

Karin Haller
Zürich

Aufgabenorientiertes Englischlernen auf der Sekundarstufe I

In the canton of Zürich, new English course materials are currently being introduced at secondary level. They follow an action-oriented approach as promoted by the Common European Framework of Reference and combine complex and cognitively activating tasks with content from across the curriculum. The author carried out one such task with her secondary class and describes her observations. She came to the conclusion that competence-oriented teaching with the new materials is promising but also demanding, as it requires the teacher to take on the role of a coach who supports and challenges the pupils according to their individual competences. Since learners differ a great deal in terms of their prior knowledge, motivation and learning skills, it cannot be taken for granted that all will improve their skills simply by doing the tasks. Therefore, diagnostic competence is required to meet individual needs. In order for TBLL to succeed in practice, further conditions must be met: First, teachers should accept that grammar-based teaching does not lead to fluency. Second, they need the courage to face the challenge of a new teaching method. Third, there is a need for ‚vertical‘ harmonisation: As long as entrance tests to further schools mainly focus on correct language forms, teachers will continue to prioritise grammar-teaching.

Standen Aufgaben nicht schon immer im Zentrum der Lektionen? Was ist neu und anders beim aufgabenorientierten Unterricht, und lernen die Jugendlichen mehr und besser mit dieser Methode? Wo bleibt die Grammatik? Solche Fragen werden von Lehrpersonen der Zürcher Oberstufe, welchen ich im Rahmen der obligatorischen Nachqualifikation Englisch an der Pädagogischen Hochschule Zürich Methoden- und Unterrichtskompetenz erteile, gestellt.

Dass es auf die Qualität der Lernaufgaben ankommt, wurde bereits in der Reformpädagogik betont. John Dewey oder Marietta Johnson propagierten beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Sprachunterricht, bei welchem das Lernen rund um Aufgaben oder Projekte organisiert und Sprache zu Mitteilungszwecken oder zum Lösen von Problemen verwendet wurde (Oelkers, 2005). Viele der damaligen Ideen wurden in den 80-er Jahren wieder aufgenommen und durch die Forderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens im neuen Jahrtausend weiterverbreitet. Die Empfehlung eines handlungs- und aufgabenorientierten Sprachlehrrahmens im Referenzrahmen (vgl. Europarat, 2001, S. 21) bringt in der Praxis des Fremdsprachunterrichts einiges in Bewegung.

So wurde auf Beginn des Schuljahres 2009/10 der neue Englischlehrplan für die Primar- und Sekundarstufe der Deutschschweizerkantone in Kraft gesetzt und es entstanden inhalts- und handlungsorientierte Lehrmittel, die sich an *Content and Language Integrated Learning* und *Task Based Learning* orientieren. In Zürich beispielsweise starteten im August 2009 die ersten Sekundarlehrkräfte mit dem

neuen Englischlehrmittel *Voices* und im Januar 2011 erscheint der erste Band von *Open World*, einem analogen Lehrwerk für die Oberstufe.

Diese Veränderungen, nicht zuletzt durch die Einführung des Frühenglisch vorangetrieben, kamen für die Sekundarstufe relativ schnell, und viele Lehrpersonen begannen mit dem aufgabenorientierten Unterricht, ohne die theoretischen Hintergründe des neuen Sprachlehrrahmens oder das Unterrichten nach Kompetenzen zu kennen. Nur wenige hatten Zeit, sich in den neuen Lehrplan einzuarbeiten.

Es erstaunt deshalb nicht, dass sowohl unter Lehrkräften als auch in der Öffentlichkeit die Reformen im Fremdsprachunterricht oft kontrovers und manchmal auch unsachlich diskutiert werden. Während vor allem „Theoretiker“ euphorisch von einem Paradigmenwechsel schwärmen, beobachten die andern – vorwiegend „Praktiker“ – diese Reformen skeptisch und stören sich an der ihrer Meinung nach vorschnellen Implementierung des Frühenglisch und der neuen Lehrmethoden.

