

AUFGABEN

Stefan Keller · Ute Bender (Hrsg.)

Aufgabenkulturen

Fachliche Lernprozesse
herausfordern, begleiten, reflektieren



Stefan Keller, Ute Bender (Hrsg.)

Aufgabenkulturen

Fachliche Lernprozesse herausfordern,
begleiten, reflektieren

Stefan Keller und Ute Bender

Einleitung	8
-------------------------	----------

Teil A: Brennpunkte in der Diskussion um Aufgabenkultur

Helmut Linneweber-Lammerskitten

Bildungsstandards und Aufgaben	22
--------------------------------------	-----------

Stefan Keller

Mit Lernaufgaben „überfachliche Kompetenzen“ erwerben	34
---	-----------

Clemens Diesbergen

Wann ist eine Lernaufgabe konstruktivistisch?

Zum Umgang mit den Bezeichnungen „konstruktivistisch“ und „Konstruktivismus“ im lehr-lerntheoretischen Kontext	46
---	-----------

Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz und Dominique Oesch

Aufgabenkulturen in historischer Perspektive: Didaktische Diskurse in den Zeitschriften „Schulpraxis“ und „Neue Schulpraxis“ 1945 bis 2000	62
---	-----------

Jürgen Oelkers

Aufgabenkultur und selbstreguliertes Lernen	81
---	-----------

Teil B: Aufgabenkulturen im Fachunterricht der Sekundarstufe I – Schülerinnen und Schüler lernen an fachlichen Aufgaben

Christian Heuer

Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht	100
--	------------

Claudia Schmellentin

Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben

im Bereich Grammatik	113
----------------------------	------------

<i>Giuseppe Manno</i>	
Aufgabenorientierung im Französischunterricht	128
<i>Ursula Schaer</i>	
„Task-based Language Learning“ im Englischunterricht	142
<i>Gabriele Noppeney, Gabriel Imthurn und Markus Cslovjecsek</i>	
Lernaufgaben im Musikunterricht	157
<i>Christine Rieder</i>	
Aufgabenkulturen im Fach Technische Gestaltung – Design und Technik	168
<i>Stephan Bruehlhart</i>	
Aufgabenkulturen im Fachunterricht Bildnerische Gestaltung/Kunst	180
<i>Ute Bender</i>	
„Rezepte“ überwinden: Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft	191
<i>Roland Messmer</i>	
Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport	202
<i>Helmut Linneweber-Lammerskitten</i>	
Aufgabenkulturen in der Fachdidaktik Mathematik	214
<i>Anni Heitzmann</i>	
Lernaufgaben im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht	226

Giuseppe Manno

Aufgabenorientierung im Französischunterricht

Une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine
(Montaigne, *Essais*, chapitre XXVI, Livre I)

1. Einleitung

Dieser Beitrag hat die Aufgabenorientierung im Französischunterricht als Fremdsprache zum Thema. Zuerst wird er einen Überblick hinsichtlich der Rezeption und Umsetzung dieses in der Englischdidaktik entwickelten Ansatzes innerhalb der Französischdidaktik und im deutschsprachigen Raum liefern. Danach wird untersucht, in welcher Form derartige Aufgabenformate im Französischunterricht derzeit auf der Sekundarstufe I Anwendung finden bzw. empfohlen werden. Einerseits interessieren uns die kompetenzorientierten Lernaufgaben, die das *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) für den Französischunterricht in Deutschland entwickeln ließ. Andererseits wird exemplarisch eine Lernaufgabe aus dem stufenübergreifenden Französischlehrmittel *envol* (5. bis 9. Klasse) unter die Lupe genommen, das aktuell in der Deutschschweiz zum Einsatz kommt. Somit soll einerseits versucht werden, den Ist-Zustand abzubilden. Andererseits werden einige wegweisende Aspekte hervorgehoben, um Veränderungen in der schulischen Lernkultur anzuregen.

2. Rezeption innerhalb der Französischdidaktik und deren Umsetzung im deutschsprachigen Raum

Es herrscht mehrheitlich die Meinung vor, dass der aufgabenorientierte Ansatz, dessen Anfänge in die 1980er-Jahre zurückgehen, im Französischunterricht noch nicht wirklich Fuß gefasst hat. Einerseits werde der Französischunterricht derzeit nicht systematisch durch Aufgabenorientierung modelliert. Die Lehrwerke enthalten beispielsweise bislang noch kaum solche Aufgabenformate (vgl. Caspari 2010, S. 17). Dieser Zustand rührt offenbar daher, dass der aufgabenorientierte Ansatz der angelsächsischen Tradition entstammt. „Dazu ist dieser Ansatz – oder besser: seine Rezeption innerhalb der Fremdsprachendidaktik in Deutschland – noch zu neu“ (Fäcke 2010a, S. 122 f.). Andererseits stellt der Französischunterricht traditionell eher die sprachliche Form in den Mittelpunkt (vgl. Tesch 2008, S. 14).

