



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 24, Nummer 2 (Oktober 2019), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt:

Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht

100 Jahre Bauhaus (1919–2019) – Aufgabenbasierte und handlungsorientierte Medienarbeit im DaF-Unterricht

Tristan Lay und Katharina McGrath

Abstract: Die Fächer Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie die Disziplinen Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik widmen sich seit mehreren Jahren verstärkt dem historisch- und kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurs. Der vorliegende Beitrag möchte den anhaltenden Diskurs über Geschichte im Gedächtnis um eine „gestalterische“ Komponente erweitern. Angesichts des diesjährigen Bauhaus-Jubiläums (2019) möchten wir die einflussreiche Bildungsstätte im Bereich der Architektur, Kunst und Gestaltung in den Mittelpunkt stellen und Möglichkeiten diskutieren, wie eine „historisch-gestalterische“ und handlungsorientierte Arbeit mit dem Bauhaus unter Einbeziehung diverser Medien im DaF-Unterricht aussehen könnte.

Over the past few years, the disciplines German as a foreign language (GFL) and German as a second language (GSL) as well as the academic field of Applied Linguistics have been increasingly dedicated to the discourse of memory from a historical and cultural perspective. This contribution seeks to enhance the ongoing discourse on history in cultural memory by adding a “design” component. In view of this year’s Bauhaus centenary (2019), we would like to focus on this influential educational institution in the field of architecture, art and design and discuss different ideas as to what working with the Bauhaus in a “history/design” and action-oriented way via the incorporation of various media into GFL lessons could look like.

Schlagwörter: Bauhaus, Gedächtnis und Geschichte, Handlungsorientierung, Web 2.0-Anwendungen; Bauhaus, Memory and History, Task-based Language Teaching (TBLT), Web 2.0.

Lay, Tristan & Katharina McGrath (2019),
100 Jahre Bauhaus (1919–2019) – Aufgabenbasierte und handlungsorientierte
Medienarbeit im DaF-Unterricht.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 95–123.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Exkurs: Zur Gegenwart der Vergangenheit

Die Veröffentlichung des Werks *Deutsche Erinnerungsorte* von François & Schulze (2001) hat dazu beigetragen, dass in den Disziplinen, die das Lehren und Lernen fremder Sprachen zum Gegenstand haben, geschichtliche Aspekte bei der Sprach- und Kulturvermittlung wieder stärker im Unterricht berücksichtigt werden.¹ Es besteht die Annahme, dass eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit historischen Themen im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht erinnerungsgeschichtliche Reflexions- und Deutungsprozesse über die Zielkultur(en) in Gang setzt, die zu einem besseren Verständnis und zur Sensibilisierung der Kultur(en) des Zielsprachenlandes führen. Die Bearbeitung der Themen Erinnerung und Gedächtnis² rückt nicht nur Erinnerungsprozesse in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens, sondern verdeutlicht vielmehr durch die Vergegenwärtigung von Vergangenheit den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Deutschlernende gewinnen einen differenzierten Einblick in die Diskurse, „[...] in denen die deutschsprachigen Gesellschaften ihren symbolischen Zusammenhalt und ihre Identität verhandeln“ (Riedner/Dobstadt 2018: o.S.).

Im Folgenden soll das hier zugrundeliegende Konzept der Erinnerungsorte, das die Grundlage für den vorgestellten Unterrichtsentwurf zum Bauhaus bildet, lediglich skizziert werden. Dieses dürfte inzwischen zur Genüge bekannt sein und wurde in der Fachliteratur ausführlich beschrieben.³ Das Konzept der Erinnerungsorte geht

¹ Vgl. z.B. Badstübner-Kizik 2014; Badstübner-Kizik/Hille 2014, 2015; Roche/Röhling 2014; Dobstadt 2015; für unterrichtspraktische Zugänge im DaF-Bereich vgl. exemplarisch Schmid/Schmidt 2007, Badstübner-Kizik/Hille 2016 oder Freudenthal 2018.

² Die Gedächtnisformen wurden in der Fachliteratur hinlänglich beschrieben. Daher soll an dieser Stelle eine Kurzdarstellung genügen (für eine umfassendere Darstellung siehe z.B. Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010). Die Gedächtnisforschung unterscheidet im Wesentlichen zwischen drei Formen des Gedächtnisses: Das *individuelle* oder *biografische Gedächtnis* ist charakteristisch für den einzelnen Menschen, der sich bewusst oder unbewusst an persönliche bzw. geschichtliche Ereignisse – aus der Perspektive als Beteiligter oder Beobachter – erinnert. Im Austausch mit Anderen werden Erinnerungen aufgebaut und gefestigt. Individuelle Erinnerungen werden durch regelmäßige Interaktion, gemeinsame Lebensformen und Erfahrungen geprägt. Naturgemäß sind sie einem besonderen Zeithorizont unterworfen, der durch den Generationenwechsel bestimmt wird: Eine Zeitspanne von drei Generationen bildet die größtmögliche Ausdehnung (vgl. Assmann 2002: 50). Das individuelle Gedächtnis ist mit seinen biografischen Erinnerungen in differierende Gedächtniskreise eingeflochten, die weitere Kreise ziehen und unsere Erinnerungen rahmen und prägen: das Gedächtnis der Familie, der Generation, der Gesellschaft, der Kultur. Diese sozialen Prägungen werden als *kollektives Gedächtnis* bezeichnet. Es handelt sich um ein außengesteuertes politisch instrumentalisiertes Gedächtnis, das durch starke Einheitlichkeit gekennzeichnet ist. Die Gesellschaft als Kollektiv ist Träger des Gedächtnisses. Einem reziproken Prinzip zufolge stabilisiert das Gedächtnis wiederum das Kollektiv.

³ Siehe z.B. Badstübner-Kizik (2014), Badstübner-Kizik/Hille (2014, 2015), Dobstadt (2015), François/Schulze (2001), Roche & Röhling (2014) oder Tausch (2010). Eine Sammlung von Veröffentlichungen zum kulturellen Gedächtnis und zu Erinnerungsorten im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache kann auf folgender Seite eingesehen werden: <https://memo-dics.wordpress.com> (12.03.2019).

auf das in den 1920er Jahren von Maurice Halbwachs entwickelte Konzept des Kollektivgedächtnisses zurück. Demnach verbinden Erinnerungen Menschen zeitlich und sozial miteinander. In den 1980er Jahren unternahm der französische Historiker Pierre Nora in seiner siebenbändigen Sammlung der französischen *Les lieux mémoire* (1984–1992), auf Deutsch *Erinnerungs- oder Gedächtnisorte*, eine Annäherung an die französische Geschichte über ihre symbolischen Ausdrucksformen. Er verbindet die Vorstellung, dass sich das kollektive Gedächtnis sozialer Gruppen an Orten mit spezifischer Bedeutung kristallisiert. Die deutsche Geschichtswissenschaft hat Noras Ansatz insbesondere mit der von François & Schulze (2001) eingangs erwähnten dreibändigen Sammlung *Deutsche Erinnerungsorte* aufgenommen (für das Bauhaus als Erinnerungsort siehe Baumhoff 2001: 584–600). Sie lehnen sich in ihrer Definition des Erinnerungsortes an Nora an, heben jedoch die Dynamik und den Wandel hervor. Charakteristisch für Erinnerungsorte ist, dass es sich dabei nicht zwangsläufig um materielle Orte handelt, sondern eher um Orte mit einem Überschuss an symbolischer Bedeutung, welche sich im Wandel der Zeit verändern oder gänzlich verlieren kann, jedoch zu einem bestimmten Zeitpunkt das kollektive Bewusstsein zusammenhält und eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglicht (vgl. François/Schulze 2001: 18). Erinnerungsorte bilden einen Gedächtnisspeicher, in dem Erinnerungen zusammengetragen und aufbewahrt werden, anhand derer Gruppen aller Art (Nationen, Ethnien etc.) ihr Selbstbild zeichnen. Erinnerungen werden individuell oder kollektiv konstruiert, nicht nur um Identität zu schaffen, sondern auch Kontinuität, um der Gegenwart Sinn zu verleihen und sie zwischen Vergangenheit und Zukunft einzuordnen. Die Vergangenheit wird stets durch aktuelle kulturelle Wahrnehmungsmuster des kollektiven Gedächtnisses gedeutet, der Bezug von Vergangenheit zur Gegenwart und Zukunft ist jederzeit vorhanden (ebd. 12). Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Geschichtsschreibung, die sich um die Dokumentation von Fakten bemüht, ist die Beschäftigung mit Erinnerungskultur daran interessiert, die mehrdeutigen Konstruktionsprozesse und die Vielschichtigkeit von Erinnerungsorten aufzuzeigen. Anders als im traditionellen Geschichtsunterricht bietet eine unterrichtliche Einbettung des Konzeptes folgende Vorzüge und Potentiale:

Als diskursive Knotenpunkte können sie von den Lehrenden und Lernenden verhältnismäßig leicht entdeckt werden [...]; dass es sich bei ihnen indes nicht um etwas immer schon Gegebenes, sondern um stabil-instabile, im Diskurs erzeugte Konstrukte handelt, an deren Herstellung schlussendlich auch diejenigen beteiligt sind, die sich ihnen rekonstruierend und interpretierend nähern, ist dabei eine Erkenntnis, die sich im Laufe der Beschäftigung und durch die Beschäftigung mit ihnen einstellen wird; gerade darin

sehen wir aber auch eine spezifische Erfahrungsqualität der Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht (Dobstadt & Magosch 2016: 214–215).

