

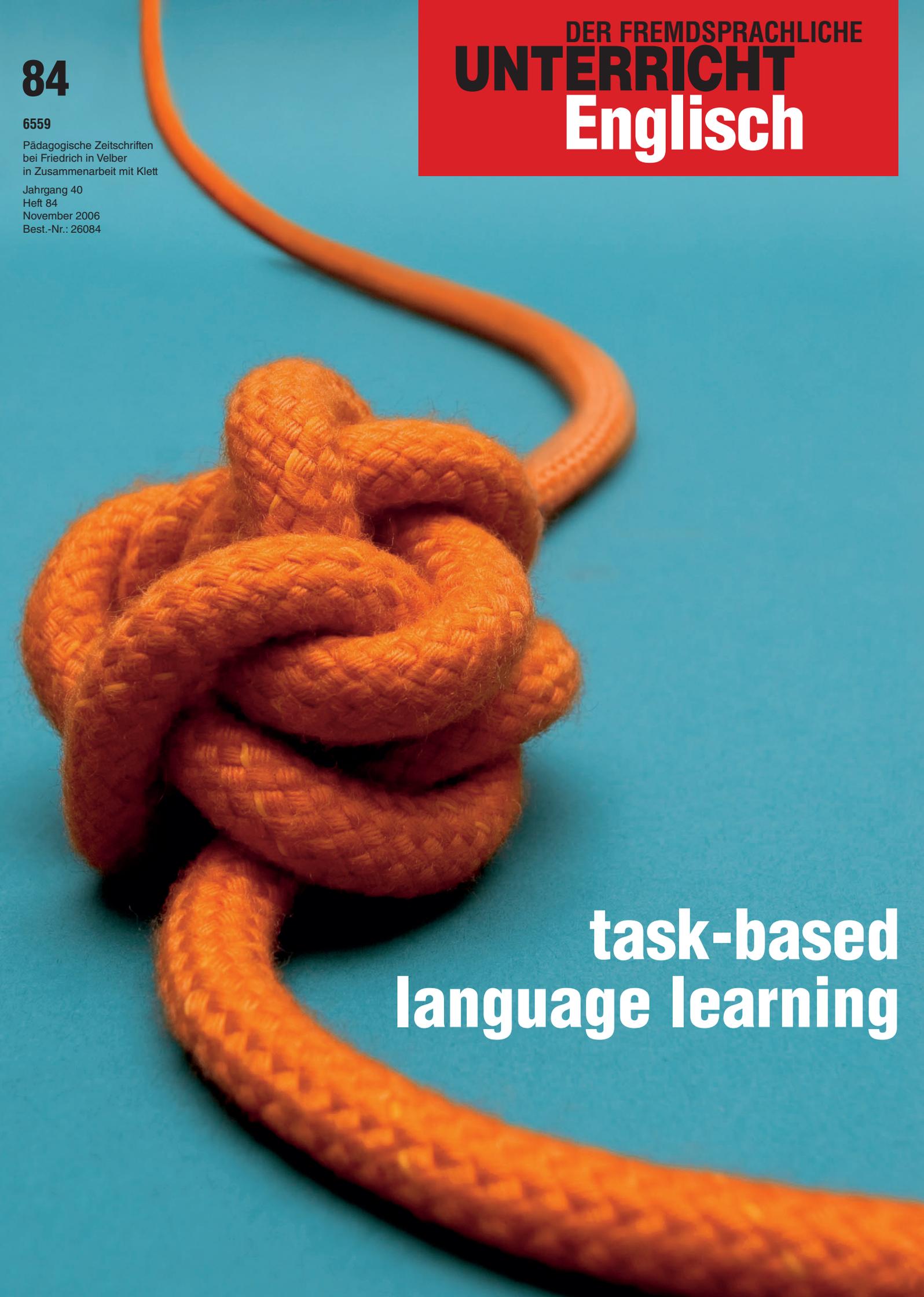
84

6559

Pädagogische Zeitschriften
bei Friedrich in Velber
in Zusammenarbeit mit Klett

Jahrgang 40
Heft 84
November 2006
Best.-Nr.: 26084

DER FREMDSPRACHLICHE
UNTERRICHT
Englisch



**task-based
language learning**

task-based language learning

Editorial

Eine Party planen, bei einer Hilfsorganisation anrufen und sich erkundigen, wie man sich für ein Ehrenamt bewirbt, günstige Konditionen beim Fahrradverleih aushandeln – der Alltag stellt nicht nur Lernende vor immer wieder neue Aufgaben, die es zu erfüllen oder für die es eine Lösung auszutüfteln gilt. An solchen lebensweltlichen Problemkomplexen orientiert sich der *task-based approach*: Lehrkräfte wählen Lernanlässe aus, die individuelle Lernwege und -ergebnisse unterstützen und kommunikative Strategien ausbilden. Aufgaben sind also der Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens: Wie man verschiedene komplexe Aufgaben gestaltet, beschreiben die Artikel in diesem Heft.

Auch uns, Herausgeber und Redaktion des *Fremdsprachlichen Unterrichts Englisch*, hat sich eine Aufgabe gestellt: Wir präsentieren Ihnen die Zeitschrift in einem neuen Gewand, das sich an zeitgemäße Lesegewohnheiten anpasst. Neue Elemente in der Zeitschriftenstruktur erleichtern Ihnen die Orientierung im Heft: Zu Beginn jedes Artikels befindet sich ein Informationskasten, der Ihnen eine schnelle Orientierung über ein Unterrichtsmodell verschafft. Er nennt auch das Material, das dieser Artikel anbietet und das nach seiner Funktion ausdifferenziert ist: Neben dem klassischen *worksheet* mit einer Textgrundlage und entsprechenden Aufgabenstellungen finden Sie *evaluation sheets*, die Schülerleistungen bewerten helfen oder *instruction sheets*, die Lernenden eine Vorgehensweise erläutern. Neu ist auch die Seite „Methode im Fokus“: Sie greift zentrale Lehr- und Lehrmethoden des Heftes heraus und bietet eine Anleitung, wie diese sich ganz konkret und praxisnah umsetzen und auf verschiedenste Inhalte übertragen lassen.

Wie gefällt Ihnen das neue Heftkonzept? Mailen Sie Ihre Eindrücke und Anregungen doch bitte an

Solveig Möhrle
Redaktion, moehrle@friedrich-verlag.de

BASISARTIKEL

ANDREAS MÜLLER-HARTMANN/MARITA SCHOCKER-V. DITFURTH

Aufgaben bewältigen

Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Gute Aufgaben (tasks) gestalten die Unterrichtskultur, unterstützen individuelles Lernen und orientieren sich an solchen Aufgaben, die der Alltag stellt.

2

Auswahlbibliografie

9

METHODE IM FOKUS

Aufgaben entwickeln

Am Beispiel einer Sprachproduktionsaufgabe für die 6./7. Klasse zeigt die Methodenseite, wie man Aufgaben nach dem *task-based approach* sequenziert.

10

UNTERRICHT

BÄRBEL DIEHR

Leistungsbeurteilung mit mündlichen Aufgaben

5. SCHULJAHR 12

Offene Aufgaben zum Jugendbuch *My Brother's Famous Bottom* regen Lerner zum Sprechen an und lassen deren Lernstand erkennen.

DORIS KOCHER

Lernprozesse anleiten, unterstützen und auswerten mit dem *Storyline Approach*

SEKUNDARSTUFE I 18

An den Themen *Circus*, *New Neighbours*, *Life in a Medieval Castle* werden Planung und Ablauf einer Storyline und die Bewertung von Lernzuwächsen deutlich.

MATTHIAS HUTZ

„Lemonade for Sale!“

AB 8. SCHULJAHR 22

Grammatik im aufgabenorientierten Unterricht

Die Lerner diskutieren, wie man einen Verkaufsstand wirtschaftlich betreibt (if-Sätze) und halten ihre Ergebnisse in einem Ratgeber fest (*must*, *should*, *can*).

