

Kurzbericht zu den Ergebnissen des Bremer Schulbegleitforschungsnetzwerks „Fördern durch Aufgabenorientierung“ (2008-2011)

Mark Bechtel

Ausgangslage

In der Fremdsprachendidaktik geht es beim Ansatz der Aufgabenorientierung (Ellis 2003, Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2005, Mertens 2010, Van den Branden 2009, Willis/Willis 2007, Willis 1996) darum, SchülerInnen in Anlehnung an reale Situationen der Sprachverwendung außerhalb des Klassenraums mit kommunikativen, inhaltsorientierten Aufgaben (*tasks*) zu konfrontieren, die sie im Unterricht simulieren und lösen sollen. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe, auch als „Lernaufgabe“ bezeichnet, ist eine telefonische Verabredung zum Kino in Paris bzw. Madrid, die zwei SchülerInnen im Französisch- bzw. Spanischunterricht in Partnerarbeit simulieren (vgl. Bechtel 2011).

Seine Aktualität erhält der Ansatz der Aufgabenorientierung dadurch, dass er verspricht, einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht (Caspari 2009, Hu/Leupold 2008, Leupold 2007), so wie er seit der Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2004) und des Bremer Bildungsplans für Französisch bzw. Spanisch als zweite Fremdsprache (Senator für Bildung und Wissenschaft 2006) gefordert wird, didaktisch-methodisch auszugestalten.

Zwischen den Prämissen kompetenzorientierten Unterrichts (Ziener 2008) und dem Ansatz der Aufgabenorientierung lassen sich in der Tat Parallelen erkennen. Erstens wird im Bremer Bildungsplan als Ziel für den Fremdsprachenunterricht ein „praktischer Anwendungsbezug“ postuliert, der in der Bewältigung zukünftiger Kommunikationssituationen im Zielsprachenland gesehen wird, für die die SchülerInnen sowohl funktional-kommunikative Kompetenzen (Hör-Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Sprachmittlung sowie sprachliche Mittel Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Orthographie) als auch interkulturelle Kompetenzen und methodische Kompetenzen ausbilden müssen (Senator für Bildung und Wissenschaft 2006). Zweitens sind aus den *can-do-statements* des Bremer Bildungsplans, die in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat/Goethe-Institut 2001) die Kompetenzerwartungen am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe beschreiben, kommunikative Situationen ableitbar, auf deren Bewältigung die SchülerInnen im Unterricht vorbereitet werden sollen.

Der Bezug zwischen Aufgabenorientierung und Kompetenzorientierung besteht nun darin, dass zum einen erst beim Simulieren anspruchsvoller kommunikativer Lernaufgaben erkennbar wird, inwiefern eine Schülerin/ein Schüler über die entsprechenden Kompetenzen verfügt und wo sie/er ggf. gefördert werden muss. Zum anderen wird angenommen, dass erst durch das Bearbeiten und Reflektieren solcher Lernaufgaben im Unterricht allmählich die erforderlichen Kompetenzen ausgebildet bzw. verbessert werden.

Fragestellung

Das Bremer Schulbegleitforschungsnetzwerk „Fördern durch Aufgabenorientierung“ (2008-2011) ging der Frage nach, in wieweit der Ansatz der Aufgabenorientierung SchülerInnen im Fach Französisch und Spanisch der Sekundarstufe I helfen kann, die im Bremer Bildungsplan für diese Fächer festgeschriebenen Kompetenzen in einem kompetenzorientierten Unterricht auszubilden und gleichzeitig den Unterricht attraktiv zu gestalten.

Erste Untersuchungen zur Erprobung und Evaluation von Lernaufgaben im schulischen Kontext in den fremdsprachlichen Schulfächern liegen mittlerweile zwar vor (Tesch 2010, Van den Branden 2007), es besteht jedoch weiterhin erheblicher Forschungsbedarf. Dabei geht es vor allem um die Frage der Implementierung von Lernaufgaben, um die Frage der Bearbeitung von Lernaufgaben durch die SchülerInnen sowie um die Frage der Wirkung von Lernaufgaben in Bezug auf die Kompetenzentwicklung und auf die Motivation der SchülerInnen.

Aufgabe

Die Aufgabe des Schulbegleitforschungsnetzwerks „Fördern durch Aufgabenorientierung“, an dem die Professur für Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Bremen, neun LehrerInnen aus vier Bremer Schulen (sieben für Französisch, zwei für Spanisch) und das Bremer Landesinstitut für Schule beteiligt waren, bestand darin, Lernaufgaben für die Fächer Französisch und Spanisch der Sekundarstufe I nach den Prinzipien der Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung zu entwickeln, im Unterricht einzusetzen und den Einsatz begleitend zu untersuchen.

