

Linguistische Kompetenzen in Französisch, Italienisch und Spanisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen und anwenden

02

PRAXIS
&
WISSEN





Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2023).
Linguistische Kompetenzen in Französisch, Italienisch und Spanisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen und anwenden.
ÖSZ Praxis & Wissen 02. ÖSZ. ISBN 978-3-200-09199-3

Autorinnen und Autoren:

Renate Gerber, Barbara Hinger, Katrin Schmiderer,
Ingrid Tanzmeister und Joaquín Tornos de Gispert

Redaktion:

Serena Comoglio

Feedback und Begutachtung:

Barbara Hinger, Katrin Schmiderer, Bernhard Summer-Kieferle,
Ingrid Tanzmeister, Irene Thelen-Schäfer, Christa Wanke
und Renate Wurm-Smole

Lektorat:

Susanne Mandl (Deutsch), Anne Durand (Französisch),
Serena Comoglio (Italienisch), Lorena Muñoz Izarra (Spanisch)

Design und Layout:

Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

Coverfoto:

ViewApart (iStock)

Medieninhaber und Herausgeber:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz
+43 316 824150-0, office@oesz.at
www.oesz.at

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft
und Forschung
Minoritenplatz 5, A-1010 Wien
www.bmbwf.gv.at

Alle Rechte vorbehalten. © Österreichisches
Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2023.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links:
12.6.2023

Diese Broschüre steht unter www.oesz.at als Download zur Verfügung.

Inhalt

Vorwort	5
I Einführung und Grundlagen	7
1 Ziele und Aufbau der Publikation	9
2 Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen	10
2.1 Die ersten aufgabenorientierten Projekte	10
2.2 Aufgabenorientierung vs. <i>Presentation-Practice-Production-Modell</i>	10
2.3 Didaktische Umsetzung des Aufgabenzyklus	12
2.4 Lebensnahe Aufgaben vs. didaktische Aufgaben	13
2.5 Aufgaben im GeR	13
2.6 Zusammenfassung der Charakteristika einer Aufgabe	14
3 Literaturverzeichnis	15
II Praktischer Teil	17
1 Einführung in die Aufgabenpakete	18
1.1 Ausgangssituation und Struktur der Aufgabenpakete	19
Französisch: <i>Vivre dans une colocation</i>	
Italienisch: <i>Vivere in un appartamento condiviso</i>	
Spanisch: <i>Vivir en un piso compartido</i>	
1.2 Aufgabenzyklus und Phasen	23
1.3 Durchführung im Unterricht	24
2 Kommentar für Lehrpersonen zum Aufgabenpaket „Nachhaltiger leben“	25
Französisch: <i>Vivre de manière plus durable</i>	
Italienisch: <i>Vivere in modo più sostenibile</i>	
Spanisch: <i>Vivir de manera más sostenible</i>	
3 Kommentar für Lehrpersonen zum Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“	31
Französisch: <i>Découvrir la ville et ses alentours</i>	
Italienisch: <i>Scoprire la città e i suoi dintorni</i>	
Spanisch: <i>Descubrir la ciudad y sus alrededores</i>	
III Überblick Aufgabenpakete	39
Überblick Aufgabenpaket „Nachhaltiger Leben“	40
Überblick Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“	41

Auf der [> ÖSZ-Plattform](#) stehen die Aufgabenpakete zu den Themen „Nachhaltiger leben“ und „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“ zum Download zur Verfügung.



Vorwort

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist bereits seit langem von einer kommunikativen Ausrichtung geprägt. Hauptziel dieses Sprachenunterrichts an österreichischen Schulen ist es somit, die Lerner/innen zu befähigen, für sie relevante kommunikative Situationen altersgemäß zu bewältigen.

Verstärkt und teilweise präzisiert wurde die kommunikative Ausrichtung durch die Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)¹ und die Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards. Sowohl der GeR als auch die damit einhergehende Kompetenzorientierung sind seit Jahren fester Bestandteil der österreichischen Lehrpläne für Sprachen. Ein zentraler Teil des GeR widmet sich der Einteilung der sprachlichen Kompetenz der Lerner/innen in verschiedene Niveaus (A1–C2) als Leitlinie für ihre sprachliche Entwicklung.

Ein wichtiger Teil des Sprachenlernens – und immer heiß diskutiert – ist die Vermittlung von strukturellem und lexikalischem Wissen („Grammatik“, „Wortschatz“), im Lehrplan unter „Linguistische Kompetenzen“ subsummiert. Im Sinne eines kommunikativen Sprachenlernens werden linguistische Kompetenzen heute vor allem kontextualisiert und in klarer Beziehung zu kommunikativem Anlass und Sprechabsicht gelehrt.

Die vorliegende Broschüre präsentiert daher in Theorie und Praxis einen aufgabenorientierten Lehr- und Lernansatz, der nicht nur die oben angeführten Desiderata erfüllt, sondern auch die Lehrplanforderungen nach einer Vielfalt von Themenstellungen, Lehr- und Lernmethoden und authentischen Kommunikationsanlässen. Wichtig ist dabei, die Vielfalt der Vermittlungsmöglichkeiten von linguistischen Kompetenzen aufzuzeigen, um einem gegebenenfalls zu einseitigen und auf bestimmte Übungsformen abgestimmten „Grammatik- und Wortschatzunterricht“ entgegenzuwirken.

In diesem Sinne hoffen wir, mit dieser Broschüre ein Grundprinzip eines modernen Fremdsprachenunterrichts in Erinnerung zu rufen und zu verstärken. Dank gebührt dabei allen im Impressum angeführten Beitragenden, insbesondere aber Barbara Hinger (Universität Graz) und Katrin Schmiderer (Universität Innsbruck), die für den theoretischen Teil verantwortlich zeichnen.

Wir hoffen, dass möglichst viele Leser/innen von dieser Broschüre und insbesondere von den vielen Unterrichtsbeispielen profitieren können und ihren Schülerinnen und Schülern somit auf abwechslungsreiche Weise den profitablen Aufbau ihrer linguistischen Kompetenzen erleichtern.

Mag. Gunther Abuja
(Geschäftsführer des ÖSZ)

1 Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

I Einführung und Grundlagen

1 Ziele und Aufbau der Publikation

Die vorliegende Publikation zeigt, wie eine Förderung der kommunikativen und linguistischen Kompetenz in Anlehnung an einen aufgabenorientierten Ansatz gelingen kann.

