

Die Rolle von Lernaufgaben zur Förderung sprachlicher Interaktion im Anfängerunterricht Chinesisch als neu einsetzende Fremdsprache

YOU Wenhao 游文浩

Abstract

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind kompetenzorientierte Lernaufgaben, sprachliche Interaktion und Chinesisch als Fremdsprache. Der Schwerpunkt der Forschung liegt in der Unterrichtsreihe, die in drei verschiedenen Kursen der Einführungsphase (EF) der Oberstufe erfolgte. Jeder Kurs wurde in 15 Unterrichtsstunden mit einer komplexen Lernaufgabe unterrichtet. Die Arbeit geht der Frage nach, welche Rolle Lernaufgaben zur Förderung sprachlicher Interaktion im ChaF-Unterricht spielen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst ein Projekt mit einer Lernaufgabe durchgeführt und schließlich eine schriftliche Befragung als methodologisches Vorgehen in allen Gruppen angewandt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Lernaufgaben neue Aspekte für den herkömmlichen¹ lehrwerkorientierten Fremdsprachen- bzw. ChaF-Unterricht schaffen und auch in diesem Kontext die Lehrwerke ergänzen können.

Beitrag eingereicht am 28.02.2017; akzeptiert am 01.06.2017

Keywords: kompetenzorientierte Lernaufgaben, Chinesisch als Fremdsprache, sprachliche Interaktion

1. Einführung

1.1. Fragestellung

Aufgaben sind Bestandteil des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts und können unterschiedliche Funktionen haben. Sie können unter anderem als Lernaufgaben konzipiert werden und dienen somit der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen. Entwickelt auf Basis des *task based approach* und *task based language learning* (Nunan 2004) haben sich Lernaufgaben inzwischen als methodisches Konstrukt zur Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht etabliert. In Deutschland erlangt dieser Ansatz

¹ „Herkömmlicher“ Fremdsprachenunterricht bezieht sich hier auf den lehrwerkorientierten Fremdsprachenunterricht, der meistens von der Lehrkraft gesteuert wird.

immer größerer Beliebtheit. Auch die Bildungspolitik und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) machen auf den Ansatz aufmerksam. Allerdings ist hier zu bedenken, dass der GeR sich im Wesentlichen auf das Erlernen europäischer, also im weitesten Sinne verwandter Sprachen, bezieht. Als Folge der raschen Verbreitung der GeR-Standards in der EU werden nun aber häufig Niveaustufen und die nötigen Unterrichtseinheiten bis zum Erreichen derselben auch auf außereuropäische Sprachen, z. B. Chinesisch, angewendet. Guder (2013) wies in zahlreichen Beiträgen auf die daraus entstehenden Konflikte und Probleme für den Unterricht Chinesisch als Fremdsprache (ChaF) hin. Die Orientierung am GeR ist für ChaF aus verschiedenen Gründen problematisch. ChaF benötigt aufgrund der Sprachspezifik eine eigene Didaktik und Unterrichtskonzeption. Die Erforschung der Erwerbsprozesse im Chinesischunterricht für deutsche Lerner ist noch im Aufbau. Ebenfalls kommt auch einer Methodik, die den Erfordernissen des Faches entspricht und die die spezifischen Adressaten berücksichtigt, im Chinesischunterricht eine zentrale Bedeutung zu. Daher sind empirische Studien notwendig, um die Lernprozesse deutscher² Schülerinnen und Schüler (SuS) im ChaF-Unterricht zu beobachten und zu fördern. Die vorliegende Arbeit ist in diesem Kontext angesiedelt, wobei die Rolle von Lernaufgaben zur Förderung sprachlicher Interaktion im Mittelpunkt steht.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit beruht somit auf den Fragen:

Frage 1: Kann das Konzept „Lernaufgaben“, so wie es für die europäischen Fremdsprachen³ etabliert ist, problemlos im ChaF-Unterricht eingesetzt werden?

Frage 2: Welche besonderen Herausforderungen stellen Lernaufgaben im Kontext einer Sprache mit Fremdschrift (in diesem Zusammenhang chinesischen Schriftzeichen) dar?

Frage 3: Welche Merkmale von Lernaufgaben müssen Lehrende bei der Konzeption des lerner- und kompetenzorientierten ChaF-Unterrichts berücksichtigen?

Frage 4: Inwiefern können Lernaufgaben den Lernprozess der SuS beim Erwerb der chinesischen Sprache mit dem Schwerpunkt sprachlicher Interaktion fördern?

Die hierzu aufgestellte Hypothese lautet:

Lernaufgaben sind für den ChaF-Unterricht grundsätzlich geeignet. Aber Lehrende müssen die Sprachspezifik der chinesischen Sprache bei der Konzeption und der Durchführung von Lernaufgaben beachten. Die Beson-

² Bei der Auswahl der Versuchspersonen für diese Studie wurde berücksichtigt, dass die Muttersprache aller beteiligten SuS Deutsch ist. Die Bezeichnung „deutsche SuS“ in dieser Arbeit bezieht sich nicht auf die Nationalität, sondern darauf, dass sie Deutsch als Muttersprache beherrschen.

³ Gemeint sind hier die häufig unterrichteten europäischen Fremdsprachen im Schulunterricht, wie Englisch, Französisch und Spanisch.

derheiten der chinesischen Sprache führen dazu, dass die Lernaufgaben zur Entwicklung sprachlicher Interaktion auf die Förderung integrierter Kompetenzen zielen müssen, weil Lernaufgaben mit isolierter Kompetenz „Mündlichkeit“ in den meisten Sprechsituationen in China realitätsfern sind. Bei der Förderung sprachlicher Interaktion sind Lese- und Schreibkenntnisse unabdingbar. Aufgrund der zu erwerbenden Schriftzeichenkenntnisse muss bei den Lernaufgaben mit mehr Unterrichtsstunden gerechnet werden als bei den europäischen Fremdsprachen.

1.2. Relevanz der Arbeit

In der Literaturrecherche zu Lernaufgaben fällt auf, dass die Konzeption und Beispiele von Lernaufgaben im Deutsch-, Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht genügend thematisiert werden (Ballis und Peyer 2012; Bechtel 2011; Hallet 2011; Steveker 2012), während sie im ChaF-Unterricht bislang nicht in gleichem Maße erforscht wurden.

Darüber hinaus ist in den empirischen Studien hauptsächlich die Erforschung des Lesens, Hörens und Schreibens zu finden. Tesch (2010: 150) argumentiert in seinem Werk, dass sich Lesen und Schreiben leichter als das Sprechen beobachten lassen, denn der Forscher kann sich auf schriftlich fixierte Texte bzw. auf schriftliche Schülerproduktionen stützen. Auch die Prüfungen sei leichter zu bewerkstelligen, was auch auf die Erforschung des Hörverstehens zutrefte. Die sprachliche Interaktion bzw. das Sprechen dagegen sei flüchtig und seine Dokumentation aufwändig. Aus den oben genannten Gründen steht die Rolle von Lernaufgaben zur Förderung sprachlicher Interaktion im ChaF-Unterricht im Mittelpunkt.

1.3. Gliederung der Arbeit

Nachdem zunächst die Fragestellung und die Relevanz der Arbeit beschrieben wurden, folgt eine komprimierte Darstellung des Forschungsdesigns. Im zweiten Kapitel werden vor allem die theoretischen Grundlagen zum Thema zusammengefasst dargeboten. Anschließend werden die Rollen der Lernenden und Lehrenden im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht dargestellt. Außerdem bietet dieses Kapitel einen Blick auf die Qualitätsmerkmale und die Struktur von Lernaufgaben sowie die grundlegenden Prämissen der konstruktivistischen Lerntheorie. Das dritte Kapitel widmet sich dem Projekt, das ich am Röntgen-Gymnasium (RöGy) und am Gertrud-Bäumer-Gymnasium (GBG) in Remscheid durchführte. Im vierten Kapitel werden Ergebnisse, Probleme sowie Vorschläge im Rahmen der Unterrichtsreihe mithilfe eines Fragebogens zusammengefasst und analysiert.

1.4. Forschungsdesign

Das von mir am RÖGy und GBG von Mai bis Juni 2016 durchgeführte Forschungsprojekt „Lernaufgabe mit dem Thema Ess- und Trinkkultur“ verfolgte das Ziel, dass die SuS sich situationsangemessen in Restaurants in China verhalten können. Die SuS sollten lernen, einen Restaurantbesuch in China sprachlich zu bewältigen und die Speisekarte lesen zu können. Nach einer Unterrichtsreihe von 12 Unterrichtsstunden sollte ein Rollenspiel als Endprodukt der Lernaufgabe entstehen. Zur Datenerhebung standen drei Projektgruppen der Einführungsphase (EF) aus den beiden Gymnasien zur Verfügung.

Das Forschungsdesign orientiert sich an einer Methode der qualitativ-empirischen Forschung. Diese Methode eignet sich, da bis jetzt keine ausreichenden Kenntnisse über subjektive Erfahrungen zu Lernaufgaben im ChF-Unterricht existieren. Für die Datenerhebung wurde ein Fragebogen eingesetzt, der zur Reflexion über die Unterrichtsreihe mit Lernaufgabe aus der Lernalterssicht anregen sollte. Neben einer Analyse der fachlichen Perspektiven auf die Konzeption und die geeignete Einbettung der Lernaufgaben steht darüber hinaus ebenso noch die Ermittlung der Lernerperspektive beim Ansatz von Lernaufgaben im Mittelpunkt.

2. Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden sollen Lernaufgaben definiert werden:

Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzorientierung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien, so dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen (Leisen 2010: 60).

Der Begriff der Lernumgebung wird umfassender als Gefüge von Faktoren in der sachlich-materialen und personal-sozialen Umwelt des Lernalters verstanden (vgl. Kraft und Meister 2013: 7–8). Die Lernumgebung wird sowohl auf der materialen als auch auf der personalen Ebene gesteuert. Auf der materialen Ebene haben Aufgabenstellung und Lernmaterialien einen zentralen Stellenwert. Die gestuft und individualisiert konzipierte Aufgabenstellung soll den individuellen Kompetenzstand der Lerner berücksichtigen und den Lernprozess begleiten, wodurch eine lernförderliche Lernumgebung geschaffen wird. Auf der personalen Ebene spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle. Die Lehrkraft moderiert, diagnostiziert und reflektiert den Lernprozess. Es handelt sich um eine Lernumgebung, die Lehrende und Lernende gemeinsam entwickeln, verändern und an neue Kontexte anpassen. Außerdem soll die

Lernumgebung von Lernenden als authentisch anerkannt werden, selbstständiges Lernen fördern und die individuelle Lebenswelt von Lernenden berücksichtigen.

Aufgrund der Definition von Lernaufgaben ist Folgendes darzustellen: Zum Ersten dienen Lernaufgaben der Kompetenzentwicklung. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts und der Bildungsstandards sind folgende Kompetenzen zu fördern: kommunikative Kompetenzen, das Verfügen über sprachliche Mittel, interkulturelle und methodische Kompetenzen.

Zum Zweiten steuern Lernaufgaben den Lernprozess. Durch Lernaufgaben werden die Lernqualität und die Steuerung des Lernprozesses von der Lehrkraft an die Lerner bzw. an die Lernaufgabe abgegeben. Aus diesem Grund sind den Lernenden die Ablaufstruktur und das Ziel der Lernaufgaben transparent zu machen und es ist ihnen zu ermöglichen, individuelle Methoden und Vorgehensweisen einzusetzen.

Zum Dritten bestehen Lernaufgaben aus aufeinanderfolgenden Aufgabenstellungen und Lernmaterialien, die an Vorwissen anknüpfen und Kompetenzen weiterentwickeln. Lernaufgaben beschäftigen sich mit authentischen Texten und Lernmaterialien aus der zielsprachigen Alltagswelt und mit den für die Lernenden relevanten Themen. Lernende sollen dabei nicht primär z. B. bestimmte grammatische Phänomene, sondern die Kompetenz des kommunikativen Handelns erwerben. Außerdem zielen Lernaufgaben idealerweise auf ein auswertbares Produkt ab, durch das der individuelle Lernzuwachs erkennbar ist.

2.1. *Task based language learning* (TBLL)

Da seit den späten 1980er Jahren die kommunikative Kompetenz eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, wird *task based language learning* (vgl. Ellis 2003) inzwischen als eine wichtige didaktische Methodik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und gewinnt eine wachsende Bedeutung. Auch im GeR wird TBLL als geeignetes Verfahren empfohlen (GeR 2001). Dem Ansatz folgend müssen Lerner mittels Lernaufgaben (*tasks*) verschiedene Aspekte der zu lernenden Fremdsprache wiederholend üben und trainieren, sodass Lerner die Kompetenzen nachhaltig entwickeln können. Obwohl die Aufgabenformate vielfältig variieren, sollen sie sich möglichst an die Aufgaben angleichen, die auch in realen Lebenssituationen außerhalb des Unterrichts zu bewältigen sind.

Nach Willis (1996) gliedert sich TBLL in drei Phasen: die *pre-task*-Phase (Einstieg), der *task cycle* (Ablauf) und den *focus on language* (die Kognitivierung und Übung sprachlicher Aspekte). Weiterentwickelt wird dieses Artikulationsschema von anderen Autoren, die mit dem *post-task-stage* (Abschluss) als den letzten Schritt der *tasks* abschließen (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth 2011: 100).

2.2. Die Rolle der Lernenden im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Für die Rolle der Lernenden im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht wird auf Nunan (1989) zurückgegriffen. In seinem Werk *Designing Tasks for the Communicative Classroom* formuliert er die Rolle der Lernenden in diesem Kontext. Im Fremdsprachenunterricht findet nicht ausschließlich Wissensvermittlung, sondern auch ein sozialer und interaktiver Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden statt. Auch Richards und Rodgers (1986) weisen darauf hin, dass Lernaufgaben die Beiträge reflektieren, die Lernende zu ihren Lernprozessen leisten können. Basierend auf Richards und Rodgers Werk fasst Nunan (1989: 80) die Lernenden vor allem als soziale Individuen zusammen, die einen kognitiven Lernprozess auslösen und Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Zugleich bilden selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie die Kernelemente kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts. Willing (1988) weist darauf hin, dass Lernende über vielfältige Lernstrategien verfügen und auch davon profitieren. In diesem Sinne sollen Lernende ermutigt werden, die passenden Lernstrategien für sich herauszufinden und sie in die Praxis zu bringen.

2.3. Die Rolle der Lehrenden im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Die Rollen der Lehrkraft stehen eng mit der Kompetenzorientierung zur Förderung von Lernerautonomie zusammen (vgl. Vollmer 2006). Tesch (2010) unterscheidet in seiner empirischen Studie die Rollen der Lehrkraft zwischen Lernbegleitung und Lernkontrollen. Nach Nunan (1989) wird die Rolle als Lernbegleitung bei kompetenzorientierten Lernaufgaben begrüßt. Jedoch wird das Potenzial der Lernerautonomie im Unterricht, in dem die Lehrkraft sich an Lernbegleitung orientiert, praktisch nicht immer ausgeschöpft. Unter diesem Gesichtspunkt soll die Lehrkraft sich intensiv mit autonomieförderlichen Aufgabenstellungen auseinandersetzen und dadurch den Unterricht konstruktiv gestalten. Darüber hinaus wird das Feedback- und Korrekturverfahren der Lehrkraft auch als ein wichtiger Aspekt der Lehrerrolle betrachtet.

Im Gegensatz zum Modell der Lernbegleitung wird die Lernerautonomie durch starke Lernkontrolle eingeschränkt. Starke Lernkontrolle bedroht die aktive Beteiligung der SuS am Unterrichtsgeschehen und führt ggf. zum Motivationsabfall bei den SuS. Eine zu hohe Lernkontrolle kann einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und einem konstruktivistischen Kompetenzaufbau der Lernenden abträglich sein.

2.4. Konstruktivistische Lerntheorie

Lernaufgaben beruhen auf der konstruktivistischen Lerntheorie. Konstruktivistisch orientierte Wissenschaftler betrachten Lernen als sozialen und konstruktiven Prozess der Angleichung neuen Wissens an vorhandenes. Da die Konstruktionsprozesse sich sehr stark von Erfahrungen und Wissen der Lerner beeinflussen lassen, müssen Lernumgebungen als ein wichtiger Faktor berücksichtigt werden, in denen Lerner ausreichende Lernangebote erhalten und sie mit dem eigenen Wissen verknüpfen können, wodurch das Vorwissen aktiviert und die Verarbeitung des neu zu Lernenden gefördert wird.

2.5. Qualitätsmerkmale kompetenzorientierter Lernaufgaben

Kompetenzorientierte Aufgabenkonzepte „Lernaufgaben“ oder *tasks* werden bei Hufeisen (2006: 91) und Caspari (2006: 35) deutlich von älteren und eingeschränkten Aufgabenkonzepten, nämlich den „Übungsaufgaben“, abgegrenzt. Lernaufgaben steuern den Lernprozess und geben den Lernenden im Rahmen allgemein handlungsorientierter Ansätze mehr Mitspracherecht, aber auch mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess (vgl. Hufeisen 2006: 91).

Um „Testaufgabe“, „Lernaufgabe“ und „Übungsaufgabe“ unterscheiden und die Funktion von Lernaufgaben kennzeichnen zu können, schlagen Caspari und Kleppin (2008: 137–140) in ihrer Arbeit Prinzipien bei der Entwicklung, Auswahl und Anpassung von Lernaufgaben vor, die der Konzeption meiner Lernaufgaben zugrunde liegen:

- Lernaufgaben sprechen die SuS nicht nur als Sprachenlerner, sondern als Individuen, als ganzheitliche und soziale Wesen an.
- Das Ansprechen der Schüler als Individuen heißt gleichermaßen, dass nicht nur kognitive, sondern auch kreative und emotionale Prozesse ausgelöst werden.
- Lernaufgaben haben ein hohes Potenzial für individuelle Lernprozesse.
- Lernaufgaben sind (aus dem vermuteten Blickwinkel der Schüler) nicht primär sprach- bzw. spracherwerbsorientiert, sondern kommunikations- und inhaltsorientiert.
- Spracharbeit kann allerdings auch zum Inhalt und zum Thema einer Aufgabe gemacht werden.
- Lernaufgaben beschäftigen sich überwiegend mit Themen aus der [fremd]sprachigen Alltagswelt, die für Jugendliche an deutschen Schulen relevant sind.
- Lernaufgaben stoßen authentische Sprachverwendung an, d. h. sie verlangen Formen der Kommunikation, die auch in der realen Welt vorkommen müssen.
- Lernaufgaben sind immer auch ergebnisorientiert.

