treffpunkt: Leitzachtal, Ars Artium-Wirtshaus (Esterndorf 22, 83629 Weyarn)
- **Aufräumen am Freitag**, den 29.6.2012 um 9 Uhr: Mithilfe bei den Aufräumarbeiten in der Schule. Treffpunkt: Freie Schule Glonntal, Aulavorraum.

Wenn Sie sich beim Markt- und Festtag, beim Aufräumen am Freitag oder mit einem Fahrdienst einbringen wollen, so werden wir Ihnen Anfang Juni den Termin bestätigen – bitte nur bei diesen drei Angeboten auf die Bestätigung warten, bei allen anderen können Sie einfach, wie im Anmeldeformular gewählt, zum Treffpunkt kommen.

Zur weiteren Vorbereitung sind noch folgende Termine wichtig:

Beginn am **Montag, 18.6.2012 um 8:45 Uhr** an der Schule, Ende am **Mittwoch, 27.6.2012 um 20 Uhr** im Leitzachtal (Schulpflicht für alle Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse). Übernachtung auf Donnerstag, 29.6.2012 mit anschließender Beförderung zur Schule bis 12:10 Uhr möglich.

Spielphasen:

- Montag, 18.6.2012 **Wandertag** ins Ars Artium mit Übernachtung (ab der 5. Klasse, Klasse 1-4 nur bei gutem Wetter)
- **Leben im Leitzachtal**
 - o ab der 5. Klasse: Dienstag, 19.6. bis Mittwoch, 27.6.2012, 20 Uhr
 - o 4. Klasse: Samstag, 23.6. bis Mittwoch, 27.6.2012, 20 Uhr
 - o 3. Klasse: Montag, 25.6. bis Mittwoch, 27.6.2012, 14 Uhr (wird klassenintern organisiert)
 - o 1.+2. Klasse tagsüber: Montag, 25.6. bis Mittwoch, 27.6.2012, 14 Uhr (findet nur bei gutem Wetter statt und wird klassenintern organisiert)
- **Markt- und Festtag** (mit allen interessierten Familien, Freunden und Verwandten): Mittwoch, 27.6.2012, 14 bis 20 Uhr

Vorbereitungstermine:

- Freiwillige Vorbereitung der Schüler ab der 5. Klasse in der Schule: Montag 11.6. bis Donnerstag, 14.6.2012, jeweils 13 bis 15:40 Uhr (nach vorheriger Anmeldung bei [REDACTED] mail: [REDACTED]@freie-schule-glonntal.de oder Tel. [REDACTED])

Anmeldeschluss:

- für die Schülerinnen und Schüler am **Freitag, 25.5.2012**
- für Besucher des Markt- und Festtages am Montag, den 11.6.12

Der **Teilnehmerbeitrag** beläuft sich auf

- 220,- Euro ab der 5. Klasse,
- 110,- Euro für die 4. Klasse,
- 66,- Euro für die 3. Klasse.

Bitte überweisen Sie den Betrag auf folgendes Konto:

Imagon gGmbH

Konto [REDACTED]

BLZ [REDACTED]

Raiffeisenbank Zorneding

Verwendungszweck: Ars Artium 2012, (Name) und (Klasse) des Kindes.

Im Teilnehmerbeitrag sind alle während des Lagers entstehenden Kosten enthalten (bitte geben Sie kein Taschengeld mit!). Bei finanziellen Engpässen wenden Sie sich bitte an Frau Michalke, damit Ihrem Kind nicht aus Kostengründen dieses Erlebnis verwehrt bleibt.

Bei weiteren Fragen zu Ars Artium stehen Ihnen gerne die Lehrerinnen und Lehrer der Schule zur Verfügung. In der Vor- und Nachbereitungszeit können Sie sich auch gerne an mich wenden (Email: [REDACTED]@freie-schule-glonntal.de;

Handy: [REDACTED]

Während Ars Artium können Sie mich über meine Handynummer erreichen. Ich bitte Sie aber, mich nur in äußerst dringenden Fällen anzurufen. (Bitte sms schicken oder auf die Mailbox sprechen!).

