

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

ISSN 1205-6545 · Jahrgang 23, Nummer 2 (Oktober 2018)

Bechtel, Mark (Hrsg.) (2015), *Fördern durch Aufgabenorientierung. Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Band 54). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang. ISBN: 978-3-631-63175-1. 325 Seiten. 56,95 €.

Mark Bechtel, Juniorprofessor für Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Dresden, stellt als Herausgeber, Projektleiter und Mitarbeiter in der Reihe „Kolloquium Fremdsprachenunterricht“ im 54. Band die Ergebnisse, Reflexionen und Ausblicke über das von 2008 bis 2010 durchgeführte Forschungsprojekt „Fördern durch Aufgabenorientierung“ im Französisch- und Spanischunterricht in der Sekundarstufe I vor. Dieses Forschungsprojekt wurde im Rahmen der zwischen 1993 und 2010 von der Bremer Bildungsbehörde geförderten „Bremer Schulbegleitforschung“ durchgeführt. Es ist schwerpunktmäßig der häufig vernachlässigten und dennoch immer wieder kontrovers diskutierten Frage der Förderung des freien Sprechens in der Fremdsprache gewidmet.

In dem detaillierten, 325 Seiten umfassenden Forschungsbericht verfasst Bechtel selbst die Einleitung (S. 7-14) und Fazit (S. 287-321) sowie drei Artikel im Teil „I. Kontext“ (S. 15-83). Teil II (S. 121-285) besteht aus sechs von Studierenden verfassten Projektberichten. Jeder Beitrag enthält im Anhang zahlreiche veranschaulichende Beispiele, Tabellen oder Diagramme.

In der Einleitung benennt Bechtel das Anliegen und seine Adressaten. So soll das Buch daran interessierte Lehrende, Studierende und Beteiligte aus Bildungspolitik erreichen. Hier sind auch Kurzfassungen der sechs im Hauptteil näher vorgestellten Projekte aufgeführt, ferner werden die Art der Zusammensetzung der 18 Teams sowie die drei zentralen Forschungsfragen vorgestellt (S. 24):

1. Was hat den Schülern an der Aufgabenorientierung gefallen und was nicht?
2. Wie ist die Einschätzung und Begründung des Nutzens durch die Schüler?
3. Wie gestaltet sich die Art der Bearbeitung durch die Schüler?

An dem Projekt waren neun Lehrkräfte (davon sieben für Französisch und zwei für Spanisch) aus vier Bremer Schulen beteiligt sowie 37 Studierende. Es wurden Teams gebildet, in denen eine Lehrkraft mit einem bis vier Studierenden zusammenarbeitete und jeweils ein Aktionsprojekt durchführte. Für dieses wurden gemeinsam eine oder mehrere Lernaufgaben nach zehn vorher festgelegten Kriterien (s.u.) entwickelt, ferner die zu fördernden Kompetenzen bestimmt, die es galt, im Unterricht zu erproben und mittels Fragebögen, Auswertungsbögen, teilnehmender Beobachtung, Videografie, Interviews oder Einzelfallanalysen empirisch zu untersuchen.

Begleitet wurde die Projektarbeit sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Studierenden von Qualifizierungsseminaren zur Lernaufgabenentwicklung und Aktionsforschung, von Workshops und von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. 16 der Einzelprojekte wurden im Fach Französisch und zwei im Fach Spanisch an Gymnasien, Gesamtschulen und Sekundarschulen durchgeführt, und zwar zwei im 1. Lernjahr (nur Spanisch), sieben im 2. Lernjahr und neun im 3. Lernjahr.