Nieweler (2006) scheint einer der wenigen Didaktiker zu sein, der diese negative Ansicht nicht ganz teilt:

„Handlungs-, Lerner- und Prozessorientierung sowie ganzheitliche, fachübergreifende Lernformen stellen die Leitlinien des aktuellen Französischunterrichts dar. Diese neueren methodischen Tendenzen haben sich im Laufe der 80er und 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts entwickelt und verbreitet [...] Bei einem Teil der Konzepte, die seither in der neueren fachdidaktischen Literatur propagiert werden, handelt es sich um Weiterentwicklungen der klassischen kommunikativen Methode der 70er Jahre.“
(Nieweler 2006, S. 44)

Diese scheinbar widersprüchlichen Einschätzungen erklären sich dadurch, dass Nieweler nicht speziell vom *task-based language teaching and learning* (vgl. Ellis 2003), sondern eher von einer breit gefassten handlungsorientierten bzw. einer *neokommunikativen* Methode ausgeht, „deren konkrete Ausprägung in sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernverfahren erfolgen kann“ (Nieweler 2006, S. 44). Handlungsorientierung bedeutet hier beispielsweise Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, ohne auf einen Frontalunterricht ganz zu verzichten; Umkehrung der traditionellen Reihenfolge von Aneignung und Anwendung (Mitteilungsbedürfnis als Ausgangspunkt, zu dessen Realisierung Ausdrucksmittel in der Zielsprache angeboten werden). In diesem Sinne kommt auch Fäcke zum Schluss, es gebe im Französischunterricht „vergleichbare Ansätze und Aufgaben, die dem Konzept zumindest nahe kommen“ (2010a, S. 122 f.). Und dies, obwohl sie eigentlich die Meinung vertritt, dass sich „eine konkrete Umsetzung [...] bislang weder in Lehrwerken noch [...] in der Praxis als durchgehendes Prinzip deutlich“ findet (Fäcke 2010b, S. 83).

Die Beiträge der thematischen Nummer zur Handlungs- und Aufgabenorientierung in *La revue canadienne des langues vivantes* sowie die Fragen, die darin gestellt werden: *Comment s'approprier les riches travaux déjà effectués dans ce domaine par nos collègues anglo-saxons?* (vgl. Rosen 2010, S. 489), zeigen eindeutig, dass in der frankophonen Didaktik des Französischen als Fremdsprache (FLE) eine intensive Auseinandersetzung mit dem angelsächsischen Ansatz stattfindet. Ferner existiert eine weit verbreitete *approche par tâches* im Rahmen der französischen *Muttersprachsdidaktik* (vgl. Dolz et al. 2002). Die zahlreichen Ähnlichkeiten mit dem aufgabenorientierten Ansatz sind auffallend, obwohl sich die Autorinnen und Autoren nicht explizit auf die englischsprachige Literatur beziehen (vgl. Thonhauser 2010, S. 14).¹

Man kann somit behaupten, dass bereits zum heutigen Zeitpunkt günstige Bedingungen herrschen, sodass sich das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen in den nächsten Jahren auch im Französischunterricht etablieren dürfte (vgl. Fäcke 2010b, S. 83). In der Tat darf die Aufgabenorientierung nicht isoliert betrachtet werden, sondern sie muss im Zusammenhang mit den tiefgreifenden

¹ Es stellt sich nun die Frage, ob es sich um eine eigenständige frankophone Tradition oder eher um eine paneuropäische Perspektive handelt, die vom GER begünstigt wird (vgl. Cuq 2003, S. 234). Aufgaben, *tasks* und *tâches* scheinen jedoch nicht deckungsgleich zu sein (vgl. Thonhauser 2010, S. 11).

allgemeinen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und der Schulpraxis der letzten Jahre gesehen werden, wo Begriffe wie *kommunikative Kompetenz*, *Lernstrategien*, *Lernerorientierung*, *Prozessorientierung*, sowie die Berücksichtigung konstruktivistischer Erkenntnisse zu verzeichnen sind.² Es fand in anderen Worten eine „Bedeutungsverlagerung vom Sprachsystem hin zum Sprachenlerner“ statt (Leupold 2007, S. 16).

Auch neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik, die Verabschiedung von Bildungsstandards und die damit verbundene Infragestellung eines traditionellen inputgesteuerten Unterrichts durch die *Outputorientierung* haben die Aufgabenorientierung verstärkt in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Diskussion im Französischunterricht gerückt (vgl. ebd.; Fäcke 2010b).³

Vor allem dank der allgemeinen Orientierung am *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER), der die *Kompetenz- und Handlungsorientierung* sowie die *Lernerautonomie* fördert, sollte mittelfristig auch im Französischunterricht das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen ausgebaut werden können (vgl. Fäcke 2010a, S. 115; Fäcke 2010b, S. 77; Caspari 2010, S. 17). *Task* ist ein zentrales Konzept des GER (siehe dort Kapitel 7), denn die Kompetenzen (*savoir-faire*) werden anhand von *Ich-kann*-Formulierungen definiert, die auch Tätigkeiten und damit Aufgaben im Sinne von Handlungen beschreiben, welche die Lernenden in der Zielsprache ausführen können („la compétence se réalise dans l'action“, Beacco 2007, S. 11). War es zuvor üblich, die Lernerleistungen am Ideal der muttersprachlichen Kompetenz zu messen, so besteht jetzt das Ziel darin, festzustellen, was ein Lerner bereits kann (*Kompetenz-* statt *Defizitorientierung*). Die Kompetenzbeschreibungen des GER stellen den Erwerb der sprachlich-kommunikativen Handlungsfähigkeit in den Vordergrund; Vokabular und Grammatik stehen im Dienste eines sinnvollen Handelns in einem konkreten Kontext, in Verbindung mit für die Lernenden attraktiven Inhalten und Themen (vgl. Egli et al. 2010, S. 114).