Praxisforschung in Studenten-Lehrer-Teams

Im ersten Projektjahr (2008/09) machten sich die am Netzwerk beteiligten LehrerInnen im Rahmen von Workshops mit den Prinzipien der Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung vertraut. Dabei ging es um die Prinzipien der Kompetenzorientierung und der Aufgabenorientierung, Kriterien für Lernaufgaben, die Analyse bestehender Aufgaben sowie um die Modelle zur unterrichtlichen Umsetzung von Lernaufgaben von Willis (1996) und Leupold (2008). Die eigentliche Entwicklungs- und Forschungsarbeit wurde in Form von Studenten-Lehrer-Teams im zweiten Projektjahr (2009/10) durchgeführt. Dabei wurden zwei universitäre Veranstaltungen in der Fachdidaktik Französisch bzw. Spanisch im Master of Education mit einander verschränkt und in das Netzwerk eingebunden. Bei den Veranstaltungen, an denen im Wintersemester 2009/10 insgesamt 28 StudentInnen teilnahmen, handelte es sich zum einen um ein fachdidaktisches Seminar zur Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht (2 SWS), zum anderen um die Veranstaltung „Einführung in die schulische Aktionsforschung“ (2 SWS), die an das Konzept der Oldenburger Teamforschung (Meyer/Fichten 2009, Fichten et al. 2006, Fichten et al. 2005) angelehnt war.

In den beiden universitären Veranstaltungen wurden Gruppen von 2 bis 4 StudentInnen gebildet, denen jeweils eine Lehrkraft des Netzwerks zugeteilt wurde. Insgesamt entstanden auf diese Weise im Wintersemester 2009/10 neun Studenten-Lehrer-Teams, deren Arbeitstreffen außerhalb der universitären Veranstaltungen stattfanden.

Ausgangspunkt der Studenten-Lehrer-Teams und der von ihnen durchgeführten Praxisforschungsprojekte war ein unterrichtsrelevantes Problem, das jede Lehrkraft des Netzwerks nach den Erfahrungen mit der Kompetenz- und Aufgabenorientierung im ersten Projektjahr formulierte hatte.

Ziel des Seminars war es, dass die Studenten-Lehrer-Teams eigene, auf die Lösung des von der Lehrkraft formulierten Praxisproblems abzielende Lernaufgaben konzipieren, diese im Unterricht einsetzen und die Durchführung reflektieren. Die Konzeption der Lernaufgaben sowie deren Einsatz im Unterricht waren Gegenstand einer wissenschaftlichen Hausarbeit, die die StudentInnen als Prüfungsleistung anzufertigen hatten. Ziel der Veranstaltung „Einführung in die schulische Aktionsforschung“, die am selben Tag im Anschluss an das Seminar von denselben StudentInnen besucht wurde, war es, dass sich die StudentInnen zum einen Wissen über die einzelnen Etappen eines Forschungsprozesses erarbeiten, zum anderen diesen Prozesse selbst handlungsorientiert durchlaufen und somit ihr Wissen konkret anwenden. In Anlehnung an Meyer/Fichten (2009; vgl. auch Fichten et al 2006, Fichten et al. 2005) gehörten zu den Bausteinen dieser Veranstaltung die Erarbeitung eines Forschungsprozessmodells, der Merkmalen von Praxisforschung, die Darstellung der (vorläufigen) Forschungsfrage und die Teambildung, die „Kleinarbeitung“ der Forschungsfrage, ein von den StudentInnen als Stationenlernen vorbereiteter Workshop zu Datenerhebungsmethoden, das Erstellen eines Forschungsexposee sowie die Datenerhebung. Damit auch der zweite Teil des Forschungsprozesses durchlaufen werden konnte, wurde im darauf folgenden Sommersemester (2010) für dieselbe Gruppe von StudentInnen ein weiteres fachdidaktisches Seminar (2 SWS) angeboten, das sowohl thematisch die Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung aufgriff als auch Raum für die noch ausstehende Datenaufbereitung, Datenauswertung und Ergebnispräsentation bot. Als Prüfungsleistung verfassten die StudentInnen im Rahmen dieses Seminars einen Forschungsbericht.

Neben elf wissenschaftlichen Hausarbeiten zur Konzeption und Durchführung der Unterrichtsmodule entstand in den Schuljahren 2010/11 die gleiche Anzahl an Forschungsberichten zu unterschiedlichen Einzelfragen. Vier davon wurden zu Masterabschlussarbeiten ausgebaut.¹ Die Forschungsfragen der einzelnen Teams reichten von: „Wie schätzen SuS die einzelnen Phasen für die Förderung der Sprechkompetenz ein?“ über „Wie hoch ist der Sprechanteil in der Fremdsprache bei unterschiedlich zusammen gesetzter Partnerarbeit während eines handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts?“, „Wie gehen SchülerInnen mit sprechkompetenzorientierten Lernaufgaben um?“ bis zu „Wie bearbeiten die SchülerInnen eine Lernaufgabe inhaltlich, sprachlich und sozial in Partnerarbeit?“. Ein detaillierter Überblick über die einzelnen Projekte ist dem Anhang zu entnehmen.

¹ Im dritten Projektjahr (Schuljahr 2010/11), das vor allem der Erstellung einer Lernaufgabensammlung, der Verbreitung der Ergebnisse sowie der Konzeption und Durchführung von Fortbildungen zur Kompetenz- und Aufgabenorientierung diente, fanden noch vier weitere Praxisforschungsprojekte statt. Bei zweien konnte als Lehrkraft der Fachleiter für Französisch in Bremen gewonnen werden, der assoziiertes Mitglied des Schulbegleitforschungsnetzwerks war. Für alle vier Teilprojekte liegt ein Forschungsbericht in Form einer MED-Abschlussarbeit vor.

Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse und Empfehlungen

Konzeption von Lernaufgaben

Die Workshops für die LehrerInnen und die fachdidaktischen Seminare für die StudentInnen zeigten, dass beide Gruppen Zeit brauchten, um sich mit den Prinzipien der Kompetenzorientierung und der Aufgabenorientierung vertraut zu machen sowie die Logik des neuen Aufgabenformats „Lernaufgabe“ und die Funktion der einzelnen Etappen der Unterrichtsmodelle nach Willis (1996) und Leupold (2008) zu verstehen. Das macht deutlich, dass die Implementierung von Lernaufgaben kein Selbstläufer ist, sondern einer theoretischen Beschäftigung, praktischen Umsetzung in Form von Unterrichtsentwürfen für den eigenen Unterricht und der Reflektion dieser Entwürfe bedarf.

Empfehlung: Bei Fortbildungen zur Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung sollten LehrerInnen nicht nur einen theoretischen Input zu den Prinzipien der Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung sowie zu Lernaufgaben und den dazu gehörigen Unterrichtsmodellen erhalten, sondern selbst theoriegeleitet Lernaufgaben konzipieren sowie die Konzeption mit KollegInnen reflektieren.

Durchführung von Lernaufgaben

In den Seminararbeiten, in denen neben der Konzeption der Lernaufgabe auch deren Durchführung im Unterricht beschrieben und reflektiert wurde, wurde deutlich, dass in Klassen, die an offene und kooperative Lernformen gewohnt waren, die Lernaufgaben i.d.R. so durchgeführt wurden, wie sie geplant waren. Wo dies nicht der Fall war, kam es verstärkt zu einer *ad-hoc*-Änderung der im Studenten-Lehrer-Team geplanten Vorgehensweise durch die Lehrkraft, die es in einigen Fällen unmöglich machte, die Teilkompetenz, die ursprünglich gefördert werden sollte (z.B. freies dialogisches Sprechen), tatsächlich zu fördern (z.B. durch die Vorgabe, den Dialog vorher zu verschriftlichen). Das zeigt, wie stark die tatsächliche Umsetzung von Lernaufgaben im Unterricht von den Vorstellungen der LehrerInnen über „guten“ Unterricht sowie den Unterrichtsrouinen bestimmt wird, was in einigen Fällen auch dazu führte, dass die eigentliche Intention der Lernaufgabe konterkariert wurde. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass den SchülerInnen in einigen Fällen das, was von ihnen in bestimmten Unterrichtsphasen erwartet wurde, unklar war, was darauf zurück geführt wurde, dass die LehrerInnen die Funktion der einzelnen Phasen den SchülerInnen nicht explizit genug erklärten und begründeten.

Empfehlung: Fortbildungen zur Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung sollten so konzipiert sein, dass die LehrerInnen Lernaufgaben nicht nur selbst erarbeiten, sondern auch die Möglichkeit haben, sie im eigenen Unterricht auszuprobieren und ihre Erfahrungen bei der Umsetzung im Unterricht zu reflektieren. Erst durch eine handlungsorientierte Beschäftigung scheint sich das Verständnis für Ziel, Logik und Funktion des neuen Aufgabenformats zu schärfen. Integriert werden sollte darüber hinaus ein Baustein, in dem die LehrerInnen ihre Vorstellungen von „gutem“ Unterricht und ihre Routinen reflektieren. Kristallisationspunkt könnte die Hospitation einer Kollegin/eines Kollegen während der Durchführung einer Lernaufgabe im Unterricht sein, die in ein Feedbackgespräch

mündet, bei dem Gründe für eine eventuelle Diskrepanz zwischen Konzeption und Durchführung zum Gegenstand der Reflexion werden.

Kompetenzzuwachs

Die Fragestellung, ob der Ansatz der Aufgabenorientierung zu einem Kompetenzzuwachs bei den SchülerInnen geführt hat, konnte im Rahmen des Netzwerks empirisch nicht beantwortet werden. Zum einen lag das darin, dass es in den zur Verfügung stehenden Klassen nicht möglich war, einen kompetenz- und aufgabenorientierten Unterricht über einen längeren Zeitraum durchzuführen, sondern nur punktuell im Rahmen einer Lernaufgabe, die einen Umfang von zwei bis sechs Unterrichtsstunden i.d.R. nicht überstieg. Der Zeitraum für eine durch Tests messbare Kompetenzentwicklung erschien zu kurz. Gleichwohl berichteten einige LehrerInnen, dass sie bei einigen SchülerInnen in dem Bereich, der durch die Lernaufgabe gefördert werden sollte, im Laufe des Schuljahrs Fortschritte feststellen konnten, die sie an der Bearbeitung der Lernaufgabe festmachten. In einigen Fällen nutzten die SchülerInnen die durch die Lernaufgabe gegebene Lerngelegenheit nicht, weil sie z.B. in offenen Partnerarbeitsphasen nicht wie vorgesehen in der Fremdsprache sondern in der Muttersprache kommunizierten.