Aufgabenorientierter Englischunterricht mit *Voices*

Aus der Sicht der kognitiven Lehr-/Lernforschung, aus welcher Lernen als aktiver, selbstregulierter, individueller und sozialer (Ko-)Konstruktionsprozess betrachtet wird, soll der Prozess des Lernens ins Zentrum rücken. Da abstrakte Regeln nicht einfach auswendig gelernt und dann automatisch angewendet werden können, müssen Aufgaben gestellt werden, die einer „kognitiv aktivierenden Aufgabenkultur“ (Reusser, 2008) gerecht werden.

Gemeint ist damit, dass im Unterricht mehr verstehens- und anwendungsbezogene Aufgaben gestellt und bearbeitet werden sollten, die in möglichst vielen Belangen der späteren Anwendungssituation entsprechen. Aufgaben sollten demzufolge nicht einfach Wissen abrufen oder die Automatisierung von Fertigkeiten unterstützen, sondern darüber hinaus einen Wissenstransfer ermöglichen.

In *Voices*, dem neuen Englischlehrmittel für die Oberstufe im Kanton Zürich, spielen komplexe, kognitiv aktivierende und klar strukturierte *Tasks* eine zentrale Rolle. Die Jugendlichen werden angeregt, durch sprachliches Handeln Probleme zu lösen. Dabei und durch gezielte Sprachbetrachtungen erarbeiten sie in Kooperation mit der Lehrperson und den andern Lernenden neues Sprachwissen. Das Lehrmittel unterstützt somit einen handlungs-, aufgaben-, kompetenz- und zielorientierten Unterricht. Im Vordergrund stehen spannende Inhalte, die es zu erforschen gibt. Im ersten Buch sind es zum Beispiel die Themen Fotografie, Musik oder Naturkatastrophen.

In jeder Unit gibt es zwei *Tasks*, Problemstellungen gewisserweise, die nach dem Modell von Willis (1996) aufgebaut sind. *Task* wird von den Autoren folgendermassen definiert: "A *Task* in language learning is a series of actions carried out to achieve an outcome, where learners use language to convey meaning. The assessment of a *Task* is in terms of its outcome. Learners are enabled to take a part in assessing the quality of the outcome" (Working with *Voices*¹, S. 3).

Zentral ist das Sprachhandeln in einem authentischen Kontext, um ein Ziel zu erreichen. „Outcomes“ oder Produkte können mündliche Präsentationen, eine Darstellung der Resultate einer Umfrage oder eine Filmbeurteilungen sein. Sprachbetrachtungen und Grammatikübungen nehmen eine untergeordnete Rolle ein, haben aber dennoch einen festen Platz. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt,

über die Sprache und ihr eigenes Lernverhalten nachzudenken und sie werden angeleitet, verschiedene Lernstrategien bewusst anzuwenden. Die inhaltsfokussierte Arbeit fördert das eigenständige und zielorientierte Lernen: Zu Beginn jeder Unit gibt es beispielsweise eine Einstiegsseite, wo die inhaltlichen und sprachlichen Ziele der Unit bekannt gegeben werden und das Vorwissen der Lernenden aktiviert wird. Am Schluss der Unit können sich die Jugendlichen in einem Checkpoint selbst beurteilen.

Ein Beispiel aus dem Unterricht: Ein Photoporträt

Um selbst zu erfahren, wie aufgabenorientierter Unterricht funktioniert, bearbeitete ich mit meiner zweiten Klasse des höheren Kompetenzniveaus einige *Tasks* aus *Voices*. Die Jugendlichen ohne Frühenglisch lernten seit dem ersten Oberstufenjahr Englisch mit *Non-Stop English*, das nach einem

schwachen kommunikativen Ansatz (vgl. Howatt, 1984) aufgebaut ist und einen starken Fokus auf Grammatik hat. Vom Französischunterricht mit *Envol* waren die Lernenden jedoch gewohnt, mit semi-authentischen, also nur wenig simplifizierten Texten zu arbeiten. Der Grossteil der Jugendlichen war leistungsstark, motiviert und geübt, selbständig oder in Gruppen zu arbeiten.