Bei den Bauhaus-Stätten in Weimar und Dessau⁴ handelt es sich um real existierende Orte, was den Zugang für DaF-Lernende zum Konzept der Erinnerungsorte erleichtert. Da der Verbreitungs- und Wirkungsgrad sowie die Popularisierung der Bauhaus-Ideen als relativ hoch eingeschätzt werden kann, können verschiedene Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Lernenden gewählt und über „persönlich-subjektive Zugänge“ (Koreik/Roche 2014: 14) hergestellt werden. Diese Zugänge erweisen sich als vorteilhaft, denn sie kommen dem kommunikativen Anliegen des hier verfolgten methodischen Ansatzes, dem *Task-based Language Teaching*, entgegen.

Die Hundertjahrfeier des Erinnerungsortes Bauhaus (1919–2019) ist zugleich Anlass und Ansporn, Möglichkeiten zu erkunden, wie die Themenkomplexe „Gedächtnis und Gestaltung“ im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen miteinander verbunden und landeskundlich eingebunden werden können⁵; im Zentrum stehen Überlegungen zu medialen Zugängen bei der Sprach- und Kulturvermittlung. Bevor wir uns jedoch den konkreten Möglichkeiten einer medialen und (multimodalen) Implementierung des Bauhauses im DaF-Unterricht widmen, sollen zunächst Begriffe eingegrenzt und auf ihre Anwendbarkeit zur Umsetzung fremdsprachendidaktischer Zielsetzungen im Unterricht hin eruiert werden.

2 Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf verfolgt im Wesentlichen folgende Ziele: Lernende befassen sich mit Perzeptionsveränderungen des Bauhauses im Laufe der Zeit (von 1919 bis heute). Durch die Bearbeitung der Aufgaben soll ihnen der Strukturcharakter von Kultur/Geschichte bewusst gemacht werden. Sie stellen Zusammenhänge mit ihrem Vor- und Weltwissen her, erweitern ihr Verständnisange-

⁴ Selbstverständlich wären auch andere Erinnerungsorte denkbar, die einen Bezug zum Bauhaus haben und zusammenhängende Erinnerungen in sich tragen (so z.B. die „Weiße Stadt“ in Tel Aviv).

⁵ Camilla Badstübner-Kizik (2010: 1598–1600) konstatiert und resümiert bezüglich des Beziehungsgeflechts von Architektur und DaF/DaZ folgendes: „Auf Architekturabbildungen bezogene Aufgabenstellungen bewegen sich meist im lexikalischen und kommunikativen Umfeld von „Reisen/Orientierung in der Stadt“, „Wohnen“, häufig sind daneben Einzelgebäude in symbolischer Funktion (Brandenburger Tor, Stephansdom). [...] Vielversprechend dürfte sich in den nächsten Jahren die Einbeziehung von Plastik, Architektur, Gebrauchskunst, Film und Tanz in die Fremdsprachendidaktik gestalten. DaF/DaZ muss hier engen Anschluss an Bezugswissenschaften und Nachbardisziplinen halten.“

bot und vertiefen gezielt ihr landeskundliches Wissen. Das Verständnis der Gegenwartsrelevanz des Bauhauses dient als übergeordnete kulturdidaktische Zielsetzung. Im Rahmen des methodisch verfolgten Ansatzes überwiegen kommunikative Aufgaben. Den Lernenden werden u.a. Möglichkeiten angeboten, Sprechen und Schreiben, Argumentation, Textverarbeitung sowie Präsentation zu trainieren. Sie haben beim Gros der Aufgaben ebenfalls die Möglichkeit, individuell gesammelte Erfahrungen in den Diskurs einzubringen. Sie lernen in der angeleiteten Aufgabensequenz, spezifische Informationen mittels ausgewählter Quellen zu recherchieren oder Text- und Bildmaterial zu analysieren und zu interpretieren. Dabei nimmt die mediale Provenienz des unterrichtlichen Lehr- und Lernmaterials eine wichtige Rolle ein. Dies erfolgt auch mit Wissen um die Geschichte des Bauhauses als Geschichte seiner medialen Inszenierung:

[...] keine andere Schule der Zeit hat eine solche mediale Präsenz initiiert. Seit den zwanziger Jahren findet sich das Bauhaus in Film und Fotografie dokumentiert, in internationalen Ausstellungen, in der lokalen wie der überregionalen Presse, im Rundfunk, später im Fernsehen und schließlich in populären wie kunstwissenschaftlichen Buchpublikationen. (Baumhoff 2001: 585)

Um Aufgaben und Aufgabensequenzen zum Erinnerungsort Bauhaus in der Praxis durch den Einsatz interaktiver Web 2.0-Anwendungen im DaF-Unterricht umsetzen zu können, müssen diese zunächst für den Unterrichtseinsatz aufbereitet werden. Dazu ist es notwendig, sich vorab mit den dazu benötigten didaktisch-methodischen Grundlagen eines im Allgemeinen geeigneten Unterrichtsansatzes auseinander zu setzen.

Der in diesem Beitrag vertretene methodische Ansatz orientiert sich an den sprachpolitischen Tendenzen, welche im 2001 vom Europarat herausgegebenen Leitfaden, dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), formuliert sind. Der GER „[...] enthält vor allem ein differenziertes System von sechsstufigen Skalen zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und von Sprachkompetenzniveaus“ (Europarat 2001: 3). Der zu Grunde liegende methodische Ansatz „[...] ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, [...] die [...] kommunikative Aufgaben bewältigen müssen [...]“ (ebd.: 21). Aufgabe des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts sollte es demnach sein, Lernende auf die erfolgreiche Lösung der im GER beschriebenen kommunikativen Aufgaben vorzubereiten und sie damit zum erfolgreichen Sprachhandeln im zielsprachlichen Kontext zu befähigen. Dazu zählt auch, den Lernenden wichtige Orientierungspunkte im kulturellen Gedächtnis der Deutschen nahe zu bringen und somit ein geschichtlich-kulturelles Grundverständnis bei der Adressatengruppe zu erzeugen.

In diesem Beitrag wählen wir einen aufgaben- und handlungsorientierten Ansatz. Im Zentrum steht die Verwendung der Zielsprache in authentischen Kommunikationssituationen zur Bearbeitung von Aufgaben während des Unterrichts. Dabei liegt der Fokus auf dem Inhalt der Mitteilung und nicht auf ihrer Struktur – Lernende sollen zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben angehalten und dadurch handlungsfähig in der Zielsprache werden. In der Fachliteratur wird für diesen methodischen Ansatz oft der englische Begriff *Task-based Language Teaching* (TBLT)⁶ verwendet.

2.1 Grundideen von Task-based Language Teaching (TBLT)

Im TBLT stehen die Lernenden im Fokus des Unterrichtsgeschehens, das heißt der Unterricht sollte lerner- und nicht lehrerzentriert ablaufen. Bei diesem sozial-konstruktivistischen Ansatz ist es, um einen Lernerfolg zu erreichen, essentiell, dass die Lernenden auf das Erreichen eines sprachlichen Ziels motiviert werden (vgl. van den Branden 2006: 4). Um dies zu ermöglichen, müssen die Unterrichtsabläufe so konzipiert sein, dass der Inhalt den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Lernenden entspricht und sowohl persönliche Erfahrungen der Lernenden mit einbezogen als auch authentische Sprachverwendungssituationen bereitgestellt werden (vgl. Samuda/Bygate 2008: 20). So aktivieren z.B. die Impulsfragen der im Unterrichtsdossier (Kap. 4) jeweils zusammengestellten Fragenkataloge das Vorwissen der Lernenden. In unterschiedlichen Sozialformen greifen Lernende im wechselseitigen Dialog sowie in (kooperativen) Präsentationsformaten auf ihre lebensweltlichen Wissensbestände zurück und erweitern diese.

Um effizientes Lernen zu ermöglichen, sollten u.a. folgende TBLT-Prinzipien bei der Unterrichtsplanung und Aufgabenkonzeption berücksichtigt werden (nach Nunan 2004: 35): Den Einsatz von Orientierungshilfen nennt Nunan *Scaffolding* (dt. Gerüstbau). Das nächste Prinzip – *Task dependency* – beschreibt die Wichtigkeit der Abhängigkeit der Aufgaben untereinander. Aufgaben sollten Schritt für Schritt zum Ziel führen, jeweils aufbauend auf der vorhergegangenen Aufgabe. Das dritte Prinzip bezeichnet Nunan als *Recycling* – ein einmal eingeführtes Element sollte den Lernenden in möglichst vielen verschiedenen Kontexten präsentiert und von ihnen wiederholt in unterschiedlichen authentischen Situationen angewendet werden. Weiterhin betont er die Notwendigkeit der aktiven Involvierung der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen und bezieht sich damit auf die Eigenschaft der Lernerzentrierung des TBLT – *Active Learning*. Hinter dem Prinzip *Reproduction to Creation* steht wiederum die Idee einer Progression von leichter zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben zu anspruchsvolleren Sprachhandlungsprozessen.

⁶ Vgl.: <http://www.tbtl.org>. (12.03.2019).

Diese Prinzipien haben in einem je unterschiedlichen Mischungsverhältnis Eingang in das Unterrichtsdossier gefunden.