Mit freundlichen Grüßen,

[REDACTED] und das Betreuer-Team von Ars Artium

Wegbeschreibung zum Gelände von Ars Artium im Leitzachtal

Wegbeschreibung

Standort: Nahe bei „Auerhof/Zistl“, Schöffleiten 4, 83620 Vagen

Über Feldkirchen:

- In Feldkirchen nach Westerham und weiter der Hauptstraße nach Holzolling folgen
- In Holzolling links nach Esterndorf und weiter der Straße folgen (über das Rohr und den Fluss) bis zum „Ars Artium-Parkplatz“

Von München (ca. 3 Km ab Ausfahrt „Ars Artium“):

- Autobahn A8 Richtung Salzburg
- Nach der Ausfahrt „Weyarn“ kommt der Parkplatz „Seehammer See West“. Dort abfahren
- Zu Beginn des Parkplatzes rechts abfahren und gleich wieder rechts
- In „Großseeham“ nach der Kapelle rechts
- Unter der Autobahn durch und dann links fahren
- Vor dem Wald rechts bergab und später wieder rechts (geradeaus ist Sackgasse!)
- Nach dem Wald rechts und immer geradeaus (über das Rohr und den Fluss) bis zum „Ars Artium-Parkplatz“

Von Salzburg (ca. 3 Km ab Ausfahrt „Ars Artium“):

- Nach der Ausfahrt „Irschenberg“ kommt der Parkplatz „Seehammer See Ost“. Dort abfahren und dann links
- Vor dem Wald rechts bergab und später wieder rechts (geradeaus ist Sackgasse!)
- Nach dem Wald rechts und immer geradeaus (über das Rohr und den Fluss) bis zum „Ars Artium-Parkplatz“

Verzeichnis des Filmmaterials

Obernai, 2011, Filme

- O 1, Zimtschnecken, Konditor... so viel...
- O 2, Zimtschnecken, Hintergrundgespräch
- O 3, Verlassen der Bäckerei, mit Brot in der Hand, au revoir
- O 4, Vanilleschnecken, ein Schüler schneller, keine Worte
- O 5, Vanillepudding und Radio
- O 6, un peu moins...
- O 7, Teige kneten, ohne Worte, Radio
- O 8, Teige kneten, schnelles Arbeiten Hand in Hand,
- O 9, Schüler neben Konditor, Vanillepudding
- O 10, Schüler und Autorin kneten Teige, Hintergrundgeräusche...
- O 11, Schüler kneten Baguette-Teige
- O 12, Schüler beim Brot kaufen 2
- O 13, Schüler beim Brot kaufen 1
- O 14, Rosinen...
- O 15, pains au chocolat, qui prend la relève...
- O 16, pains au chocolat bestreichen, ohne Worte
- O 17, Nous allons au marché
- O 18, Maschine, Zusammenarbeit, Radio
- O 19, Konditorei, Arbeit getan, Händewaschen, s'ils veulent se laver les mains...
- O 20, Konditor mit Schülern, Vanilleschicht, ohne Worte
- O 21, Käseeinkauf, Schüler kommen dran
- O 22, Gebäck kommt in den Ofen, Bäckerbrüder, Zusammenarbeit
- O 23, Einkauf auf dem Markt, Oliven
- O 24, Einkauf auf dem Markt, Käse
- O 25, Brötchenteige abwiegen, ohne Worte

- O 26, Baguetteteige auf Tücher und fertige Baguette aus dem Ofen, alle arbeiten
- O 27, Anweisung Konditor und Übersetzung v Autorin
- O 28, Alle arbeiten, Radio, Gesamtansicht, ohne Worte
- O 29, pains au chocolat rollen, alle arbeiten
- O 30, Bäckerbrüder füllen den Ofen

Leitzachtal AA, 2011, Filme

- AA 2011, 1, Schüler erklärt Lehrlingen die Zutaten
- AA 2011, 2 Vokabeln abfragen 1
- AA 2011, 3 Vokabeln abfragen 2
- AA 2011, 4 Vokabeln abfragen 3
- AA 2011, 5 Vokabeln abfragen 4
- AA 2011, 6 Gesellenprüfung Teil 1
- AA 2011, 7 Gesellenprüfung Teil 2
- AA 2011, 8 Gesellenprüfung Teil 3