Anhand einer Aufgabe aus *Voices* stelle ich im Folgenden dar, wie die praktische Umsetzung eines *Tasks* erfolgte. Ich wähle den ersten *Task* aus der ersten Unit, bei welchem die Lernenden in sieben Schritten angeleitet werden, ein Fotoporträt über eine ihnen nahestehende Person herzustellen.

Zuerst (*Step 1*) galt es, in 3-er Gruppen drei kurze Beispieltexte zu lesen. Jedes Gruppenmitglied musste einen Text lesen und diesen dem entsprechenden Bild zuordnen. Abbildung 1 zeigt die Anleitung zum *Task* sowie einen der Beispieltexte.

Someone I care about

You're going to make a photo portrait of someone important in your life. You will start by looking at the project that the youngsters in Hawaii did.

1 The texts below are the comments which the young photographers in *Project Focus Hawaii* wrote about the people they portrayed.
Form groups of three. Each of you reads one of the texts.
Find the photograph of the person described in the text.

★ **Rico, age 11** My dad is a funny dad. Every time I'm down, he makes me laugh and every time I need him, he is there for me. When my mom says no about something, he says yes. He's got great stories too, about when he was my age. He tells me about how he grew up.

Abb. 1: *Voices 1*, S. 8

Die drei authentischen Textvorlagen schienen meine Klasse sehr anzusprechen, jedenfalls mehr als die Arbeitsanleitung; viele stürzten sich sofort auf die Texte, ohne vorgängig zu überprüfen, was überhaupt der Auftrag war. Die Anleitung zur Herstellung des Posters ist ziemlich ausführlich und beinhaltet sieben Einzelschritte. Viele Lernende sind es nicht gewohnt, Arbeitsanweisungen genau zu lesen und zu befolgen. Das exakte Lesen verlangt einen gewissen Effort, den nicht alle immer aufzubringen bereit sind, und viele Schülerinnen und Schüler gehen zudem davon aus, dass die Lehrperson sowieso noch einmal alles erklärt. Geringe Fremdsprachkenntnisse sind sicher eine zusätzliche Hürde. Einige Gruppen lösten *Step 1* sehr souverän und zielstrebig. Andere brauchten auch deshalb länger Zeit, da bereits die Entscheidung, wer welchen Text lesen und präsentieren sollte, zu Diskussionen führte.

Die Texte sind zwar nicht sehr anspruchsvoll, enthalten aber doch einige unbekannte Wörter. Einige Lernende haben auch in der Muttersprache Mühe beim Lesen, und sie sagen schnell, sie hätten einen Text verstanden. Andere glauben, einen Text erst verstehen zu können, wenn sie jedes einzelne Wort übersetzen können. Es stellt für viele eine Schwierigkeit dar zu erkennen, wann die Hauptinhalte eines Textes erfasst sind. Erst durch das Thematisieren und konkrete Anwenden von Lesestrategien lernen sie, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Einzelne meiner Klasse brauchten auch Unterstützung bei *Step 2*, wo sie den kurzen Text nochmals lesen, sich Notizen dazu machen und den andern aus der Gruppe die Person aus ihrem Text vorstellen mussten. Die Mehrheit präsentierte ihre Person selbständig. Beim kooperativen Suchen nützlicher Sätze und Redewendungen für eine Personenbeschreibung (bei *Step 3*) arbeiteten die Gruppen erneut unterschiedlich zielbewusst. Es handelte sich hier um eine Vorbereitung zum

