

TÜNDE PAKSY

---

## ÜBER RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN ... ERFAHRUNGEN EINES PROJEKTSEMINARS ZUM THEMA LITERATURVERFILMUNG MIT MOLEKULARER, ADAPTIVER PROJEKTMETHODE

### 1 Gründe für die Methode

Es wird immer öfter behauptet, dass wir heute nicht mehr wissen, welche Berufe in fünf, zehn oder gar zwanzig Jahren noch gefragt sein werden und welches Wissen gebraucht wird. Der Arbeitsmarkt verändert sich so rasch, dass Bildungsinstitutionen kaum Zeit und Möglichkeit haben, darauf mit curricularen Änderungen zu reagieren. 2023 wurden im Rahmen der Eurobarometer-Umfrage Unternehmen europaweit befragt.

Bei der Frage, welche Kompetenzen denn zukünftig an Bedeutung gewinnen werden, geben etwa 68 % der Befragten innerhalb der EU an, dass Soft Skills in Zukunft sehr viel wichtiger oder etwas wichtiger werden. Hierunter fallen Fähigkeiten wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikation und kritisches Denken. „Digital Skills“, also Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien, werden für 62 % sehr viel oder etwas wichtiger. An dritter Stelle stehen „Hard Skills“, also etwa technische Fähigkeiten, die für 47 % der Befragten wichtiger werden. „Grüne Kompetenzen“, d. h. Kompetenzen, die für die Ökologisierung der Geschäftstätigkeit erforderlich sind, werden für 42 % sehr viel oder etwas wichtiger. (Paar 2024)

Eine weitere Quelle zur Untersuchung der Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt bieten die Jobanzeigen, in denen gewöhnlich Kenntnisse (Knowledge), Fähigkeiten/Fertigkeiten (Skills) und Kompetenzen/überfachliche Kompetenzen (Transversal Skills, Competences) gefragt sind. Seit 2019 werden von Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) die Analyseergebnisse der Jobanzeigen der EU27 Länder veröffentlicht. Die Prozentzahlen fallen zwar von Jahr zu Jahr unterschiedlich aus, die Tendenz ist aber gleich. Führend sind in jedem Jahr die Kompetenzen, danach folgen mit sehr kleinem Unterschied die Fertigkeiten, und erst an dritter Stelle stehen die Kenntnisse (mit Ausnahme des Jahres 2021). Unter den meistgefragten Kompetenzen stand in den letzten fünf Jahren

tendenziell die Lernbereitschaft an erster Stelle, gefolgt von Kooperationsfähigkeit/Team- und Netzwerkfähigkeit, effiziente Arbeit sowie die Unterstützung der Anderen und Proaktivität (vgl. Cedefop 2024).

Die Universität Miskolc hat sich im Rahmen des Projektes RRF-2.1.2-21-2022-00001 – DigitALL unter anderem das Ziel gesetzt, den Unterricht mit innovativen Elementen, wie zum Beispiel der Förderung von transversalen Skills, zu verbinden. Lehrenden wurde die Möglichkeit geboten, an einer Fortbildung<sup>1</sup> teilzunehmen, in deren Rahmen eine kombinierte, in digitaler Umgebung anwendbare Unterrichtsmethode vermittelt wurde.

## 2 Über die Methode

Die Methode nennt sich verkürzt molekulares<sup>2</sup> adaptives Lernen. Es handelt sich dabei um eine bisher wenig verbreitete Methode, zu der kaum noch Fachliteratur besteht. Es ist eine Kombination aus atomarem Lernen, das durch eine digitale Software unterstützt wird, und einem kooperativen Projekt. Dementsprechend gliedert sich eine Lehrveranstaltung mit dieser Methode in zwei Phasen, eine Selbstlernphase und die Phase der Projektarbeit.