2.2 Aufgaben und Aufgabentypen

Im Zentrum des TBLT stehen kommunikative, interaktive Aufgaben⁷, mit deren Hilfe die Lernenden ihre Sprachkenntnisse anwenden, wiederholen, erweitern und vertiefen sollen. Laut Ellis (2003) sind Aufgaben sogenannte Arbeitspläne, welche die Lernenden dazu auffordern, Sprache pragmatisch zu verwenden und zu verarbeiten, um die Kommunikationssituation inhaltlich und sprachlich adäquat zu lösen. Ziel ist ein Produkt, welches nach vordergründig inhaltlichen Erfüllungskriterien evaluiert werden kann (vgl. Ellis 2003: 351). Nunan (2004: 4) konkretisiert diese Definition, indem er ausführt, dass Aufgaben Abschnitte des Unterrichtsablaufes darstellen, welche die Lernenden in die Produktion, Interaktion und in Verstehensprozesse in der Zielsprache involvieren. Er fügt weiterhin hinzu, dass eine Aufgabe in sich geschlossen sein sollte.

Cobb & Lovick (2007) haben einen Kriterienkatalog für Aufgaben vorgelegt, in dem Unterrichtsaktivitäten generell nach *tasks* und *non-tasks* (= Übungen und ungesteuerte Konversation) differenziert werden können. Acht Eigenschaften, oder auch *critical features* unterscheiden Aufgaben von anderen Unterrichtsaktivitäten. Diese werden im Folgenden kurz zusammengefasst (nach Cobb/Lovick 2007: 2):

1. Aufgaben folgen einer Prozedur, welche Instruktionen beinhaltet.
2. Aufgaben besitzen Interaktionscharakter.
3. Die Interaktion ist inhaltlich und nicht linguistisch motiviert.
4. Informationsver- und -bearbeitung stehen im Zentrum einer Aufgabe.
5. Kognitive Prozesse werden animiert (Problemlösungsstrategien etc.).
6. Aufgaben besitzen einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden.
7. Aufgaben haben als Resultat ein beobachtbares kommunikatives Endprodukt.
8. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Aufgabe zu lösen.

Nachdem der Begriff *Aufgabe* und seine Definition genauer betrachtet wurden, wird im Folgenden auf die verschiedenen *Aufgabentypen*, welche dieser Definition entsprechen, eingegangen.

⁷ Der Begriff Aufgabe (*task*) beinhaltet je nach Definitionsansatz verschiedene Aspekte: So sind nach Willis (2005: 23) Aufgaben „[...] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome“. Die zwei Schlüsselbegriffe sind bei diesem Definitionsansatz die kommunikative Zweck- bzw. Zielorientierung sowie die Ergebnisorientierung. Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass sie die Lernenden zur Kommunikation anregen und dazu motivieren, die Zielsprache zu gebrauchen.

Willis (2005), die einen eher praktischen Ansatz verfolgt, unterscheidet inhaltlich sechs verschiedene Aufgabentypen, welche untereinander kombinierbar sind:

1. *Listing*: Das Erstellen bzw. Vervollständigen von Listen jeglicher Art bezieht verschiedene Fertigkeiten mit ein (z.B. zur Informationsbeschaffung), besitzt bei entsprechender didaktischer Konzeption eine interaktive Komponente und animiert die Lernenden zum Sprachgebrauch.⁸
2. *Ordering and Sorting*: Das logische bzw. chronologische Ordnen von Handlungsabläufen, das Ranking von Sachverhalten/Dingen nach bestimmten Kriterien bzw. persönlicher Präferenz zählen zu dieser Aufgabenform. Sowohl eigenständige als auch gelenkte Klassifikationen und Kategorisierungen sind Hauptprozesse dieses Aufgabentyps.⁹
3. *Comparing*: Beim Vergleichen geht es darum, innerhalb eines Themas Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren oder die Verbindung zwischen sich ergänzenden Informationen herzustellen.¹⁰
4. *Problem solving*: Aufgaben, welche seitens der Lernenden den Einsatz von Problemlösungsstrategien erfordern, sind sowohl sprachlich als auch intellektuell anspruchsvoll, jedoch ist die Lösung des Problems, egal welcher Art, sowohl Motivation als auch, bei positivem Ausgang, ein Erfolgserlebnis und somit befriedigend. Problemstellungen können logischer, persönlicher (auf hypothetischer Ebene) oder investigativer Natur sein und bieten verschiedenste Anlässe zur Interaktion zwischen den Lernenden.¹¹
5. *Sharing personal experiences*: Bei diesem Aufgabentyp geht es darum, die Lernenden dazu zu motivieren, über persönliche Erfahrungen zu sprechen. Auch wenn dieser Aufgabentyp nicht primär zielorientiert ist, so spiegelt er doch eine realistische soziale Kommunikationssituation wider.¹²
6. *Creative Tasks*: Hierunter versteht Willis projektorientiertes Arbeiten, in welchem verschiedene Aufgabentypen kombiniert werden können. Charakteristisch für diesen Aufgabentyp ist, dass er sequenziert aufgebaut ist und meistens über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeführt wird. Zusätzlich erfordert er oft eine Bearbeitung über den Rahmen des Unterrichts hinaus. Die Ergebnisse können meist in unterschiedlichen Formen präsentiert werden, so dass auch Andere daran teilhaben können.¹³

⁸ Siehe exemplarisch Kap. 4.1.4.

⁹ Siehe exemplarisch Kap. 4.1.4.

¹⁰ Siehe exemplarisch Kap. 4.1.1 – 4.1.3.

¹¹ Siehe exemplarisch 4.1.2 und 4.1.3.

¹² Siehe exemplarisch 4.1.1 – 4.1.4.

¹³ Siehe exemplarisch Kap. 4.1.2 und 4.1.4.

Anhand dieser Beschreibung von Aufgabentypen ist zu erkennen, dass sie sich weitestgehend durch einen offenen bzw. halboffenen Charakter auszeichnen. Zur Ausführung ist es jedoch notwendig, dass die Lernenden ein gewisses Repertoire an Sprachbausteinen zur Verfügung haben. An dieser Stelle wird in der Fachliteratur darauf verwiesen, dass somit auch geschlossene Übungen zum Strukturwerb ihre Berechtigung haben und vorbereitend einer Aufgabe vorgelagert werden sollten (vgl. Biebighäuser/Zibeliuss/Schmidt 2012: 26).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Prinzip des TBLT viele Möglichkeiten für eine Interaktion zwischen den Lernenden bietet, die Aufgaben sich durch eine aufeinander aufbauende Sequenzierung auszeichnen und so eine adäquatere Progression ermöglicht wird. Die von uns verfolgte handlungsorientierte Medienarbeit berücksichtigt die besprochenen Kriterien und Spezifika von Aufgaben und Aufgabentypen.

2.3 Mediendidaktische Vorüberlegungen

Web 2.0-Anwendungen sind digitale, onlinebasierte Medienanwendungen und zählen somit zu den Quartärmedien, bei welchen „Sender- und Empfängerseite über die gleiche technische Basis verfügen und ein Rollenwechsel, d.h. die Bearbeitung von Zeichen von beiden Seiten raum- und zeitunabhängig, möglich ist“ (Barsch 2006: 18). Durch ihre sehr vielfältige Ausprägung lassen sie sich schwer der klassischen Einteilung in auditive, visuelle und audiovisuelle Medien einordnen. In der Mediendidaktik wird unter den Begriffen *neue Medien* bzw. *elektronische Medien* vermehrt auf *computerbasierte Lernsoftware* (vgl. z.B. Huneke/Steinig 2002: 183, Knapp-Potthoff 2003: 430, u.v.a.) und *E-Learning-Umgebungen* (Reinmann-Rothmeier 2003: 13, Barsch 2006: 155) Bezug genommen. Trotzdem lassen sich einige auf ihnen beruhende didaktische Grundannahmen auf den Einsatz von Web 2.0-Anwendungen übertragen: So sollten sie den Unterricht nicht dominieren, sondern thematisch und medial sinnvoll eingebettet werden. Dabei wird betont, dass es auch bei lehrbuchzentrierten Kursen möglich ist, neue Medien tutoriell oder werkzeugartig einzusetzen (vgl. Knapp-Potthoff 2003: 431).

In der Fachliteratur wird seit einigen Jahren eine Diskussion über den Mehrwert des Einbezugs online- bzw. computerbasierter Anwendungen im Fremdsprachenunterricht geführt. Einzelheiten der Diskussionen sollen an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden, da es das Ziel des Beitrags ist, darzulegen, wie die Arbeit mit dem Erinnerungsort Bauhaus durch den Einsatz von Web 2.0-Anwendungen im DaF-Unterricht bereichert werden kann. Dabei geht es nicht um die Bewertung des Einsatzes dieser Medien im Vergleich zu traditionellen Medien (z.B. Printmedien etc.), sondern um die Darstellung des Potenzials des Einsatzes von Web 2.0-Anwendungen in diesem Kontext. Potentiale im Einsatz onlinebasierter Anwendungen sieht

Roche (2013: 248) in Bezug auf unterrichtsplanerische sowie unterrichtspraktische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts: So können Lernprozesse individualisiert und intensiviert und die Lernenden zum selbstständigen Arbeiten motiviert werden. Durch automatisierte Feedbacks können Kontrollphasen vereinfacht werden. Auch eine Steigerung der Interaktivität ist durch die Einbindung von Web 2.0-Anwendungen und Apps in den Fremdsprachenunterricht möglich, da sich durch sie authentische Interaktionssituationen im Klassenverband simulieren lassen sowie eine Interaktion mit Lernenden und Sprechern der Zielsprache über den institutionellen Rahmen hinaus ermöglicht wird (vgl. ebd.). Sharma & Barrett (2007: 11) schließen sich diesen Ausführungen an und ergänzen sie um das Potential der Aktualität: Anwendungen und Apps haben den Vorteil, dass die ihr zu Grunde liegenden Informationen konstant aktualisiert werden. Auf Grund dieser medienspezifischen Eigenschaften lassen sich interaktive Web 2.0-Anwendungen gut in einen aufgaben- und kommunikationsorientierten Unterricht integrieren.