THOMAS RAIH

Lesegespräche im Weblog

9. SCHULJAHR 28

Aufgabenorientierte Arbeit mit dem Jugendroman *If you come softly*

Erste Liebe und Rassismus – Themen des Romans, die die Lerner in einem Online-Lesetagebuch (Weblog) reflektieren und interaktiv kommentieren.

KARIN VOGT

English at Work

9./10. SCHULJAHR 34

Berufsbezogene Sprachkompetenzen mit Aufgaben fördern

Wer arbeiten will, muss sich zunächst um einen Job bewerben und in einen Vorstellungsgespräch präsentieren – eine Aufgabe aus dem echten Leben.

MICHAEL MÜLLER

Tasks in Geography

9./10. SCHULJAHR 39

The Three Gorges Project in the CLIL classroom

Ein E-Mail-Austausch und eine Podiumsdiskussion zu einem umstrittenen Bauprojekt.

MAGAZIN

Stichwort: Wie TBL mein Lehrerinnenleben veränderte

45

Reading Corner: *Al Capone Does My Shirts*

7./8. SCHULJAHR 46

Impressum

48

Eine Aufgabe und ihre Lösung:
Knoten auflösen oder doch die
Alexander-der-Große-Variante
(durchtrennen)?

© Claudia Below



ANDREAS MÜLLER-HARTMANN/
MARITA SCHOCKER-V. DITFURTH

Aufgaben bewältigen

Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Was ist Lernen und wie kann man es initiieren?
Die Antwort liegt in dem Konstrukt „Aufgabe“: gute
Lernaufgaben gestalten nicht nur die Unterrichts-
kultur, sie sind auch bedeutsam und relevant für die
Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers.

Wie können Schülerinnen und Schüler erfolgreich dazu
angeleitet und dabei unterstützt werden, eine Fremdspra-
che so zu lernen, dass sie interkulturelle kommunikative
Kompetenzen (IKK) entwickeln? Antworten auf diese
grundsätzliche Frage erwartet man aus der aktuellen bil-
dungs- und sprachenpolitischen Diskussion, der Fremd-
sprachenerwerbsforschung oder der Fremdsprachendidak-
tik. Was diese drei Perspektiven auf fremdsprachliche
Lernprozesse verbindet, ist ihre Auseinandersetzung mit
dem Konstrukt „Aufgabe“: die Bewältigung vielfältiger
Aufgaben in interkulturellen Begegnungssituationen ist

das bildungspolitisch gewünschte Ziel des Fremdsprachen-
unterrichts, mittels Aufgaben werden fremdsprachliche
Lernprozesse gesteuert und die Spracherwerbsforschung
untersucht die Lernprozesse, die durch unterschiedliche
Aufgaben ausgelöst werden.

Drei Perspektiven auf Aufgaben

Kinder sollen darauf vorbereitet werden, die englische
Sprache als Lingua franca zu nutzen, mit der sie ihre je
eigenen, einzigartigen, eigenkulturell geprägten Bedeu-
tungen ausdrücken und sich mit Sprechern anderer Kul-
turen darüber austauschen und verständigen können
(s. Schocker-v. Ditfurth 2004). Da zukünftige Begegnungs-
und Kommunikationsanlässe vielfältig, unüberschaubar,
unvorhersagbar und deshalb auch nicht planbar sind, dür-
fen die Lernaufgaben nicht auf vorher definierte, sprach-
funktionell und situativ festgelegte Mitteilungsabsichten
reduziert werden. Stattdessen ermöglichen es gute Auf-
gaben den Lernern, ihre eigenen Bedeutungen auszudrü-
cken und sich mit anderen darüber zu verständigen (→ **KAS-**

TEN 1, S. 4). Sie sind deshalb interaktiv und offen, d.h. sie geben den Lernern die Möglichkeit, auszuwählen, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzen und welche sprachlichen Mittel sie dazu verwenden.