- Lernaufgaben sind so konstruiert, dass die Schüler sie ihren Lernvoraussetzungen (Leistungsniveau, Lernstil, Interessen, ...) gemäß bearbeiten können (Prinzip der Passung und Realisierbarkeit).
- Lernaufgaben können auch zur Evaluation eingesetzt werden – mit dem Ziel, den Schülern eine Rückmeldung über den Erfolg ihrer Arbeit zu geben.
- Lernaufgaben bieten vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes und der Abwandlung (z. B. für verschiedene Niveaustufen, verschiedene Interessen, unterschiedliche Sozial- und Aktionsformen).

2.6. Konstruktion kompetenzfördernder Lernaufgaben

Die in meinem Projekt zu entwickelnden Lernaufgaben verfolgen das Ziel, mündliche Interaktion zu fördern bzw. anzubahnen. Hallet (2011: 143) stellt ein umfassendes Modell zur Konstruktion der komplexen Kompetenzaufgabe (siehe Abb. 1) vor.

Der Begriff der Kompetenzaufgabe deutet darauf hin, dass die SuS in einem solchen Verständnis von Kompetenz nicht nur als Lernende betrachtet werden, sondern als Individuen, die kulturelle Akteure mit eigenen Vorstellungen, Teilhaberechten und mit einer Vielzahl von Fähigkeiten sind, die zur Lösung realweltlicher Herausforderungen beitragen (Hallet 2014: 65).

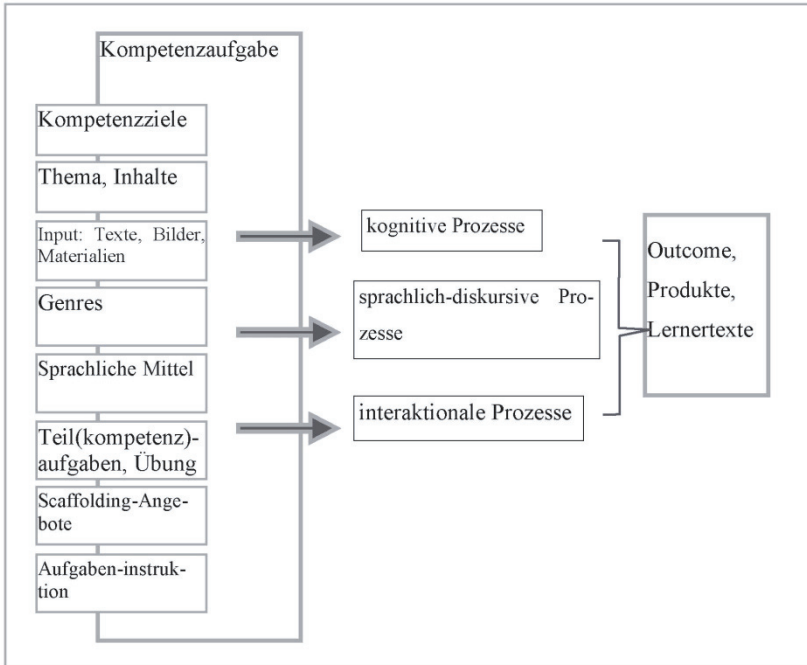
Dieses verweist drauf, dass Kompetenzaufgaben stets Lernaufgaben sind, die der Weiterentwicklung der vorhandenen Kompetenzen dienen.

Bei der Recherche nach Lernaufgabenprinzipien ist mir das Entwicklungsprinzip nach Leupold aufgefallen, das anschließend in meiner Praxis eingesetzt und weiterentwickelt wurde. Leupold betrachtet den auf „kommunikativen Aufgaben“ basierenden Fremdsprachenunterricht als kompetenzorientiert (Leupold 2010). Die Aufgaben sollen so konzipiert werden, dass verschiedene Kompetenzen der Lernenden handlungsorientiert gefördert werden. Gleichzeitig sollen die Aufgaben sich am sprachlichen Inhalt orientieren, um in einer möglichst authentischen Sprachumgebung den Kompetenzerwerb der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus sind vor allem diejenigen Lernaufgaben Leupolds vor allem lernerorientiert, bei denen der Kompetenzstand und das Lerninteresse Lernender eine wichtige Rolle spielen und durch die der Unterricht geöffnet wird, damit Lernende vom Anfang an bis hin zum Endprodukt die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen und ihn transparent begleiten.

Da die nach TBLL konzipierten Aufgaben nicht immer die unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernausgangslagen jeder Einzelnen innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigen können, versteht Leupold die neue Form

der Lernaufgabe als strukturiertes, mittels kleinerer Übungen und Aufgaben aufeinander aufbauendes Konstrukt (Leupold 2007).

Abb. 1: Modell der komplexen Kompetenzaufgabe



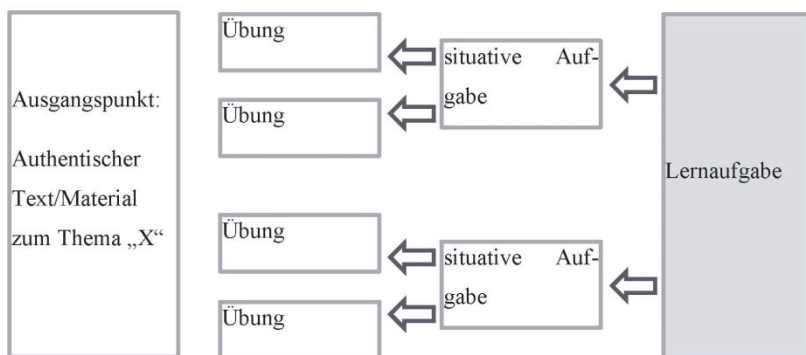
Quelle: Hallet 2011: 153.

Er unterscheidet dabei drei Typen von Übungs- bzw. Lernformen: 1. Übung sprachlicher Formen, z. B. Erarbeitung grundlegender Grammatikstrukturen und Einübung des Wortschatzes; 2. Lernaufgabe-Typ 1, bei dem die durch kleine Übungen erworbenen Fertigkeiten in einem situativen Kontext sinnvoll inhaltlich eingebunden werden; 3. Lernaufgabe-Typ 2, bei dem die Fertigkeiten anschließend innerhalb einer angebotenen Situation in freier Form agiert werden (vgl. Leupold 2008). Dieses Lernaufgabenprinzip führt dazu, dass die Lehrkraft die unterschiedlichen Voraussetzungen und die Binnendifferenzierung innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigen und mit ihnen umgehen kann.

Steveker adaptiert das Lernaufgabenprinzip von Leupold und entwickelt es zu einem Planungsinstrument für Fremdsprachenunterricht weiter. Das methodische Planungsinstrument dient dazu, den gewünschten Ablauf der

Lernaufgaben sowie die Aufteilung einzelner Aufgaben möglichst präzise festzulegen und vorwegzudenken. Steveker stellt den ganzen Lernaufgabenverlauf als einen großen Parcours mit verschiedenen Übungen und situativen Aufgaben (Lernaufgabe-Typ 1) dar, wobei die Lernaufgabe (Typ 2) an sich das Endziel ist:

Abb. 2: Lernaufgabenparcours



Quelle: Nach Steveker (2011), adaptiert nach Leupold (2008).

Steveker stellt heraus, dass „[die] Pfeile [...] das Vorgehen bei der Unterrichtsplanung [angeben], nicht die Durchführungsschritte“ (Steveker 2011: 43). Als Ausgangspunkt wäre authentisches Material möglich, das Lernende näher zum Thema bringen und ihr Interesse an Übungen, situativen Aufgaben und der Lernaufgabe wecken soll. Ein konkretes Beispiel wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3. Forschungsprojekt

Durch die Unterstützung beider Schulen (RöGy und GBG) und der Lehrkraft wurde die Durchführung meiner rekonstruktiven Forschungspraxis ermöglicht. An den beiden Schulen standen mir insgesamt drei EF-Parallelkurse zur Verfügung.

Die Rahmenaufgaben basierten auf dem Kompetenzstand der Lernenden und das neu zu Lernende wurde unmittelbar bei der Aktivierung des bereits Gelernten gefördert. Außer dem Hören und dem Lesen konnte das Schreiben auch zur Förderung interaktiven Sprechens beitragen, wobei die Schriftzeichenkenntnisse sowie die Verfügbarkeit von Wortschatz und Grammatik stabilisiert werden konnten. Außerdem wurde an die Unterrichtsreihe mit einer – im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe II vorgesehenen –

Klausur angeknüpft, in der das Hör-Sehverstehen und daneben hauptsächlich das Schreiben im Mittelpunkt standen.

3.1. Einbettung ins Curriculum der Sekundarstufe II

In der Projektarbeit wurden Lernziele und Lerninhalte kombiniert. Durch die Unterstützung der Lehrkraft beider Schulen konnte ich meine Lernaufgabe in den Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe II einbetten. Die SuS sollten durch meine Lernaufgabe nicht nur Lernfortschritte in sprachlichen Kompetenzen machen, sondern auch die Klausur bestehen können.

Im Chinesischunterricht der Jahrgangsstufe EF an beiden Schulen konnte ich eine Unterrichtseinheit zum von Richtlinien und Lehrplänen in NRW vorgegebenen Thema „Ess- und Trinkkultur in China und Deutschland im Vergleich“ umsetzen. Schwerpunktmäßig zu erwerbende Kompetenzen waren interkulturelle Kompetenz, bei deren Erwerb das soziokulturelle Orientierungswissen zum Thema zu entwickeln war, und Sprechen (an Gesprächen teilnehmen) und Hörverstehen als funktionale kommunikative Kompetenzen.