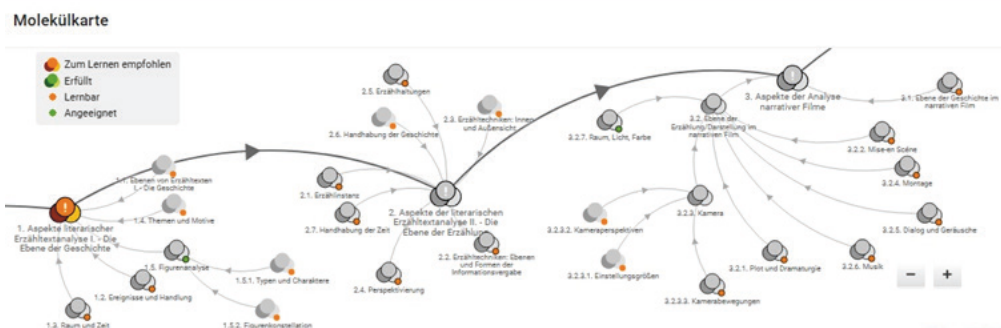
### 2.1 Die Selbstlernphase

Die Lerninhalte werden in kurzen Lerneinheiten bzw. Wissensbausteinen (5–25 Minuten), sogenannten Molekülen auf einer Moodle-ähnlichen, digitalen Lernplattform angeboten (CourseGarden). Lernende können selbst einteilen, wann und wie viel Zeit sie der Aneignung der erforderlichen Kenntnisse widmen. Nach jedem Lehrstoff schließt sich ein Test an, den der Lernende bestehen muss, um die nächste Einheit beginnen zu können. Zur näheren Veranschaulichung soll hier kurz eine sogenannte Molekülkarte gezeigt werden. Es handelt sich dabei um ein Projektseminar zum Thema Literaturverfilmung.

---

1 An der von PWC Hungary gebotenen Fortbildung nahmen auch Lehrende der Universitäten Szeged und Sopron teil, wo die Methode ebenfalls versucht wird.

2 Im Ungarischen wird der Begriff molekulares Lernen verwendet. Im deutschen Sprachraum ließ sich im Bereich Weiterbildung für Unternehmen ein ähnliches Konzept finden, das als atomares Lernen bezeichnet wird (vgl. Dexter (o. D.) und Edyoucated (o. D.)).



**Abbildung 1.** Molekülkarte der Wissensbausteine eines Kurses zum Thema Literaturverfilmung

Die Selbstlernphase mit atomarem Lernen kann hinsichtlich mehrerer Aspekte adaptiv genannt werden. Auf der Karte sind die Lerneinheiten zu drei Themenkomplexen dargestellt, denen auf mehreren Ebenen Unterthemen zugeordnet sind.<sup>3</sup> Die Themenkomplexe sind mit größeren Molekülen dargestellt und werden miteinander durch dickere Pfeile verbunden. Sie werden synthetisierende Moleküle genannt, und bei entsprechendem Vorwissen besteht die Möglichkeit, nur die Route über sie zu nehmen. In diesem Fall besteht der Test<sup>4</sup> aus Testaufgaben zu verschiedenen Unterthemen, zu denen jeweils eine Bestehensgrenze eingestellt ist. Wenn jemand den Test in allen Themenbereichen bestanden hat, erscheinen die Unterthemen grün markiert und man kann zum nächsten synthetisierenden Molekül weitergehen. Hat man einen Teil der Unterthemen geschafft, werden die Moleküle grün hervorgehoben, während die anderen gelernt und die entsprechenden Tests wiederholt werden müssen. Das heißt, der Lernweg lässt sich dem Vorwissen der einzelnen Studierenden anpassen. Es lohnt sich eine Aufgabenbank mit einer Überzahl an Testaufgaben herzustellen, damit bei jedem Test und für alle, die den Test gleichzeitig lösen, unterschiedliche Testbögen generiert werden.

Diese Phase ist also eine Art selbstorganisiertes Lernen, wobei der Stoff vorgegeben ist, die Lernenden jedoch die Lernwege zum Teil ihren Vorlieben und Möglichkeiten anpassen können. Das LMS CourseGarden<sup>5</sup> bietet Lehrenden durch verschiedene Einstellungen auch die Möglichkeit, die Lernerfolge der Lernenden zu steuern und nachhaltiger zu gestalten. Es kann bestimmt werden, wie viel Zeit man mit dem Lehrstoff verbringen

3 Die Darstellung der Aspekte der Erzähltextanalyse und der Analyse narrativer Filme spiegelt kein namhaftes narratologisches Modell von Stanzel (1979), Genette (1998) Martinez/Scheffel (2003) oder von anderen wider, sondern ist eine mehr oder weniger unabhängige Beschreibung, die laut verschiedener Lernhilfeportale auch an deutschen Schulen üblich ist. Vgl. Teachsam (o. D.) oder Wortwuchs (o. D.).