Provence, 2012, Filme

- P 1, Wanderung im Pinienwald
- P 2, Teige wiegen, Korrektur u Hilfe
- P 3, Teige portionieren und formen
- P 4, Teige kommen in den Ofen
- P 5, Teige in Ofen, ... ici, pas là
- P 6, Teig rollen, Schülerin vergewissert sich...
- P 7, Teig kneten im Knetbecken, M.Allais fügt Mehl dazu
- P 8, Teig ist aufgegangen, Kommentar Bäcker
- P 9, Teig im Knetbecken fertig, Schülerin 2
- P 10, Teig im Knetbecken fertig, Schülerin 1

- P 11, Rückkehr von Wanderung, Backhaus Außenansicht
- P 12, Ofen, richtige Temperatur...
- P 13, Ofen, Kohle verteilen
- P 14, Mehlabfüllung in Säcke
- P 15, Leintücher zusammenlegen, Erklärung
- P 16, Leintücher auffalten, Erklärung
- P 17, Konzentriert arbeiten, ... und jeder darf sich nachher ein Brot machen
- P 18, Knetbecken u Bretter putzen
- P 19, Holz in Schubkarren für Ofen
- P 20, Getreideverarbeitung, Korn und Spreu
- P 21, Getreidesorten im Laden
- P 22, Feld, Kichererbsen, erste Blüte
- P 23, erster Tag, heute lernen morgen selbst machen
- P 24, Brett abkratzen, Gesten verdeutlichen Gesagtes
- P 25, Bäcker vor seinem Kornfeld, Stille
- P 26, Auftrag, Schubkarren für Holz...
- P 27, Auftrag, Eimer waschen
- P 28, Arbeitsmaterial aufräumen

Leitzachtal AA, 2012, Filme

- AA 2012, 2, Schüler beim Abspülen, reden nur Deutsch
- AA, 2012, 1, Arbeiten am Bäckertisch
- AA, 2012, 3, Frühstück, Kaffee
- AA, 2012, 4, Krimi
- AA, 2012, 5, Pizzateig
- AA, 2012, 6, andere Lehrerin fragt nach dem Weg zur Morgenversammlung

AA, 2012, 7, Mehlschlacht und: ein Brot für meine Familie

AA, 2012, 8, Regenjacke

Leitzachtal MA, 2013, Filme

MA 1, Zutaten für 2 große und 2 kleine Brote

MA 2, Wasser für den Teig

MA 3, Salz für Teig der Lehrlinge

MA 4, Schüler bietet Lehrling Gewürz an

MA 5, Schüler erklärt wieviel Salz nötig

MA 6, Schüler gibt Mehl aus für Teig der Lehrlinge

MA 7, Ältere Schüler mit Kindern am Tisch

MA 8, Kirschkuchen fertig 1

MA 9, Kirschkuchen fertig 2

MA 10, Kuchenteig mit Kirschen und viele Kinder

MA 11, Am Ofen, moule...

MA 12, Am Ofen, weitere Kuchenteige, moule...