Inhaltliches Ziel der Lernaufgabe war die Simulation eines Restaurantbesuchs in China, wobei die SuS in der Lage sein sollten, Speisen und Getränke zu bestellen, ggf. auf unvorhergesehene Schwierigkeiten reagieren zu können (Nachfragen stellen, Bestellungen revidieren/korrigieren etc.), einen Smalltalk zu gestalten und Höflichkeitsfloskeln zu verwenden. Zieltransparenz ermöglichte den Lernenden einen interessengeleiteten und individuellen Lernprozess.

3.2. Monitor-Hypothese

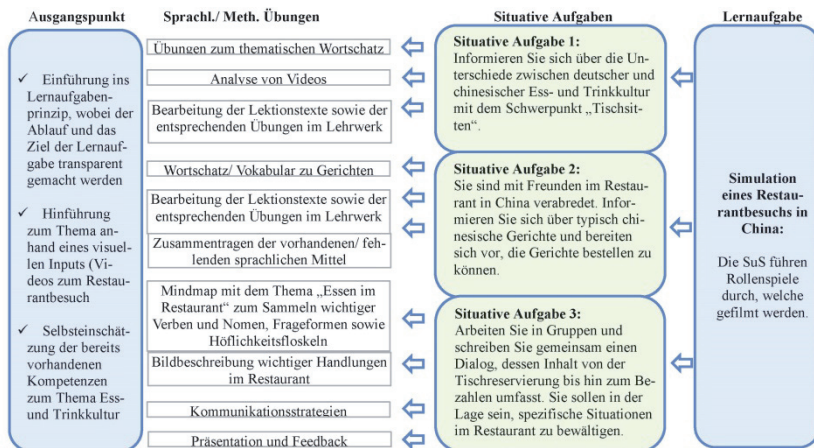
Anders als andere kommunikative Kompetenzen läuft das Sprechen unter hohem Zeitdruck ab. Mit seiner Monitor-Hypothese legte Krashen (1982) dar, dass es einen Unterschied zwischen natürlichem Spracherwerb und dem Erlernen einer Sprache gibt. Während der natürliche Spracherwerb ohne bewusstes Nachdenken abläuft, nahm Krashen an, dass Lernende, die eine Fremdsprache bewusst erlernen, über eine mentale Überwachungs- und Kontrollinstanz, den Monitor, verfügen, der u. a. die nachträgliche Kontrolle von fremdsprachliche Äußerungen übernimmt. Diese Hypothese lässt sich meines Erachtens auch im ChaF-Unterricht verifizieren.

3.3. Planung und Umsetzung als Lernaufgabe

Die Unterrichtsreihe wurde im Rahmen des Schemas zum Lernaufgabenparcours nach Stevoker konzipiert. Entsprechend wurde der Unterricht zuerst vom Ende – dem Rollenspiel – her beginnend geplant. Um das Endziel der Lernaufgabe erreichen zu können, wurden die notwendigen Kompetenzen in

konkreten situativen Aufgaben und Übungen aufgebaut und gefördert. Schematisch stellt sich meine Unterrichtsreihe wie folgt dar.

Abb. 3: Lernaufgabenparcours zur Unterrichtsreihe



Quelle: In Anlehnung an das Grundgerüst eines solchen Parcours nach Leupold 2008: 7.

3.4. Konkrete Reihenplanung

Die Durchführung meines Projekts erfolgte im Zeitraum von 30.05.2016 bis 23.06.2016 in drei verschiedenen EF-Kursen. Jeder Kurs wurde in 12 Unterrichtsstunden mit einer Lernaufgabe unterrichtet, daran wurden noch zwei Unterrichtsstunden für eine schriftliche Klausur und eine Unterrichtsstunde für die Präsentation des Rollenspiels angeschlossen. Die konkrete Unterrichtsreihe und die entsprechenden Inhalte werden in folgender Tabelle dargestellt.

Tab. 1: Tabellarische Übersicht der Unterrichtsreihe

Unterrichtsstunden	Inhalt
1+2	Einführung ins Thema „Ess- und Trinkkultur“ Input (Video) Aufteilung der Lerngruppe für das Endprodukt Bearbeitung der Lektionstexte und der entsprechenden Übungen im Lehrwerk „ <i>Dong bu dong?</i> “ (S. 40–42 „在咖啡吧“, „菜单“, „我给你们介绍一下“), Auswahlfragen durch „还是“ HA.: Recherche zu chinesischen Tischsitten

Unterrichts- stunden	Inhalt
3+4	Präsentation chinesischer Tischsitten durch SuS Zusammentragen der vorhandenen/fehlenden sprachlichen Mittel SZ: 肉, 羊, 牛, 猪, 鸟, 鸡, 鸭, 鱼, 菜 Bearbeitung des Lehrwerks „Dong bu dong?“ (S. 43), die Alternativ-Frage durch die Struktur „P. 不/没 P.“ HA.: Recherche zu typisch chinesischen Gerichten
5+6	Präsentation typisch chinesischer Gerichte durch SuS Mindmap zu wichtigen Verben, wichtigen Nomen, Höflichkeitsfloskeln sowie Frageformen SZ.: 米, 饭, 茶, 面条 HA.: Bildbeschreibung bzgl. Restaurantbesuchs
7+8	Präsentation der Bildbeschreibung durch SuS Entwicklung eines eigenen Dialogs in der Gruppe mithilfe der Bilder Vortrag des Dialogs Feedbackverfahren
9+10	Rollenspiel (Simulation einer typischen Tischsituation in einem Restaurant in China durch Lehrer) Erarbeitung typischer Formulierungen Erweiterung des eigenen Dialogs mit spezifischen Situationen
11+12	Geschmäcker und Vorlieben: 酸, 甜, 苦, 辣, 咸; 我 (不) 爱吃 Erweiterung des Dialogs in Gruppen Präsentation des eigenen Dialogs Feedbackverfahren
13+14	Klausur
15	Produkt: Simulation des Restaurantbesuchs in China

Anm.: Die Simulationen der Gruppen wurden auf Video festgehalten. Die erforderlichen Einverständniserklärungen lagen bei der Aufnahme vor. HA = Hausaufgabe, SZ = Schriftzeichen.

In die Lernaufgabe eingeleitet wurde mit einem visuellen Input (Video: 在青岛吃中餐⁴, Video: 在青岛吃中餐⁵, Video: 在青岛吃中餐⁶) zu „Ess- und Trinkkultur“: Eine chinesische Lehrerin lädt ihre drei ausländischen Lernenden in ein Restaurant in Qingdao ein, wobei nur Chinesisch gesprochen wird. Dieser Input sollte die bereits vorhandenen Kenntnisse und den Wortschatz der Lernenden aktivieren. Gleichzeitig konnte die Lehrkraft die zielsprachlichen Kompetenzen der Lernenden und die Themenkomplexe der Aufgaben durch die Reaktion sowie das Feedback der Lernenden einschätzen.

⁴ Siehe <www.0532study.com/learn_chinese/Chinese_Video_Lessons/12.html>

⁵ Siehe <www.0532study.com/learn_chinese/Chinese_Video_Lessons/13.html>

⁶ Siehe <www.0532study.com/learn_chinese/Chinese_Video_Lessons/14.html>

Dann wurde der Fokus im Unterrichtsgespräch auf die interkulturellen Unterschiede bezüglich der Ess- und Trinkkultur sowie den Projektauftrag gelenkt, sodass das Endziel der Unterrichtsreihe, die Simulation eines Restaurantbesuches in China, besser von den Lernenden wahrgenommen wurde.

Um den Inhalt der Simulation vorzubereiten, wurde die Unterrichtsreihe mithilfe von drei situativen Aufgaben durchgeführt: In den ersten beiden situativen Aufgaben spielte die Recherche über allgemeine Informationen zur chinesischen Ess- und Trinkkultur eine wichtige Rolle. Dabei sollten z. B. die chinesischen und die deutschen Tischsitten je nach Vorwissen diskursiv vorgetragen werden. Für die Qualität der Kommunikation wurden die vorhandenen sprachlichen Mittel von den Lernenden an der Tafel zusammengetragen und die fehlenden entweder mithilfe eines Wörterbuchs gesammelt oder von der Lehrkraft zielorientiert zur Verfügung gestellt. Auch der rein inhaltliche Wortschatz und die notwendigen Schriftzeichen zum Thema „Essen und Trinken“ wurden teilweise anhand des Lehrwerks vermittelt. Zudem wurden in dieser Phase die Lernenden zugunsten der Gruppenarbeit und der Vorbereitung sowie dem Präsentieren des Endproduktes in Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt. Da die Kernkompetenzen teilweise durch das verwendete Lehrwerk, das Lehrbuch „*Dong bu dong?*“ und das entsprechende Arbeitsheft (Benedix 2008b), trainiert werden können, konnten einige Lernmaterialien der situativen Aufgaben vom Lehrwerk übernommen werden.

Zur Bearbeitung und zum Verfassen eines komplexen Dialogs wie des Rollenspiels im Restaurant sind teils jedoch zusätzliche Kommunikationsstrategien und Bilder zu Handlungen als Orientierung unabdingbar.

Jede situative Aufgabe wurde durch sprachliche und methodische Übungen begleitet, die die aktuellen fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen und sie weiterentwickeln sollten. So sind in der situativen Aufgabe z. B. Mindmaps zu wichtigen Verben, Nomen, Frageformen und Höflichkeitsfloskeln sowie das Üben des Wortschatzes für die Vorbereitung auf das Rollenspiel nötig.