4 CourseGarden bietet verschiedene Testformate, wie den Test zu einem Themenbereich, den komplexen Test zu mehreren Themen und den adaptiven Test, z. B. zur Einstufung.

5 Mehr über CourseGarden Dexter (o. D.).

soll, wann, wie oft und in welchen Abständen die Tests gelöst werden können. Durch Zeitabstände zwischen der Beschäftigung mit dem Lernstoff und dem Test kann z. B. das Langzeitgedächtnis gefördert werden. Außerdem können die Lernfortschritte der Teilnehmenden über die Lernstatistiken sehr gut mitverfolgt werden.

## 2.2 Die Projektphase

Durch geschlossene Testaufgaben lässt sich die Aneignung der Kenntnisse meist auf den Ebenen 1–2 der Bloomschen Lernzieltaxonomie (Bloom 1972), also Erinnern – Verstehen, prüfen. Der Lernerfolg wird deshalb nicht nur durch Tests, sondern auch durch kooperative (Gruppen-)Projekte gemessen. Die Umsetzung des Projektes erfordert die Anwendung und zum Teil kreative Anwendung des Gelernten. In dieser Phase übernimmt die Lehrkraft vor allem bei der Vorbereitung und Bewertung eine aktive Rolle. Die Erarbeitung des Projektes wird in kooperativer Gruppenarbeit ausgeführt. Die summative Bewertung erfolgt nicht individuell, sondern auf Teamebene, wobei die Mitglieder eines Teams die gleiche Note erhalten. Folglich tragen die Gruppenmitglieder gemeinsam die Verantwortung für die erfolgreiche Umsetzung des Projektes. Außerdem üben sie sich in Projektmanagement-Aufgaben (Moderator, Time-manager, Qualitätsprüfung; Facilitator usw.), reflektieren und evaluieren die Projektarbeit und geben sowohl einander als auch der Lehrkraft regelmäßig Feedback. Auf diese Weise werden nicht nur die Hard Skills, sondern auch die Soft Skills der Teilnehmenden entwickelt.

Im Allgemeinen ist ein solches Projekt in zehn Schritten zu bewältigen. Der erste Schritt beinhaltet die Formulierung der Projektaufgabe, inklusive Voraussetzungen, genaue Beschreibung der Aufgabe, Termine, Beurteilungskriterien und er wird von der Lehrkraft ausgeführt. Der zweite und der dritte Schritt sind die Gruppenbildung und die Projektaufgabenstellung. Sie werden gemeinsam besprochen und enthalten die Verteilung der Aufgaben und Projektmanagementrollen. Danach tritt die Lehrkraft in den Hintergrund und übernimmt eine Mentorfunktion. Es folgt erst die oben beschriebene Selbstlernphase (vierter Schritt), dann die Lösung der Teilaufgaben des Projektes (fünfter Schritt). Bei der Projektplanung werden die Teilaufgaben so verteilt, dass die Studierenden kooperieren müssen. Außerdem werden die individuellen Teilergebnisse in der Gruppe besprochen, validiert und einander beigebracht. Dieser Schritt heißt ‚Lernen und Lehren‘ und steigert einerseits die Motivation, die eigene Aufgabe auf hohem Niveau zu lösen, und schafft andererseits eine Atmosphäre, in der Studierende mit ihren Peers auf Augenhöhe miteinander diskutieren können. Bei der Projektpräsentation sollte die Lösung der Teilaufgaben von jedem Gruppenmitglied vorgestellt werden können, folglich sind die Gruppenmitglieder zugleich stark motiviert, sich das geteilte Wissen auch anzueignen. Der nächste Schritt ist die Vorbereitung auf die Projektpräsentation, d. h. die Erstellung des Projektprodukts

(Produkt, Präsentation, Portfolio usw.). Dem gemeinsamen Projektbericht, der möglichst in Präsenz gehalten wird, folgen noch die Projektbesprechung mit einer umfassenden Beurteilung (360° Feedback) und die Projektdokumentation, die die Studierenden später in ein Portfolio einfügen können.