Weitere Ziele sind:

- Hilfestellung bei der Entwicklung sprachlicher Mittel auf dem Niveau B1
- Praxisbeispiele und Anleitungen zur Umsetzung eines aufgabenorientierten Ansatzes im Unterricht
- Einbettung der sprachlichen Mittel in eine konkrete Handlungssituation und Sichtbarmachung des Zusammenhanges zwischen der inhaltlichen Bedeutung und der grammatischen Form
- Förderung der sprachlichen Mittel in allen vier Fertigungsbereichen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)

Im **ersten Teil** der Publikation erfolgt eine theoretische Einführung in den Ansatz der Aufgabenorientierung. Dabei werden der Aufbau und die schrittweise Anordnung eines Aufgabenzyklus verdeutlicht. Zusätzlich werden die Charakteristika einer Aufgabe erläutert.

Im **zweiten Teil** der Publikation finden sich anschauliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen zur Umsetzung und Durchführung von zwei nach einem aufgabenorientierten Ansatz entwickelten Aufgabenpaketen zu den Themen „**Nachhaltiger leben**“ und „**Die Stadt und ihre Umgebung entdecken**“, jeweils auf **Französisch, Italienisch und Spanisch**.

Auf der [> ÖSZ-Plattform](#) stehen beide Aufgabenpakete zum Download zur Verfügung. Jedes Aufgabenpaket gliedert sich in vier Phasen, deren Inhalte separat heruntergeladen und ausgedruckt werden können.

Zum Aufbau der linguistischen Kompetenzen **auf dem Kompetenzniveau A2** bietet das ÖSZ bereits die [> Praxisreihe 41](#) an. Auf einem eigens dafür eingerichteten [> Padlet](#) stehen die entsprechenden Aufgabenpakete zu den Themen „Freizeit“, „Mein Tagesablauf“, „Leben in der Stadt“ sowie „Familie“ auf Französisch, Italienisch und Spanisch zur Verfügung.



2 Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen

Barbara Hinger und Katrin Schmiderer

Der aufgabenorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht ist eine gezielte und konsequente Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes und entsteht als Reaktion auf die Kritik der Kleinteiligkeit von Übungen und Aktivitäten, die für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zunächst konzipiert wurden. Durch umfassender angelegte Aufgaben soll es gelingen, kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auf authentische(re) Weise zu vermitteln. Als Leitmotiv gilt: „Learners learn to communicate by communicating“ (East, 2021, S. 36).

2.1 Die ersten aufgabenorientierten Projekte

Ein erstes, konkretes Beispiel, das im südwestindischen Bundesstaat Karnataka im Englischunterricht an öffentlichen Schulen umgesetzt wurde, ist das sog. **Bangalore Communicational Teaching Project (CTP)**. Das Projekt wurde von Prabhu (1987) konzipiert und zwischen 1979 und 1984 von 18 Lehrpersonen mit fast 400 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 8 und 13 Jahren durchgeführt. Prabhu arbeitete zu der Zeit am British Council in Madras, heute Chennai, und entwickelte einen an kommunikativen Grundsätzen orientierten Lehrplan für Englisch, dessen Herzstück eine Reihe von Aufgaben (*Tasks*) war, die die Englischschüler/innen im Unterricht umsetzen sollten. Das Projekt verstand sich als Gegenentwurf zu den vorherrschenden, am Strukturalismus und Behaviorismus orientierten Lehrplänen und ersetzte die bislang übliche lehrpersonenzentrierte Vermittlung durch ein *Learning-by-doing*-Konzept für die Schüler/innen. Die von ihnen zu bewältigenden Aufgaben beinhalteten die Notwendigkeit, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren. In diesem Sinne konzipierte Prabhu v.a. Aufgaben, in denen es darum ging, etwas herauszufinden (*Information Gap*), etwas auszuarbeiten (*Reasoning Gap*) oder eine Meinung auszudrücken (*Opinion Gap*) (East, 2021, S. 49f.). Die Lerner/innenzentriertheit stand dabei im Fokus. Das vielfach beschriebene und rezipierte Bangalore-Projekt gilt als erste Umsetzung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht und trug dazu bei, der bestehenden Unzufriedenheit mit dem üblichen Englischunterricht etwas entgegenzusetzen.

Ein anderes frühes Projekt, das dem aufgabenorientierten Ansatz zuzurechnen ist, wird Anfang der 1980er Jahre in westdeutschen Englischklassen durchgeführt und als **Airport Project** rezipiert. Grundgedanke ist auch hier, die Zielsprache in kommunikativen Situationen zu verwenden und eine konkrete „Verknüpfung des Klassenzimmers mit der Welt draußen zu realisieren“ (Legutke, 2006, S. 72).



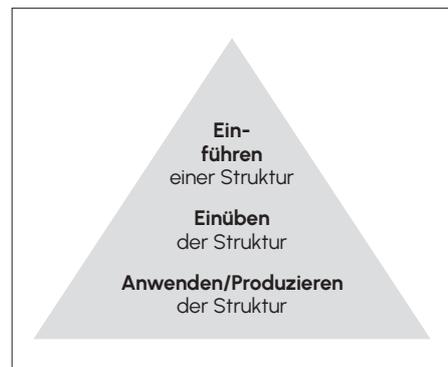
> [Das Airport Project im Detail](#)

2.2 Aufgabenorientierung vs. Presentation-Practice-Production-Modell

Die in 2.1 dargestellten frühen Projekte orientieren sich an den Zielen des kommunikativen Ansatzes und erreichen diese mit Aufgaben, die nur durch den Gebrauch der Zielsprache gelöst werden können. Vor allem das *Airport Project* verweist bereits auf die unterschiedlichen Phasen, die den aufgabenorientierten Unterricht bestimmen: eine **vorbereitende Phase**, die zur Aufgabe hinführt und diese vorentlastet, eine Phase, die durch die **Durchführung der Aufgabe** und deren anschließende Präsentation charakterisiert ist, und eine **nachbereitende Phase**. Diese drei Phasen werden im sog. Aufgabenzyklus von Willis und Willis (2007) spezifiziert und unten erläutert und dargestellt.