Die nationalen Bildungsstandards in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz basieren alle auf den Kompetenzbeschreibungen des GER. Nach diesen Bildungsstandards sollen sich Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente ausrichten (vgl. *HarmoS* 2007). Die Impulse des GER und die Entwicklung von

2 Leupold schreibt, dass das traditionelle *Schema der Sprachvermittlung* (*Spracheinführung, Sprachübung, Sprachanwendung*) auf der *Instruktion* basiere, während *Aufgabenorientierung* einem *konstruktivistischen* Ansatz verpflichtet sei (vgl. 2007, S. 113). Meines Erachtens sollte diese strikte Opposition überwunden werden, „denn die Alltagserfahrungen von Lehrern belegen genauso wie empirische Untersuchungen, dass Wissen durchaus vermittelbar ist“ (Nieweler 2006, S. 23).

3 Die öffentliche Diskussion zu den enttäuschenden Ergebnissen der internationalen Schulvergleichsstudien (TIMMS, PISA usw.) war ein weiterer Auslöser für die Frage nach dem Nutzen von Aufgaben im Unterricht (vgl. Leupold 2007, S. 111–112).

nationalen Bildungsstandards sollten daher die Etablierung der Aufgabenorientierung im Französischunterricht begünstigen.⁴

In der deutschsprachigen Französischdidaktik werden zahlreiche Begriffe verwendet (*Klassenarbeit, Übung, Übungsaufgabe, Prüfungsaufgabe, Evaluationsaufgabe, Testaufgabe, task, aufgabenorientiertes Sprachenlernen* usw.). Hufeisen schreibt, „dass wir es hier keineswegs mit einem Begriff zu tun haben, dessen wissenschaftstheoretische Beschreibung konsensfähig wäre“ (2006, S. 90). In der Fachliteratur wird *Aufgabe* in verschiedenen Bedeutungen benutzt, was zu Missverständnissen führen kann. Vermutlich wird aus diesem Grunde vermehrt zwischen *Aufgabe* (im Sinne von *Übung*), *Lernaufgabe* (im Sinne von *task*) und *Testaufgabe* unterschieden (vgl. Bausch et al. 2006; Müller-Hartman/Schocker-v. Ditfurth 2005). Dies wird auch in diesem Aufsatz der Fall sein.

3. Aufgabenformate auf der Sekundarstufe I

Es wird nun untersucht, in welcher Form kompetenzorientierte Lernaufgaben im Französischunterricht zur Anwendung kommen (sollten). Da dazu keine verlässlichen empirischen Untersuchungen vorliegen, kann ein indirekter Hinweis durch die Analyse von Lehrwerken erfolgen (vgl. Fäcke 2010a, S. 122 f.). Diese stellen einen Pfeiler des Unterrichts dar und können einen entscheidenden Beitrag dazu leisten. Es werden zuerst die vorliegenden Analysen anderer Forscherinnen und Forscher betrachtet. Danach wird ein Beispiel aus dem Lehrmittel *en-vol* analysiert.

3.1 Die Analyse von kompetenzorientierten Lernaufgaben durch Leupold (2007)

Leupold betrachtet *Übungen* und *Lernaufgaben* als komplementäre Bestandteile des Unterrichts: *Übungen* dienen der Vorbereitung auf eine komplexe Lernaufgabe, um neu eingeführte Strukturen zur Verfügung zu stellen. Ausspracheübungen oder Wortschatz- und Grammatikübungen isolieren die Strukturen und ermöglichen so dem Lerner, seine Konzentration auf ihre formalen Merkmale zu lenken (vgl. 2007, S. 113).

In seiner Analyse von Lernaufgaben unterscheidet Leupold zwei Typen. Aufgabentyp 1 (s. folgende Seite) zeichne sich dadurch aus, dass er den Schülerinnen und Schülern ermögliche, eine neue Struktur in einem sinnvoll gewählten kontextuellen Rahmen anzuwenden.

4 Es gibt aber auch die Befürchtung, dass sich so vor allem Testaufgaben durchsetzen könnten. Da in einem kompetenzorientierten Unterricht die Lernaufgaben neben kompetenzfördernden auch evaluative Funktionen übernehmen können, scheint eine klare Trennung zwischen Lern- und Testaufgaben in der Praxis nicht immer möglich (Caspari et al. 2008, S. 87).