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen versteht *„learners of a language primarily as ‘social agents’, i. e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish [...]“* (Council of Europe 2001: 9). Damit lassen sich fremdsprachliche Aufgaben (*tasks*) im Rahmen allgemeiner Bildungsaufgaben verorten. Girmes (2004: 80, 84–101) beschreibt diese als Grundhaltungen zur Welt wie beispielsweise die Aufgabe „Interesse zu entwickeln für die anderen Menschen“ – eine Aufgabe, deren Bedeutung für die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz offensichtlich ist. Aufgaben gründen demnach in lebensweltlichen Diskursen und haben deshalb grundsätzlich eine kulturelle Orientierung. Für die inhaltliche Dimension von Aufgaben heißt das: Durch *tasks* zu erwerbende Kompetenzen kann man nur bestimmen, „wenn die Sphäre des Klassenzimmers verlassen wird und die lebensweltlichen Anforderungen sowie reale kulturelle Prozesse in den Blick geraten, und zwar sowohl im Sinne der von den Lernenden im Hier und Jetzt erfahrenen Lebenswelt als auch im Sinne zukunftsfähiger Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (vgl. Hallet 2006: 4; s. auch den Beitrag von Karin Vogt). In den Bildungsstandards hat die KMK daher die Inhaltskomponente von zu entwickelnden Aufgaben hervorgehoben, um so die angestrebten fachlichen Standards zu erfüllen (2005: 16–17). Die bisher vorliegenden Aufgaben sind allerdings in der Regel auf Teilfertigkeiten reduziert, nicht ausreichend kontextualisiert und lassen wichtige inhaltliche Bereiche vermissen, z.B. die Auseinandersetzung mit Literatur oder interkulturellem Lernen (vgl. Vogt 2006). Soll sich die Unterrichtsqualität tatsächlich weiterentwickeln, bedarf es deshalb entsprechender Kompetenzentwicklungsaufgaben.

Die Spracherwerbsforschung untersucht die Lernprozesse, die unterschiedliche Aufgaben bei den Fremdsprachenlernern auslösen. Zwar arbeitet die psycholinguistische Forschung, die traditionell ihre Daten überwiegend unter kontrollierten laborähnlichen Bedingungen erhebt, inzwischen vermehrt unter den realen Sprachlernbedingungen in Klassenzimmern, um so die Komplexität der vielen Einflussfaktoren auf das Fremdsprachenlernen nicht künstlich auszuschließen (z.B. die Lernervariablen oder den Sprachlernkontext). Unter ihren Erkenntnissen gibt es jedoch bislang wenig, das erfahrene Lehrkräfte nicht schon gewusst hätten: dass sich beispielsweise die Zeit, die für die Planung der Aufgabe zur Verfügung gestellt wird, positiv auf die Komplexität der sprachlichen Leistung auswirkt (vgl. Ellis 2000: 203).

Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik sollten von den konkreten Lehr-Lern-Bedingungen des Klassenzimmers ausgehen, die das aufgabengesteuerte Lernen bestimmen. Wir fragen deshalb danach,

- wie Lehrkräfte unter den komplexen Bedingungen schulischen Lernens Sprachlernprozesse steuern und

- welche Merkmale Aufgaben auszeichnen, die zu interkultureller kommunikativer Kompetenz unter den Bedingungen institutionellen Fremdsprachenlernens führen.

Task as workplan: Merkmale guter Lernaufgaben

Das Lernpotenzial von Aufgaben steht immer in einer Wechselwirkung von geplantem Lernimpuls, den Breen (1987: 24) *„task as workplan“* nannte und die durch diesen Impuls ausgelösten vielfältigen Lernaktivitäten, die *„task-in-process“*: *“(A)ny learning outcome is the result of a fairly unpredictable interaction between the learner, the task, and the task situation. (... Any language learning task will be reinterpreted by a learner in his or her own terms.“* In unserem Beitrag folgen wir dieser Unterscheidung, um das komplexe Feld von Merkmalen guter Aufgaben (vgl. auch → KASTEN 2, S. 5) und die durch sie ausgelösten Lernprozesse übersichtlich darstellen zu können.