Der aufgabenorientierte Ansatz stellt auch das – oft vorherrschende – PPP-Modell (Byrne 1986) auf den Kopf:

Im **PPP-Modell** werden in einer ersten Phase sprachliche Strukturen anhand von Beispielen eingeführt (*Presentation*). Dies kann induktiv durch schriftliche oder mündliche Texte oder deduktiv anhand der expliziten Erklärung der jeweiligen Regeln erfolgen. Im Anschluss werden die Strukturen in gelenkten Aktivitäten geübt (*Practice*), oft sprechen Lehrpersonen hier auch vom Einschleifen der Regeln. In der dritten und letzten Phase sollen die Lerner/innen die vorher präsentierten und eingeübten Strukturen schließlich anwenden und frei produzieren (*Production*). Der zugrundeliegende Lehrplan ist hier ein struktureller, das heißt, die Lernmaterialien gehen von sprachlichen Strukturen (z. B. lexikalischen Elementen oder grammatischen Strukturen) aus, die im Vorfeld von Lehrpersonen oder Autor/innen von Lernmaterialien ausgewählt und gereiht werden.



PPP-Modell nach Byrne (1986)
(adaptiert nach Ferrari/Nuzzo 2011)

In der konsequent umgesetzten **Aufgabenorientierung** wird die Reihenfolge des PPP-Ansatzes umgekehrt. Sprachliche Strukturen bzw. Texte, in denen die Strukturen vorkommen, stellen nicht länger den Ausgangspunkt dar. Stattdessen rücken **realitätsnahe kommunikative Aufgaben**, denen Lerner/innen auch außerhalb des Unterrichts begegnen werden, an den **Anfang** einer Lerneinheit. Formbezogene Übungen werden nachgeordnet und erst im Anschluss an die Durchführung der Aufgabe in den Fokus genommen.



Aufgabenorientierung
(adaptiert nach Ferrari/Nuzzo 2011)

Dieser Perspektivenwechsel wirkt sich auf die Planung von didaktischen Einheiten und Lernmaterialien folgendermaßen aus: Eine aufgabenorientierte Einheit motiviert Lerner/innen zunächst dazu, die Zielsprache für ein **klar definiertes kommunikatives Ziel** zu verwenden, beispielsweise um in einer Wohngemeinschaft im Zielland unter Jugendlichen Vereinbarungen zu treffen oder auf ein Posting in sozialen Medien zu reagieren.

Im Anschluss an die Durchführung der Aufgabe, die rezeptive und produktive Anteile haben kann, wird die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen gelenkt, diese werden analysiert und geübt. Dabei handelt es sich um Bereiche der Zielsprache, die die Lerner/innen während der Aufgabe verwendet haben oder versucht haben zu verwenden. Der **sprachliche Fokus** ist damit eine **Reaktion auf die Durchführung der Aufgabe** und wird als Antwort auf eine für die Lerner/innen aufgetretene (Kommunikations-)Schwierigkeit verstanden. Der übergeordnete Fokus auf die Erfüllung der kommunikativen Aufgabe wird so auf Form und Bedeutung einer spezifischen Struktur verlagert. Da die Lerner/innen ihre individuellen sprachlichen Ressourcen während der Durchführung der Aufgabe nutzen und dabei in der Verwendung von sprachlichen Mitteln frei sind, gilt der sprachliche Fokus nach der Erfüllung der kommunikativen Aufgabe jenen Strukturen, die spontan in der Lerner/innensprache aufgetreten sind. Damit kann davon ausgegangen werden, dass der sprachliche Fokus den „internen Syllabus“, das heißt den aktuellen lerner/innensprachlichen Entwicklungsstand, berücksichtigt.

Aufgaben sind primär an einem klar definierten außersprachlichen Ziel orientiert (Inhaltsorientierung).
Der sprachliche Fokus ist nachgeordnet.

Der sprachliche Fokus einer Aufgabe kann somit in Lernmaterialien nicht für alle Lerner/innen und deren Sprachen im Vorfeld festgelegt werden. Dennoch lassen sich für spezifische Aufgaben bestimmte sprachliche Mittel ausmachen, die für deren Erfüllung notwendig sind (*Task Essentialness*), diese erleichtern (*Task*

Utility) oder in der Durchführung der jeweiligen Aufgabe häufig vorkommen (*Task Naturalness*) (Loschky & Bley-Vroman, 1993). Der sprachliche Fokus in aufgabenorientierten Lernmaterialien ist folglich als Vorschlag zu sehen, der für gewisse Lerner/innen ihrem lerner/innensprachlichen Entwicklungsstand entspricht und damit für ihre weitere Aneignung der Zielsprache geeignet und passend ist, für andere Lerner/innen aber modifiziert werden muss.

Der aufgabenorientierte Ansatz trägt auch der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht Rechnung und berücksichtigt damit die natürliche Heterogenität von Lerngruppen. Das wird beispielsweise durch den individuellen sprachlichen Fokus deutlich.

2.3 Didaktische Umsetzung des Aufgabenzyklus

Die didaktische Umsetzung einer kommunikativen Aufgabe selbst lässt sich sehr konkret anhand des Aufgabenzyklus von Willis (1996, S. 38) und Willis und Willis (2007) realisieren, der vor allem im englisch- und spanischsprachigen Bereich stark rezipiert wurde. Willis unterscheidet darin **drei wesentliche Phasen**: einen vorbereitenden **Pre-Task**, den **Task Cycle** und den nachgeordneten **Language Focus**.

Während der **Vorbereitungsphase** werden die Lerner/innen in die zu bearbeitende Aufgabe und deren Thema eingeführt. In dieser ersten Phase können zudem für die Aufgabe relevante sprachliche Mittel aktiviert und vorbereitet werden. Dies kann etwa durch die Arbeit mit text-, audio- oder videobasierten Modellaufgaben erfolgen.

Im Anschluss bearbeiten die Lerner/innen – in der Regel im Tandem oder in Gruppenarbeit, je nach Zielsetzung aber auch individuell – die **Aufgabe (Task)**, wobei sie die genaue Vorgehensweise sowie Zwischenschritte selbst festlegen und auch die Präsentation des Produkts in der Zielsprache gemeinsam planen (**Planning**). Die Lehrperson nimmt in dieser Phase die Rolle der Beraterin / des Beraters ein.