Das erste Kapitel im Teil I „Kontext“ stellt die Hintergründe des „Bremer Schulbegleitforschungsnetzwerks ‚Fördern nach Aufgabenorientierung‘: Ziele – Struktur – Verlauf“ (S. 17-43) vor und gibt einen tabellarischen Über-

blick über die 18 Teams. Das Folgekapitel (S. 43-82) stellt dann das Konzept der „Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht“ mit ihrer Einbettung in den seit 2004 in den Bildungsstandards für die 1. und seit 2006 für die 2. Fremdsprache geforderten kompetenzorientierten Unterricht und das daraus resultierende zentrale Anliegen der „Förderung durch Aufgabenorientierung“ vor. Dabei wird „Aufgabenorientierung“ als eine Form der Umsetzung Ansatz bestimmt, „der die starke Version des kommunikativen Ansatzes umzusetzen sucht, indem die Lerner von Beginn an mit realitätsnahen, kommunikativen, für sie möglichst bedeutungsvollen und herausfordernden Aufgaben konfrontiert werden.“ (S. 54) Eine Lernaufgabe ist somit in diesem Ansatz „ein mehr oder weniger umfangreiches Unterrichtsarrangement, ein Arbeitsplan (task as workplan), der eine Abfolge von Lernaktivitäten darstellt, mit denen ein Lernprozess initiiert und strukturiert wird, der bei den Lernern zur Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die Bewältigung einer kommunikativen Zielaufgabe führen soll.“ (S. 56)

In den Projektteams wurde für die Lernaufgaben ein Zehn-Punkte-Kriterienkatalog nach Caspari & Kleppin (2008) entwickelt (56). Dies basiert wiederum auf dem seit den 80er Jahren im anglo-amerikanischen Raum entwickelten „aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht bzw. task based language learning (TBL)“ (S. 50). TBL stellt Phasierungsmodelle wie das traditionelle PPP-Unterrichtsschema – Einführung (*presentation*), Üben (*practice*), Anwenden (*production*) – in Frage (S. 52) und orientiert sich mit einer *pre-task*-Phase (Vorbereitung), einer *during-task*-Phase (Durchführung) und einer *post-task*-Phase (Nachbereitung) stets an die Aufgabe (*task*). Hierbei lösen Lernende selbstständig das ihnen gestellte kommunikative Problem mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen.

Der von den Teams eingesetzte Kriterienkatalog bestimmt, dass eine Lernaufgabe folgende zehn Kriterien erfüllen muss: 1. Sie fördert kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen, 2. löst einen anspruchsvollen Lernprozess aus, 3. sie spricht die Lerner als ganzheitliche soziale Individuen an, 4. ist inhaltsreich ausgestaltet, 5. zielt auf authentische Sprachverwendung, 6. ist für die Lerner relevant (entspricht ihrer Lebenswelt), 7. ist sinnvoll für die Schüler, 8. das Material ist aktuell, 9. die Lernaufgabe entspricht dem Niveau der Schüler und 10. die Aufgabe ist produkt- bzw. ergebnisorientiert. (S. 57)

Das dritte Kapitel informiert über das Lehrerbildungskonzept zur Entwicklung, Erprobung und Erforschung von Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht (S. 83-118) mit weiteren Ausführungen zur Aktionsforschung, deren Anliegen es u.a. ist, auch die Lehrkräfte zum Forschen anzuregen. Sie stellt einen „spezifischen Ansatz der empirischen Schulforschung dar, der im internationalen Diskurs als *teacher research*, *teacher as researcher* oder *action research* bezeichnet wird.“ Synonyme im deutschsprachigen Raum sind „Handlungsforschung“, „Schulbegleitforschung“ oder „Praxisforschung“. (S. 85)

In Teil II beschreiben beteiligte Studierende sechs ausgewählte Aktionsforschungsprojekte.