... in der Unterrichtsplanung

Unterricht ist ein komplexes Handlungsfeld, in dem Lehrkräfte laut Cameron (2001) grundsätzlich zwei unterschiedliche Haltungen einnehmen können: eine *learner-centered-* und eine *learning-centered-*Perspektive. Die Lernenden ins Zentrum der Überlegungen zu stellen (*learner-centered approach*) reicht nicht aus, denn: *„I have seen too many classrooms where learners are enjoying themselves on intellectually undemanding tasks but failing to learn as much as they might“* (Cameron 2001: 2). Aufgaben sollen stattdessen das vorhandene Lernpotenzial der Lernenden fördern und für sie eine Herausforderung darstellen. Die Auswahl bildungsrelevanter Aufgaben und Materialien und damit die Entwicklung einer für die Lerngruppe sinnvollen Lernaufgabe (*task as workplan*) wird damit zur Basiskompetenz von Lehrkräften (→ METHODE IM FOKUS, S. 10). Lernaufgaben sind keine Prüfungsaufgaben, die komplexe Kompetenzen auf überprüfbare Teilaspekte reduzieren. Studien zum Erfahrungswissen von Lehrkräften lassen vermuten, dass diese in Aufgaben denken, um die Komplexität der Unterrichtssituation bewältigen zu können. Sie entwickeln geeignete Aufgabenstellungen, um die Lerner zu aktivieren (Appel 2000: 136–138) und zur sprachlichen Eigentätigkeit aufzufordern.

... im Leitmedium Lehrwerk?

Schulisches Fremdsprachenlernen ist maßgeblich durch das Lehrwerk strukturiert. Die darin enthaltenen Aufgaben jedoch wurden zu Recht kritisiert (vgl. Piepho 2003: 59–62). Piepho nennt folgende Kritikpunkte:

- „Kommunikation“ ist in Deutschland höchstens in so genannten „Parallelprogressionen“ zugelassen und die Grammatik dominiert weiterhin Lehrwerk und Praxis.
- Die Lehrwerksinhalte vermitteln vorrangig die Realität der englischsprachigen Welt. Die Lerner haben kaum die Möglichkeit, persönlich Bedeutsames mitzuteilen.

Gute Lernaufgaben

1

- sind authentisch, orientieren sich an für Lerner bedeutsamen Themen und Inhalten, unterstützen das Lernen
- fördern bei den Lernenden ergebnisorientiertes Denken, eigenständige Arbeits- und Rechercheprozesse sowie Bedeutungskonstruktionen, lösen kognitive Prozesse aus
- ermöglichen unterschiedliche Zugänge und Lösungswege, individuelle Erkenntnisse, durch eigene Biografie entstandene Deutungsmuster und Äußerungen
- fördern gesellschaftlich relevante Kompetenzen, entwickeln die Persönlichkeit
- planen eine Lerneraktivität (*task as workplan*, vgl. **METHODE IM FOKUS**, S. 10 f.)
- integrieren das Vorwissen der Lerner
- nennen den Zweck der *task* und ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis
- verwenden Sprache so, wie sie auch im Alltag vorkommen könnte (*real or authentic language use*)
- haben einen interaktiven Teil: Routine in Kommunikationsstrategien wie umschreiben, erfragen und klären, Feedback einholen und geben, Kommunikationsprobleme lösen
- sind gleichberechtigt interaktiv
- gestehen den Lernern Wahlfreiheit zu

- Spielräume nutzen: Lehrwerke geben Inhalte und Aufgaben in einer bestimmten Anordnung vor. Dies ist eine wichtige Entlastung im Alltag von Fremdsprachenlehrkräften. Dennoch sollten regelmäßige Ausstiege aus dem Lehrwerk eingeplant werden, damit die lebensweltliche Relevanz von Aufgaben, die sich auch wesentlich durch die Bedürfnisse einer spezifischen Lerngruppe definiert, nicht unter den Tisch fällt.
- Heterogene Lernertexte als Basis der individuellen Sprachentwicklung nehmen: Das eigene sprachliche Wachstum ist ein kreativer Prozess. Lerner demonstrieren ihr Sprachwachstum über Sprechanlässe in Aufgaben, die es ihnen erlauben, ihre selbst produzierten Texte als Ausgangspunkt für die weitere Sprachentwicklung zu nehmen. Flexibel integrierte Unterstützungsangebote helfen ihnen dabei.
- Aufgaben integrieren die Lerner-Aufmerksamkeit auf sprachstrukturelle Aspekte in Lernaufgaben mit *meaning-focus*: Lerner werden zu metasprachlicher Reflexion und Diskussion von Prozess und Ergebnis der durch sie bearbeiteten Aufgaben angeregt (s. den Beitrag von Hutz).