Wo SchülerInnen in einem Vorher-Nachher-Setting ihre Kompetenzentwicklung selbst einschätzen konnten, wurde festgestellt, dass sich der Großteil der SchülerInnen vor der Bearbeitung der Lernaufgabe in der Kompetenz, die mit ihr gefördert werden sollte, besser einschätzte als nach ihrer Bearbeitung. Dieser Befund war insofern kontraintuitiv, da das Studenten-Lehrer-Team davon ausgegangen war, dass die Lernaufgabe zu einer Verbesserung der Teilkompetenz führen würde. Eine Erklärung könnten sein, dass die SchülerInnen vor der Bearbeitung noch nicht in der Lage waren, ihre Kompetenz realistisch selbst einzuschätzen, dass ihnen aber die Bearbeitung der Lernaufgabe zum ersten Mal gezeigt hat, welche Anforderungen tatsächlich damit verbunden waren.

Empfehlung: Es ist nötig, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen im Unterricht mit komplexen, inhaltsorientierten Lernaufgaben konfrontieren, zum einen damit sich die Schülerinnen der tatsächlichen Anforderungen, die damit verbunden sind (und die sich auch hinter den Kann-Formulierungen bei Selbsteinschätzungsbögen verbergen), bewusst werden und ihren aktuellen Könnensstand besser einschätzen lernen, zum anderen, weil damit Lerngelegenheiten entstehen, die dazu beitragen können, die mit der Lernaufgabe angezielten Teilkompetenzen zu fördern, wenn den SchülerInnen das Potential für die Verbesserung des fremdsprachlichen Könnens bewusst ist.

Motivation der SchülerInnen

In vielen Teilprojekten wurde die Motivation der SchülerInnen im Zusammenhang mit Lernaufgaben erfragt, die größtenteils die Förderung der Teilkompetenz Sprechen zum Ziel hatten. Unabhängig von den Unterrichtsmodellen wurde als motivationsfördernd die Simulation einer kommunikativen Situation mit Alltagsrelevanz angeführt. Bei einer genaueren Betrachtung muss zwischen dem Modell von Willis und dem von Leupold unterschieden werden.

Das Modell von Willis sieht nach einer kurzen Hinführung als ersten Schritt die sofortige Simulation der Lernaufgabe in Partnerarbeit vor (*task*), sozusagen der „Sprung ins kalte Wasser“, bei der die SchülerInnen mit den kommunikativen

Teilkompetenzen und sprachlichen Mitteln (Wortschatz und Grammatik), die sie sich bis zu diesem Zeitpunkt angeeignet haben, zurecht kommen müssen. Erst in einem weiteren Schritt erfolgt eine inhaltliche und sprachliche Nachbereitung (*planning*), die in eine Präsentation vor der Klasse mündet (*report*), und erst danach schließt sich eine Analyse und Übung sprachlicher Phänomene an, die für den *task* relevant sind (*focus on form*). Die Ergebnisse eines Teilprojekts deuten darauf hin, dass lernschwächere SchülerInnen mit den Anforderungen der *task*-Phase überfordert waren, was ihre Motivation sinken ließ, sie bevorzugten die Phase der Nachbereitung und der zweiten, nunmehr vorbereiteten Simulation des *task* sowie den *focus on form*. Für lernschwächere SchülerInnen scheint eine sprachliche Unterstützung, sowohl in der Hinführungs- als auch in der Durchführungsphase nötig. Bei den lernstärkeren SchülerInnen war dagegen die Motivation in der *task*-Phase am höchsten, da sie diese als Herausforderung ansahen; die Motivation sank dagegen bei den nachfolgenden Phasen, wenn es für die SchülerInnen nicht viel zu verbessern gab und sie diese Phasen als wiederholend empfanden. In einem anderen Teilprojekt wurde festgestellt, dass in der *task*-Phase, die in Partnerarbeit durchgeführt wurde, die Sprechzeit in der Fremdsprache bei einer Zusammensetzung von zwei lernstärkeren SchülerInnen relativ hoch war, bei der Zusammensetzung mit zwei lernschwächeren SchülerInnen relativ niedrig. Interessant war der Befund, dass sich bei einer Zusammensetzung mit einem lernstärkeren und einem lernschwächeren Schüler kein positiver Effekt auf die Sprechzeit in der Fremdsprache verzeichnen ließ, im Gegenteil, beide sprachen weniger in der Fremdsprache im Vergleich zu den beiden anderen Konstellationen. Ein weiteres Teilprojekt, das sich mit der Funktion der sprachlichen Mittel (hier Wortschatz) bei Lernaufgaben beschäftigte, arbeitete heraus, dass aus Sicht der SchülerInnen die Wortschatzarbeit am besten innerhalb des *task-cycle* platziert werden sollte, da die Wörter hier direkt in einem situativen Kontext gelernt würden. Im Gegensatz zum Modell von Willis sieht das Modell von Leupold eine behutsame Heranführung der SchülerInnen an den *task* vor, der am Ende der Unterrichtssequenz platziert wird (Leupold 2008). In einigen Teilprojekten wurden die Lernaufgaben nach diesem Modell konzipiert und durchgeführt. Die SchülerInnen schienen gut mit diesem Vorgehen zu Recht zu kommen. Untersuchungen zu Unterschieden in der Motivation zwischen lernstärkeren und lernschwächeren SchülerInnen wurden hier nicht durchgeführt.