„Lis le texte et remplace l'objet direct par un pronom quand cela est possible:

Le chat de Monique. Monique aime son chat. Elle caresse son chat. Il est gris et il s'appelle Jacob. Quand Monique est à l'école, Jacob observe les voitures. Il déteste les voitures [...].“

(Leupold 2007, S. 113)

Leupold argumentiert, dass dieser Aufgabentyp, der nicht häufig in den Lehrmitteln vertreten sei, der genauen Planung durch die Lehrkraft bedürfe, damit die Verknüpfung von Form und Inhalt für die Schülerinnen und Schülern nachvollziehbar sei. Die formale Anwendung der Struktur werde mit der Notwendigkeit verbunden, den sprachlichen oder situativen Kontext zu berücksichtigen. In der Tat reicht es nicht, anstelle isolierter Sätze einen Text zu haben, um authentische Sprachverwendung zu garantieren. Bei diesem Aufgabendesign ohne eine situative Einbettung geht es letztlich nur um formale Aspekte. Die konstitutiven Merkmale (z. B. Inhaltsorientierung, authentische Sprachverwendung) von Lernaufgaben werden demnach nicht ganz eingehalten (vgl. Einleitung Keller/Bender; Leupold 2007, S. 112; Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2005, S. 3; Fäcke 2010, S. 120 f.).

Der Aufgabentyp 2 stellt ein offeneres Aufgabendesign mit Entscheidungsmöglichkeiten für die Lernenden dar:



„Ecris une lettre ou prépare un collage sur une feuille A4 avec les activités que tu as faites pendant l'après-midi. Pense à utiliser de temps en temps un pronom d'objet direct pour éviter les répétitions.“

(Leupold 2007, S. 114)

Dieser Aufgabentyp ermöglicht eine begründete Entscheidungsfindung und leitet zu authentischen kommunikativen Aktivitäten bzw. zur Produkterstellung an. Er fördert den Einsatz unterschiedlicher Kompetenzen. Während Aufgabentyp 1 relativ stark die Aktivität der Lerner lenkt, haben sie hier die Möglichkeit, in freier Form sprachlich zu handeln. Zwar erfolgt ein Hinweis auf die Anwendung der neu gelernten Struktur, aber an welcher Stelle und wie oft die neue Struktur verwendet wird, entscheidet der Lerner (vgl. ebd.).

3.2 Die Analyse von kompetenzorientierten Lernaufgaben des „Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB)

Da die Lehrwerke für den Französischunterricht „bislang noch keine Lernaufgaben im Sinne dieser neueren Konzeption enthalten“ (Caspari 2010, S. 17), hat das von der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufene IQB (Humboldt-Universität, Berlin) in den Jahren 2005–2007 Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen

deutschen Bundesländern in Zusammenarbeit mit Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern kompetenzorientierte Lernaufgaben entwickeln lassen (vgl. Tesch et al. 2008):

„Die Aufgaben sind so konstruiert, dass die Schülerinnen und Schüler sich primär mit den Themen und Inhalten der Lernaufgaben auseinandersetzen und lediglich sekundär bzw. punktuell mit den darin auftauchenden sprachlichen Phänomenen. Es werden also bestimmte kommunikative Kompetenzen und sprachliche Mittel als Voraussetzung benötigt; sie können allerdings auch bei der Durchführung der Lernaufgaben selbst erarbeitet und eingeübt werden.“

(Caspari/Kleppin 2008, S. 88)

Laut Caspari et al. (vgl. 2008, S. 85 f.) unterscheidet sich das Verständnis von *Lernaufgabe* von der Struktur traditioneller Übungen, welche eher auf das Training einzelner grammatikalischer oder lexikalischer Phänomene und deren Automatisierung ausgerichtet sind. Lernaufgaben zielen hingegen auf den Aufbau neuer Kompetenzen. Häufig stoßen sie Diskussionsprozesse zwischen Lernenden an. Da Lernen ein individueller und konstruktiver Prozess ist, können die ablaufenden Prozesse dem Erwartungshorizont des Aufgabenerstellers widersprechen. Eine Lernaufgabe kann ferner so konzipiert werden, dass sie unterschiedliche Realisierungen anbietet, um die innere Differenzierung zu ermöglichen. Lernaufgaben sollten eher inhaltsorientiert und zudem für den Lerner relevant und möglichst authentisch sein. Ferner können bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe sprachliche Merkmale zeitweise im Mittelpunkt stehen (*focus on form*), wenn z. B. eine sprachliche Form Anlass zu Lernerfragen ist. Schließlich münden Lernaufgaben häufig in Produkte wie Texte, Präsentationen, Poster, Web-Seiten usw., an denen die Lernenden selbst den Erfolg ihres Handelns ablesen können.

Im IQB wurde eine überzeugende Typologie von Lernaufgaben entwickelt.⁵ Diese zielen auf die Förderung sowohl *isolierter* als auch *integrierter Kompetenzen*. Isolierte Kompetenzen können außerdem nach Schwerpunkten ausdifferenziert werden. Beim Hörverstehen kann nach Hörzielen unterschieden werden (global, detailliert, selektiv). Ferner kann innerhalb einer Lernaufgabe durch die Aufgabenstellung die Aufmerksamkeit auf die *Inhalte*, auf den Erwerb *sprachlicher Mittel* oder auf die Ausbildung *methodischer Kompetenzen* gelenkt werden (z. B. unbekannte Wörter erschließen, vgl. Caspari/Kleppin 2008, S. 110).