Eine weitere Möglichkeit ist die Nutzung bereits vorhandener E-Learning-Umgebungen zur Präsentation der Ergebnisse. An vielen Universitäten sowie Goethe-Instituten weltweit wird mittlerweile mit Unterstützung von Lernplattformen verschiedenster Art gelehrt und gelernt. Allein *Moodle* als nur einer der Anbieter solcher Plattformen verzeichnet mittlerweile über 92 Millionen registrierte Standorte in 230 Ländern weltweit. Deutschland nimmt mit 3531 Standorten im globalen Ranking den 5. Platz ein.¹⁴ Ergebnisse können hier seitens der Lernenden verlinkt und direkt eingebettet werden und somit der gesamten Lernergruppe zugänglich gemacht werden (siehe dazu exemplarisch Kap. 4.1.4). Wenn dieses Angebot institutionell nicht bereitgestellt wird, lassen sich unter relativ geringem Aufwand alternative Kooperationsplattformen in den Unterricht integrieren (z.B. *padlet*, *lino*, *wakelet*¹⁵ etc.). Interessant hierbei ist auch die Kommentarfunktion solcher Plattformen, welche ein orts- und zeitunabhängiges Feedback sowohl seitens der Lehrkraft als auch der Kursteilnehmer ermöglicht.

3 Das Bauhaus als Unterrichtsgegenstand

Die Bauhaus-Stätten in Weimar und Dessau sind sowohl Erinnerungsorte als auch Teil des Weltkulturerbes.¹⁶ Durch die Aufnahme in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes im Jahr 1996 wurde das Bauhaus in seiner gesamtgesellschaftlichen

¹⁴ Vgl. <https://moodle.net/stats/> (12.03.2019).

¹⁵ Links: <https://de.padlet.com/>; <http://en.linoit.com/>; <https://wakelet.com> (12.03.2019).

¹⁶ Walter Gropius, der Begründer des Bauhauses und Architekt des Bauhaus-Gebäudes in Dessau, war auch an anderen Bauten beteiligt, die in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen wurden: die *Siedlungen der Berliner Moderne* (2008) (Großsiedlung Siemensstadt) und das in diesem Beitrag besprochene *Fagus-Werk* in Alfeld (2011).

Bedeutung bestätigt. Seine heutige Relevanz besteht insbesondere darin, „[...] die moderne abstrakte Kunst und Architektur sowie das Erbe der ersten deutschen Demokratie zu verkörpern“ (Baumhoff 2001: 584). Trotz der relativ kurzen Existenzspanne (1919–1933) nimmt das Bauhaus im kulturellen Gedächtnis der Deutschen eine herausragende Stellung ein (vgl. ebd.). Zudem genießt es aufgrund seiner offenen und innovativen Ausrichtung, historisch-politischer sowie kulturell musealer Entwicklungen und schließlich seiner Expansion internationalen Bekanntheitsgrad.

Im Mittelpunkt der folgenden didaktisch-methodischen Ausarbeitungen zum Erinnerungsort Bauhaus stehen Entstehung, Wirkungsgeschichte und Einfluss der Reformschule. Lernende eignen sich anhand von online-basierten medialen und multimodalen Angeboten Hintergrundwissen an über die Entstehungszeit, Persönlichkeiten, das Leben am Bauhaus, Gestaltungsprinzipien sowie Visionen des Bauhauses und entdecken ferner hinterlassene Spuren in der heutigen Architekturlandschaft¹⁷.

Das Unterrichtsdossier wird von den vorangegangenen Überlegungen zum TBLT und zum Medieneinsatz didaktisch-methodisch gerahmt. Es ist in zwei Teile gegliedert, die ein fortgeschrittenes Sprachniveau (ab B2) erfordern: Die voranstehende *angeleitete Aufgabensequenz* erfordert die Anwesenheit einer Lehrkraft als Moderator, während die *freie Aufgabensequenz* (online) dazu dient, das zuvor Gelernte anhand differierender Aufgabentypen und Übungsformen zu festigen und zu erweitern. Für die *freie Aufgabensequenz* wurde eigens ein Blog erstellt (siehe Kap. 4.2).

Die vorherrschenden Sozialformen bilden Plenumsdiskussionen- und -präsentationen sowie Partner- und Gruppenarbeit. Auf der Sprachebene sollen neben der Vertiefung des Wortschatzes gezielt die fünf Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Sehen) trainiert werden. Der hier vorgestellte Unterrichtsentwurf beansprucht keine Vollständigkeit und ist selbstverständlich ausbaufähig.

¹⁷ Eine disziplinäre Beschränkung muss auf Grund des breiten Wirkungsgrades des Bauhauses vorgenommen werden. Im Folgenden gehen wir vornehmlich auf den Einfluss in der Architektur ein.

4 Unterrichtsossier „Bauhaus entdecken + erleben“

4.1 Angeleitete Aufgabensequenz

4.1.1 Einstieg: Öffentliches Gedenken¹⁸

Fragen:

- Gibt es ein persönliches Ereignis aus Ihrem Leben, das Sie nicht vergessen können?
- An welches geschichtliche Ereignis können Sie sich besonders gut erinnern und warum?
- Welche Bedeutung hat „Geschichte“ für Sie?
- Was bedeuten die Begriffe „Gedenken“, „Erinnern“ und „Vergessen“? Was haben diese Begriffe gemeinsam und was unterscheidet sie?
- Wie wird uns Geschichte in der Öffentlichkeit bewusst gemacht?
- Diskutieren Sie über den Begriff „Erinnerungskultur“.
- An welche Ereignisse und Personen wird in Ihrem Land öffentlich erinnert?
- Für Deutschland ist das Bauhaus so wichtig wie Bach oder Beethoven. Warum wohl?
- In diesem Jahr feiert die Bundesrepublik „100 Jahre Bauhaus“ (1919–2019). Was wissen Sie darüber? Wie könnte Ihrer Meinung nach das Gedenken an diese Schule in Deutschland aussehen? Wird in Ihrem Heimatland das Bauhausjubiläum gefeiert?¹⁹

Aufgabe: Gedenktage und Jubiläen sind *eine* Möglichkeit, Ereignissen oder Persönlichkeiten zu gedenken. Auf welche Art und Weise kann noch an bedeutende

¹⁸ Beim vorliegenden Fragenkatalog handelt es sich um Fragenimpulse. Es ist nicht notwendig, alle aufgeführten Fragen im Plenum zu behandeln. Lehrkräfte können selbst entscheiden, welche Fragen für ihre Lernergruppe als Einstieg in das Thema „Das Bauhaus als Erinnerungsort“ adäquat erscheinen.

¹⁹ Die Homepage *bauhaus agenten* (<https://www.bauhaus-agenten.de>, 12.03.2019) stellt interessante Konzepte und neue kollaborative Formate vor, die von neun „Bauhaus Agenten“ in gemeinschaftlicher Kooperation mit Partnerschulen und den drei Bauhaus-Institutionen (Berlin, Dessau, Weimar) erarbeitet und durchgeführt werden. Weitere Informationen zu den „Bauhaus Agenten“ bietet die folgende Pressemitteilung: https://www.bauhaus100.com/fileadmin/Bauhaus100/Presse/Pressemappen/181016_Bauhaus_Agenten_Pressemappe_DE.pdf (12.03.2019).

historische Ereignisse oder Personen erinnert werden? Sammeln Sie in Kleingruppen Ihre Ideen und präsentieren Sie diese im Plenum. Diskutieren Sie anschließend gemeinsam.²⁰

4.1.2 Aufgabensequenz *Gestaltung*

Aufgabe: Nehmen Sie sich einige Minuten Zeit und denken Sie in Partnerarbeit über das Wort **GESTALTUNG**²¹ nach. Was verbinden Sie mit diesem Begriff? Halten Sie Ihre Assoziationen auf einer Tafel, einem (interaktiven) Whiteboard oder einem „Online-Dokument“ (*Word online, Google Docs, EtherPad* etc.) fest. Diskutieren Sie anschließend im Plenum über Ihre Assoziationen.

Fragen:

- Interessieren Sie sich für Gestaltung?
- Haben Sie im Kindergarten oder während Ihrer Schulzeit etwas entworfen?
- Welche Rolle spielt Gestaltung in Ihrem heutigen Alltag?
- In welchen Bereichen war/ist Ihrer Meinung nach Gestaltung von Bedeutung?
- Welche Eigenschaften finden Sie für Gestaltung relevant?
- Nennen Sie ein Beispiel für „gutes“ Design.
- Ist Ihrer Meinung nach experimentelles Arbeiten wichtig für gelungenes Design?
- Kann Ihrer Meinung nach Gestaltung die Gesellschaft verändern?