### **3 Die Praxis**

Im Herbstsemester 2024 wurde ein Projektseminar, das seit mehreren Jahren mit verschiedenen Texten und Verfilmungen durchgeführt wurde, zu einem Blended-Learning-Kurs umgestaltet. Am Anfang gab es eine kurze Präsenzphase, der Kurs wurde aber überwiegend online durchgeführt, bei Bedarf mit Konsultationsmöglichkeiten. Zu den didaktischen Zielen der Lehrveranstaltung gehörte die Vertiefung der Lektüre und Förderung der Lese- und Analysekompetenzen im Vergleich mit Verfilmungen. Bisher wurden diese Seminare immer als Präsenzveranstaltungen durchgeführt und die Teilnehmenden haben im Laufe des Semesters einerseits aktiv an den Seminargesprächen teilgenommen, andererseits einige Themen selbst vorbereitet und referiert. Am Ende des Semesters haben sie eine vergleichende Analyse zu einem vorgegebenen oder selbstgewählten Aspekt erstellt. Im Folgenden wird darüber berichtet, welche Ziele mit diesem Seminarkonzept verfolgt werden und welche Unterschiede und Konsequenzen sich aus der Umgestaltung der Präsenzveranstaltung in einen Blended-Learning-Kurs mit molekularer, adaptiver Projektmethode ergaben.

#### **3.1 Lernziele**

Im Sinne der Kann-Beschreibungen für die Fächer Germanistik<sup>6</sup> sollen Studierende über ein breites Spektrum an verschiedenen Kompetenzen verfügen, wie z. B. die Interpretation unterschiedlicher Gattungen; kritische und sachgerechte Betrachtung literarischer Texte und Phänomene und deren Einordnung in literarische und kulturelle Trends; die Anwendung grundlegender Forschungsmethoden usw. Projektseminare, wie die hier beschriebenen, eignen sich ausgezeichnet zur gezielten Förderung dieser Kompetenzen. Zu den Förderzielen der Veranstaltung gehört die Entwicklung der Textkompetenz im Sinne von Glaap, also als „die Fähigkeit zum sprachgerechten Umgang mit Texten aller Art“ (Glaap 1995: 150), die die Beschäftigung mit Literatur in der Zielsprache ermöglicht. Es geht nicht um die Vermittlung einer Lesart, sondern um die Heranführung an ein „eigenes

---

6 Vgl. die Studien- und Abschlussanforderungen für die Fachhochschulstudiengänge sowie die Bachelor- und Masterstudiengänge, mit Wirkung ab dem Studienjahr 2024/25 Magyarorszá Kormánya [Regierung Ungarns] (o. D.)

Lesen“ im Sinne von Waldmann (<sup>11</sup>2018: 18), wobei auch dem Aspekt der Selbstreflexivität eine erhöhte, aber nicht unbegrenzte Bedeutung zukommt. Grundsätzlich gilt, dass der Text das Bezugssystem bleiben soll, „innerhalb dessen sich seine subjektive imaginative Aneignung vollzieht“ (Waldmann <sup>11</sup>2018: 33). Bredella formuliert das noch konkreter: „der Text bestimmt, welche Leerstellen [der Leser] füllen bzw. überbrücken muss, welches Vorwissen und welche Vorerfahrungen er dem Text zur Verfügung stellen und wie er sie modifizieren muss.“ (Bredella 1995: 64) Das primäre Ziel besteht also in der Anleitung zum eigenen Lesen im Sinne eines selbstreflexiven, am Text orientierten, aktiven Rezeptions- und Interpretationsvorganges.