Bei den Lernaufgaben zur Förderung *integrierter Kompetenzen* werden mehrere Teilkompetenzen aktiviert (z. B. Hörverstehen, interaktives Sprechen). In der folgenden Lernaufgabe erhalten jeweils zwei Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Vorlagen zum Thema *Pour ou contre le sport de compétition*:

5 Die Einzelaufgaben sind Teil größerer Rahmenaufgaben. Diese sind als Anregung zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts gedacht (Caspari/Kleppin 2008, S. 88 f.).



„Lisez d'abord ce que Rachid dit sur le sport !

Rapportez ensuite à votre partenaire le contenu du texte.

Exposez votre opinion sur le sujet à votre partenaire. Discutez ensemble!“

(Caspari/Kleppin 2008, S. 97)

Zunächst informieren sich die Lernenden gegenseitig über den Inhalt ihrer Texte. Es findet hier echte Kommunikation statt, denn der Austausch betrifft die vom Adressaten unbekannten Informationen zum gemeinsamen Thema. Nach der Informationsphase kommt es zum Meinungsaustausch. Man stellt hier demnach eine Progression fest: von der schriftlichen Rezeption (Leseverständnis) über die mündliche Produktion (monologisches Sprechen) zum dialogischen Sprechen. Gleichzeitig findet eine progressive Loslösung von der Vorlage zum Lernenden hin statt.

In einer weiteren Lernaufgabe wird durch mehrfachen Textzugriff das Verstehen von Texten über Kinder aus verschiedenen Ländern (*Enfants du monde*) unterstützt. Anschließend sollten die Lernenden mit Hilfe von Informationen aus den Texten Porträts erstellen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Kindern und sich erkennen:



„Qu'est-ce que tu apprends sur les enfants?“

- a) Suche dir einen Text aus und versuche, so viele Informationen wie möglich zu entschlüsseln, mache dir Notizen.
- b) Suche dir einen Partner, der einen anderen Text bearbeitet hat. Stellt euch gegenseitig die Kinder vor. (auf Deutsch)
- c) Guckt nun noch einmal gemeinsam in beide Texte und versucht, weitere Informationen zu finden.
- d) Gestaltet zu den beiden Kindern Mini-Porträts [...], die anschließend neben die Weltkarte gehängt und mit dem Heimatland des Kindes verbunden werden.
- e) Vergleicht das Leben der Kinder mit eurem: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es? Berichtet in der Klasse.“

(Caspari/Kleppin 2008, S. 98 f.)

Diese Lernaufgabe bietet den Schülerinnen und Schülern mehrere Entscheidungsmöglichkeiten, indem sie sich zuerst einen Text aussuchen dürfen, danach auch ihren Partner. Nach der individuellen Arbeit kommt es zur Partnerarbeit. Dies sollte zu Diskussionsprozessen führen. Man nimmt somit Bezug auf die Erfahrungen und die Perspektive der Lernenden. Zuletzt ist ein Bericht im Klassenverband vorgesehen. Auch hier stellt man eine Progression bzw. einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad fest: von der Rezeption zur Produktion, vom

Schriftlichen zum Mündlichen. Die Frage der Progression und in welcher Weise einzelne Aufgaben miteinander verknüpft werden können, bedarf weiterer Klärung (vgl. Leupold 2007, S. 115).

3.3 Beispiel einer Lernaufgabe aus dem Lehrmittel „envol“

Das erstmals 2000 publizierte Lehrmittel *envol* ist eine Kompromisslösung zwischen einem strukturorientierten und einem inhaltsorientierten Unterricht. Das eher traditionelle Schülerbuch wird durch Themenhefte, die *Module*, ergänzt. In den Modulen kommt ein Ansatz zur Anwendung, der dem Konzept der Aufgabenorientierung nahe kommt. Bei der Themenwahl standen vor allem die Interessen der Lernenden im Zentrum, um den Unterricht adressatengerecht zu gestalten. Das Interesse am Thema begünstigt nicht nur die schriftliche Sprachrezeption, sondern ist auch Antrieb, sich in der Zielsprache ausdrücken zu wollen (vgl. Klee/Manno 2009). Außerdem wird ein textorientierter Unterricht praktiziert, bei dem das Verstehen und das Produzieren von Texten im Zentrum steht (vgl. Wüest 2001, S. 22). Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei verschiedene Textsorten kennen (Sachtexte, Reportagen, Chansons, Comics, Gedichte, Interviews usw.). Diese Textsortenvielfalt ist grundlegend für den Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache bzw. Zielkultur. Neuere Forschungsergebnisse widerlegen auch die weit verbreitete didaktische Überzeugung, wonach man nicht mit authentischen Texten arbeiten sollte, bevor man nicht ein fortgeschrittenes Niveau erreicht habe. Der Fremdsprachenerwerb kann nämlich durch die Textarbeit gefördert werden, sofern der Input den aktuellen Lernstand leicht übersteigt. Die Lernenden müssen ohnehin bei der Textarbeit nicht jedes Wort verstehen. Das Lesen authentischer Texte fördert überdies den Spracherwerb, weil diese durch interessante Inhalte eine hohe Verarbeitungstiefe garantieren (vgl. Stern et al. 1999, S. 65 ff.). Es ist außerdem wichtig, dass die Lernenden erfahren, dass sie bereits während des Lernprozesses mit Französisch etwas anfangen können, und nicht mit Sprachfunktionen und Redesituationen konfrontiert werden, „die auf Vorrat für das spätere Leben draußen im Land der Zielsprache erlernt werden“ (Hutterli et al. 2008, S. 85). Auch die *Lernerautonomie* wird in *envol* gefördert. In den ersten Modulen werden den Lernenden dazu die wichtigsten Techniken vermittelt (z. B. Lesestrategien), „damit sie später selbstständig mit den thematischen Heften umgehen können“ (vgl. Lehrerkommentar 7; Klee/Klee 2009, S. 80). Die in der Primarschule eingeführten Lesestrategien (*clés magiques*) helfen außerdem, einen Text bzw. Wörter aus dem Textzusammenhang zu erschließen. Dazu braucht es eine gewisse Erfahrung. Das Textverständnis wird zudem begünstigt durch die Vorstrukturierung des Lesevorgangs und die *handlungsorientierten Anweisungen*, die nicht primär das Verstehen überprüfen, sondern das Lesen mit einem Ziel verbinden (*lire avec un objectif*, vgl. Cicurel 1991, S. 54). Schließlich erlaubt die Binnendifferenzierung (*leicht – mittel – schwer*), die Texte selbstständig nach Schwierigkeitsgrad auszuwählen.