Eine genauere Dokumentation der Ergebnisse findet sich in den schriftlichen Hausarbeiten und Forschungsberichten, die im Forschungsportfolio des Netzwerks enthalten sind.

Transfer

Aufgabe, Zusammensetzung und Vorgehensweise des Netzwerks sowie die Ergebnisse ausgewählter Teilprojekte wurden auf den Jahrestagungen des Nordverbundes Schulbegleitforschung (Oldenburg 2009, Hamburg 2010, Paderborn 2011), der Bremer Vortragsreihe „Forum Lehren und Lernen“ (2009, 2010, 2011) und fremdsprachdidaktischen Tagungen (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Leipzig 2009 und in Hamburg 2011, Tagung des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen in Augsburg 2010, Tagung des Vereins der Französischlehrer/innen in Jena 2009) vorgestellt.

Darüber hinaus wurde im Mai 2010 von drei LehrerInnen und dem Leiter des Netzwerks eine dreistündige Fortbildung mit dem Titel „Lernaufgaben für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“ (Landesinstitut für Schule, Bremen) angeboten. Die Konzeption einer Jahresfortbildung wurde vorgelegt, die aus sieben Modulen besteht und eine Verschränkung von Workshops und Phasen der Erarbeitung von Lernaufgaben, des Einsatzes im eigenen Unterricht und der Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen vorsieht.

In allen vier beteiligten Schulen wurden die in den Studenten-Lehrer-Teams konzipierten Lernaufgaben durchgeführt und unter einer bestimmten Fragestellung begleitend untersucht. An den Teilprojekten waren über die gesamte Projektlaufzeit insgesamt neun LehrerInnen, der Fachleiter für Französisch und 35 Studierende beteiligt. Insgesamt liegen 11 Seminararbeiten zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben vor, 15 Forschungsberichte, davon 8 in Form einer fachdidaktischen MEd-Abschlussarbeit.

Die in den Studenten-Lehrer-Teams konzipierten und erprobten Lernaufgaben wurden zu einer Lernaufgabensammlung zusammengestellt. Sie sollen über die Transferplattform der LIS interessierten LehrerInnen zur Verfügung gestellt werden.

Bibliographie

- Bechtel, Mark (2011): Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Französischunterricht in der Sekundarstufe I. In: *französisch heute*, Jg. 42, H. 1, 25-34.
- Carstens, Ralph (2005): Engaging learners in meaning-focused language use. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Jg. 2, H. 4, 36-43.
- Caspari, Daniela (2009): Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht. In: *französisch heute*, Jg. 40, H. 2, 73-78.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat / Goethe-Institut (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> .
- Fichten, Wolfgang / Gebken, Ulf / Obolenski, Alexandra (2006): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra / Meyer, Hilbert (Hrsg.): *Forschendes lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg, 2. Aktual. Auflage, 133-151.
- Fichten, Wolfgang / Gebken, Ulf / Meyer, Hilbert / Junghans, Carola (2005): *Einführung in die Oldenburger Teamforschung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg, 5. Auflage.
- Hu, Adelheid/Leupold, Eynar (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret: Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 51-84.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Abschluss*. Neuwied: Wolters-Kluwer.
- Leupold, Eynar (2007): *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Seelze: Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2008): *A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 42 (96), 2-9.

- Mertens, Jürgen (2010): Aufgabenorientiertes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, 7-9.
- Meyer, Hilbert / Fichten, Wolfgang (2009): Einführung in die schulische Aktionsforschung. Ziele, Verfahren und Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.)(2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr.
- Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (2006): Französisch/Spanisch als zweite Fremdsprache. Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufe 6-10.
URL:http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_franzspa_gy_2_Fremdspr.pdf
- Tesch, Bernd (2010): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Van den Branden, Kris (Hrsg.)(2009): Task based language teaching: a reader. Amsterdam: Benjamins.
- Van den Branden, Kris (2007): Tasks in action. Task-based language education from a classroom-based perspective. Newcastle: Cambridge Scholars Publications.
- Willis, Jane (1996a), A framework for Tasked-based Learning. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Willis, Jane (1996b): A flexible framework for task based learning. In: Willis, Jane/Willis, Dave (Hrsg.): Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 52-62.
- Willis, Dave / Willis, Jane (2007): Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Ziener, Gerhard (2008), Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Anhang

Überblick über die erstellten Lernaufgaben und die bearbeiteten Forschungsfragen im Rahmen des Bremer Schulbegleitforschungsnetzwerks „Fördern durch Aufgabenorientierung“