Der motivierende Faktor der Verwendung von Literaturverfilmungen im Literaturunterricht ist allgemein bekannt.<sup>7</sup> Anfang der neunziger Jahre behauptet Gast, dass Literaturverfilmungen „selbstverständlicher Bestandteil schulischer und hochschulischer Curricula“ sind (1993: 5). Ehlers, die auch „Mediengattungen wie Hörspiel und Spielfilm“ zum Gegenstand von Literaturdidaktik und Literaturunterricht zählt (Ehlers 2016: 16), spricht von der Integration in die Literaturdidaktik Die vereinzelt Verwendung von Filmen zu diesem Zweck hat mich aber auch darüber belehrt, dass Studierende, denen es oftmals Schwierigkeiten bereitet, ihre Meinung und Eindrücke über literarische Texte selbständig und komplex zu formulieren, viel leichter Stellung nehmen können zu der Frage, ob oder inwieweit eine Literaturverfilmung ihrer Meinung nach den Sinn des Originaltextes wiedergibt. Das weist darauf hin, dass sie viel mehr von dem Text verstehen, als das, was sie auch verbalisieren können. Die Ursache liegt wahrscheinlich in dem erheblichen Unterschied dazwischen, „ob ich eine Figur, eine Handlung, einen Raum oder Vorgang wahrnehme [...] oder ob ich sie mir beim Lesen des Romans vorstelle“ (Waldmann <sup>11</sup>2018: 17) Das weist zugleich auf den Unterschied im Rezeptionsvorgang hin. Während z. B. beim Lesen einer Beschreibung aus den abstrakten sprachlichen Zeichen etwas konstruiert werden muss, damit die Vorstellung überhaupt zustande kommt, erfolgt die Rezeption im audiovisuellen Medium Film unmittelbar über die ikonischen und akustischen Zeichen. Diese Einsicht bildet auch die Grundlage für einen der Vorwände hinsichtlich der Arbeit mit Literaturverfilmungen, die Köhnen so zusammenfasst, dass Zusehen im Unterschied zum als aktiv gewerteten Lesevorgang als eine Konsumhaltung wahrgenommen wurde, die einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Medium, aber auch mit der literarischen Vorlage im Wege stehe (2011: 2033).

---

7 Die erste bedeutende Monographie legt Schneider (1981) vor, d ihr folgen Gast (1993) und Mundt (1994), die jedoch entweder sehr theoretische Annäherungen oder Aufsatzsammlungen sind. Bohnenkamp (Hg.) (2005) bietet Interpretationen zu einer Auswahl an kanonisierten Literaturverfilmungen und für den gezielten Einsatz im Literaturunterricht ebenen Ausgaben wie Staiger (2010) und Maiwald (2015) den Weg.

Beachtet man die Vielfalt der Adaptionmöglichkeiten, wird ersichtlich, dass dieser Einwand nicht auf alle zutrifft. Kreuzer (1993) hebt hervor, dass verschiedene Typen der Adaption – Aneignung des literarischen Rohstoffes, Illustration, Transformation und Dokumentation – ein unterschiedliches Verhältnis zu der Textvorlage haben. Er vergleicht die Verfilmung mit der „sinnlichen Konkretisation eines Buchtextes durch die Einbildungskraft des Lesers“ und folgert aufgrund der individuellen Unterschiede daraus, dass „die Zahl möglicher »Konkretisationen« nicht fixierbar ist und jede Verfilmung den Leser des Originals in irgendeiner Hinsicht – positiv oder negativ – überraschen wird.“ (Kreuzer 1993: 29) Solche Überraschungen regen die Studierenden zur Diskussion an und führen zugleich zur intensiveren Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage, indem geprüft wird, welches Verhältnis die jeweilige Verfilmung dazu hat bzw. deren einzelne Elemente dazu haben. Es geht also nicht um die Ersetzung, sondern um die Ergänzung der Lektüre durch die Verfilmungen.