Nach der Präsentation der Aufgabe bzw. dem Ergebnisbericht der Lerner/innen (**Report**) im Klassenverband kann ein sprachlicher Fokus folgen (**Language Focus**), bei dem die Lerner/innen ausgewählte sprachliche Mittel analysieren, die zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich waren, ihnen aber Schwierigkeiten bereitet haben. Die Lehrperson kann dazu Lernmaterial in Form spezifischer Übungen zu bestimmten zielsprachlichen Phänomenen zur Verfügung stellen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Phasen des Aufgabenzyklus und erläutert deren Zielsetzungen und/oder Aktivitäten.



Aufgabenzyklus auf Basis von Willis (1996, S. 38)

2.4 Lebensnahe Aufgaben vs. didaktische Aufgaben

Als Aufgabe gelten sowohl sog. *Real-World Tasks* (lebensnahe Aufgaben) als auch *Pedagogic Tasks* (didaktische Aufgaben oder Lernaufgaben) (Ellis, 2017, 2f.). Als Unterscheidungsmerkmal dienen **zwei Arten von Authentizität**: die **situationsbezogene** und die **interaktionsbezogene Authentizität**. Während *Real-World Tasks* situationsbezogene Authentizität besitzen, weil sie kommunikative Situationen außerhalb des Klassenzimmers in den Lernraum holen (etwa in Form eines Rollenspiels bei der Bestellung eines Menüs im Restaurant), sind didaktische Aufgaben interaktionsbezogen authentisch. Sie ermöglichen es Lernerinnen und Lernern zwar, verschiedene Verhaltensformen in Gesprächen in der Zielsprache einzuüben, sind aber im realen Leben nicht anzutreffen. Als Beispiel führt Ellis etwa *Spot-the-Difference*-Aufgaben an, die in einer realen Lebenssituation wohl nicht durchgeführt werden, jedoch spezifische Aspekte des zielsprachlichen *Turn Taking*, aber auch des Erfragens von Informationen ermöglichen (Ellis, 2017, S. 2f.).

Ellis (2003) zufolge müssen beide Aufgabenarten folgende **vier Bereiche** abdecken:

<p>① Der Fokus der Aufgabe bezieht sich eindeutig auf das Ausdrücken von Bedeutung in der Zielsprache.</p>	<p>③ Lerner/innen sollen sich bei der Bewältigung der Aufgabe auf ihre zielsprachlichen Ressourcen stützen können.</p>
<p>② Es bedarf einer gewissen Lücke (<i>Information, Reasoning, Opinion</i>, siehe oben), die Kommunikation erforderlich macht, um sie schließen zu können.</p>	<p>④ Es muss ein klar definiertes Ergebnis, ein sprachliches Produkt, erzielt werden.</p>

Für Lehrpersonen kann es hilfreich sein, die folgenden Fragen zu stellen (Willis & Willis, 2007, S. 3, zit. in East 2021, S. 47), um feststellen zu können, ob eine Aktivität als *Task* im Sinne der Aufgabenorientierung gelten kann:

- Berücksichtigt die Aufgabe das Interesse der Lerner/innen?
- Bezieht sich die Aufgabe auf lebensnahe Bereiche?
- Steht die Bedeutung im Vordergrund?
- Gibt es ein zielsprachliches Produkt?
- Wird die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabe am zielsprachlichen Produkt gemessen?
- Hat die Aufgabenerfüllung oberste Priorität?

2.5 Aufgaben im GeR

Auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) verweist auf die Bedeutung von kommunikativen Aufgaben und führt sie generell als „ein Merkmal des alltäglichen Lebens im privaten, öffentlichen und beruflichen sowie im Bildungsbereich“ (Europarat, 2001, S. 153) ins Treffen. In Kapitel 7 beschäftigt sich der GeR intensiv mit ihrer Rolle beim Sprachenlernen, nennt Beispiele für solche Aufgaben und betont die Notwendigkeit der Realitäts- und Inhaltsbezogenheit sowie der Lerner/innen-zentriertheit. Didaktische Aufgaben werden für das Vorantreiben von Lernprozessen im Rahmen des fremdsprachenunterrichtlichen Geschehens dann anerkannt, wenn es sich dabei nicht um das dekontextualisierte Einüben von Formen sondern um die Beteiligung der Lerner/innen an sinnvoller Kommunikation handelt. Der für

die Aufgabenorientierung typische Aufgabenzyklus, wie oben gezeigt, findet im GeR jedoch keine explizite Erwähnung, wohl aber wird die Vorbereitungsphase für eine Aufgabe angesprochen und darauf hingewiesen, dass diese z. B. die Schwierigkeit der Aufgabe reduzieren kann. Auch motivationsfördernde und das Selbstvertrauen der Lerner/innen stärkende Aspekte kommunikativer Aufgaben werden im GeR erläutert.

 Zielsprachliche Kompetenzen, die Lerner/innen in aufgabenorientierten Unterrichtssettings erworben haben, sollten konsequenterweise auch durch aufgabenorientierte Prüfungen evaluiert werden. Obwohl dies bereits früh postuliert und diskutiert wurde (East, 2021, S. 129ff.), mangelt es allerdings zum Teil noch an der konkreten Umsetzung und Implementierung entsprechender aufgabenorientierter Sprachtests.

2.6 Zusammenfassung der Charakteristika einer Aufgabe

Das aufgabenorientierte Arbeiten im Fremdsprachenunterricht stellt den Lernerinnen und Lernern ein kommunikatives Ziel bereit, für dessen Erreichung zielsprachlicher Input verarbeitet, zielsprachlicher Output produziert und mit anderen Lernerinnen und Lernern in der Zielsprache interagiert werden muss (East, 2021, S. 48). Eine Aufgabe ist also eine holistische Aktivität, die den Spracherwerbsprozess zum Erreichen eines kommunikativen Ziels individuell und lerner/innenzentriert vorantreibt, indem sie zum interaktiven Gebrauch der Zielsprache motiviert und dabei auftretende sprachliche Herausforderungen aus der Kommunikationssituation heraus bearbeitet (*Language Focus*) (Samuda & Bygate, 2008, S. 69 zit., in East, 2021, S. 48).

3 Literaturverzeichnis

Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Longman.

Cortes Velasquez, D.E. & Nuzzo, E. (Hrsg.). (2018). *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma TrE-Press.

East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Klett.

Humburg, L., Legutke, M. & Thiel, W. (1983). *Airport – Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*. [Film]. FWU Institut für Film und Bild.