Die dritte situative Aufgabe forderte das methodische Einüben von Kommunikationstechniken (Höflichkeitsfloskeln, Körpersprache während eines Rollenspiels, interkulturelle Kenntnisse) und Interaktionsvokabular ab, z. B. Fragen aufzugreifen, um die Wiederholung des Gesagten zu bitten, Small-Talk und Diskussionen zu führen sowie spezifische Situationen zu bewältigen. Grundsätzlich kannten die SuS sich bereits mit der Sozialform der Gruppenarbeit aus, was dazu führte, dass sie in Kleingruppen ihre eigenen Kommunikationsstrategien austauschen und zum Aufbau des Dialogs beitragen konnten. Da das Thema „Ess- und Trinkkultur“ Teil des Kernlernplans ist, können die in diesem Projekt zu erlernenden Kommunikationsstrategien und das Interaktionsvokabular in der Sekundarstufe II an vielen Stellen eingesetzt und auch mit dem Lehrwerk verknüpft werden.

Zudem wurden situative Aufgaben grundsätzlich durch ein Feedbackverfahren begleitet. In dem Verfahren gaben sich die SuS gegenseitig konstruktive Vorschläge und wertschätzende Kritik zu Zwischenprodukten, was einerseits zu einem besseren Klassenklima führte, andererseits den Lernprozess förderte, wobei die SuS ihren eigenen Lernerfolg und denjenigen von anderen mitverantworteten.

3.5. Überblick über das Forschungsprojekt

Ursprünglich sollte das didaktische Vorgehen in allen Kursen analog verlaufen. Erfahrungen, die ich während des Unterrichts sammelte, führten dazu, den Unterricht teilweise zu ändern bzw. anzupassen.

Das ausgewählte Impulsmaterial (Video-Input) war geeignet, den ersten Zugang zum Thema „Ess- und Trinkkultur“ zu schaffen. Das Zusammentragen der vorhandenen sprachlichen Mittel sollte an das den SuS zu diesem Zeitpunkt bereits vertraute Vokabular anknüpfen. Im weiteren Verlauf wurden die fehlenden Wörter auch an der Tafel gesammelt, wobei die Gruppen die Bedeutung einzelner Wörter aushandelten, was zum Kennenlernen und zu intensiver Beschäftigung mit neuer Lexik führte. Hinsichtlich der Hausaufgaben schienen die SuS mit selbstständigem Arbeiten über das Lehrwerk hinaus vertraut zu sein. Wörterbucharbeiten und Recherchieren sind im Unterricht üblich. Das Rollenspiel als lerneraktivierende und handlungsorientierte Aufgabe bot echte und explizite Sprechkanäle.

Die komplette Unterrichtsreihe in allen Kursen kann als stimmig angesehen werden. Allerdings müssen methodisch-didaktische Gesichtspunkte teilweise kritisch hinterfragt werden. Einige Schritte der Unterrichtsplanung erschienen mir als Lehrkraft bereits während der Durchführung in der ersten Lerngruppe wenig erfolgreich. Da alle drei Kurse an verschiedenen Tagen Unterricht hatten, konnten die in einer Lerngruppe nicht zufriedenstellenden Impulse für die beiden anderen Kurse in der Folge modifiziert werden. Intensive Selbstbeobachtung und auch das Feedback nach jeder Unterrichtsstunde hatte zunehmend Einfluss auf die Reaktion und Korrekturen der Lehrkraft, mit der sie die aufgedeckten Probleme kompensierte.

In der ersten Stunde der Unterrichtsreihe wurde zunächst hauptsächlich frontal unterrichtet, wobei das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch dominierte. Die SuS lernten passiv und schienen demotiviert. Der Unterrichtende hat die Situation allerdings geändert, nachdem er in den darauffolgenden Unterrichtsstunden eher die Rolle des Lernbegleiters eingenommen hat. Auffällig war, dass nicht alle SuS das individuelle Lernen und die Lernerautonomie wahrnahmen, obwohl die Lehrkraft ihre kontrollierende Rolle bereits zurückzog.

Nachdem die Lehrkraft dies beobachtete und kritisch reflektierte entwickelte sie anschließend einen flexiblen Wechsel von Lehrbegleitung und

Lernkontrolle als ihr Lehrkonzept (vgl. Kap. 2.3.). Durch starke Lernkontrolle in notwendigen Fällen gelang es der Lehrkraft, ausreichenden Input, beispielsweise die neu zu lernende Lexik und sprachliche Mittel, einfach zur Verfügung zu stellen. Zugleich konnte sie eine notwendige methodische Anleitung zum autonomen Lernen geben. Es ließ sich daher positiv beurteilen, dass sich durch dieses Lehrkonzept der Unterricht strukturiert an den Lernenden orientieren konnte und alle SuS Zugänge zu autonomem Lernen erhalten konnten.

An die Unterrichtsstunde ließ sich die Präsentation der Rollenspiele durch die SuS anschließen, die den inhaltlichen Höhepunkt der Projektarbeit bildete. Durch die Videoaufnahmen wurde deutlich, dass die SuS verschiedene Lernstile hatten bzw. unterschiedlich ambiguitätstolerant waren.

Bemerkenswert war das Feedbackverfahren, in dem die Lehrkraft und die Mitschülerinnen und Mitschüler transparente, konstruktive sowie nicht wertende Rückmeldungen zum Produkt sowie Zwischenprodukt gaben. Neben dem Korrekturverfahren berücksichtigte die Lehrkraft auch andere wichtige Aspekte, wie z. B. in inhaltlichen, kulturellen, interkulturellen und kommunikativ-handlungsorientierten Bezügen, damit sich dieses Förder- und Feedbackverfahren motivierend und lernfördernd auswirken konnte.

Darüber hinaus steigerte sich während der Durchführung der Unterrichtsreihe die Verwendung der Zielsprache, was den authentischen Gebrauch des Chinesischen garantierte.

4. Datenerhebung

4.1. Die Auswahl der Untersuchungspopulation

Meine Untersuchungsgruppe setzte sich aus insgesamt 43 Lernenden (davon 25 weiblich, 18 männlich) aus den drei EF-Kursen beider Schulen zusammen, die vor neun Monaten ihren ersten Kontakt mit der chinesischen Sprache hatten. Da die drei Kurse ähnlich leistungsstark waren und somit auf vergleichbaren Ausgangslagen beruhten, schien sich die Zusammensetzung der Gruppen besonders gut für eine Erhebung der Lernerperspektive über die Unterrichtsreihe im Rahmen einer Lernaufgabe zu eignen.

4.2. Fragebogen

Eine Befragung wurde als geeigneter Weg, der Evaluation des Lernzuwachses Rechnung zu tragen, ausgewählt. Der Fragebogen wurde mit geschlossenen Fragen in einer vorher festgelegten Reihenfolge dargestellt. Damit kein Missverständnis entstand, wurde der Fragebogen auf Deutsch verfasst. Um Antworten zu erhalten, die möglichst die aktuellen und realen Gedanken der Lernenden widerspiegeln, wurde der Fragebogen unmittelbar nach der Präsentation des Endprodukts in der 15. Stunde durchgeführt. Um die Beeinflus-

sungen der Probanden so weit wie möglich zu vermeiden, wurden die Items gut gemischt und ohne erkennbares Ordnungsprinzip präsentiert. Darüber hinaus wurden einige gleiche Items zwei- oder mehrmals umformuliert und an verschiedenen Stellen des Fragebogens gestellt, sodass die Validität des Fragebogens möglichst hoch war.

4.3. Die Ergebnisse der Befragung

Die Auswertung der Fragebögen erfolgt der besseren Übersicht wegen mithilfe von Histogrammen. Die Ergebnisse meiner Studie werden in den folgenden drei Kapiteln dargestellt.

4.3.1. Datenauswertung bezüglich theoretischer und inhaltlicher Orientierung

Für dieses erste Kapitel in meiner Ergebnisdarstellung wurden 16 Items analysiert, die meines Erachtens die Wahrnehmung der Lerner über die Theorien sowie Inhalte der Lernaufgabe verdeutlichen.

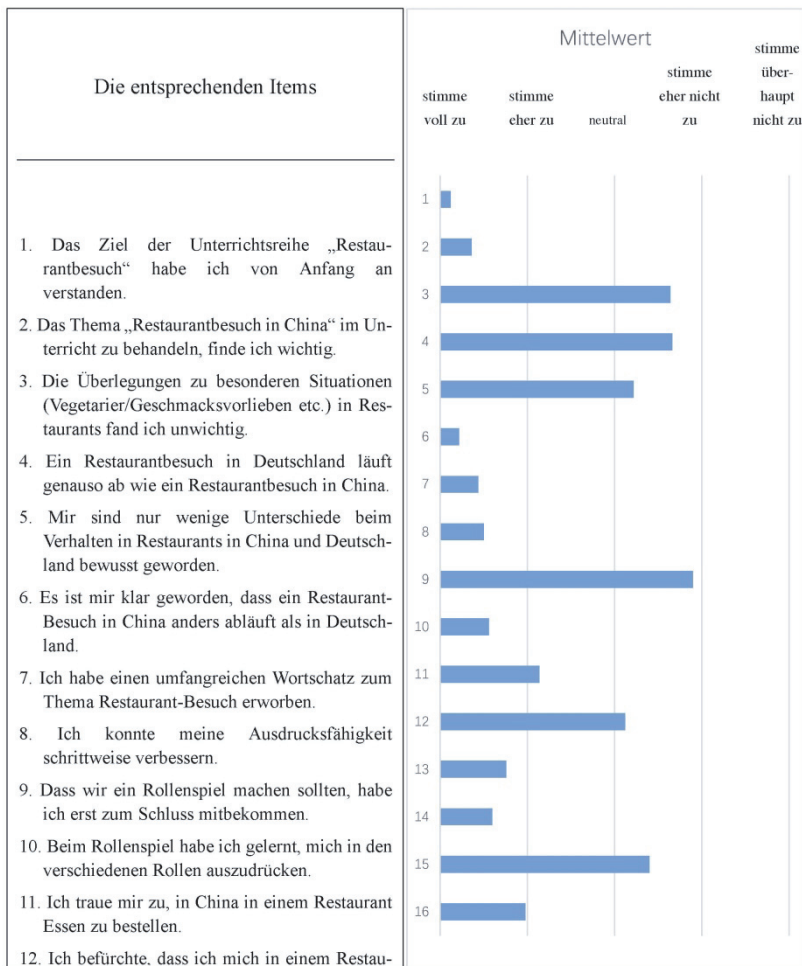
Mit Items 1, 9 und 16 fokussiere ich auf einen Aspekt der Aufgabewahrnehmung durch die Lernenden.