Schreiben, und wieder hätten viele am liebsten zu schreiben begonnen, ohne zuerst nach Ausdrücken zu suchen. Da die notwendige Eigeninitiative zum selbständigen Nachschauen in Referenzbüchern teilweise fehlte, wurden bei der Erstfassung (*Steps 4* und *5*) mehrheitlich bereits bekannte Strukturen und Redewendungen wie beispielsweise „Her favourite food is pizza“ verwendet (vgl. Abb 2). Es war spannend zu beobachten, wie leicht es andern fiel, den Beispielstexten passende Ausdrücke wie „My dad is a funny dad. Everytime I’m down he makes me laugh“ herauszupicken und gekonnt in ihren eigenen Text einzubauen.

dlich? Sind die Sätze in einer logischen Reihenfolge? Haben die Verben in der dritten Person Einzahl ein s? Stimmt die Rechtschreibung, oder gibt es allfällige Missverständnisse? Indem die Lernenden andere Texte kritisch beurteilen, lernen sie auch ihre eigenen Texte dementsprechend aufzubauen, reflektieren ihren Sprachgebrauch und erweitern ihre Sprachkompetenz. Die Resultate dieses attraktiven Settings waren jedoch sehr gemischt. Obwohl die Jugendlichen Peerfeedback aus dem Deutschunterricht kennen, war es nicht einfach für sie, explizit auszudrücken, was im fremden Text noch verbessert werden könnte. Ihre

5 The portrait should be a small poster made up of a good photograph and some text. Use the following resources for help.

- *Project Focus Hawaii* materials
- *Speaking Support* → *Describing people and relationships* (LG p. 154) and *Writing Support* → *Portraits* (LG p. 226)
- your notes from Step 3
- the language support below.

Write a draft text about the person you’ve chosen, in the style of the Hawaiian youngsters.

He/She is like a ... to me.
 She/He is known as ...
 He/She likes making .../going .../telling ...
 She/He makes me laugh/cry/care/wonder ...
 He/She teaches/taught me how to swim/play the piano ...
 When she/he goes out/on holiday, I/we ...

Abb. 2: Voices 1, S. 9

Bei *Step 6* wurden die Lernenden erneut aufgefordert, 3-er oder 4-er Gruppen zu bilden. Jeder Schüler und jede Schülerin las den Text eines Kameraden und verfasste dazu ein Feedback. Laut der Anweisung sollte zuerst auf den Inhalt geachtet werden: Ist der Text spannend, wäre es interessant, diese Person zu treffen? Passt der Text zum Bild? In einem zweiten Schritt sollte auch den Formen Beachtung geschenkt werden: Ist alles verständlich?

Rückmeldungen waren fast durchwegs positiv und lobend. Zweifellos waren die Texte über Geschwister, Freunde oder Eltern schön und einfühlsam geschrieben, aber dennoch hätte ich mir von diesem Feedback und der anschließenden Zweitfassung mehr erhofft. Ich forderte die Schülerinnen und Schüler deshalb auf, nochmals Zeit und Energie in die Überarbeitung des Textes und die Herstellung des Endprodukts (*step 7*) zu investieren.

Nikolas

A very important person in my life is my brother Nikolas. He's 16 years old. His nickname is Nicki. He isn't like a normal brother. He's like a very good friend for me. When I have problems, he always helps me when he can and looks through me. He's very tall and athletic. He likes to going to the sea and row. Every time he makes me laugh. When I grew up he taught me how to swim, how to row and how to use a mobile. When he goes out on holiday, he never forgets the sunglasses and the suncream.

Stephanie, 14

Die Jugendlichen fanden die Aufgabe toll und abwechslungsreich, und für mich war es interessant zu beobachten, wie die Einzelnen an diesen *Task* herangingen. Ich freute mich an der Vielfalt der Fotoporträts und entschied, sie nur formativ zu beurteilen, d.h. mit dem Ziel, den Lernprozesses zu unterstützen. Jeder Jugendliche erhielt auf formaler und inhaltlicher Ebene eine Rückmeldung, in der ich auf ein paar wenige Punkte hinwies, auf die bei einem nächsten Text geachtet werden sollte. Zudem teilte ich jedem mit, welche Wörter oder Wendungen in der persönlichen Merkleiste notiert und gelernt werden müssten. Zu einem späteren Zeitpunkt mussten die Jugendlichen ohne Hilfsmittel einen ähnlichen Text verfassen, welcher dann summativ beurteilt, also benotet wurde.