2009	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
Team 1 1 Lehrkraft + 3 Studierende	<p>„Wie hoch ist der Sprechanteil in der Fremdsprache bei unterschiedlich zusammen gesetzter Partnerarbeit während der Bearbeitung von Lernaufgaben zur Förderung des freien Sprechens?“</p> <p>Vergleich des Sprechanteils in der Fremdsprache bei Partnerarbeit von zwei leistungsstärkeren Schülern, zwei leistungsschwächeren Schülern und einer gemischten Gruppe</p> <p>Teilnehmende Beobachtung: 6 SuS</p>	<p>„Planung und Ausarbeitung einer Reise nach Frankreich“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internetrecherche zu Reisezielen in Frankreich, Erstellen eines Reiseplans und Präsentation - Leseverstehen, Schreiben, Sprechen 	9. Klasse, 3. Lernjahr, Niveau B1 24 SuS	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht, 15.10.2010 (extern begutachtet)</p>
Team 2 1 Lehrkraft + 3 Studierende	<p>„Gestatten Lernaufgaben mit der Förderung der Teilkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören den SuS auf ihrem jeweiligen Niveau zu arbeiten?“</p> <p>Vorher-Nachher-Fragebogen zur Selbsteinschätzung bezüglich der kommunikativen Teilkompetenzen (14 SuS) Interviews (5 SuS) Teilnehmende Beobachtung (4 SuS) 3 Einzelfallstudien</p>	<p>„Rédaction d'un guide touristique de Tours pour les jeunes“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verstehen von Internetseiten, Anfrage per Telefon, Anfrage per Email - Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben 	Französisch, Klasse 7, 2. Lernjahr Niveau A1-A2	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht, 15.10.2010 (extern begutachtet)</p>
Team 3 1 Lehrkraft + 3 Studierende	<p>„Wie schätzen die SuS die sprechkompetenzorientierte Lernaufgaben in Bezug auf ihre Motivation, die Sprechanteile, den Lernzuwachs ein?“</p> <p>Interviews: 4 SuS (zwei lernstärkere, zwei lernschwächere)</p>	<p>„Les habitudes culinaires en France“. (5 USt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rezepte verstehen, Einkaufsliste für ein Rezept erstellen, Simulation von Einkaufsgesprächen auf dem Markt, Simulation des Kochens („Kochduell“) - Leseverstehen, Sprechen 	Französisch, 7. Klasse, Sekundarschule	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht (extern begutachtet)</p>

2009	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
<p>Team 4</p> <p>1 Lehrkraft + 3 Studierende</p>	<p>„Als wie lernwirksam empfinden die SuS die Erarbeitung von Wortschatz in den verschiedenen Phasen (<i>pre-task, task cycle, language focus</i>) der dazu konzipierten aufgabenorientierten Unterrichtseinheit?“</p> <p>Interviews: 6 SuS (3 lernstärkere, drei lernschwächere)</p> <p>Einzelfallanalysen: 6 SuS</p>	<p>Aufgabenorientierte Unterrichtseinheit „Un voyage à Bordeaux“ mit 5 Lernaufgaben, in denen drei unterschiedliche Arten der Wortschatzerarbeitung berücksichtigt wurden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulieren von Wünschen und Sorgen in Bezug auf einen Schüleraustausch; Wegbeschreibung verstehen; Internetrecherche zu Aktivitäten und Sehenswertem für Jugendliche; Simulation eines Gesprächs im Tourismusbüro - Sprechen, Leseverstehen 	<p>Französisch, 8. Klasse, 2. Lernjahr</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht, 15.8.2010 (extern begutachtet)</p>
<p>Team 5</p> <p>1 Lehrkraft + 4 Studierende</p>	<p>„Inwieweit führt eine speziell auf die Förderung des Sprechens ausgelegte Lernaufgabe zu einer vermehrten mündlichen Beteiligung bei den Schülern in der Fremdsprache? Welche Einzelaspekte der Aufgabe haben die Schüler dazu animieren, vermehrt in der Fremdsprache zu sprechen?“</p> <p>Fragebogen (alle SuS)</p>	<p>„Une soirée DVD“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernaufgaben zur Simulation eines DVD-Abends unter Freunden in Frankreich, Auswahl einer DVD aus einem Katalog und am Telefon reservieren; Auswahl von Speisen und Telefonbestellung - Leseverstehen, Sprechen 	<p>Französisch 2. Fremdsprache, Klasse 8, 3. Lernjahr, Gymnasium 26 SuS</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht 31.3.2010</p>
<p>Team 6</p> <p>1 Lehrkraft + 2 Studierende</p>	<p>„In welchen Phasen des <i>Task-Based-Learning</i> von Willis von sprechkompetenzorientierten Lernaufgaben ist das Sprechen in der Fremdsprache besonders häufig?“</p> <p>„Welche Phasen von Lernaufgaben sind aus Sicht der SuS hilfreich für das Sprechen in der Fremdsprache?“</p> <p>Teilnehmende Beobachtung Fragebogen Gruppeninterviews</p>	<p>„Le projet video“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um eine Austauschklasse auf der Plattform <i>etwinning</i> zu finden, sollen die Schüler ein Video erstellen, in dem sie sich vorstellen und ausgewählte Aspekte thematisieren. - Sprechen 	<p>Französisch 2. FS seit Klasse 6, Klasse 7, 2. Lernjahr Niveau A2 24 SuS</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht, 15.10.2010 (extern begutachtet)</p>