MA 13, Kuchen kommt aus dem Ofen

MA 14, Verbranntes Brot

MA 15, Geschirr spülen mit den Kindern

MA 16, Mittel gegen Mücken

MA 17, Taxi

MA 18, Hände waschen 1

MA 19, Hände waschen 2

14 BIBLIOGRAFIE

- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J., Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997 (4.Auflage)
- Bauer, H.G, Brater, M., Büchele, U., Dahlem, H., Maurus, A., Munz, C.: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld 2007
- Bauer, H.G, Brater, M., Büchele, U., Dufter-Weis, A., Maurus, A., Munz, C.: Lern(prozess) begleitung in der Ausbildung, Bielefeld 2007
- Birnthaler, M.: Erlebnispädagogik und Waldorfschulen, Stuttgart 2008
- Brater, M., Haselbach, D., Stefer, A.: Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen. Frankfurt am Main 2010
- Brater, M., Landig, K.: Lehrkräfte lernen, handlungsorientiert zu unterrichten. München 1994
- Brater, M., Maurus, A., Schrode, N.: Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen. In: Schemme, D., Novak, H. (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. (Berichte zur Beruflichen Bildung, gsg. V. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn) S. 79 – 112. Bielefeld 2017
- Brater, M.: 15 Thesen über das Lernen, GAB München 2014
- Brater, M.: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript zum gleichnamigen Seminar, GAB München/ Alanus Hochschule 2015
- Brater, M.: Warum und wie Projektlernen? GAB München, Vortragsmanuskript: 12. Juli 2011, Université du Luxembourg, Symposium international: Langues d'identité dans des contextes éducationnels.
- CECR, 2001, Cadre européen commun de références pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Éd. Didier, 2001. in: Liria, P., Lacan, L.: L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone 2009

- Connac, S.: De la pédagogie Freinet à la personnalisation des apprentissages. In :
Giauque N., Tièche Christinat C. : La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques
de classe. Édition de la Chronique sociale, Lyon, 2017
- Delhaxhe, A.: Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement
obligatoire en Europe: homogénéités et disparités de l'offre. In: Audigier, F., Crahay,
M. et Dolz, J. (éd.), Curriculum, enseignement et pilotage, Éditions de Boeck, 2006.
in: Liria, P., Lacan, L.: L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.
Onze articles pour mieux comprendre et faire le point, Barcelone 2009
- Emer, W., Lenzen, K.-D.: Methoden des Projektunterrichts. In: Bastian, J., Gudjons, H.,
Schnack, J., Speth, M. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997
- Erpenbeck, J., Heyse V.: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung.
Münster/ New York 2007
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, Lutz v.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen
und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und
psychologischen Praxis. Stuttgart, 2007
- Frey, K.: Die Projektmethode. » Der Weg zum bildenden Tun«, Weinheim und Basel,
1982, (12.Auflage)
- Fuß, S., Karbach, U.: Grundlagen der Transkription. Opladen & Toronto 2014
- Grote, Bettina: Raum und Begegnung: Möglichkeiten systemischer Prozessbegleitung.
in: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Einsam und gemeinsam ... sich und
Menschen begegnen! Augsburg 2012
- Gudjons, H.: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn, 2006
- Hallet, W., Königs F.G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber 2013
- Heckmair, B., Michl, W.: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik.
München, 2012
- Heckmair, B., Michl, W.: Von der Hand zum Hirn und zurück. Bewegtes Lernen im
Fokus der Hirnforschung. Augsburg 2013

- Heimann-Bernoussi, N.: Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung. Voraussetzungen und Einflussfaktoren. Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen. Hamburg 2011
- Hildmann, J., Moseley, A.: Metaphern und Rahmengeschichten – mit Bildersprache
Brücken bauen, in: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Einsam und gemeinsam ... sich und Menschen begegnen!, Augsburg 2012
- Hüther, G.: Mit Freude lernen. Ein Leben lang. Göttingen 2016
- Hüther, G.: Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt am Main 2012
- Klein, W.: Zweitspracherwerb. Frankfurt a.M., 1992 (3.Auflage)
- Kolbe, A. in: *Spécial Découvertes, Kompetenzen, Nr. 31, Juni 2012*. Stuttgart 2012
- Krings, H.P.: Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger Fortgeschrittene und Profis. Hamburg 2016
- Küster, L., Krämer, U.: Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht. Seelze 2013
- Leupold, E., Krämer, U.: Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens. Seelze 2010
- Luger-Linke, S.: Im Wald kann man mit allem „Rechnen“! Oder: Wie Pädagogik zum Erlebnis wird! in : Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Einsam und gemeinsam ... sich und Menschen begegnen!, Augsburg 2012
- Martinez, H.: Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen 2008
- Michl, W.: Erlebnispädagogik. München Basel, 2015 (3.Auflage)
- Minuth, C.: Fremdsprachenlernen in Projekten. Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten. Bad Heilbrunn 2012
- Nieweler, A.: Fachdidaktik Französisch. Stuttgart 2006
- Oelkers, J.: John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel 2011