Jede Leseaktivität in den Modulen besteht aus drei Phasen: *Avant – Pendant (Autour du texte) – Après la lecture* (Cicurel 1991). Sie hört nicht mit dem Textverständnis auf, denn in der dritten Phase finden sich weiterführende lernerzentrierte Aktivitäten (*Réflexion* und/oder *Activités*), welche die produktiven und gar interaktiven Fertigkeiten initiieren. Die Rezeption ist der Ausgangspunkt für die Produktion. Somit kommen alle Fertigkeiten zum Zug.

Die folgende Lernaufgabe (aus dem Modul *En forme* (S. 2 f.), *envol 7*, Sekundarstufe 1, Klasse 5, Schwierigkeitsgrad: leicht) steht exemplarisch für ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis des Französischunterrichts, der die Schülerinnen und Schüler nicht nur als *Lernende*, sondern auch als *Sprachanwender* betrachtet (vgl. Fäcke 2010a, S. 121). Ausgangspunkt bildet die Frage „*Est-ce que tu es bien dans ta peau?*“. Die Schülerinnen und Schüler sehen die Zeichnung eines Jugendlichen in einer Hängematte und sollen sich als erste Aufgabe überlegen, wie wohl sie sich in ihrer eigenen Haut fühlen. Danach lesen sie fünf authentische Texte von französischsprachigen Jugendlichen, die auch mit Fotos abgebildet sind. Dazu gehören auch eine Liste mit unbekannten Wörtern und weitergehende Fragen.

Avant la lecture

Phase 1 *Je suis bien dans ma peau. – Es ist mir wohl in meiner Haut. – Et toi, est-ce que tu es bien dans ta peau?*

Dank dieser Aussage, in beiden Sprachen, und der einleitenden Frage werden die Schülerinnen und Schüler direkt mit dem Thema konfrontiert. Gleichzeitig werden ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen aktiviert, was als Vor-entlastung im Hinblick auf das Lesen der fünf Texte gedacht ist.

Phase 2 *Regarde les photos.*

Die Fotos kontextualisieren das Lesen und regen zu Hypothesen an, die das Textverständnis antizipieren.



Isabelle

Pour être toujours en forme, il faut un hobby, une passion. Moi, c'est la guitare et la chanson. J'adore chanter. Je suis aussi dans le groupe musical de mon lycée. Je chante et je joue de la guitare. Je joue aussi du piano. J'ai composé beaucoup de chansons: musique et paroles. J'espère qu'un jour je ferai un CD et que je serai célèbre comme Céline Dion. Mes amis disent que je chante comme elle.

(Foto: © Emanuel Ammon/AURA)

Im Vorspann liest man: *Est-ce que tu es toujours en forme? Est-ce que tu es bien dans ta peau? Quelques jeunes nous disent ce qu'ils font pour être en forme.*

Die zwei Fragen sprechen den Leser direkt an; der zweite Teil führt die nachfolgenden Texte der Jugendlichen ein.

Pendant la lecture (Autour du texte):



1. Travaille avec le texte comme d'habitude. Diese Anweisung beinhaltet vier Teilaufträge, die nicht mehr explizit erwähnt werden, weil diese Lesestrategien zu diesem Zeitpunkt vorausgesetzt werden:
 - (1) Quels sont les mots parallèles?
 - (2) Quels mots connais-tu déjà?
 - (3) Avec du flair, tu peux deviner le reste.
 - (4) Consulte le dictionnaire si c'est encore nécessaire.
2. Que font les cinq jeunes pour être en forme? Cherche deux mots clés par texte. Ecris dans ton «journal» et compare le résultat avec celui de tes camarades.