2009	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
<p>Team 7</p> <p>1 Lehrkraft + 4 Studierende</p>	<p>1. „Wie schätzen SuS die einzelnen Phasen für die Förderung der Sprechkompetenz ein?“ Fragebogen: 22 SuS Forschungsbericht 1 (1 Studentin)</p> <p>2. „Wie gehen SchülerInnen mit sprechkompetenzorientierten Lernaufgaben um? Wie bearbeiten die SchülerInnen die task inhaltlich, sprachlich und sozial in Partnerarbeit?“ Videoanalyse ausgewählter Fälle Forschungsbericht 2 (1 Studentin) Forschungsbericht 3 (3 Studierende)</p>	<p>Unterrichtseinheit „Krimi/polar“, in den drei Lernaufgaben eingebettet sind: - Simulation eines Telefonats zur Planung eines Raubüberfalls, Beschreiben des Raubüberfalls als Zeuge, Verhör eines Verdächtigen</p> <p>- Sprechen</p>	<p>Französisch, 8. Gym-Klasse im 3. Lernjahr 25 SuS</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben 31.3.2010</p> <p>Forschungsbericht 1 31.3.2010 Forschungsbericht 2 = MEd-Abschlussarbeit, (begutachtet)</p> <p>Forschungsbericht 3 31.9.2010)</p>
<p>Team 8</p> <p>1 Lehrkraft + 2 Studierende</p>	<p>„Sprechen die SuS in Partner- und Gruppenarbeitsphasen einer Lernaufgabe auf Spanisch und empfinden die SuS Partner- oder Gruppenarbeit innerhalb einer Lernaufgabe als förderlich zum freien Sprechen?“</p> <p>Teilnehmende Beobachtung Fragebögen (20 SuS) Interviews Einzelfallanalysen</p>	<p>Zwei Lernaufgaben „Tiendas y productos“ und „Ir de compras“, bei der es um das Bewältigen einer Einkaufssituation geht</p> <p>- Sprechen</p>	<p>Spanisch als 3. Fremdsprache, Gymnasium, 1. Lernjahr 8. Klasse</p> <p>23 SuS, Niveau A1</p>	<p>Forschungsbericht 1 29.3.2011</p> <p>Forschungsbericht 2 MEd-Abschlussarbeit, 19.10.2010 (begutachtet)</p>
<p>Team 9</p> <p>1 Lehrkraft + 2 Studierende</p>	<p>Ursprünglich: „Können kompetenzorientierte Aufgaben auch leistungsschwächere SchülerInnen zum Sprechen aktivieren?“</p> <p>Teilnehmende Beobachtung (nicht durchgeführt wegen Problemen bei der Umsetzung der Lernaufgabe)</p> <p>Geänderte Forschungsfrage: „Was hat den SuS an der Lernaufgabe und den einzelnen Phasen gefallen bzw. nicht gefallen und warum?“ Interviews: 5 SuS 2 Einzelfallanalysen auf der Basis der Interviews</p>	<p>Unterrichtsmodul „Preparar una tortilla“ mit mehreren Lernaufgaben, bei der die SuS Lebensmittel kennen lernen, ein Rezept verstehen und erklären und abschließend eine Tortilla backen sollen (Umfang 3 Wochen, sechs Doppelstunden)</p> <p>-Sprechen</p>	<p>Spanisch als 3. Fremdsprache, Gymnasium, 8. Klasse, 1. Lernjahr</p> <p>22 SuS, Niveau A1</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, inklusive Forschungsbericht 31.3.2010</p>

2009	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
Team 10 1 Lehrkraft + 1 Studentin	„Wie bearbeiten Schüler im Rahmen eines auf die Schulung des freien, dialogischen Sprechen zielenden aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts (<i>task-based learning</i>) den Lernaufgabentyp 1?“ Fragebogen Videographie Interviews Einzelfallanalyse: 3 SuS	Unterrichtsmodul „Les vêtements, les couleurs et la mode“ (Umfang von 11 Ust), mit einer Reihe von Lernaufgaben nach dem Modell von Leupold, bei denen es um das Beschreiben von Kleidungsstücken, Einkaufsgespräche, das Erstellen einer eigenen Kollektion und die Simulation eines Interviews mit dem Modeschöpfer geht. - Sprechen	Französisch, 2. Fremdsprache Klasse 8, 3. Lernjahr A2 22 SuS im Alter von 13-15 Jahre	Forschungsbericht (=MEd-Abschlussarbeit), 28.7.2010 (begutachtet)
Team 11 1 Lehrkraft + 1 Student	„Hat die Bearbeitung kompetenzorientierter Lernaufgaben den Schülern während eines sich anschließenden Schüleraustauschs in Frankreich geholfen, kommunikative Alltagssituationen mit Muttersprachlern zu bewältigen?“ Gruppeninterview: 9 SuS	Unterrichtsmodul „Agir en français“, das auf mögliche kommunikative Situationen (Familiengespräche, Essen bestellen in einer Bar, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel) vorbereitet (Umfang 4 Doppelsd.) - Leseverstehen - Hörverstehen - Sprechen	Französisch 2. Fremdsprache 8. Klasse, 3. Lernjahr, (Wahlpflichtkurs) 22 SuS im Alter von 13-14 Jahren	Forschungsbericht, inkl. Konzeption und Durchführung des Unterrichtsmoduls (=MEd-Abschlussarbeit) (begutachtet)