Legutke, M. (1996). Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (S. 103–128). Francke.

Legutke, M. (2006). Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz, (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). LIT Verlag.

Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Hrsg.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (S. 123–167). Multilingual Matters.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.

II Praktischer Teil

1 Einführung in die Aufgabenpakete

Für die vorliegende Publikation wurden zwei Aufgabenpakete auf dem Kompetenzniveau B1 in Anlehnung an den aufgabenorientierten Ansatz konzipiert. Dabei handelt es sich um die beiden Themenbereiche „**Nachhaltiger leben**“ und „**Die Stadt und ihre Umgebung entdecken**“ auf **Französisch, Italienisch und Spanisch**. Beide berücksichtigen die Interessen der Lerner/innen und sind bisher kaum in aufgabenorientierten Unterrichtssettings in Lehrwerken zu finden.

Die Aufgabenpakete wurden im Unterricht erprobt. Dabei wurde festgestellt, dass sie Schüler/innen besonders motivieren und einen Kontext bieten, mit dem sie sich gut identifizieren können. Die Aufgaben – und insbesondere die Gruppenarbeiten – ermöglichen aufgrund von realistischen Redeanlässen viele **Interaktionsmöglichkeiten**. Dadurch entwickeln Schüler/innen ein problemlösendes Sprachhandeln in Bezug auf Situationen, die auch außerhalb des Unterrichts auftreten können.

In den Aufgabenpaketen finden sich außerdem **lernprozessorientierte Aktivitäten**, die den Unterrichtskontext im Fokus haben. Dabei geht es um die Kommunikation in der Zielsprache auf dem Kompetenzniveau B1 und der damit verbundenen sprachlichen Mittel. Im Zentrum stehen daher die Bedeutung und die damit verbundene Form.

Schüler/innen sollen

- eigenständig Sprache anwenden und miteinander interagieren, um ein Problem zu lösen.
- fähig sein, aus verschiedenen Quellen (Internetseiten, Youtube-Videos usw.) die für sie wichtigen Informationen zu finden, diese herauszufiltern und zusammenzufassen.
- die wichtigsten Informationen so klar weitergeben, dass man ihnen meist mühelos folgen kann (GeR-Begleitband, Europarat, 2020, S. 80).

Die verwendeten Videos, Lese- und Hörtexte sind authentisch und wurden nicht zu didaktischen Zwecken bearbeitet, die Zuordnung zu einem bestimmten Kompetenzniveau spielte daher bei der Auswahl eine untergeordnete Rolle. Die Ersteller/innen haben durch die Aufgabenstellungen jedoch dafür gesorgt, dass Schüler/innen die jeweiligen Aktivitäten mit den ihnen auf dem Kompetenzniveau B1 zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln bewältigen können.

Ein wichtiger methodischer Grundsatz bei der Erarbeitung einer Aufgabe ist der sogenannte **Information Gap**, der Kommunikation und damit das Interagieren zwischen den Lernerinnen und Lernern erforderlich macht. Dabei bearbeiten Schüler/innen im Rahmen von einzelnen Tandem- bzw. Gruppenaufgaben unterschiedliche Aspekte und präsentieren den anderen die gewonnenen Informationen, die wiederum alle Paare/Gruppen zur Bearbeitung der konkreten Aufgabe benötigen.

Nach den Gruppenarbeiten ist eine Präsentation der in den jeweiligen Gruppen besprochenen Ergebnisse vorgesehen. Dabei ist die sprachliche und inhaltliche Übermittlung von besonderer Bedeutung (die Lehrperson übernimmt dabei die Monitoring-Funktion).

Ein weiterer Aspekt, der bei der Erarbeitung des Aufgabenzyklus im Mittelpunkt steht, ist die Nachbereitung der Präsentationsphase. Dabei wurde darauf geachtet, dass das aktive Zuhören gefördert wird und dass ein Austausch über die präsentierten Ergebnisse in unterschiedlicher Form stattfindet.

1.1 Ausgangssituation und Struktur der Aufgabenpakete

Die zwei Aufgabenpakete gehen von einer fiktiven Situation aus, in der die/der Schüler/in ein Erasmusjahr verbringt und in dieser Zeit gemeinsam mit drei anderen jungen Menschen in einer WG wohnt: Pedro kommt aus Bilbao, Malika aus Toulouse und Giovanna aus Triest. Sie lernen sich gerade kennen und möchten viel gemeinsam unternehmen. So entscheiden sie einerseits, das Zusammenleben in ihrer WG nachhaltiger zu gestalten, andererseits möchten sie auch die Region, in der sie nun leben, und ihre Umgebung gemeinsam entdecken. Im Aufgabenpaket wechseln sich **lebensnahe Aufgaben**, die sich konkret auf die Situation in der WG beziehen und außerschulische kommunikative Situationen im Lernraum aufgreifen, sowie **Lernaufgaben**, die sich konkret auf den Einsatz im Unterricht beziehen, ab.

Ausgangssituation: Zusammenleben in der WG



Malika



Pedro



Giovanna

Aufgabenpaket 1:
Nachhaltiger leben



Aufgabenpaket 2:
Die Stadt und ihre Umgebung erkunden



Optional: Eine Erinnerungsmappe erstellen
(nach Durchführung der Aufgabenpakete im Unterricht)



Fotos/Illustrationen: Privatfoto Tornos de Gispert, andew_t8 (Pixabay), Privatfoto Gerber, VectorMine (AdobeStock), christels (Pixabay), Peter H. (Pixabay), Txemi Lopez (Pixabay), Nick Lang

Nachfolgend wird die Ausgangssituation beider Aufgabenpakete jeweils auf Französisch, Italienisch und Spanisch abgebildet.

Vivere in un appartamento condiviso

Dopo la maturità hai deciso di trascorrere un anno in Italia con il programma Erasmus e di studiare alla facoltà di lettere. Hai scelto l'università di Palermo dove vivi in un appartamento condiviso con altre tre persone: Malika, Pedro e Giovanna.