Dieser dreiteilige Auftrag strukturiert das Lesen über ein konkretes Leseziel (spezifische Informationen suchen). Die Suche nach Schlüsselwörtern (*mots clés*) impliziert nicht nur die Fähigkeit, spezifische Textelemente aufzuspüren, sondern auch die Synthesefähigkeit. Der vorgeschlagene Vergleich mit den anderen Schülerinnen und Schülern führt zum Austausch und zu Aushandlungen.

Après la lecture

Réflexion: Was ist notwendig, um sich wohl in seiner Haut zu fühlen? Was meinst du dazu? Findest du noch andere Antworten als die fünf Jugendlichen?

Ausgehend von den gelesenen Texten geht es an dieser Stelle um eigene Meinungen und Standpunkte. Die auf Deutsch geführten Reflexionen und Diskussionen erlauben es, sich auf den Inhalt zu konzentrieren, ohne durch Sprachschwierigkeiten behindert zu werden.



Activité 1: Mit wem der fünf Jugendlichen hast du am meisten Gemeinsamkeiten? Mit wem bist am ehesten einverstanden? Warum? Bereite dich stichwortartig vor, damit du deine Meinung vertreten kannst.

Hiernach müssen die Lernenden ihre eigene Meinung auf Französisch ausdrücken und vertreten. Sie stellen zugleich einen persönlichen Bezug mit den Jugendlichen her. Hierfür wird ihnen eine Wortliste zur Verfügung gestellt:

Je suis d'accord avec ...	(Nina/Fabrice)
Je pense que, pour être en forme, il faut ...	se soigner, se coucher tôt ... prendre la vie du bon côté rire, plaisanter, s'amuser ... être optimiste
A mon avis, pour être bien dans sa peau, on doit ...	faire du sport, mener une vie saine, avoir un bon tempérament un hobby, une passion
	manger des fruits, des légumes, boire du lait, de l'eau, etc.

Quelle: Modul „En forme“ zu envoi 7 © Lehrmittelverlag Zürich

- *Activité 2: Wer in der Klasse hat die gleichen Ansichten wie du? Befragt euch gegenseitig in der Klasse. Versuche herauszufinden, wer mit dir gleicher Meinung ist.*

In der letzten Phase kommt es zur Interaktion und zum Meinungsaustausch zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Diese Lernaufgabe wird den meisten in der Einleitung formulierten Merkmalen gerecht: Sie spricht ein relevantes Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler an und aktiviert ihr Vorwissen. Die Anforderungen liegen knapp über ihrem aktuellen Lernstand. Es scheint auch möglich, durch Hilfestellungen (deutschsprachige Abschnitte bzw. Wortliste) die Lernaufgabe zu bewältigen. Die Aufgabenstellung ist verständlich, nicht zuletzt dank der deutschen Anweisungen. Die Lernaufgabe hat ein Potenzial zur individuellen Differenzierung, z. B. mit stärkeren Schülerinnen und Schülern könnte man alles auf Französisch durchführen. Es ist auch anzunehmen, dass die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten wieder abgerufen werden können. Die Aufgabenstellung regt auch einen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern an. Die Strukturierung der Lesaktivität und die Staffelung der Teilaufgaben schränken zwar unterschiedliche Lösungswege bzw. Entscheidungsmöglichkeiten etwas ein. Dafür erlaubt die Textvielfalt in den Themenheften den Lernenden, die Texte nach persönlichen Vorlieben bzw. dem passenden Schwierigkeitsgrad auszuwählen.

4. Fazit

Trotz der jeweiligen „sprachdidaktischen Kultur“ macht die Globalisierung auch vor der Didaktik nicht Halt (vgl. Thonhauser 2010, S. 11). Die Aufgabenorientierung ist Ausdruck der allgemeinen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik der letzten Jahre. Im modularen Teil des Lehrmittels *envoi* kommt beispiels-

weise seit einem Jahrzehnt ein handlungsorientierter Ansatz *ante litteram* zur Anwendung.

Leider finden diese Module „aus Zeitgründen“ keine regelmäßige und vertiefte Verwendung in den Klassen (Manno/Sauvin 2010, S. 26), obwohl sie einen integrierenden Bestandteil der Methode bilden. Da verpflichtende grammatikalische Inhalte fehlen, wird die Arbeit an den Modulen als weniger wichtig erachtet. Dafür werden durch zusätzliche Übungen Strukturen „automatisiert“, was auf Kosten der Modularbeit geht. Man vergisst dabei einerseits, dass eine enge Abstimmung zwischen Buch und Modulen herrscht, was eine immanente Repetition erlauben würde (vgl. Klee/Manno 2009). Andererseits untergräbt man so die konstruktivistische Lernstrategie, die sich hinter der Aufgabenkultur verbirgt.