Task in process: Von der Idee zum Prozess

Der zweite Teil unseres Beitrages beschäftigt sich damit, wie sich Lerner mit dem ‚Aufgaben-Arbeitsplan‘ (*task in process*) auseinandersetzen (→ **KASTEN 2** und **KASTEN 3**, S. 5, nach Willis 1996, 59–61 und Cameron 2001, 21–35) und wie Lehrkräfte Aufgaben entwickeln und betreuen können (**METHODE IM FOKUS**, S. 10 f.).

Heterogenität akzeptieren

Die Zusammensetzung der Lerner in der Klasse ist äußerst heterogen: die Lerner bringen ihre eigenen kulturellen Identitäten mit, sie haben Vorstellungen darüber, warum und wie eine Fremdsprache gelernt werden soll und mit welchen Inhalten sie sich auseinandersetzen wollen. Das betrifft auch die Arbeit mit Aufgaben. Schon beim Übergang auf die Sekundarstufe I haben Lerner Vorstellungen davon, wie man Englisch lernt und sind dann häufig enttäuscht, wenn sich der Unterricht nach den offeneren Formen der Grundschule nur noch statisch am Buch orientiert. Lerner sollten aber von einem breiten Repertoire an Inhalten auswählen können, die für sie durchaus auch berufsrelevant sein sollten (s. die Beiträge von Kocher, Raith und Vogt). Entsprechendes gilt für die Methoden, die es ihnen ermöglichen sollten, aktiv im Klassenraum zu interagieren und sinnvolle kleinere oder umfangreichere Produkte zu erstellen. Dann stellen sich die Lerner der Herausforderung und sind bereit Anstrengung und Zeit – auch außerhalb des Klassenraums – zu investieren (s. den Beitrag von Kocher). Wenn kontinuierlich mit Aufgaben gearbeitet wird, sind Lernende zunehmend in der Lage zu entscheiden, „wie sie auf die Texte, Bilder, Textensembles usw. reagieren und wie sie das, was sie sich denken, mitteilen

- Kommunikative Ereignisse werden nach wie vor von fingierten, fiktionalen Personen dargestellt. Natürlich erreicht man mit zuvor eingelesenen Szenen einen gewissen Übungseffekt, aber zumeist handelt es sich um eine versteckte Einübung von Redemitteln in linearer Abfolge vorgefertigter Dialogelemente. Dies hat aber wenig mit dem experimentellen, interimssprachlichen und individuell geprägten Sprachwachstum zu tun und widerspricht der Realität menschlicher Kommunikation.
- Die fehlenden Deutungsanreize und die Input-Output-Methodik im Lektionsschema verhindern Stellungnahmen, wertende Äußerungen, eigenes Nachdenken und Argumentieren und das hermeneutische Eindringen in Bedeutungen.
- Die Linearität der Lektionen steht differenzierten themenbezogenen Aufgaben und damit der Kommunikation um der Klärung und Verständigung willen entgegen. Zwischenzeitlich relativieren positive Entwicklungen in einzelnen neueren Lehrwerken diese Negativperspektive auf Lehrwerksaufgaben. Gerade unter den institutionellen Rahmenbedingungen schulischen Fremdsprachenlernens lassen sich Lerner jedoch nur dann engagiert auf Aufgaben ein, wenn diese folgende Merkmale aufweisen:
 - Herausfordern statt langweilen: Aufgaben motivieren Lerner, sich auf eine Aufgabe einzulassen, etwas zu investieren, sich zu engagieren. Diese Herausforderung ist auf der intellektuellen, der sprachlichen und der sozialen Ebene anzusiedeln.