Als ich die Fotoporträts in meinen Kursen für die obligatorische Nachqualifikation zeigte, hätten die Reaktionen unterschiedlicher nicht sein können: Ein paar Lehrkräfte waren so begeistert von den Plakaten, dass sie diese Aufgabe auch mit ihren Klassen sofort durchführten. Anderen fielen sogleich die Rechtschreib- und Grammatikfehler auf, und ich musste erklären, weshalb es da noch einige Ungereimtheiten gab, und inwiefern diese Texte den *Interlanguage*-Stand der Lernenden abbilden. Ich betonte, dass es hier primär um den Inhalt gehe, auch wenn einzelne Fehler selbstverständlich im Unterricht thematisiert werden müssten. Es gehe hingegen nicht darum, den ganzen Text zu korrigieren, damit die Reinschrift

dann fehlerfrei sei. Das Ziel sei, dass die Lernenden daraus lernten. Meine Antworten konnten die Skeptischen jedoch nicht gänzlich überzeugen.

Vielfältige Herausforderungen

In jeder Klasse sitzen Schülerinnen und Schüler mit beträchtlichen individuellen Unterschieden sowohl in kognitiven Bereichen wie der Sprachkompetenz, aber auch in andern Bereichen wie Motivation oder Sozialverhalten. Vieles ist unvorhersehbar, und in jeder Unterrichtssituation muss die Lehrperson innerhalb kürzester Zeit Entscheidungen treffen und ständig nach der guten Passung suchen. Unterrichten ist deshalb eine hochkomplexe Aufgabe.

Gute *Tasks* ermöglichen es, mit Problemen der Heterogenität umzugehen, da dort jeder auf seinem individuellen Niveau arbeiten kann. Gute Lernaufgaben sind die Voraussetzung, nicht aber die Garantie für effizientes Lernen. Es muss eine Lernkultur entstehen, in welcher das Handeln mit der Sprache und nicht die Grammatik im Zentrum steht, also nicht das Auswendiglernen abstrakter Regeln sondern die pragmatische Weiterentwicklung von sprachlichen Vorlagen. Die Englischlehrkraft ist nicht mehr in erster Linie die Person, welche den Jugendlichen die Sprache und deren strukturierbares Regelsystem „erklärt“ und allen Lernenden die gleiche tägliche Ration einlöffelt, sondern sie befindet sich in einer Rolle eines Lerncoaches, der individuelle Lernprozesse initiiert und begleitet.

Lehrkräfte müssen ihr Handeln adaptiv sowohl auf Klassen- wie auch auf Schülerebene den jeweiligen Bedürfnissen anpassen. Dies erfordert eine hohe diagnostische Kompetenz, denn es geht darum, den Stand der Lernenden zu erfassen und jeden Einzelnen individuell zu fördern und zu fordern. Es kann nicht den Schülerinnen und Schülern überlassen werden, wovon und wie viel sie in einer Stunde profitieren. Kooperative Lernformen müssen klar und sorgfältig eingeführt, begleitet und evaluiert werden. Während Lernende mit geringer Lernmotivation von klaren Strukturen profitieren, können motivierte auch in offeneren Lernumgebungen eigenständig und selbstreguliert lernen (Helmke, 2009).

In einem Fremdsprachunterricht, bei welchem Grammatik- und Regelwissen im Zentrum stehen, hat man die vermeintliche Sicherheit, die Kontrolle über die Lernprozesse zu haben. Neuer Stoff wird eingeführt, geübt, geprüft und abgehakt. Abgehakt und oft auf die Seite gelegt, obwohl die Formen im kreativen Sprachgebrauch selten richtig angewendet werden. Ist der Stoff „durchgenommen“, kann die Verantwortung an die Lernenden übergeben werden. Beim kommunikativen Fremdsprachunterricht, in dem es in erster Linie um Bedeutungsinhalte geht, ist es anspruchsvoller, Lernfortschritte festzustellen und zu beurteilen, was und wieviel die Lernenden aus der vergleichenden Reflexion zwischen Sprachen tatsächlich profitieren. Die Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens geben zwar Anhaltspunkte, bleiben aber verglichen mit den harten Facts linguistischer Regeln vage.