1. Alina Kramer, Jenny Moller und Antje Peters stellen für ihre Französisch-Unterrichtseinheit mit drei Lernaufgaben die Frage: Gestatten Lernaufgaben den Schüler/innen, auf ihrem Leistungsniveau zu arbeiten? (S. 21-147). Ergebnisziel der Unterrichtseinheit war es, einen Artikel für einen Reiseführer zu erstellen; Schüler sollten dabei Internetseiten, eine Telefonanfrage und eine E-Mail-Anfrage durchführen. Ein Vorher-Nachher-Fragebogen zur Selbsteinschätzung ergab, dass die Offenheit von Lernaufgaben es den Schülern erlaubt, die Aufgaben auf ihrem eigenen sprachlichen Niveau zu lösen, wenngleich ein Mindestkompetenzniveau nicht unterschritten werden darf. Einige Schüler schätzten sich nach der Durchführung schlechter ein als vorher, da in den authentischen Texten zu wenige bekannte Wörter enthalten waren, was ein „kontra-intuitives Ergebnis“ bedeutete. (S. 137)

2. In Annika Aulfs Beitrag „Presentar tu receta preferida. Konzeption und Umsetzung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe“ (S. 149-172) geht es um ein Tortilla-Rezept mit dem Vorhaben einer realen Kochsituation. Die Aufgabe der Schüler bestand darin, das Kochrezept einzuüben und dieses dann frei vorzutragen. Hier stand die Teilkompetenz Sprechen unter dem Aspekt der Heterogenität der Lerngruppe im Mittelpunkt, wobei die Aktivie-

rung auch leistungsschwächerer Schüler/innen anvisiert wurde. Ausgewertet wurden Beobachtungsbögen und Interviews von zwei Schülern. Weil die ursprüngliche Untersuchung auf Grund geänderter situationaler Umstände nicht umgesetzt werden konnte, wurde stattdessen die Steigerung der Motivation der Schüler nach didaktischen Vorgaben durch das themengebundene Hinarbeiten auf ein realitätsnahes Kommunikationsziel untersucht. Bei den Auswertungen konnte ein Erfolg dieser Vorgehensweise festgestellt werden. Julia Baumbach, Alexei Schlotfeldt und Ann-Marikje Stenzel untersuchen in einer Französischklasse die Frage: Wie lernwirksam schätzen Schüler/innen die Erarbeitung von Wortschatz im Rahmen kompetenzorientierter Lernaufgaben ein? (S. 173-199) Unterrichtsziel war hier ein Artikel für einen *guide touristique*, der anhand einer virtuellen Reise nach Frankreich zu erstellen war; dabei wurde ein Fokus auf Wortschatzarbeit gelegt. Am lernwirksamsten wurde von den befragten Schüler/innen die Beschäftigung mit dem neuen Wortschatz eingeschätzt, wenn sie in Verbindung mit einer realen Anwendungssituation stand.

4. Für Juliana Kruza stand im Fokus: Wie gehen die Schüler/innen mit Lernaufgaben zur Förderung des Sprechens um? (S. 201-226), und zwar auf der inhaltlichen, sprachlichen und sozialen Ebene in einer Französisch-Lerngruppe im 3. Lernjahr. Ziel war die Simulation eines Telefonats zur Planung eines Raubüberfalls. Es erfolgte eine Analyse von Sprechsequenzen zunächst ohne, dann mit Lernaufgaben. Zudem wurde die subjektive Schülereinschätzung in Fragebögen, Videoaufnahmen und Transkriptionen der Telefongespräche ausgewertet. Dabei wurden Defizite beim Sprechen festgestellt, und zwei Schüler mit eher einer Distanz zum Fach Französisch äußerten sich zumindest teilweise positiv über die Art der Aufgabenstellung.

5. Antje Knobloch ging der Frage nach: Welche Strategien wenden Schüler/innen bei einer Lernaufgabe zur Sprechförderung an? (S. 227-255) Auch hier stand die Förderung der Sprechkompetenz im Zentrum, und zwar in einer Lerngruppe im 3. Lernjahr mit dem Zielniveau A2. Das Besondere an dem Konzept war die Einführung des sog. „kritischen Freundes“, also der Übertragung der Lehrerfunktion auf die Schüler durch eine Feedback gebende Beobachtergruppe. Das Vorgehen wirkte sich auf das freie Sprechen der Schüler positiv aus, wie die erhobenen videografierten Daten und eine schriftliche Befragung zeigen konnten.