2010	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
<p>Team 1</p> <p>1 Lehrkraft + 2 Studierende</p>	<p>1. „Was halten die SuS von der von uns konzipierten Lernaufgabe? Kann die Lernaufgabe aus Sicht aus Sicht der Schüler zu einer Verbesserung der Kompetenz Sprechen beitragen?“</p> <p>Fragebogen</p> <p>2. „Wie gehen Schüler mit sprechkompetenzorientierten Lernaufgaben um? Wie bearbeiten die Schüler die Phasen <i>task</i>, <i>planning</i> und <i>report</i> inhaltlich, sprachlich und sozial in Partnerarbeit?“</p> <p>Videographie: 1 Schülerpaar</p>	<p>Unterrichtsmodul „Au restaurant“, in dem ein Gespräch zwischen Kellner und zwei Besuchern simuliert werden soll (Umfang: 1 Doppelstd.)</p> <p>- Sprechen (dialogisch)</p>	<p>Französisch als 2. Fremdsprache, 8. Klasse (Gymnasium)</p> <p>27 SuS</p>	<p>Forschungsbericht 1 (August 2011)</p> <p>Forschungsbericht 2 (MEd-Abschlussarbeit), Sept. 2011 (begutachtet)</p>
<p>Team 2</p> <p>1 Lehrkraft + 2 Studierende</p>	<p>„Wie nehmen Schüler einer 7. Klasse einen Jungen afrikanischer Herkunft in Bezug auf seinen familiären, sozialen, persönlichen und kulturellen Hintergrund wahr?“</p> <p>Auswertung von Schülertexten auf der Grundlage eines Schreibimpulses</p>	<p>Unterrichtsmodul „Cajou – notre nouvel élève du Togo“.</p> <p>Schüler beschäftigen sich mit einem Kind aus Togo, indem sie in einem fiktiven Interview mehr über seinen sprachlichen, kulturellen, familiären und sozialen Hintergrund erfahren und durch eine Internetrecherche sich Wissen zu ausgewählten Aspekten Togos aneignen</p> <p>- interkulturelle Kompetenz (Vorstellungen über das Leben in Togo ausdrücken, sich der eigenen Vorurteile bewusst werden, Nachvollziehen einer fremden Perspektive und Infragestellen der eigenen Außenperspektive, sich Wissen über ein fremdes Land per Internetrecherche aneignen</p> <p>- kommunikative Teilkompetenzen: Sprechen, Leseverstehen, Schreiben</p>	<p>Französisch als 2. Fremdsprache, 7. Klasse, 2. Lernjahr, A1-A2</p> <p>21 SuS im Alter zwischen 12-13 Jahren</p>	<p>Seminararbeit zur Konzeption und Durchführung der Lernaufgaben, 31.3.2011</p> <p>Forschungsbericht = MEd-Abschlussarbeit, September 2011 (begutachtet)</p>

2010	Forschungsfrage	Lernaufgabe	Klasse	Dokumentation
<p>Team 3</p> <p>1 Lehrkraft + 1 Studentin</p>	<p>1. „Welche Phasen von Lernaufgaben innerhalb einer <i>simulation globale</i> empfinden leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bezüglich der Sprechkompetenz als motivierend beziehungsweise demotivierend und warum?“</p> <p>2. „Welche Phasen von Lernaufgaben innerhalb einer <i>simulation globale</i> empfinden leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bezüglich des Sprechkompetenz als motivierend beziehungsweise demotivierend und warum?“</p> <p>DELFT-Test zur Sprechkompetenz Fragebogen zum Grad der Motivation und der Nützlichkeit sowie zur Begründung der jeweiligen Einschätzung</p>	<p>Eine <i>simulation globale</i> (Immeuble) mit 6 Lernaufgaben (Umfang: 35 Ust.)</p> <p>- Schwerpunkt: Sprechen</p>	<p>Französisch 10. Klasse (Gymnasium), Leistungskurs</p> <p>14 SuS im Alter von 14 bis 16 Jahren</p>	<p>Forschungsbericht (= MEd-Abschlussarbeit), September 2011 (begutachtet)</p>
<p>Team 4</p> <p>1 Lehrkraft + 1 Studentin</p>	<p>„Wie gehen Schüler mit sprechkompetenz-orientierten Lernaufgaben auf inhaltlicher, sprachlicher und sozialer Ebene in den einzelnen Phasen des TBL-Framework nach Willis um?“</p> <p>„Fanden die Schüler die dabei eingesetzten selbstevaluativen Elemente nützlich und warum?“</p> <p>Videographie Fragebogen</p>	<p>Lernaufgabe innerhalb einer <i>simulation globale</i> (immeuble) zum Thema „Bewerbung um ein WG-Zimmer)</p> <p>- Schwerpunkt: Sprechen</p>	<p>Französisch 10. Klasse (Gymnasium), Leistungskurs</p> <p>14 SuS im Alter von 14 bis 16 Jahren</p>	<p>Forschungsbericht (= MEd-Abschlussarbeit), September 2011 (begutachtet)</p>