Aufgabe: Bitte füllen Sie in Einzelarbeit je eine der drei abgedruckten **Formen** (Dreieck, Quadrat, Kreis) mit den **Farben** *gelb, rot* und *blau* und zwar so, dass eine Form von einer Farbe vollständig ausgefüllt wird. Versuchen Sie dann eine Begründung für Ihre Verteilung zu geben.²² Vergleichen Sie anschließend Ihre Ergebnisse im Kurs.

²⁰ In fortgeschrittenen Gruppen (ab C1) ist es empfehlenswert, konzeptuelle Grundlagen von „Gedächtnis und Erinnerung“ anhand von Texten von (Jan und Aleida) Assmann, François und Schulze etc. zu erarbeiten.

²¹ Statt eines Wortigels kann der Einstieg bei fortgeschrittenen Lernergruppen auch über ein Akrostichon erfolgen.

²² Diese Aufgabe lehnt sich an den Fragebogen (1923) von Wassily Kandinsky (1866–1944) an, in dem Bauhäusler und Freunde den Formen Farben zuordnen sollten. Die Mehrzahl der Befragten entschied sich für die Zuordnung blauer Kreis, rotes Quadrat und gelbes Dreieck; diese sind als Bauhaus-Symbol in die Geschichte eingegangen.

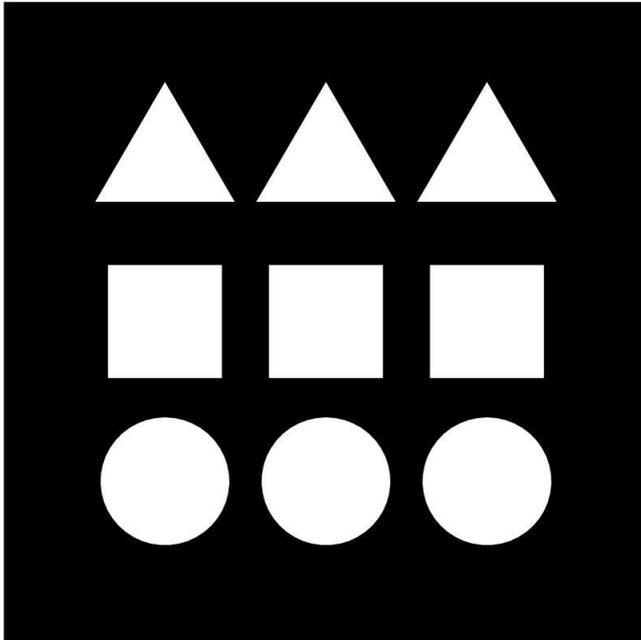


Abb. 1: Geometrische Bauhausformen²³

Meine Begründung:

Aufgabe: Füllen Sie (als bauhausorientierte/r Gestalter/in) weitere Formen mit Farbe und schneiden Sie diese aus. Versuchen Sie, aus den geometrischen Formen abstrakte 2D-Skulpturen zu kreieren!²⁴ Danach soll Ihre Partnerin/Ihr Partner erraten, was diese darstellen. Diskutieren Sie anschließend über Ihre Skulpturen.

Vertiefende Aufgabe: Bezugnehmend auf die Bühnenwerkstatt des Bauhauses können aus den (modifizierten) Formen auch simple „Stabfiguren“²⁵ und Requisiten angefertigt werden, die für Objekt- bzw. Rollenspiele genutzt werden können.

²³ Quelle: https://www.uni-weimar.de/kunst-und-gestaltung/wiki/Digital_Bauhaus_Vorkurs/Projekte/Form_und_Raum (12.03.2019).

²⁴ Vielfältige Anregungen zu dieser Aufgabe bietet der Buchtrailer bzw. das Bilderbuch *Vielleicht* des belgischen Kinderbuchautors Guido van Genechten: <https://mixtvision.de/buecher/vielleicht/> (12.03.2019). Das (philosophisch ausgerichtete) Buch fordert durch den beigelegten Bastelbogen die LeserInnen (und BetrachterInnen) dazu auf, noch mehr Varianten selbst zu erforschen.

²⁵ Nach Margaretha Reichardts (1907–1984) Steckpuppen-Entwurf, um 1926.

Sehen Sie sich nun eine Animation zum „Bauhaus Bauspiel“ (Entwurf 1924, Alma Siedhoff-Buscher (1899–1944)) auf folgender Seite an:

https://www.youtube.com/watch?v=xtZl6ba8q_o (12.03.2019).

Unterhalten Sie sich mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner über die Formen, Farben und Konstruktionsmöglichkeiten.²⁶ Kennen Sie Beispiele aus Ihrem Alltag, wo dieser Kombinationsgedanke Ausdruck findet?

4.1.3 Aufgabensequenz Gropius und „Bauhaus-Stil“

Aufgabe: Betrachten Sie das unten abgebildete **Foto** und gehen Sie auf folgende Fragen ein:

- Aus welcher Zeit könnte die Fotografie stammen und was können Sie darauf erkennen?
- Um was für ein Gebäude könnte es sich dabei wohl handeln und wie wirkt der Gebäudekomplex auf Sie?
- Welche Baumaterialien dominieren? Sind diese Baumaterialien charakteristisch für die Zeit, in der das Gebäude vermutlich errichtet wurde?
- Wie würden Sie die Formensprache beschreiben? Finden Sie geeignete Adjektive, die Ihren Eindruck widerspiegeln.
- Passt Ihrer Meinung nach die Formensprache zum Gebäude? Interpretieren Sie den Architekturstil im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte.
- Unterbreiten Sie einen Titelvorschlag für das abgebildete Foto.
- Kennen Sie andere Bauwerke, die sich diesem Architekturstil zuordnen lassen? Wann wurden diese errichtet? Findet man die vorliegende Formensprache (in abgewandelter Form) auch in neueren Bauten? Nennen Sie Beispiele!

²⁶ Es soll an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen werden, dass sich für eine unterrichtliche Vertiefung zu „Farben, Formen und Raum“ beispielsweise die Bilder des Bauhäuslers Paul Klee (1879–1940) eignen.

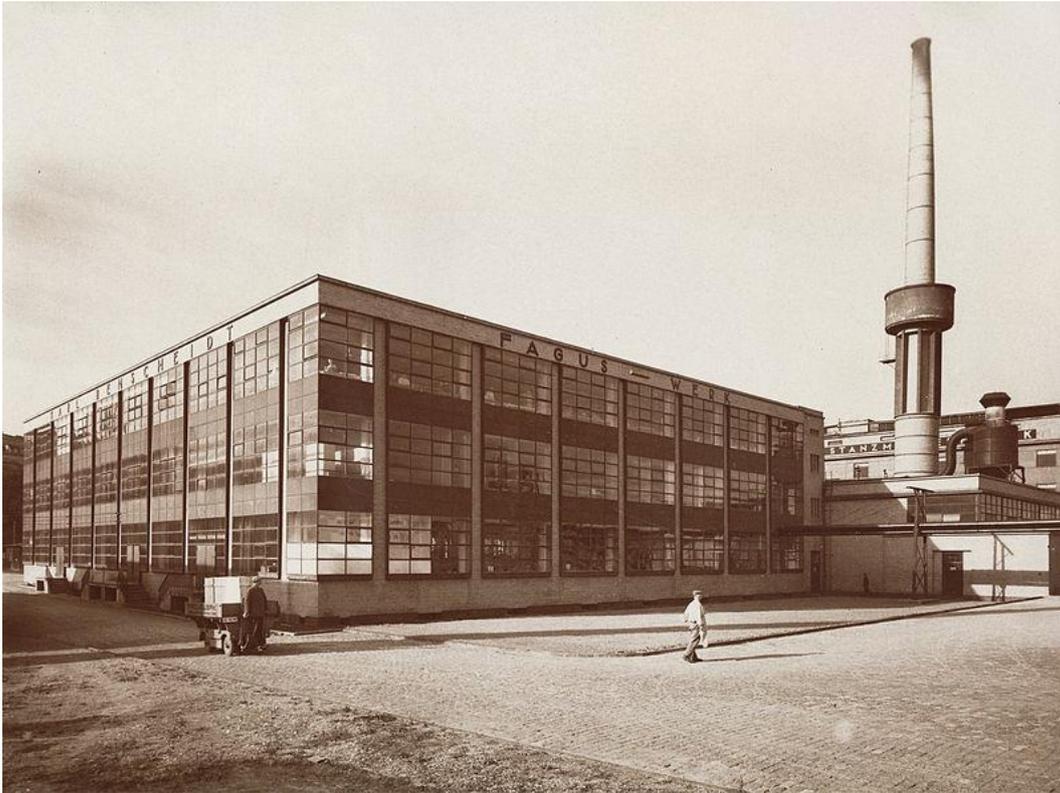


Abb. 2: Fagus-Werk in Alfeld an der Leine²⁷

Aufgabe: Lesen Sie nun den nachstehenden Text „Fagus-Werk in Alfeld“ aus der folgenden **Webseite**: <https://www.unesco.de/kultur/welterbe/welterbe-deutschland/fagus-werk.html> (12.03.2019).

Sammeln Sie Informationen zu den sechs W-Fragen. (Wer, was, wann, wo, wie und warum?) Fassen Sie nun den Text anhand Ihrer gesammelten Stichpunkte mit eigenen Worten schriftlich zusammen und vergleichen Sie.

²⁷ Quelle: <https://commons.wikimedia.org> (12.03.2019).