Das Item 1 führt zurück in die allererste Unterrichtsstunde des Projekts. Grundsätzlich gab die Lehrkraft in allen Kursen zunächst die klare und präzise Arbeitsanleitung für die Lernaufgabe und den Projektauftrag. In dieser Hinsicht wurden die Kurse zu Beginn der Unterrichtsreihe in die Lernaufgabe eingeführt und gleichzeitig wurde das Prinzip der Lernaufgabe erklärt. Dadurch sollten den SuS das Thema, der Zeitrahmen, das Ziel und die Ablaufstruktur der Unterrichtseinheit transparent gemacht werden. Die Ergebnisse der Items 1 und 9 deuten an, dass die Einführung in die Lernaufgabe gelungen ist.

Durch Item 16 machen die SuS deutlich, dass die Konzeption der Lernaufgabe durchaus die Lernenden motivieren und den Lernprozess befördern konnte. Es lässt sich auch interpretieren, dass die SuS sich zumindest teilweise wegen der Videoaufnahme mehr Mühe gaben, weil sie sich nicht vor der Kamera blamieren wollten.

Items 2–6 führen mir die Rückmeldungen der Lernenden zum Inhalt und der thematischen Relevanz der Lernaufgabe vor Augen. Die SuS wurden gezielt nach dem Interesse an den thematischen Inhalten gefragt. Die Hausaufgaben mit dem Inhalt einer Informationsrecherche mit Präsentation chinesischer Gerichte sowie eines Vergleichs zwischen chinesischen und deutschen Tischsitten führten zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema „Ess- und Trinkkultur“. Dadurch war die Verarbeitungstiefe sehr hoch, weil die SuS genügend kulturelles und interkulturelles Wissen gewinnen konnten.

Abb. 4



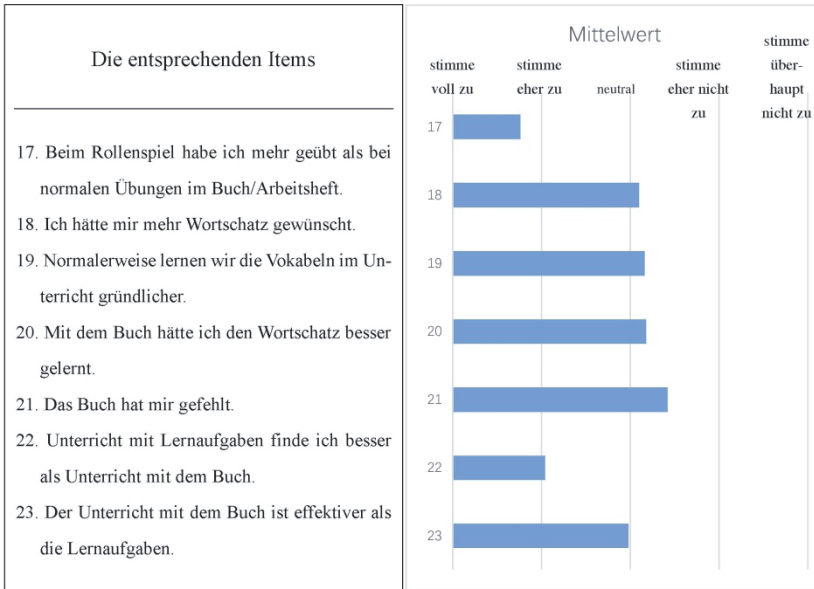
Darüber hinaus sind schülernahe Themen für die SuS generell motivierend, weil sie der praktischen Anwendung und insbesondere der sprachlichen Interaktionskompetenz dienen.

Items 7–8 und 10–15 zeigen die hohen Selbstwirksamkeitskonzepte der Lernenden. Unter dem Aspekt der Selbstevaluation der Lernenden fiel auf, dass die SuS ihre Lernzuwächse sehr unterschiedlich einschätzten. Trotzdem stimmte die Mehrheit zu, dass das Lernziel der sprachlichen Interaktion realisiert wurde.

Im nächsten Teilkapitel wird deutlich, dass und vor allem wie sich die Unterrichtsreihe auch durch die Methodik von dem herkömmlichen Unterricht unterscheidet. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit die Lernaufgabe den lehrwerkzentrierten Unterricht befördert oder eher behindert.

4.3.2. Datenauswertung bezüglich methodischer Orientierung

Abb. 5



In diesem Teilkapitel spiegeln sich die Rückmeldungen der Lernenden zu Methodologie der Lernaufgabe durch die Ergebnisse von Items 17–23 wider.

Items 17, 21, 22 und 23 zeigen mit einiger Deutlichkeit relevante Gesichtspunkte bei der Begegnung der SuS mit der Lernaufgabe. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht mit Lernaufgaben von den SuS begrüßt wurde. Die Mehrheit ging davon aus, dass bei der Lernaufgabe mehr geübt wurde als bei normalen Übungen mit dem Lehrbuch. Es könnte daran liegen, dass im herkömmlichen Unterricht die SuS über keine andere Informationsquelle außer dem Lehrwerk und der Lehrkraft verfügen und es bislang ggf. an der Förderung der mündlichen Kommunikation bzw. sprachlichen Interaktion haperte.

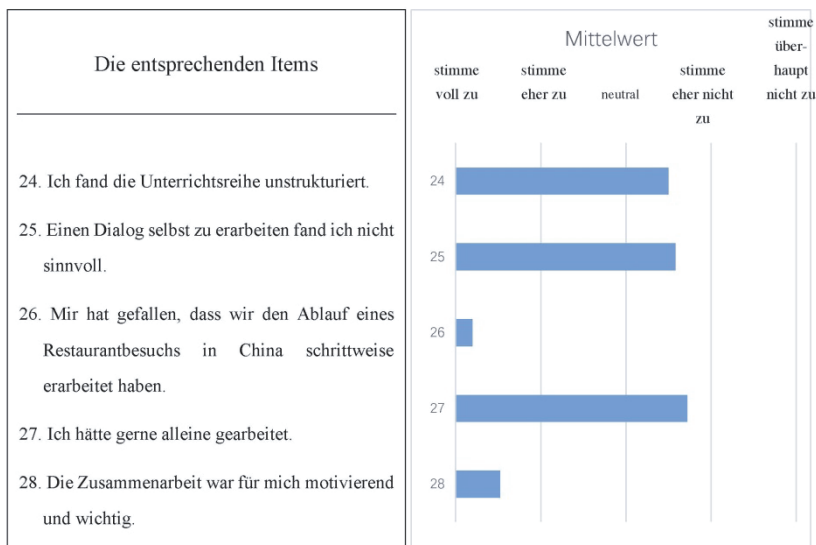
Item 23 deutet an, dass sich zwischen dem Unterricht mit dem Lehrwerk und mit Lernaufgaben kaum Unterschiede bezüglich der Lerneffekte ergaben,

obwohl die SuS durch Item 22 eher zustimmten, dass der Unterricht mit der Lernaufgabe doch deutlich besser als mit dem Buch sei.

Bei Items 18–20 handelt es sich um das Vokabellernen im herkömmlichen Unterricht und im Unterricht mit Lernaufgaben. In diesem Hinblick sahen die SuS kaum einen Unterschied zwischen dem Unterricht mit dem Lehrwerk und mit Lernaufgaben. Darüber hinaus wünscht sich eine große Anzahl Lernender über den präsentierten und genutzten Wortschatz hinaus keinen zusätzlichen Wortschatz.

4.3.3. Datenauswertung bezüglich didaktischer Orientierung

Abb. 6



Items 24–28 liefern einen Überblick über die Struktur der Unterrichtsreihe und die Vertrautheit der SuS mit Sozialformen.

Bei Item 24 ergibt sich ein eher neutrales Bild mit Tendenz zu „strukturiert“, was besagt, dass die Mehrheit der SuS die Unterrichtsreihe als eher strukturiert bezeichnete. Durch Item 25 wird deutlich, dass die SuS eher bevorzugten, einen Dialog selbst zu bearbeiten. Die SuS waren im Unterricht durch die Lernaufgabe aufgefordert, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Lernprozesse zu übernehmen. Item 26 weist darauf hin, dass es den SuS gelang, der Lern-

aufgabe zu folgen und damit ihre Sprachkenntnisse schrittweise weiterzuentwickeln.