### **3.2 Erfahrungen mit dem Projektseminarkonzept im Präsenzunterricht und im Blended-Learning-Kurs**

Seminare mit diesem Konzept werden seit etwa zehn Jahren durchgeführt und haben sich in der Regel sehr gut bewährt. Das Grundkonzept war im Präsenzunterricht immer der Vergleich von literarischen Texten mit mehreren Verfilmungen. Die Thematik war unterschiedlich, der Aufbau der Kurse erfolgte jedoch nach dem gleichen Muster. Den Ausgangspunkt bildete immer die Besprechung der Lektüre, darauf bauend wurde später das Textverständnis durch Analysen, handlungsorientierte Aufgaben und Einbezug von Fachliteratur vertieft. Dem folgte ein kurzer Aufriss der filmsemiotischen Grundlagen. Danach wurden abwechselnd die Verfilmungen angeschaut und besprochen. Der zeitliche Rahmen umfasste zwei Unterrichtseinheiten pro Woche. Die Studierenden hatten während des Semesters außer der aktiven Vorbereitung und Teilnahme an den Besprechungen jeweils zwei Kurzreferate zu halten, eines zur Fachliteratur und eines zu einem Aspekt der Filmanalyse. Am Ende des Semesters haben sie in einer Seminararbeit zwei oder mehrere Verfilmungen aus einem spezifischen Aspekt miteinander und mit der literarischen Vorlage verglichen. Es zeigte sich recht bald, dass diese Herangehensweise den Studierenden half, nicht nur ihr Textverständnis zu vertiefen, sondern auch Filme bewusster und kritischer anzusehen.

Im Herbstsemester 2024 wurde das Konzept für einen Blended-Learning-Kurs mit molekularer adaptiver Projektmethode umgestaltet und mit einer kleinen Gruppe von drei Personen umgesetzt. Auf der Plattform CourseGarden wurden die Grundlagen für Erzähltextanalyse und zur Analyse narrativer Filme, in kleinen Wissensbausteinen strukturiert, zum Selbstlernen angeboten. Da die Studierenden unterschiedliche

Vorkenntnisse und Erfahrungen mitgebracht hatten, wurde eine Einstellung gewählt, die es ermöglichte, bei entsprechenden Vorkenntnissen nur die zusammenfassenden Tests der synthetisierenden Moleküle zu bewältigen. Bis auf einige Punkte war der Kurs der Präsenzveranstaltung sehr ähnlich gestaltet. Einerseits wurde diesmal nicht mit mehreren, sondern mit der einzigen Verfilmung von Daniel Kehlmanns Roman „Die Vermessung der Welt“ gearbeitet. Andererseits waren statt Referate zur Fachliteratur Thesepapiere zu erstellen, und diese wurden nicht in der Präsenzveranstaltung besprochen, sondern in die Phase ‚Lernen und Lehren‘ verlegt. Die Teilnehmenden hatten ihre individuellen Thesepapiere untereinander zu besprechen, gemeinsam zu diskutieren und daraus ein gemeinsames Thesenblatt zu erstellen, auf dem sie die wichtigsten Thesen verschiedener fachliterarischer Quellen festhielten. In ähnlicher Aufgabenteilung wurde eine gemeinsame Bibliographie zum Thema erstellt. Schließlich wurde das Format Seminararbeit durch die gemeinsame Projektpräsentation und das Portfolio ersetzt.

Die Änderungen am Konzept hatten zum Ergebnis, dass die Studierenden diesmal mehr Verantwortung für die Umsetzung des Projektes trugen, während im Präsenzunterricht die Seminarleitung sowohl für die Vorbereitung als auch für die Umsetzung des Projektes inklusive aller Projektmanagementrollen haftete. Im Rahmen der verschiedenen Teilaufgaben haben sich die Studierenden zugleich in verschiedenen Projektmanagementrollen ausprobiert und bewährt.

### **3.3 Die Erfahrungen im Vergleich**

Die Arbeit mit einer neuen Methode birgt natürlich auch einige Risiken in sich. Eines davon war die Frage, wie die Studierenden mit der Software und dieser Form der Wissensvermittlung klarkommen. Im Präsenzunterricht hat man aus zeitlichen Gründen nicht die Möglichkeit, die Aspekte der Erzähltextanalyse so systematisch zu wiederholen, im Vergleich dazu war der Stoff viel umfangreicher, aber bei entsprechenden Kenntnissen musste man nicht alles behandeln. Die Testergebnisse zeigten einerseits, welche Themen noch gelernt werden mussten und halfen andererseits die Aufmerksamkeit der Studierenden auf wichtige Inhalte zu lenken, auf die sie sich dann bei Bearbeitung des Lehrstoffes mehr konzentrierten.