- Paffrath, F.H.: Auf gemeinsamen Wegen? Über Leitbilder und Metaphern pädagogischen Handelns, in: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Einsam und gemeinsam ... sich und Menschen begegnen! Augsburg 2012
- Paffrath, F.H.: Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg 2017
- Presses universitaires de Caen: Freinet. 70 ans après. 2^e édition, Caen 2000
- Puren, C., 2009, p.161: Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues et cultures étrangères, in: Recherches et Applications, le français dans le monde n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 2009. in: Liria, P., Lacan, L. : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point, Barcelone 2009
- Schemme, D.: Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmenbedingungen. In: Schemme, D., Novak, H. (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. (Berichte zur Beruflichen Bildung, gsg. V. Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn) S.15-46. Bielefeld 2017
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2006
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Abteilung Gymnasium: Sprachen leben. Kompetenzorientierte Aufgaben in den modernen Fremdsprachen. Bd.1. München 2011
- Rogers, C.: Lernprinzipien. in: Brater, M. „Warum und wie Projektlernen? GAB München, Vortragsmanuskript: 12. Juli 2011, Université du Luxembourg, Symposium international: Langues d'identité dans des contextes éducationnels.
- Trim, J., North, B., Coste, D. in Zusammenarbeit mit Sheils, J.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2001
- von Unger, H.: Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden 2014
- Zierer, K.: Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“, Baltmannsweiler 2016

15 WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Altrichter, H., Posch, P.: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4.Auflage. Bad Heilbrunn 2007
- Arnold, R./Schüßler, I.: Ermöglichungsdidaktik - Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren 2003
- Arnold, R./Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung - Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit; Hohengehren 3003
- Boeger, A.: *Stärkung der Kooperativität durch Erlebnispädagogik*. In: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S. 7-10, Ausgabe 5/2008, Augsburg, 2008
- Coseriu, E.: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen 2007
- Danner, S.: *Das Ungeplante in der Erlebnispädagogik*. In: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S.4-7, Ausgabe 3&4/2002, Augsburg 2002
- Dehnbostel, P./Lindemann, H.-J. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster 2007
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. 2001 http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (abgerufen am 4.10.2017)
- Edmondson, W.J., House, J.: Einführung in die Sprachlehrforschung. 3.Auflage. Tübingen 2006
- Ehrhart, S.: Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Bern 2014
- Fehrmann, G., Klein, E.(Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Aachen 2008
- Flick, U.: Triangulation. Eine Einführung. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2011

- Freericks, R., Brinkmann, D.: *Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten?* In: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S. 20-23, Ausgabe 3&4/2008, Augsburg 2008
- Gerr, H.E.: *Pfadfindererziehung*. (2.Auflage) Baunauch 1996
- Götte, W.M., Loebell, P., Maurer K.-M.: *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule*. Stuttgart 2016
- Heekerens, H.P.: *Erlebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik*. In: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S. 41-45, Ausgabe 3&4/2013, Augsburg 2013
- Hornig, H., Hönig, M.: *Erlebnispädagogik und interkulturelle Kommunikation*. In: Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S.4, Ausgabe 1/2008, Augsburg 2008
- Hornig, H.: *Kulturen er-leben!* In: *Erleben und Lernen*. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. S.5-8, Ausgabe 1/2008, Augsburg 2008
- Hüther, G.: *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. 8.Auflage. Göttingen 2014
- Kiersch, J.: *Fremdsprachen in der Waldorfschule. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart 1992
- Leupold, E.: *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze 2010
- Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., Martinez, P.: *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*. Paris 2011
- Montessori, M. : *La formation de l'homme*. Nouvelle édition : Desclée de Brouwer, Paris 2005
- Overwien, B: *Informelles Lernen - ein historischer Abriss*. In: Haring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim 2016, S. 41–51
- Rauschenbach, T., Wiebken Düx, W., Sass, E. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim 2006.

- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996
- Rousseau, J.-J.: *Émile oder über die Erziehung*. Köln 2010
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim 2005
- Schlemminger, G.: *Une éducation européenne. De Célestin Freinet aux pédagogies institutionnelles*. Saarbrücken 2016
- Strauss, A.L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2.Auflage. Paderborn 1998
- Vergnioux, A. : *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen 2005
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C.: *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris, 2011