Items 27 und 28 verdeutlichen die Vertrautheit der SuS mit abwechslungsreichen Sozialformen und Gruppenarbeit. Die Gruppenarbeit wurde in der Unterrichtsreihe von der Lehrkraft deutlich und ausführlich auf den Weg gebracht und die SuS wussten dadurch ganz genau, was sie bearbeiten und wie sie arbeiten sollten.

4.4. Diskussion

Mit meiner Studie versuche ich herauszufinden, inwiefern Lernaufgaben im ChaF-Unterricht eingesetzt werden können. Das Fazit für meine Datenauswertung lässt sich auf verschiedenen Ebenen diskutieren, wie sie in den folgenden sechs Unterkapiteln beschrieben werden. Daraus werden jeweils Ideen und Vorschläge zum Einsatz kompetenzorientierter Lernaufgaben im ChaF-Unterricht abgeleitet.

4.4.1. Unterricht mit dem Lehrwerk durch die Ergänzung von Lernaufgaben

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass der Einsatz von Lernaufgaben lernerseits begrüßt wurde und die Mehrheit der SuS den Unterricht mit Lernaufgaben für besser hielt als lediglich mit dem Lehrwerk. Dies ist jedoch nicht als Automatismus zu verstehen, diese Übungsform ausschließlich einzusetzen.

Zieht man in Betracht, dass Lehrwerke immer noch ein unverzichtbares Medium im Fremdsprachenunterricht bilden, lässt sich fragen, inwiefern Lehrwerke trotz der innovativen Lernaufgaben weiterhin einen entscheidenden Einfluss auf Fremdsprachenunterrichtsgestaltung haben und ob Lernaufgaben die Rolle überhaupt von Lehrwerken übernehmen können. Meine empirische Studie macht deutlich, dass Lernaufgaben den Unterricht mit dem Lehrwerk optimal ergänzen und erweitern können.

Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht benötigt Lehrwerke, die die Funktion haben, die vorgeschriebenen Niveaustufen der SuS auszuweisen. Es ist zu diskutieren, ob der Fremdsprachenunterricht zukünftig lektionsweise, wie noch mit vielen gängigen Lehrwerken, oder nach den zu erwerbenden Teilkompetenzen strukturiert und gestaltet werden sollte. Gute Lernaufgaben haben die Merkmale, gezielt Teilkompetenzen sowohl isoliert als auch integriert mithilfe eines für die SuS relevanten und interessanten Projekts zu fördern.

Eine radikale Wende, bei der die Unterrichtsgestaltung auf Lehrwerke verzichten kann, kann es meines Erachtens noch nicht geben. Die Weiterentwicklung von Lehrwerken wird stärker auf die Themenauswahl, das Lernziel,

die Förderung einzelner Teilkompetenz sowie die Rollen der Lehrenden und Lernenden in den Lernprozessen fokussieren. Als Zusatzmaterialien sind Lernaufgaben im Unterricht mit dem Lehrwerk empfehlenswert.

In dieser Hinsicht können zukünftige Lehrwerke von kompetenzorientierten Lernaufgaben begleitet werden. Darüber hinaus darf sich das Lernziel nicht nur auf das Bestehen bestimmter Klausuren oder Tests eingrenzen lassen, allerdings müssen die in den verschiedenen Kernlehrplänen, Bildungsstandards und Curricula vorgeschriebenen schriftlichen und mündlichen Leistungsnachweise auch nach dem Unterricht mit Lernaufgaben erbracht werden können, wenn die Bearbeitung von Lernaufgaben sich im schulischen Fremdsprachenunterricht dauerhaft etablieren soll.

4.4.2. Planungs- und Vorbereitungsaufwand von Lernaufgaben

Obwohl die Tendenz hin zum Einsatz neuartiger Unterrichtsmaterialien bzw. Lernaufgaben im Bereich fremdsprachlichen Unterrichts immer mehr steigt, lässt sich aktuell dennoch eine Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen dem Wunsch nach Innovation und noch fehlenden Umsetzungserfahrungen mit Lernaufgaben erkennen.

Aufgrund weniger kompetenz- und handlungsorientierter Materialien für den ChaF-Unterricht sollen die Unterrichtenden die Lernaufgaben selbst entwickeln. Obwohl sich sowohl die Lehrkräfte selbst als auch die Lernenden auf innovative Lernaufgaben einlassen, müssen die Lehrkräfte ausreichend darauf vorbereitet werden, sich mit den Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen und mit hohem Planungsaufwand umzugehen.

Der hohe Vorbereitungsaufwand bezieht sich auf die Planung und die Gestaltung der Lernumgebung, der bei Lernaufgaben eine besondere Bedeutung zukommt. Statt in Form eines lektionsweise abgearbeiteten Lehrbuchs sollen je nach für die SuS relevanten Themen vielfältige und authentische Lehr- sowie Lernmaterialien aus der zielsprachigen Alltagswelt entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus soll die Aufgabenstellung Rücksicht auf das Vorwissen und die Lernstände der SuS nehmen sowie autonomes Lernen fördern. Auch in Zeiten des Internets ist es nicht immer einfach, authentische Materialien ausfindig zu machen, deren sprachliches Niveau angemessen für einzelne Lerngruppen ist. So ist der zeitliche Aufwand allein für die Materialsuche momentan nicht zu unterschätzen.

4.4.3. Der Einsatz und die Weiterentwicklung kompetenzorientierter Lernaufgaben

Die Ergebnisse machen deutlich, dass der Einsatz der Lernaufgabe im Hinblick auf das Lernziel erfolgreich war und von den SuS motiviert mitgetragen wurde. Unter diesem Gesichtspunkt wende ich mich nun meinen Ideen zum

besseren Einsatz und zur Weiterentwicklung kompetenzorientierter Lernaufgaben zu. Hier sollen Vorschläge vor dem Hintergrund der Merkmale kompetenzorientierter Lernaufgaben diskutiert werden.

Bei Lernaufgaben spielt die thematische Relevanz eine wichtige Rolle. Die Lehrkräfte müssen über curriculares Wissen verfügen und auf dieser Basis schülernahe Themen in Lernaufgaben integrieren. Dabei sollte auch bedacht werden, die Wünsche und Interessen der SuS in die Erstellung und die Verbesserung der Lernaufgabe mit einzubeziehen. Über den inhaltlichen Aspekt hinaus können methodische Entscheidungen auch von den SuS beeinflusst werden, was einen Gegenhorizont zur geläufigen Konzeption von Lehrwerken darstellt.

Da Lernaufgaben produktorientiert sind, soll neben der Themenauswahl auch der Herstellung des Produkts große Aufmerksamkeit geschenkt werden. In meiner Studie wurde ein Rollenspiel als Endprodukt konzipiert. Um das Potenzial des kompetenzförderlichen Charakters bei der Produktion bzw. bei Lernaufgaben generell auszuschöpfen, ist ein produktorientiertes Förderverfahren erforderlich.

Bei der Begegnung mit neuartigen Unterrichtsmaterialien sollten die Lehrkräfte die Freiheit haben, konstruktivistischen, autonomiefördernden Unterricht zu gestalten, aber dennoch müssen sie auf das Erreichen bestimmter festgelegter Niveaustufen bei einzelnen SuS achten, weil im schulischen Kontext die Kompetenzstände der SuS diagnostiziert und ausgewertet werden müssen.

Auf Grundlage der oben geschilderten Kriterien zu „guten“ Lernaufgaben lässt sich allerdings fragen, ob „gute“ Lernaufgaben erfolgreiche Kompetenzentwicklung sichern. Um diese Frage zu antworten, wende ich mich nun den Rollen der Unterrichtenden und der Lernenden im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu.

4.4.4. Lehrerkonzepte bei Lernaufgaben

Die Ergebnisse des Fragebogens und des Forschungsprojekts weisen darauf hin, dass die Lehrkraft je nach Situation unterschiedliche Rollen einnehmen sollte. Im schulischen Kontext sind sowohl Instruktion als auch Konstruktion untrennbare Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Um die Verstärkung der Lernkontrolle zu vermeiden, sollte Instruktion nicht dominant und explizit von der Lehrkraft, sondern von Aufgabenmaterialien gegeben werden. Fehlt es in den Aufgabenmaterialien an notwendiger Instruktion, muss diese jedoch von der Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschülern übernommen werden.

Um einen kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten, soll die Lehrkraft die Funktion der Diagnose kennen und sie praktizieren. In diesem Bereich überschneiden sich die beiden Rollen der Lehrkraft. Einerseits kann das

Diagnoseverfahren explizit durch transparente Kriterien vorgenommen werden, indem die SuS sich beispielsweise anhand von Checklisten, Tests und Nachbesprechungen der Präsentation evaluieren sowie Entscheidungen für das weitere Lernen können. Andererseits lässt es sich implizit durchführen, indem die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen und den Lernstand einzelner SuS beobachtet, um daraus Übungsbedarf für weitere Unterrichtsplanungen abzuleiten.

Lernbegleitung ist dann problematisch, wenn sie auf explizite Diagnose und notwendige Instruktion zu Sinn und Zweck einer Aufgabe verzichtet. Durch mangelnde explizite Diagnose wird die Lernerautonomie eingeschränkt.

4.4.5. Lernerkonzepte bei Lernaufgaben

Die Reflexion über die Unterrichtsreihe und die Ergebnisse des Fragebogens verweisen deutlich darauf, dass die Konzeption der Lernaufgaben selbst einen begrenzten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitskonzepte und den Persönlichkeitsfaktor der SuS ausübt. Die SuS verfügen bereits über die Fähigkeiten zum Selbstmonitoring und zur Selbstevaluation.