Malika
Tolosa – Francia
24 anni



Pedro
Bilbao – Spagna
22 anni



Giovanna
Trieste – Italia
20 anni

Foto: Pixaloto / Fotos de Oliver / andrea di (Pixabay) / Pixaloto / Oliver

Siccome abitate nello stesso appartamento, volete conoscervi meglio e fare alcune attività insieme. Malika è molto attenta ai problemi ambientali, Pedro ama soprattutto viaggiare e a Giovanna piace cucinare e assaggiare le specialità e i piatti tipici del Paese in cui si trova. Su suggerimento di Malika decidete di cambiare alcune delle vostre abitudini e rendere così il vostro stile di vita più sostenibile. Inoltre, visto che non conoscete bene Palermo, vi organizzate per scoprire questa splendida città e i suoi dintorni.

Vivir en un piso compartido

Después de la selectividad has decidido pasar un año en España con el programa Erasmus y estudiar en la Facultad de Letras. Has escogido la universidad de Bilbao, donde vives en un piso compartido con otras tres personas: Malika, Pedro y Giovanna.



Malika
Toulouse – Francia
24 años



Pedro
Bilbao – España
22 años



Giovanna
Trieste – Italia
20 años

Fotos: Pixavideo / Fotos de Gogart / ianetwo, de Pixabay / Pixavideo / Pixavideo / Pixavideo

Como vivís en el mismo piso compartido, queréis conocerlos mejor y hacer algo en común. Malika se preocupa por los problemas ambientales, a Javier le encanta viajar y a Giovanna le gusta cocinar y degustar las especialidades y los platos típicos del país en el que se encuentra. A petición de Malika, decidís cambiar vuestros hábitos para que vuestro estilo de vida sea más sostenible. Además, no conocéis la ciudad de Bilbao y queréis organizaros para explorar esta bella ciudad y sus alrededores.

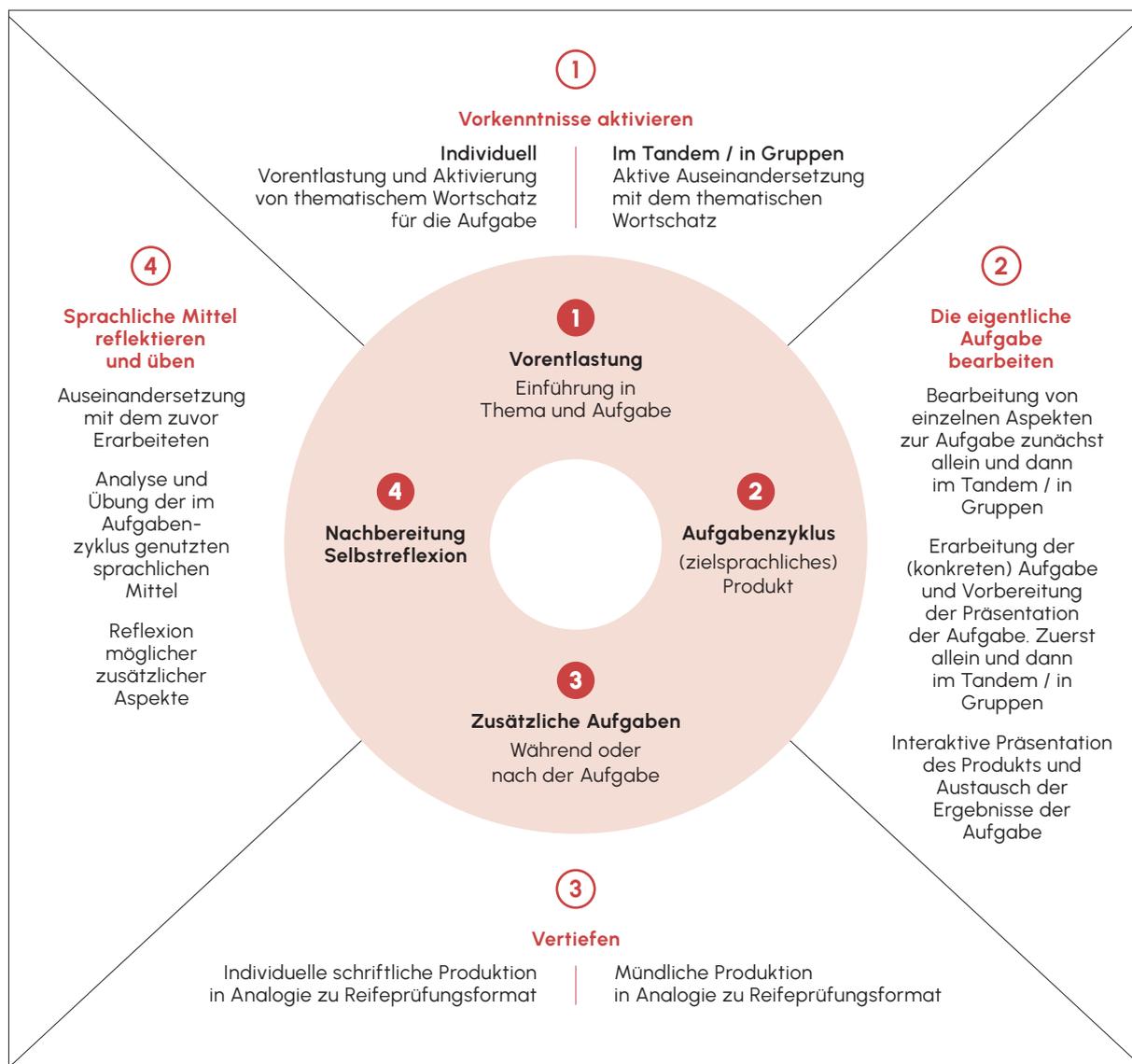
1.2 Aufgabenzyklus und Phasen

Ausgehend vom theoretischen Konstrukt laut Willis (siehe S. 12), das die drei Phasen *Pre-Task* (Vorentlastung), *Task Cycle* (Aufgabenzyklus) und *Language Focus* (sprachlicher Fokus) umfasst, wurden die beiden behandelten Themenbereiche „Nachhaltiger leben“ und „Die Region und ihre Umgebung entdecken“ um „Zusätzliche Aufgaben“ in Phase 3 ergänzt:

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Vorentlastung (Pre-Task)	Aufgabenzyklus (Task Cycle)	Zusätzliche Aufgaben	Selbstreflexion (Language Focus)

Dabei ist zu beachten, dass die fakultativen Aufgaben der Phase 3 auch während Phase 2 zur Anwendung kommen können. Es handelt sich hierbei um Aktivitäten zur Förderung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen, die in Analogie zu den Reifeprüfungsformaten erstellt wurden.