Überblick

Kulturelle Vielfalt

Welterbe

Welterbekonvention

Welterbeliste

Deutsche Welterbestätten

Tentativliste

Welterbekomitee 2015

Richtlinien

Who is who im Welterbe

FAQ zum Welterbe

Welterbetag

Welterbebildung

Tourismus und Nachhaltigkeit

Modellprojekt mit Kärcher

Ausstellungen

Spenden für das Welterbe

Immaterielles Kulturerbe

Kulturelle Bildung

Kultur- und Kreativwirtschaft

Dokumentenerbe

Kulturerbe unter Wasser

Illegaler Handel mit Kulturgut

Haager Konvention

Welttage

Internationale Jahre

Freiwilligendienst kulturweit

Fagus-Werk in Alfeld

Die Fabrikanlage im niedersächsischen Alfeld gilt als Ursprungswerk der modernen Industriearchitektur. Das Gebäude der Fagus GmbH war der erste große Bau des jungen Walter Gropius und späteren Stararchitekten des Bauhauses.

Im Jahr 1911 beauftragte der Industrielle Carl Benscheidt den damals noch nicht einmal 30-jährigen Architekten Walter Gropius und seinen Mitarbeiter Adolf Meyer mit dem Bau seiner neuen Schuhleistenfabrik in Alfeld. Benscheidt bewies durch sein Vertrauen in Gropius' moderne Auffassung von Architektur ein gutes Gespür, denn die Fabrik stellt rückblickend das Manifest der "Neuen Sachlichkeit" dar.



© Fagus-GreCon

Mit der Konstruktion aus Glas und Stahl und den stützenlosen, vollständig verglasten Ecken, die zum Markenzeichen des Neuen Bauens wurden, verlieh Gropius dem dreistöckigen Fassadengebäude seine schwerelose Eleganz, die damals für Fabriken außergewöhnlich war. Das Fagus-Werk veranschaulicht die revolutionierenden Ideen von Gropius. Er prägte mit seinem Erstlingswerk eine neue Stilrichtung und ebnete damit der Architektur der Moderne den Weg.

Der funktionalistische Industriekomplex wurde in drei Bauabschnitten von 1911 bis 1925 errichtet, eine letzte Erweiterung wurde 1938 von Peter Neufert ausgeführt. Die Architektur der einzelnen Gebäude passt sich deren Funktion an. So ist das Lagerhaus ein solider Steinbau, während die Werkstatt durch große Glasfronten eine helle und somit zum Arbeiten optimale Umgebung schafft. Gropius' Architektur mit stützfreien Ecken, die nur mit Glas verhängt sind, markieren den Beginn der modernen Skelettbauweise.

Aufgrund industrieller Innovationen und neuer Technologien wurden die insgesamt zehn Fabrikkomponenten im Laufe der letzten 100 Jahre teilweise renoviert und umgenutzt. Da das Gelände schon seit 1946 ein eingetragenes Baudenkmal ist, wurden die Umbauten nach Gropius' stilistischen Vorgaben und mit entsprechenden Materialien ausgeführt.

Der Name der Fabrik leitet sich aus dem lateinischen Wort "Fagus" für Buche bzw. Buchenholz ab. Aus diesem Material wurden – bis zum Umstieg auf Kunststoffe in den 1970er Jahren – die Schuhleisten hergestellt. Auch im Jahr des 100. Jubiläums werden im Fagus-Werk heute noch Schuhleisten produziert.

Die UNESCO hat das Fagus-Werk im Juni 2011 in die Liste des Kultur- und Naturerbes der Welt aufgenommen.

Weitere Informationen: www.fagus-gropius.com

Aufgabe: Warum wurde das Fagus-Werk von der UNESCO als Weltkulturerbe anerkannt? Stellen Sie gemeinsam in Kleingruppen Vermutungen an. Lesen Sie anschließend den Text auf der folgenden Webseite, der Gründe für die Auszeichnung nennt: <http://www.fagus-werk.com/de/welterbekriterien> (12.03.2019). Überprüfen Sie Ihre Hypothesen und diskutieren Sie über die angesprochenen Grundlagen der Kriterien 2 und 4.

UNESCO-WELTERBE · WORLD HERITAGE
FAGUS-WERK

Hannoversche Straße 58
31061 Alfeld-Hannover
Tel.: +49 (0) 5181-790
Email: info@fagus-werk.com

Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur · Fagus-Werk in Alfeld
Welterbe seit 2011

Business Websites
Kontakt & Feedback

Suchbegriff... 

Welterbe | Ausstellungen | Führungen | Events | Tagen & Feiern | Besucherservice | Region | Kontakt



Welterbekriterien

Ein Meisterwerk mit Auszeichnung

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) hat im Rahmen der der **Welterbekonvention** zehn Kriterien zur Aufnahme von Stätten in die Welterbeliste definiert – vier für Naturgüter und sechs für Kulturgüter. Stätten gelten als von außergewöhnlicher weltweiter Bedeutung, wenn das **Welterbekomitee** feststellt, dass sie einem oder mehreren dieser Kriterien entsprechen.

Der **herausragende universelle Wert** des Fagus-Werks begründet sich in der modernen Architektur von Walter Gropius, die das Werk auf internationaler Ebene auszeichnet.

Die Bauweise steht beispielhaft für die **Innovation der Vorhangsfassade**, die sowohl Leuchtkraft als auch Helligkeit berücksichtigt und gezielt die Interessen der Arbeitswelt in Bezug auf die Produktivität sowie die **Humanisierung der Arbeitsbedingungen** berücksichtigt und auf sich vereint. Baukunst und Design als wesentlicher Faktor für die Lebensqualität der Menschen, werden am Fagus-Werk erstmals formuliert und den nachfolgenden Generationen präsentiert.

Das Fagus-Werk wurde auf der Grundlage der **Kriterien 2 und 4** in die Liste der Welterbestätten aufgenommen.

Kriterium 2: Das Fagus Werk stellt den Moment eines bedeutenden Austauschs verschiedener Generationen deutscher, europäischer und nordamerikanischer Architekten dar, der die Grundlage einer rationalen und modernistischen Architektur bildete. Es ist ein Ort der Synthese dieser – technischen, künstlerischen und humanistischen – Einflüsse und beeinflusste auch viele andere architektonische Werke als **Ausgangspunkt der Bauhaus-Bewegung**.

Kriterium 4: Als Manifest der Moderne in der Architektur genießt das Fagus-Werk mit seinem Architekten, Walter Gropius, einen internationalen Ruf. Es veranschaulicht beispielhaft den innovativen Charakter der Vorhangsfassade, die sich durch Ihre Leuchtkraft und Helligkeit auszeichnet. Es ist ein anschaulicher Ausdruck der Funktionalität des Industriekomplexes im Interesse von Produktivität und Humanisierung der Arbeitsbedingungen. Die Konzepte **industrieller Ästhetik** und des **Designs** werden hier vereint.

- Aufgabe: Aus den Texten können Sie entnehmen, dass das Fagus-Werk von Walter Gropius, dem Begründer des Bauhauses (und seinem Mitarbeiter Adolf Meyer), realisiert wurde. Erweitern Sie nun in Partnerarbeit den untenstehenden **Lexikonartikel** über ihn um ca. 100 Wörter, indem Sie Informationen aus einer der ausgewählten Linkseiten (12.03.2019) zur Biografie Gropius' übertragen. Überlegen Sie sich vorher, welche Informationen wichtig sind und welche Fakten man in einem Lexikoneintrag finden würde:
- <https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/koepfe/direktoren/walter-gropius/>
- <http://www.dw.com/de/schluss-mit-allen-schnörkeln-der-architekt-walter-gropius/a-4110648>
- <http://bauhaus-online.de/atlas/personen/walter-gropius>
- https://de.wikipedia.org/wiki/Walter_Gropius
- <http://www.walter-gropius.de>.

KÜNSTLERLEXIKON

Walter Gropius ist ein deutscher Architekt, der 1919 in Weimar das Bauhaus gründete und 1933 in die USA emigrierte.

Aufgabe: Sehen Sie sich den folgenden Ausschnitt aus dem **Dokumentarfilm** *Fagus – Walter Gropius und die Fabrik der Moderne* von Niels-Christian Bolbrinker an (D, 2011)²⁸ und bearbeiten Sie folgende Fragen:

- Welche Ziele verfolgte Gropius mit der Realisierung der Fabrik im Hinblick auf Arbeitsbedingungen und Ethik der Industriearbeit? Glauben Sie, dass er seine Ziele verwirklichen konnte?
- Wie könnte die öffentliche Rezeption der Industrieanlage *früher* gewesen sein, wie wird das Fagus-Werk wohl *heute* wahrgenommen?
- Welche Tatsache bleibt für Dr. Annemarie Jaeggi, Museumsdirektorin des Bauhaus-Archivs, erstaunlich?
- Warum liegt nach ihren Aussagen der „Ursprung der Moderne“ zu einem großen Teil in Deutschland? Teilen Sie diese Meinung?
- Erzählen Sie die Anekdote zwischen Benschmidt und Behrens nach (1:31–3:20 Min.).

Aufgabe: Betrachten Sie nun die beiden abgebildeten **Fotos** und fassen Sie Ihre Eindrücke zusammen. Vergleichen Sie dann diese mit dem Fagus-Werk. Erkennen Sie Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede? Sammeln, erläutern und diskutieren Sie!