Unter dem methodischen Gesichtspunkt ist es notwendig herauszufinden, ob die SuS bereits daran gewöhnt sind, in Gruppen zu arbeiten, ob sie daran gewöhnt sind, individualisiertes Lernen zu führen und dann ihre Erfahrungen in Gruppen zu diskutieren, ob sie daran gewöhnt sind, ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren, und ob sie an Feedbackverfahren gewöhnt sind. Die herkömmlichen Lernmethoden könnten in ein und demselben Kurs, oder sogar im Einzelfall bei ein und demselben Lerner, antithetische Aspekte hervorgerufen.

Durch die Ergebnisse meiner Studie wird implizit darauf hingewiesen, dass nicht alle SuS daran gewöhnt waren, einen selbstgesteuerten Lernprozess zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. In dieser Hinsicht ist es erforderlich, die SuS durch methodische Anleitung zu unterstützen. Um hohe Lerneffekte bei den SuS zu erzielen, lässt sich auf Anleitungen zu Zeitökonomie, Bearbeitungsstrategien, Gruppenarbeit, auch sprachliche Interaktion und Präsentation zurückgreifen.

4.4.6. Lernaufgaben im ChaF-Unterricht

Die Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit zeigt, dass Lernaufgaben eine gute Ergänzung im herkömmlichen ChaF-Unterricht sein sollten, da sie auf Lehrer- wie auf Lernerseite begründet sind. Allerdings müssen die Besonderheiten der chinesischen Sprache berücksichtigt werden.

Wegen der bereits erläuterten Sprachspezifik des Chinesischen soll neues Vokabular fast immer mit den dazugehörigen Schriftzeichen erlernt wer-

den. Hier zeigt sich der Nachteil für den raschen Ausbau der Sprachkompetenzen im Gegensatz zu den europäischen Fremdsprachen besonders deutlich, weil der Schriftzeichenerwerb sehr komplex und aufwändig ist, was die Lernzeit signifikant verlängert und die Lernenden demotivieren kann.

Zu einer konstruktivistischen, autonomiefördernden Unterrichtsgestaltung mit Lernaufgaben gehört die Verwendung der Zielsprache als Unterrichtssprache. Deshalb ist es für die Lehrkraft empfehlenswert, im ChaF-Unterricht phasenweise die Zielsprache konsequent zu verwenden, um bestimmte Übungseffekte zu erreichen, und in schwierigen Fällen dann wieder auf Wiederholungen und Verdeutlichungen auf Deutsch zurückzugreifen.

Unter diesem Gesichtspunkt sollten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die Fremdsprachen bzw. ChaF unterrichten, verstärkt angeboten werden, und zwar mit dem Schwerpunkt der Erstellung und Umsetzung innovativer Lernaufgaben.

5. Fazit und Ausblick

Als Schlussfolgerungen fasse ich die folgenden zwei Aspekte zusammen: erstens die Implementierung von Lernaufgaben in die Arbeit mit dem Lehrwerk, zweitens die Förderung sprachlicher Interaktion im ChaF-Unterricht.

Besonders markant ist in meiner Studie die Beziehung zwischen neuartigen und traditionellen Unterrichtsmaterialien – zwischen Lernaufgaben und Lehrwerken. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Lernaufgaben neue Aspekte für den herkömmlichen, lehrwerkorientierten Fremdsprachen- bzw. ChaF-Unterricht schaffen und auch in diesem Kontext die Lehrwerke ergänzen können. Der herkömmliche Unterricht ist auf das Lehrwerk zentriert, das den SuS dadurch Sicherheit in einem überschaubaren Rahmen bietet, der kleinschrittig und aufeinander aufbauend erweitert wird.

Ein zentrales Problem des Lehrwerks ist die Authentizität und Aktualität der Inhalte, während Lernaufgaben dagegen großen Spielraum für kreative Aufgaben, vielfältige Abwechslung und schülernahe, authentische Unterrichtsmaterialien gewähren. Deshalb ist es von großer Bedeutung, Lernaufgaben für ChaF zu entwickeln und im ChaF-Unterricht einzusetzen, um die Arbeit mit den etablierten Lehrwerken des ChaF-Unterrichts im Kontext der gymnasialen Oberstufen zu bereichern.

Darüber hinaus stellen diejenigen Lernenden, die über einen starken Monitor (siehe Kap. 3.2.) bzw. eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, hohe Ansprüche an sprachliche Korrektheit und streben nach sprachlicher Perfektion. Der Sprachfluss leidet dann häufig unter der Korrektheit. Und der Sprachfluss wird durch fehlende Verfügbarkeit des Vokabulars, mangelnde Gewöhnung an die Nutzung der chinesischen Sprache und wenige Übungsmöglichkeiten des Sprechens zusätzlich behindert.

Zudem spielt die Problematik der Tonalität und der ungewöhnlichen Aussprache des Chinesischen auch eine relevante Rolle. Durch ein fehlertolerantes Feedbackverfahren soll den SuS dabei geholfen werden, den Druck zu reduzieren. In diesem Sinne sollten meines Erachtens Videos und Audios als Teil der Lernaufgaben konzipiert werden, um damit Zugänge zu authentischer Sprachanwendung und eine Annäherung an das Thema zu schaffen. Außerdem sind die Ergänzung durch eine Simulation und die Inszenierung zu lernerlevanten Themen erforderlich, wodurch genügend Sprechanlässe angeboten werden.

Neben der materialen Perspektive gehört die personale Perspektive auch zu konstitutiven Elementen der kompetenzorientierten Lernumgebung, die konstruktivistisches Lernen fördert. Die Lehrkraft sollte sich je nach Situation flexibel an die Rolle zwischen Lernkontrolle und Lernbegleitung anpassen. Und die Lernenden sollten idealerweise mithilfe von Lernaufgaben und der Lehrkraft ein Bewusstsein dafür entwickeln, autonomes Lernen zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Ballis, A. und A. Peyer (Hrsg.) (2012), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bechtel, M. (2011), Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Französischunterricht in der Sekundarstufe I, in: *Französisch heute*, 42, 1, 25–34.
- Benedix, A. (2008a), *Dong bu dong?: Chinesisch für den schulischen Unterricht: Schülerbuch für die ersten beiden Lernjahre*, Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Benedix, A. (2008b), *Dong bu dong?: Arbeitsheft 1: Chinesisch für den schulischen Unterricht*, Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Benedix, A. (2009), *Chinesisch als Fremdsprache in der Sekundarstufe. Binnendifferenzierung und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien*, Marburg: Tectum.
- Caspari, D. (2006), Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht, in: Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 33–42.
- Caspari, D. und K. Kleppin (2008), Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele, in: B. Tisch, E. Leupold und O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*, Berlin: Cornelsen Scriptor, 88–148.
- Ellis, R. (2003), *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, online: <<http://student.unifr.ch/pluriling/asset/s/files/Referenzrahmen2001.pdf>> (Zugang: 24.06.2017)
- GeR siehe Europarat
- Guder, A. (2013), Ein bisschen Chinesisch – wir brauchen eine Fremdsprachenpolitik, die bereit ist, über Europa hinaus zu denken, in: *Die neuen Sprachen*, 4, 13–24.
- Hallet, W. (2011), *Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hallet, W. (2014), Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe. Lernen als kulturelle Partizipation, in: Bernd Ralle, Susanne Prediger, Marcus Hamman und Martin Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*, Münster: Waxmann, 61–70.
- Hufeisen, B. (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 et al. (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 90–101.
- Kernlehrplan 2014 siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung ...
- Kraft, L. und K. Meister (2013), Lernaufgaben in Schule und Seminar – ein Positionspapier, in: *Betrifft: Lehrerbildung und Schule*, 12, März, 5–21.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- Leisen, J. (2010), Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen, in: H. Kioer, W. Meints, S. Peters, S. Schlump und S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, 60–67.
- Leupold, E. (2007), *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht: Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*, Seelze: Kallmeyer.
- Leupold, E. (2008), A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 96, 2–9.
- Leupold, E. (2010), *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*, Stuttgart: Seelze.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Chinesisch*, online: <www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/c/KLP_GOSt_Chinesisch.pdf> (Zugang: 08.06.2017).

- Müller-Hartmann, A. und M. Schocker-v. Ditfurth (2011), *Teaching English: Task-Supported Language Learning*, Paderborn: Schöningh UTB.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004), *Task based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. und T. Rodgers (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Steveker, W. (2011), Zeitgemäß unterrichten, in: K. Sommerfeldt (Hrsg.), *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Mannheim, 23–48.
- Steveker, W. (2012), *Kompetenzorientiert Spanisch unterrichten mit Lernaufgaben*, Jornadas Hispánicas Münster, 10. Februar.
- Tesch, B. (2010), *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*, Frankfurt a.M.
- Vollmer, Johannes Helmut (2006), Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 40, 12–16.
- Willing, K. (1988), *Learning styles in adult migrant education*, Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.
- Willis, J. (1996), *A Framework for Task Based Learning*, Harlow: Longman.

论交际能力任务在中学汉语初级课堂中对口语交际能力的促进作用

摘要

本文通过研究和实践讨论了交际能力任务是否以及如何能促进学生的中文口语交际能力。为了回答这一问题，作者以交际能力任务为导向设计了 15 个课时的教学内容并在三个汉语初级班里进行了实践，最后以调查问卷的形式收集了数据，并得出以下结论：交际能力任务与教材相互补充，并给对外汉语课堂提供新的思路。

关键词：交际能力任务；对外汉语教学；口语交际能力