Folgende Grafik bildet die einzelnen Schritte im Detail ab:



1.3 Durchführung im Unterricht

Die Aufgabenpakete sollen im Unterricht in ihrer Gesamtheit mit allen einzelnen Phasen durchgeführt werden, damit die Aufgabe im Sinne des aufgabenorientierten Ansatzes bestmöglich erfüllt wird.

Die Videos bzw. Hörtexte werden individuell mit Kopfhörern am Computer/Tablet oder Handy angesehen bzw. angehört. Dabei handelt es sich um authentisches Material, weshalb die Sprechgeschwindigkeit nicht immer dem Niveau B1 entspricht. **Die Schüler/innen können und sollen daher die Videos und Audioaufnahmen so oft anhalten und erneut abspielen, wie sie es für nötig erachten, damit sie die entsprechenden Aufgaben gut bewältigen können.**

Für die Durchführung eines Aufgabenpaketes ist mit einem Zeitbedarf von circa 6–10 Unterrichtseinheiten zu rechnen.

Verwendete Symbole:



Einzelarbeit



zu zweit



zu dritt, zu viert oder im Klassenverband

Auf der [>ÖSZ-Plattform](#) finden sich auch die nachfolgenden Kommentare für Lehrpersonen zu beiden Aufgabenpaketen sowie die in Kapitel 1.1 dargestellte Ausgangssituation jeweils auf Französisch, Italienisch und Spanisch.



2 Kommentar für Lehrpersonen zum Aufgabenpaket „Nachhaltiger leben“

Vivre de manière plus durable | Vivere in modo più sostenibile | Vivir de manera más sostenible

① Phase 1 – Vorentlastung

In dieser Phase befassen sich die Schüler/innen mit dem Thema „Nachhaltigkeit“ und themenspezifischem Wortschatz. Die Aktivierung des Wortschatzes und der sprachlichen Strukturen erfolgt in zwei Schritten.

A

Die Schüler/innen befassen sich individuell mit einer Liste vorgegebener möglicher nachhaltiger Handlungen im Alltag. Sie erweitern diese mit eigenen Ideen und kennzeichnen in der Folge die jeweils fünf wichtigsten Regeln.

B

Die Schüler/innen arbeiten in Gruppen oder Tandems und verwenden die vorgegebenen Strukturen, um Meinungen zu den vorgeschlagenen Handlungen auszutauschen.

② Phase 2 – Aufgabenzyklus

Diese Phase stellt den eigentlichen Aufgabenzyklus dar. Die Mitglieder der WG sind mit den bestehenden Regeln in der WG unzufrieden, weil das Thema „Nachhaltigkeit“ zu wenig Beachtung findet.

Das Ziel des Aufgabenzyklus besteht daher in der **Erarbeitung neuer konkreter Regeln für das nachhaltige Zusammenleben in der WG** im Hinblick auf vier unterschiedliche Aspekte von Nachhaltigkeit (ziel-sprachliches Produkt). Als Vorbereitung dafür dienen verschiedene Aktivitäten, die die Schüler/innen in Bezug auf die vier Aspekte bearbeiten sollen.

Arbeit im Klassenverband

Aspekt 1

Energiesparen im Alltag

Zur Bearbeitung des ersten Aspektes sind zwei Aktivitäten vorgesehen:

A

Alle Schüler/innen setzen sich zuerst individuell mit dem Aspekt „Energiesparen im Alltag“ auseinander. Sie filtern aus einem Video Informationen heraus und tragen eine Auswahl der im Video vorgeschlagenen Tipps zum Energiesparen in die Tabelle ein.

B

Die Schüler/innen diskutieren in Tandems oder zu dritt die Informationen aus **Aktivität A** und formulieren konkrete Vorschläge.

Arbeit in Gruppen aus Expertinnen und Experten (erste Gruppenphase)

Danach bilden die Schüler/innen Gruppen aus Expertinnen und Experten, in denen sie sich intensiv mit drei weiteren Aspekten auseinandersetzen.

Aspekt 2	Mülltrennung
Aspekt 3	Müllreduktion
Aspekt 4	Vermeiden von Lebensmittelverschwendung

In jeder Gruppe führen die Schüler/innen zu jedem der drei o. g. Aspekte folgende Aktivitäten durch:

A
Die Schüler/innen filtern zunächst individuell Informationen aus einem Video oder einem schriftlichen Dokument heraus.
B
Anschließend bearbeiten die Schüler/innen die in Aktivität A gewonnenen Informationen und besprechen sie zu zweit oder zu dritt.
C
Darüber hinaus bereiten die Schüler/innen in den Gruppen eine Präsentation vor. Jedes Gruppenmitglied notiert sich Stichwörter zu dem Aspekt, der in der Gruppe besprochen und erarbeitet wird.

 Es ist wichtig, die Schüler/innen schon zu Beginn der Gruppenphasen darauf hinzuweisen, dass sie im Anschluss mit Hilfe der Informationen zu allen erarbeiteten Aspekten in einer weiteren dritten Gruppenphase neue Regeln für ihre WG erstellen werden. Die Schüler/innen sollen daher darauf achten, dass sie in dieser Gruppenphase die Inhalte der für sie neuen Aspekte gut verstehen.

Präsentationen in gemischten Gruppen (zweite Gruppenphase)

Danach erfolgt das Präsentieren in gemischten Gruppen, in denen sich jeweils ein/e Vertreter/in für jeden Aspekt befindet (dabei wird die Methode „Gruppenpuzzle“ angewandt). Somit muss jede/r Schüler/in genau über den in der Gruppe aus Phase 1 erarbeiteten Aspekt Bescheid wissen, um die anderen darüber informieren zu können.

Erarbeitung neuer konkreter Regeln für das nachhaltige Zusammenleben in der WG (dritte Gruppenphase)

Nach dieser Phase sollten nun alle Schüler/innen über gute Kenntnisse zu den vier Aspekten zum Thema „Nachhaltiger leben“ verfügen und in einer **dritten Gruppenphase** 5–8 neue Regeln für ihre WG aufstellen. Dazu wird pro Gruppe ein Poster (eventuell auch in digitaler Form) gestaltet, das sich direkt an eine fiktive Mitbewohnerin / einen fiktiven Mitbewohner richten soll. Die Schüler/innen können hierzu den Imperativ im Singular verwenden. So kann vermieden werden, dass die gleichen Sätze und Strukturen wie in Phase I genutzt werden. Die Gruppen einigen sich schließlich auf ein gemeinsames Endprodukt.