Voraussetzungen für einen erfolgreichen aufgabenorientierten Unterricht

Voraussetzungen für einen erfolgreichen aufgabenorientierten Unterricht

sind sowohl ein hohes Engagement der Lehrenden wie auch sachlich-fachliche und pädagogische Expertise. Viele Faktoren, allen voran die Lernaufgabe und das Handeln der Lehrkraft bestimmen, ob und in welchem Mass die Lernenden kognitiv aktiviert werden und ihr Wissen erweitern und differenzieren können.

Ein Sekundarlehrer aus einem meiner Kurse meinte, viele Lehrpersonen seien noch zu stark in der alten Methode verhaftet und hätten Widerstände gegen Veränderungen – man müsse sich auf das Neue einlassen, zuversichtlich sein und darauf vertrauen, dass die Kinder lernen: „Man muss es fliessen lassen.“ Er meinte damit, dass im inhaltsorientierten kommunikativen Unterricht Lernfortschritte auf der sprachlichen Ebene stattfinden, auch wenn diese nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Lehrkräfte könnten gelassen darauf verzichten, mündliche Äusserungen während einer Diskussion hinsichtlich der formalen Korrektheit zu korrigieren. Zudem müsse nicht jedes inhaltliche oder sprachliche Detail auf Anhieb verstanden sein, da viele Themen und Formen zu einem späteren Zeitpunkt

wieder aufgegriffen werden. Mit diesen Feststellungen hat er zentrale Punkte des aufgabenorientierten Unterrichts erfasst.

Damit sich eine aufgabenorientierte Unterrichtskultur in der Praxis durchsetzt, braucht es drei Voraussetzungen: Erstens das Eingeständnis, dass der grammatikorientierte Unterricht das Ziel des flüssigen und freien Sprachgebrauchs nicht erreicht. Zweitens brauchen Lehrpersonen Mut, um dem Anschein nach bewährte Konzepte über Bord zu werfen und neue Wege zu beschreiten ohne die Garantie, dass diese zum Ziel führen. Drittens kann sich eine neue Lernkultur erst dann etablieren, wenn bildungspolitische Harmonisierungen stattfinden, damit auch die Abnehmer der Schulabgänger kommunikative Kompetenzen mehr gewichten. Solange zum Beispiel bei Aufnahmetests primär formale Richtigkeit geprüft wird, werden die Lehrpersonen ihre Unterrichtsziele weiterhin nach diesen ausrichten, auch wenn grammatikorientierter Unterricht tendenziell langweilig ist. Was den Fremdsprachunterricht für Lernende und Lehrpersonen hingegen attraktiv und lebensnah macht, ist

die Auseinandersetzung mit für die Schülerinnen und Schüler relevanten Themen.

Anmerkung

¹ Informationsbroschüre zum Lehrmittel mit Hinweisen zu Grundsätzen der Methode, dem Aufbau des Lehrmittels und zu dessen optimaler Nutzung.

Bibliographie

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M., Prenzel, M. & Hellenkamps, S. (Hrsg.) *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*, (S. 219-237). Wiesbaden.
- Stotz, D. & Suter, C. (2009). *Voices 1. English for secondary schools. Course Book*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Keller-Bolliger, R. & Stotz, D. (2009). *Working with Voices*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Wir danken dem Lehrmittelverlag Zürich für die Erlaubnis zum Abdruck der Lehrmittelauszüge.

Karin Haller

unterrichtet seit 1993 auf der Sekundarstufe I. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Zürich im Fachbereich Englisch und studiert im 10. Semester Pädagogik und Anglistik an der Universität Zürich.