Offenbar ist es bei der Einführung des Lehrmittels nicht gelungen, die Bedeutung der Themenhefte für den Spracherwerb und für die Motivation der Lernenden überzeugend aufzuzeigen. Nimmt man aber die Aufgabenorientierung ernst, wird sich der Unterricht deutlich wandeln müssen (vgl. Fäcke 2010a, S. 127). Die neue Lernkultur bedingt auch eine Neudefinition der Lehrer-Rolle, denn „den Schülern Raum zur Aufgabenbearbeitung zu geben bedeutet, Arbeit in die Vorbereitung der Aufgaben zu investieren, sich aber im Unterricht selbst stark zurückzunehmen“ (Leupold 2007, S. 115). Gewiss wird diese Umstellung nicht leicht fallen, erstens wegen der didaktischen Gewohnheiten vieler Lehrpersonen, zweitens wegen des größeren Zeitaufwandes, der mit Lernaufgaben verbunden ist, und drittens wegen der nachvollziehbaren Unsicherheit, die diese offeneren Aktivitäten verursachen. Es wäre jedoch bedauerndswert, die Lernenden nur mit der oft künstlichen und vereinfachten Sprache von konstruierten Texten zu konfrontieren oder sie nur mit „eindeutigen und beruhigenden“ Strukturübungen zu beschäftigen.

Lernaufgaben wie die besprochenen bieten die Chance, die kommunikativen Ziele des Französischunterrichts tatsächlich umzusetzen, ohne dabei auf formorientierte Übungen zu verzichten (vgl. *focus on form*). Aber derartige Übungsformate und das damit verbundene behavioristische Lernverständnis dürfen weder die einzige noch die häufigste Form der Schulpraxis darstellen. Aufgrund des großen Potentials von Lernaufgaben können wir davon ausgehen, dass sich das zeitintensivere aufgabenorientierte Sprachenlernen langfristig als ertragreicher erweisen wird als der formfokussierte Fremdsprachenunterricht.

Verwendete Literatur

- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2006: Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Beacco, Jean-Claude 2007: L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris.
- Caspari, Daniela 2010: Französischunterricht in Deutschland – aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In: Raphaela Porsch/Bernd Tesch/Olaf Köller (Hg.): Standardbasier-

- te Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I. Münster. S. 11–24.
- Caspari, Daniela/Kleppin, Karin 2008: 6. Lernaufgaben. Kriterien und Beispiele. In: Bernd Tesch/Eynar Leupold/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin. S. 88–148.
- Caspari, Daniela/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin 2008: Kap. 5. Kompetenzorientierung und Aufgaben. In: Bernd Tesch/Eynar Leupold/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin. S. 85–87.
- Caspari, Daniela 2010: Testaufgaben und Lernaufgaben. In: Raphaela Porsch/Bernd Tesch/Olaf Köller (Hg.): Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I. Münster. S. 46–68.
- Cicurel, Francine 1991: *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris.
- Cuq, Jean-Pierre (Hg.) 2003: *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris.
- Dahinden, Bruno/Klee, Peter/Le Pape Racine, Christine/Manno, Giuseppe/Ochsner Jannibelli, Gabriela/Rusch, Hans Ulrich/Tchang-George, Martine C. 2009: *envol* 7. Binnendifferenziertes Französischlehrmittel für die Sekundarstufe I. Band 1 (2000). Zürich.
- Dolz, Joaquim/Schneuwly, Bernard/Thévenaz-Christen, Thérèse/Wirthner, Martine (Hg.) 2002: *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8e colloque international de la DFLM. Neuchâtel.
- Egli Cuenat, Mirjam/Manno, Giuseppe/Le Pape Racine, Christine 2010: Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28. H. 1. S. 109–124.
- Ellis, Rod 2003: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford.
- Fäcke, Christiane 2010a: Kompetenzorientierung und neue Aufgabenformate im Französischunterricht. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4. H. 2. S. 115–130.
- Fäcke, Christiane 2010b: *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen.
- GER = Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.
- HarmoS = Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Hufeisen, Britta 2006: Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben – Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. S. 90–101.
- Hutterli, Sandra/Stotz, Daniel/Zappatore, Daniela 2008: *Do you parlez andere langue?* Zürich.
- Klee, Peter/Manno, Giuseppe 2009: *Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht mit envol*. In: *Spektrum*. H. 3. S. 16–19.
- Klee, Peter/Klee, Suzanne 2009: *Module zu envol* (2000). Zürich.
- Leupold, Eynar 2007: *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht: Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze-Velber.
- Manno, Giuseppe/Eric Sauvin, 2010: *Erfahrungen mit envol*. In: *Schulblatt Aargau/Solothurn*. H. 4. S. 26–27.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Maria 2005a: *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven*. In: Andreas Müller-Hartmann/Maria Schocker-v. Dittfurth (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen. S. 1–15.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Maria 2005b: *Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist,*

- sich mit diesem Ansatz auseinander zu setzen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. H. 4. S. 3–6.
- Nieweler, Andreas 2006 (Hg.): Fachdidaktik Französisch. Stuttgart.
- Rosen, Evelyne 2010: Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. In: La revue canadienne des langues vivantes 66. H. 4. S. 487–498.
- Stern, Otto/Eriksson, Brigit/Le Pape Racine, Christine/Reutener, Hans/Serra, Cecilia (1999): Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe 1. Chur u. a. [Nationales Forschungsprogramme 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme].
- Tesch, Bernd 2008: Vorwort. In: Bernd Tesch/Eynar Leupold/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin. S. 11–17.
- Thonhauser, Ingo 2010: Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? In: Babylonia. H. 3. S. 8–16.
- Wüest, Jakob 2001: Der moderne Fremdsprachenunterricht (envol. Eine Einführung). Zürich.