Während man die Lernfortschritte der Teilnehmenden in der Selbstlernphase mit Hilfe der Lernstatistiken sehr gut verfolgen konnte (Daten über die mit dem Lernstoff und den Tests verbrachte Zeit, Anzahl der Versuche, Testergebnisse usw.), war es fraglich, ob man die Inhalte, die in der Präsenzversion in Seminargesprächen erarbeitet und besprochen wurden, auch in selbständiger und Gruppenarbeit ohne moderierende Eingriffe der Seminarleitung entsprechend behandelt würde. Von der Qualität der studentischen Aufgabenlösungen her war dieses Bedenken unbegründet, dennoch wurden die Seminargespräche beiderseits

vermisst. Das macht zugleich darauf aufmerksam, dass der Lernprozess nicht nur ein mechanischer Vorgang, sondern auch eine wichtige Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ist.

Als ein richtiges Risiko erwies sich dagegen die zeitliche Planung. Es war an und für sich schwer, Termine zu finden, die allen Teilnehmenden passten – obwohl es nur eine dreiköpfige Gruppe war – wegen anderer Aufgaben mussten aber sogar diese mehrfach verlegt werden. Die Projektpräsentation fand schließlich mehrere Wochen nach dem geplanten Termin statt, die flexible zeitliche Planung hat jedoch dazu beigetragen, die Motivation der Studierenden in dem Sinne aufrechtzuhalten, dass sie die Aufgaben nicht nur hinter sich haben, sondern diese auf hohem Niveau lösen wollten.

Die Übernahme von Projektmanagement-Aufgaben war für die Studierenden neu. Es war fraglich, wie sie damit klarkommen. Es gab drei Teilaufgaben im Projekt und die Projektmanagement-Rollen wurden immer wieder gewechselt, damit sich die Teilnehmenden in verschiedenen Rollen ausprobieren konnten. Außerdem wurde nach jeder Teilaufgabe eine kurze Evaluationsrunde eingeführt. Das half ihnen nicht nur den Prozess der Aufgabenlösung zu reflektieren, sondern auch zu überdenken, wie sie als Gruppe funktioniert haben und wie die Gruppenarbeit verbessert werden könnte. Meist haben sie bei dem gegenseitigen Feedback keine Kritik geäußert, erst in inoffiziellen Gesprächen nach Abschluss des Projektes wurden Schwierigkeiten erwähnt und wurde ihnen klar, dass sie das bei diesen Feedbackrunden auch hätten besprechen können.

#### **4 Fazit**

Die ersten Erfahrungen mit der molekularen, adaptiven Projektmethode und der unterstützenden Software sind insgesamt positiv zu bewerten. Die größte Herausforderung des Umstiegs bildete die Einrichtung des als „Szene“ bezeichneten digitalen Kursraumes. Es gab grundsätzlich zwei verschiedene Schwierigkeiten. Zum einen erfordert die Präsentation der Wissensbausteine von den kleinsten Einheiten zu den komplexeren eine besondere Logik. Statt von den Oberbegriffen zu den kleineren Einheiten und Detailspekten kommend, sollte man das genau umgekehrt, von den kleinsten Elementen zu den komplexen hin, aufbauen. Zum anderen erwies sich die Erstellung der Unterrichtsmaterialien und Tests – auch bei den zum Teil vorhandenen Ressourcen – ziemlich zeitaufwendig. Die Inhalte sind natürlich wiederverwertbar, und der Aufwand rentiert sich auch bei den Tests bereits während des ersten Kurses. Für die Durchführung des Kurses braucht man im Vergleich zur Präsenzform prinzipiell weniger Zeit, weil die wöchentlichen Sitzungen durch regelmäßige, aber weniger häufige Konsultationen abgelöst werden. Insgesamt, d. h. die Selbstlernphase

und die Besprechungen der Projektgruppe inbegriffen, ist der Zeitaufwand im Endeffekt nicht minder gewesen, sondern war vielleicht sogar größer als in einem Präsenzkurs. Aber dafür wurde das Projekt auf sehr hohem Niveau verwirklicht, und alle Gruppenmitglieder haben entsprechend mitgewirkt.