²⁸ Eine stark gekürzte Fassung (5:12 Min.) ist abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=-0rNKuyKjvI> (12.03.2019). Bei Vorhandensein des ungekürzten Dokumentarfilms (Dauer: 26 Min.) lohnt u.a. das Eingehen auf die im Film gezeigten Archivbilder. Der komplette Dokumentarfilm *Fagus – Walter Gropius und die Fabrik der Moderne* ist u.a. auch als Bonusfilm in der Dokumentation *Bauhaus. Modell und Mythos* (Kerstin Stutterheimer und Niels Bolbrinker, D 2013 (DVD)) erhältlich.



Abb. 3: Bauhausgebäude in Dessau²⁹



Abb. 4: Bauhaus-Archiv in Berlin³⁰

²⁹ Foto von Lucia Moholy (1926): <http://bauhaus-online.de/atlas/werke/bauhausgebaeude-dessau> (12.03.2019).

³⁰ Quelle: <https://commons.wikimedia.org> (12.03.2019).

Aufgabe: Lesen Sie nun die folgenden Lexikoneinträge zu **Architekturstilen**: [https://www.lernhelfer.de/suche?f\(0\(=lexikontag-53762](https://www.lernhelfer.de/suche?f(0(=lexikontag-53762) (12.03.2019). Welche Einflüsse und Stile treffen Ihrer Meinung nach auf die gezeigten Bauten zu? Sammeln Sie in Kleingruppenarbeit die Charakteristiken dieser Stile (Kategorien: Stil, Zeit, Eigenschaften, Baustoffe) und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

4.1.4 Aufgabensequenz Persönlichkeiten und Bedeutung des Bauhauses

Aufgabe: Erstellen Sie gemeinschaftlich eine **Zeitleiste** zu wesentlichen Eckdaten und Entwicklungen des Bauhauses: 1920; 1921–22; 1923–24; 1925; 1926–27; 1928; 1929; 1930–31; 1932; 1933. Eine Zeitspanne sollte in max. 100 Wörtern wichtige Ereignisse zusammenfassen. Hängen Sie das Ergebnis Ihrer Zeitleiste (in chronologischer Reihenfolge) im Seminarraum auf und präsentieren Sie den von Ihnen erstellten Zeitabschnitt.

Beispiel für 1919: Am 1. April wird das *Staatliche Bauhaus Weimar* durch die Zusammenlegung der *Großherzoglichen Kunstgewerbeschule* und der *Großherzoglichen Hochschule für bildende Kunst* offiziell gegründet. Der Architekt Walter Gropius wird zum Direktor ernannt. Es erscheint das Programm und Manifest mit dem programmatischen Satz: „Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau.“ Der Meisterrat hält seine erste Sitzung; vertreten sind u.a. Lyonel Feininger, Gerhard Marcks und Johannes Itten. Im ersten Jahr sind 101 weibliche und 106 männliche Studierende am Bauhaus eingeschrieben. (Wörterzahl: 78)

Aufgabe: Stellen Sie mit Hilfe der Webseite <http://bauhaus-online.de/atlas/personen> (12.03.2019) eine der folgenden **Bauhaus-Persönlichkeiten** (Direktoren, Meister, Jungmeister, Lehrer) im Videoformat vor (Aufnahme z.B. per Smartphone); führen Sie Ihre Ergebnisse in Form eines zwei- bis dreiminütigen Videoclips auf: Josef Albers (1888–1976); Alfred Arndt (1898–1976); Herbert Bayer (1900–1985); Marcel Breuer (1902–1981); Lyonel Feininger (1871–1956); Walter Gropius (1883–1969); Ludwig Hilberseimer (1885–1967); Johannes Itten (1888–1967); Wassily Kandinsky (1866–1944); Paul Klee (1879–1940); Gerhard Marcks (1889–1981); Hannes Meyer (1889–1954); Ludwig Mies van der Rohe (1886–1969); László Moholy-Nagy (1895–1946); Georg Muche (1895–1987); Walter Peterhans (1897–1960); Lilly Reich (1885–1947); Hinnerk Scheper (1897–1957); Oskar Schlemmer (1888–1943); Joost Schmidt (1893–1948); Lothar Schreyer (1886–1966); Gunta Stölzl (1897–1983).



Abb. 5: Archivfoto der Bauhausmeister (Ausschnitt)³¹

Aufgabe: Hören Sie den **Podcast** „Das Bauhaus wird gegründet“³².

Fragen zum Hörtext:

- Wie fanden Sie den Hörtext?
- Wie war der Hörtext strukturiert?
- Welche Personen wurden vorgestellt? Welche Ziele verfolgten diese?
- Warum sind die Besucher enttäuscht, wenn sie in Weimar zu Besuch sind?
- Was erfahren Sie über das Leben in Weimar und das Leben am Bauhaus?
- Welchen Aufgaben widmet sich das Bauhaus heute?

Aufgabe: Beschreiben Sie anhand des abgebildeten Schemas³³ das **Bauhaus-Programm**. Was charakterisiert den Bauhausunterricht? Stellen Sie Vermutungen an und verfassen Sie einen Forumsbeitrag, den Sie mit anderen Kursteilnehmern über die von Ihrer Institution zur Verfügung gestellten Lernplattform teilen (z.B. Moodle oder alternativ: *padlet*, *lino*, *wakelet*). Kommentieren Sie anschließend einen Forumsbeitrag Ihrer Wahl.

³¹ Quelle: <https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/werke/fotografie/die-meister-auf-dem-dach-des-bauhaus-ateliergebaeudes-in-dessau/> (05.04.2019).

³² Quelle: Bayern 2, Das Kalenderblatt (Podcast), 12. April 1919; <http://www.br.de/radio/bayern2/wissen/kalenderblatt/1204-bauhaus100.html> (12.03.2019).

³³ Quelle: Walter Gropius, Schema zum Aufbau der Lehre am Bauhaus, 1922, veröffentlicht in: Staatliches Bauhaus Weimar, 1919-1923, Bauhaus-Archiv/Museum für Gestaltung, Berlin, <http://bauhaus-online.de/atlas/werke/schema-zum-aufbau-der-lehre-am-bauhaus> (12.03.2019).

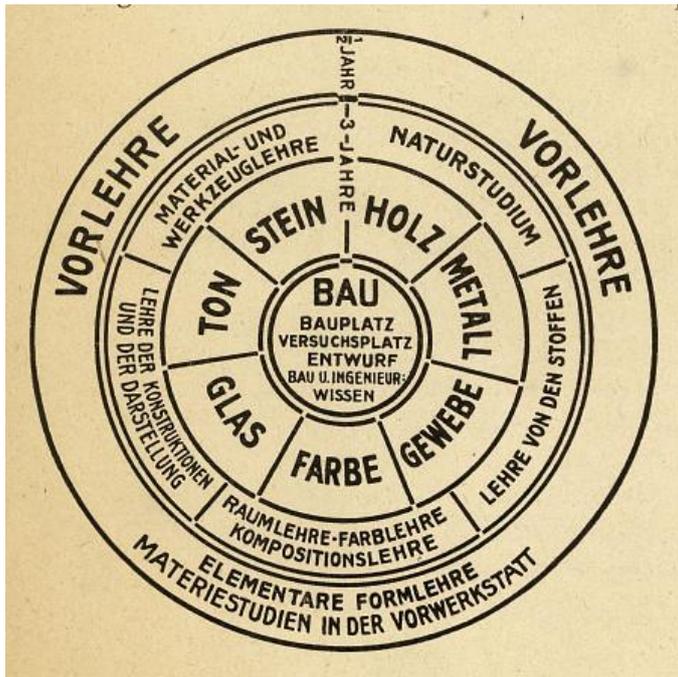


Abb. 6: Schema zum Aufbau der Lehre am Bauhaus³⁴

Aufgabe: Betrachten Sie gemeinsam in Dreiergruppen die **Bauhaus-Werke** auf der folgenden Webseite: <https://www.bauhaus100.de/das-bauhaus/> (12.03.2019). Sprechen Sie über Ihre Eindrücke und schreiben Sie einen Audiokommentar nieder, der im Anschluss aufgenommen und als Audiodatei über eine Lernplattform miteinander geteilt wird. Die anderen Kursteilnehmer sollen über die Lernplattform versuchen zu erraten, um welches Werk es sich handelt.

Aufgabe: Beziehen Sie Stellung zu folgendem **Zitat** von Gropius (1959): „[...] die Produkte des Bauhauses sind eigentlich nicht das Entscheidende, sondern die Richtung mit der wir eine Methode vorwärts getrieben haben, das Bauhaus ist eine Idee der Methode, die ebenso lebendig heute angewendet werden kann wie vor 30 Jahren.“³⁵

Welche Auffassung von Gestaltung könnte Gropius vertreten haben und auf welche Art und Weise spiegelt sich diese in den von ihm entworfenen Bauten wider? Verfolgt sein Architekturverständnis bestimmte Funktionen?

Aufgabe: Auf der folgenden Webseite der Deutschen Welle wurde ein **Sammelsurium** zum Bauhaus zusammengetragen: <https://www.dw.com/de/bauhaus/t-41324537> (12.03.2019). Lesen/Hören/Betrachten Sie darin ein(en) Text/Bild oder

³⁴ Quelle: https://www.bauhaus.de/de/das_bauhaus/45_unterricht/, 12.03.2019.