6. Julia Obermeiers Forschungsfrage lautete: Eine *simulation globale* in Form von Lernaufgaben – welche Phasen motivierten die Lerner und warum? (S. 257-286) und wurde in einer 10. Klasse mit Schülern im 3. und 5. Lernjahr durchgeführt. Es wurde zunächst ein Sprachtest zur Einteilung der Lernenden in Leistungsgruppen durchgeführt. Anhand von Fragebögen äußerten sich die Schüler/innen zu ihrer Motivation in den verschiedenen Phasen der Lernaufgaben, wobei die *task*-Phasen bei der leistungsschwachen Gruppe am schlechtesten abschnitten, während die Leistungsstärkeren diese Phase motivierend fanden. (262) Fazit war, dass – trotz gelungener Anwendbarkeit – eine stärkere Differenzierung notwendig wäre, um alle Lernenden zu erreichen.

Im Fazit („Kollaborative Aktionsforschungsprojekte im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Lehrerbildung – Möglichkeiten und Grenzen“, S. 287-321) steht die Reflexionsphase zu den Aktionsforschungsprojekten im Mittelpunkt. Zunächst beleuchtet Bechtel die Phase der Entwicklung der Lernaufgaben, sodann die Phase der Erprobung der Lernaufgaben im Unterricht und abschließend die Phase der Erforschung. Es wird u.a. auf verschiedene Blockaden der SchülerInnen bezüglich des freien Sprechens hingewiesen und auf Unwägbarkeiten, Mängel oder aber auch auf das Zeitproblem bei der Erstellung und des Ausprobierens von Lernaufgaben eingegangen. Eine Bestandsaufnahme der Vorgehensweisen, die sich bewährt haben und derjenigen, die verändert werden müssten, und der noch notwendigen Ergänzungen schließt das insgesamt positive Fazit ab.

Lernaufgaben mit Aufgabenorientierung, die die zehn Merkmale des eingesetzten Kriterienkatalogs erfüllen, werden schon lange von der Fremdsprachendidaktik gefordert. Dass Bechtel mit seinem Aktionsforschungsprojekt seinerzeit in Deutschland Neuland betrat, zeigt, dass zu Projektbeginn weder die Schulbücher noch viele Lehrkräfte und daher auch nicht die Lernenden auf Lernaufgaben tatsächlich vorbereitet waren. Das ist auch ein Grund dafür, dass Bechtel von seiner ursprünglichen Forschungsabsicht abweichen musste; anders als ursprünglich beabsichtigt, konnte im Rahmen des Schulbegleitforschungsnetzwerks nicht ermittelt werden, ob der Einsatz der Lernaufgaben tatsächlich zur Kompetenzentwicklung der Lerner beigetragen hat. Dafür wäre ein kontinuierliches

und über einen längeren Zeitraum durchgeführtes Projekt notwendig gewesen. Die Aktionsforschungsprojekte liefern jedoch u.a. Antworten darauf, wie die Schüler/innen Lernaufgaben wahrnehmen und wie sie mit ihnen konkret umgehen. (S. 27)

In den letzten zehn Jahren hat sich in der Lehramtsausbildung viel in dieser Richtung getan und auch die neue Generation der Lehrbücher zollt den Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik Rechnung, indem die ausgesprochen aufgabenorientiert ist.

Mit dem Projekt, Fördern durch Aufgabenorientierung, hat die Fremdsprachenforschung für den Fremdsprachenunterricht didaktisch einen wertvollen Beitrag geleistet. Die Untersuchungen und Auswertungen sind durch die Schulungen professionell durchgeführt worden und der Einsatz der Studenten und der Lehrkräfte ist beeindruckend.

Literatur:

Caspari, Daniela & Kleppin, Karin (2008), Lernaufgaben. Kriterien und Beispiele. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin. 48-148.

Susanna Vykoupil, Dresden.