Diese Erfahrungen resultieren aus der Anwendung der Methode mit einer sehr kleinen, aus drei Personen bestehenden Gruppe. Es ist fraglich, inwieweit sich diese Methode in Lehrveranstaltungen mit hohen Teilnehmerzahlen bewähren kann. Andererseits bietet CourseGarden zahlreiche Möglichkeiten, von verschiedenen Aufgabentypen über vielfältige Unterrichtsmaterialformate bis hin zu Einstellungsoptionen und Lernstatistiken. Durch den didaktisch und methodisch bewusst geplanten Einsatz dieser Mittel kann der Lernprozess den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und den institutionellen Rahmenbedingungen angepasst werden, was z. B. im Fernstudium eine sehr große Hilfe beim Selbstlernen bedeuten kann. Um die Möglichkeiten der Methode und der Software voll ausschöpfen zu können, müssen aber noch viele Funktionen und Einstellungen getestet werden.

## Literatur

### Sekundärliteratur

- Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Hg. von Max D. Engelhart [et al.]; übers. von Eugen Fünier und Ralf Horn. Weinheim Basel: Beltz.
- Bohnenkamp, Anne (Hg.) (2005): Interpretationen. Literaturverfilmungen. Stuttgart: Reclam.
- Bredella, Lothar (1995): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, S. 58–66.
- Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Gast, Wolfgang (1993): Literaturverfilmung. Bamberg: C.C. Buchners Vlg.
- Genette, Gérard (1998): Die Erzählung. 2. Aufl. München: Fink.
- Glaap, Albert-Reiner (1995): Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke, S. 149–156.
- Köhnen, Ralph (Hg.) (2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-00365-2>

- Kreuzer, Helmuth (1993): Arten der Literaturadaption. In: Gast, Wolfgang: Literaturverfilmung. Bamberg: C.C. Buchners Vlg., S. 27–31.
- Maiwald, Klaus (2015): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Martinez Matias/Scheffel, Michael (2003): Einführung in die Erzähltheorie. 5. Aufl. München: Beck.
- Mundt, Michaela (1994): Transformationsanalyse. Methodologische Probleme der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110952100>
- Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111339559>
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenburg.
- Stanzel, Franz Karl (1979): Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Waldmann, Günter (2018): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Internetquellen

- Cedefop (2024): [https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/skills-online-job-advertisements?country=EU27\\_2020&year=2024#6](https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/trend-focus/skills-online-job-advertisements?country=EU27_2020&year=2024#6) (letzter Abruf 08.09.2025).
- Dexter (o. D.) [https://www.dexter.hu/coursegarden\\_](https://www.dexter.hu/coursegarden_) (letzter Abruf 08.09.2025).
- Edyoucated (o. D.) <https://edyoucated.org/glossar/atomare-skills> (letzter Abruf 08.09.2025).
- Magyarország Kormánya [Regierung Ungarns] (o. D.) A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/d/dd/dd8/dd8943e58cb6bb4ad545f0919af0ed16eafe415e.pdf> (letzter Abruf 08.09.2025).
- Paar, Lucia (2024): Soft Skills gewinnen in europäischen Unternehmen an Bedeutung. [https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18958-soft-skills-gewinnen-in-unternehmen-an-bedeutung.php\\_](https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/18958-soft-skills-gewinnen-in-unternehmen-an-bedeutung.php_) (letzter Abruf 08.09.2025).
- Teachsam (o. D.) [https://teachsam.de/deutsch/d\\_literatur/deu\\_lit0.html](https://teachsam.de/deutsch/d_literatur/deu_lit0.html) (letzter Abruf 08.09.2025).
- Wortwuchs (o. D.) <https://wortwuchs.net/> (letzter Abruf 08.09.2025).