³⁵ Aus: Kerstin Stutterheimer und Niels Bolbrinker, D 2013 (DVD), 1:40 Min.

sehen Sie sich einen Filmausschnitt an und versuchen Sie, auf folgende Fragen Antworten zu finden:

- Sehen wir heute anders?
- Wie hat die Bauhaus-Bewegung Sie beeinflusst?
- Wie wird heute an das Bauhaus erinnert?
- Welche Rolle spielt das Bauhaus in der Gegenwart? Übt es heute noch Einfluss aus?
- Welche Rolle wird das Bauhaus in der Zukunft einnehmen?

Berichten und diskutieren Sie anschließend im Plenum.

4.2 Freie Aufgabensequenz

Die *freie Aufgabensequenz* (Selbstlernsequenz) soll vornehmlich dazu dienen, das zuvor Gelernte anhand unterschiedlicher Aufgaben und Aufgabentypen zu konsolidieren und zu erweitern. Dazu wurde eigens ein Blog erstellt, der unter folgendem Link abrufbar ist: <https://erinnerungsortbauhaus.wordpress.com> (12.03.2019).³⁶ Dieser Weblog befindet sich in der Aufbauphase, ermöglicht jedoch erste Einblicke, wie eine online-basierte Selbstlernsequenz zum Bauhaus aussehen könnte.

5 Abschließende Bemerkungen

Das Bauhaus kann als Ausgangspunkt für Wege in die deutsche Architektur- und Gestaltungsgeschichte dienen. Aber auch für kulturübergreifendes und fremdsprachliches Lernen stellt es eine höchst fruchtbare Schnittstelle dar; in dieser Hinsicht kann es dazu beitragen, individuelles bzw. gemeinschaftliches Reflektieren und Diskutieren über „historisch-gestalterische“ Zusammenhänge anzuregen und zu vertiefen. In diesem Jahr (2019) begeht Deutschland mit seinen weltweiten Partnern das hundertjährige Gründungsjubiläum. Auch 100 Jahre danach stellt das Bauhaus immer noch ein wichtiges Vorbild für viele Architekten, Künstler und Designer dar. Als weltberühmte Schule trägt das Bauhaus gemeinsam mit Bach und Beethoven auch dazu bei, wie Deutschland in den Augen unserer Lernenden wahrgenommen wird. Doch wie lässt sich das Interesse Jugendlicher und junger Erwachsener für diesen Erinnerungsort wecken? Wie kann die Veränderlichkeit in der Wahrnehmung und das Nachwirken des Bauhauses für unsere Lernenden vermittelt werden? In welchem Bezug stehen die Ideen des Bauhauses zu ihrer aktuellen Lebenswirklichkeit? Diesen und weiteren Fragen haben wir uns im vorliegenden Beitrag gewidmet. Dabei rahmte die aufgabenbasierte und handlungsorientierte Arbeit

³⁶ Der Blog wurde von Katharina McGrath erstellt und wird auch von ihr eigenverantwortlich verwaltet.

unsere didaktisch-methodischen Überlegungen. Wir haben insbesondere Prinzipien des TBLT (nach Ellis 2003; Nunan 2004), aber auch den von Cobb & Lovick (2007) ausgearbeiteten Kriterienkatalog für Aufgaben bei der Konzeption des Unterrichtsdossiers berücksichtigt. Die landeskundliche Vermittlung sollte dabei vornehmlich mittels online-basierter Anwendungen im DaF-Unterricht erfolgen und den Lernenden sollten unterschiedliche Zugänge zu diesem Themenbereich eröffnet werden. Zum Einsatz kommen im vorgelegten Unterrichtsdossier Fragensammlungen, „Bastelbögen“, Fotos, Bilder, Videoclips, Podcasts, Lesetexte, Zitate, Webseiten und kollaborative Lernplattformen, die die Fähigkeiten und fremdsprachlichen Fertigkeiten unterstützend fördern sollen. Dieser mehrdimensionale Zugang soll unterschiedliche Lernertypen ansprechen und es ermöglichen, individuelle Interessen und Fähigkeiten sowie medienreflektive Arbeit stärker zu berücksichtigen. Während die hier vorgestellte angeleitete Aufgabensequenz für den Unterricht bestimmt ist, haben die Lernenden in der online-basierten *freien Aufgabensequenz* die Möglichkeit, sich selbst tiefgründiger mit dem Themenkomplex Bauhaus auseinander zu setzen. Interaktive Web 2.0-Anwendungen stellen besonders für die Disziplin Auslandsgermanistik/German Studies ein wichtiges Mittel dar, um große räumliche Distanzen zu überwinden; die unterrichtliche Arbeit mit digitalen Medien gilt es daher besonders in entfernteren Regionen intensiv und gezielt zu nutzen! Es sollte aber nicht unerwähnt bleiben, dass ein Besuch der Bauhaus-Stätten, des Bauhaus-Archivs oder des Fagus-Werks im Rahmen des Lernens an außerschulischen Lernorten desiderabel und sinnvoll ist. Der Ortsbesuch und die Arbeit vor Ort werden von den Lernenden begrüßt, wenn diese sie zu einer handlungsorientierten und kreativen Mitarbeit einladen.

Literatur

- Assmann, Aleida (2011): Gedächtnis. In: Assmann, Aleida (Hrsg.): *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 181–206.
- Assmann, Jan (Hrsg.) (2002): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Identität in frühen Hochkulturen* (4. Aufl.). München: C.H. Beck.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kunst und Musik im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Bd., Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1596–1601.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87). Göttingen: Universitätsverlag, 43–64.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2014): Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt. In: *Info DaF* 5, 544–555.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/17418/1/Erinnerung%20im%20Dialog.pdf> (12.03.2019).
- Barsch, Achim (2006): *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Baumhoff, Anja (2001): Das Bauhaus. In: François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3. Bd. München: C.H. Beck, 584–600.
- Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0. Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben. (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 11–56.
- Cobb, Marina & Lovick, Natalie (2007): *The Concept of Foreign Language Task. Misconceptions and Benefits in Implementing Task-Based Instruction*.
<http://www.hawaii.edu/tblt2007/PP/presentations.htm> (12.03.2019).

- Dobstadt, Michael (2015): *friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ*. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 151–173.
- Dobstadt, Michael & Magosch, Christine (2016): *Der Erinnerungsort ‚Tschernobyl‘ in deutschsprachigen ästhetischen Texten. (Literatur, Film, Musik, Graphic Novel). Ein Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew, November 2014*. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula & Schickhaus, Tobias (Hrsg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 95)*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 213–231. <https://univerlag.uni-goettingen.de/handle/3/isbn-978-3-86395-267-9> (12.03.2019).
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt.
- François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3. Bd. München: C.H. Beck.
- Freudenthal, Cynthia (2018): *Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht*. Diss. FU Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/22787> (12.03.2019).
- Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane & Welzer, Harald (Hrsg.) (2010): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Halbwachs, Maurice (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (Französisches Original 1925, erschienen 1952). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knapp-Potthoff, Annelie (2003): *Lehr- und Lernmaterialien in neuen Medien*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 430–433.
- Koreik, Uwe & Roche, Jörg (2014): *Zum Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. In: Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen – Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider, 9–26.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1984–1992): *Les lieux mémoire*. 7. Bd. Paris: Gallimard.

- Nunan, David (2004): *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Riedner, Renate & Dobstadt, Michael (2018): Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte. In: Goethe Institut. *Magazin Sprache*. Juli 2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html> (12.03.2019).
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider.
- Samuda, Virginia & Bygate, Martin (2008): *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Sharma, Pete & Barrett, Barney (2007): *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Tausch, Harald (2010): Architektur. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane & Welzer, Harald (Hrsg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 156–164.
- Van den Branden, Kris (2006): Task based language teaching in a nutshell. In: Van den Branden, Kris (Hrsg.): *Task Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 1–16.
- Van Genechten, Guido (2017): *Vielleicht*. Mixtvision.
- Willis, Jane (2005): *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Addison Wesley Longman Limited.

Filme

- Bauhaus. Modell und Mythos* (D 1998/2009, Regie: Kerstin Stutterheimer und Niels Bolbrinker).
- Fagus. Walter Gropius und die Fabrik der Moderne* (D 2011, Regie: Niels-Christian Bolbrinker).

Kurzbio:

Dr. Tristan Lay lehrt als Lecturer Deutsch als Fremdsprache und Applied Linguistics im Department of Germanic Studies der University of Sydney. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Bilder und Filme im Fremdsprachenunterricht sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens.

Katharina McGrath hat am Herder-Institut Leipzig und an der Friedrich-Schiller-Universität Jena Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studiert. Nach dem Masterabschluss war sie DAAD-Sprachassistentin an der University of Sydney und war von 2015-2018 als DAAD-Lektorin an der University of the Philippines Diliman in Manila tätig. Seit 2018 leitet sie das DAAD Information Centre Sydney und ist DAAD-Lektorin an der Macquarie University, Australien. Ihre Interessen liegen im Bereich der Mediendidaktik sowie der Phonetik des Fachs Deutsch als Fremdsprache.

Anschrift:

Tristan Lay
University of Sydney
Department of Germanic Studies
Brennan MacCallum Building, A18
NSW 2006, Sydney
Australia
E-Mail: tristan.lay@sydney.edu.au

Katharina McGrath
Macquarie University
Department of International Studies
NSW 2109, Sydney
Australia
E-Mail: katharina.mcgrath@mq.edu.au