Die Poster werden im Anschluss im Klassenraum aufgehängt (oder digital sichtbar gemacht) und können von allen begutachtet werden. Eine weitere Möglichkeit ist, dass einzelne Schüler/innen die Poster präsentieren und Feedback von den anderen Schülerinnen und Schülern erhalten.

③ Phase 3 – Zusätzliche Aufgaben

Diese Phase bietet zusätzliche fakultative schriftliche und mündliche Aufgaben. Diese beziehen sich auf den schriftlichen und mündlichen Ausdruck und werden in Analogie zu den Reifeprüfungsformaten zu Schreiben und Sprechen vorgeschlagen. Sie können entweder zu Prüfungszwecken oder zur Übung eingesetzt werden.

④ Phase 4 – Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel

In dieser Phase setzen sich die Schüler/innen mit dem Gelernten zunächst im Tandem (Aktivität A) und anschließend in Einzelarbeit (Aktivität B) auseinander.

A

Die Schüler/innen geben Ratschläge und vertiefen zugleich das Vokabular zum Thema „Nachhaltigkeit“.

Die zwei Schüler/innen, die im Tandem arbeiten, haben jeweils die Lösung der/des anderen vor sich und können sich somit gegenseitig helfen. Dies kann jederzeit auch wiederholt werden, indem z. B. die Arbeitsblätter ausgetauscht werden.

Diese Tandemübung sollte auf jeden Fall auf den lerner/innensprachlichen Entwicklungsstand der Schüler/innen abgestimmt werden. Zu diesem Zweck stehen zwei Varianten – entweder mit dem *Subjonctif/Congiuntivo/Subjuntivo* oder mit dem *Conditionnel/Condizionale/Conditional* und *Infinitif/Infinito/Infinitivo* – zur Verfügung.

Beide Varianten der Tandemübung stehen auf der [> ÖSZ-Plattform](#) zum Download zur Verfügung.

Im Rahmen der zweiten Aktivität reflektieren die Schüler/innen aktiv, welche Strukturen und welchen Wortschatz sie bei diesem Aufgabenkomplex genutzt und dazu gelernt haben.

B

Die Schüler/innen können sich ihre Unterlagen noch einmal genau durchsehen und entscheiden für sich, welche sieben Ausdrücke sie gelernt haben. Danach formulieren sie drei dieser Ausdrücke in Ratschläge um.

Dabei können sie den erforderlichen Wortschatz und folgende grammatische Strukturen verwenden:

- Französisch: *Impératif, Futur simple, Subjonctif, Conditionnel, Infinitif*
- Italienisch: *Imperativo, Futuro semplice, Congiuntivo, Condizionale, Infinito*
- Spanisch: *Imperativo, Futuro simple, Subjuntivo, Conditional, Infinitivo*

Offen gebliebene Fragen können im Anschluss gemeinsam diskutiert werden.

Nachfolgend werden die kommunikativen Kompetenzziele und die erforderlichen sprachlichen Mittel für das erste Aufgabenpaket jeweils auf Französisch, Italienisch und Spanisch abgebildet.

Vivre de manière plus durable



Kommunikative Kompetenzziele:

- Nachhaltiges Handeln benennen und sich darüber austauschen können
- Regeln für nachhaltiges Verhalten erstellen können
- Meinungen zu nachhaltigem Handeln ausdrücken können
- Ratschläge zu nachhaltigem Verhalten geben können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Nachhaltiger leben“
- Einen Wunsch / eine Meinung / einen Rat mit unterschiedlichen grammatischen Strukturen (*Impératif, Futur simple, Subjonctif, Conditionnel, Infinitif*) ausdrücken
- Anweisungen geben

Das Aufgabenpaket „Nachhaltiger leben“ auf **Französisch** steht auf der **>ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



Vivere in modo più sostenibile



Kommunikative Kompetenzziele:

- Nachhaltiges Handeln benennen und sich darüber austauschen können
- Regeln für nachhaltiges Verhalten erstellen können
- Meinungen zu nachhaltigem Handeln ausdrücken können
- Ratschläge zu nachhaltigem Verhalten geben können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Nachhaltiger leben“
- Einen Wunsch / eine Meinung / einen Rat mit unterschiedlichen grammatischen Strukturen (*Imperativo, Futuro semplice, Congiuntivo, Condizionale, Infinito*) ausdrücken
- Anweisungen geben

Das Aufgabenpaket „Nachhaltiger leben“ auf **Italienisch** steht auf der **>ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



Vivir de manera más sostenible



Kommunikative Kompetenzziele:

- Nachhaltiges Handeln benennen und sich darüber austauschen können
- Regeln für nachhaltiges Verhalten erstellen können
- Meinungen zu nachhaltigem Handeln ausdrücken können
- Ratschläge zu nachhaltigem Verhalten geben können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Nachhaltiger leben“
- Einen Wunsch / eine Meinung / einen Rat mit unterschiedlichen grammatischen Strukturen (*Imperativo, Futuro simple, Subjuntivo, Conditional, Infinitivo*) ausdrücken
- Anweisungen geben

Das Aufgabenpaket „Nachhaltiger leben“ auf **Spanisch** steht auf der **>ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



3 Kommentar für Lehrpersonen zum Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“

Découvrir la ville et ses alentours | Scoprire la città e i suoi dintorni | Descubrir la ciudad y sus alrededores

① Phase 1 – Vorentlastung

In dieser Phase befassen sich die Schüler/innen mit dem Thema „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“ und themenspezifischem Wortschatz. Die Aktivierung des Wortschatzes und der sprachlichen Strukturen erfolgt in zwei Schritten.

A
Die Schüler/innen befassen sich individuell mit einer Liste von Aktivitäten, die bei der Erkundung einer Stadt möglich sind. Sie erweitern sie mit eigenen Ideen und kennzeichnen in der Folge die für sie wichtigsten fünf Aktivitäten.
B
Die Schüler/innen tauschen sich in Tandems anhand ihrer eigenen Listen über ihre Vorlieben bei der Erkundung einer fremden Stadt aus.

② Phase 2 – Aufgabenzyklus

Diese Phase stellt den eigentlichen Aufgabenzyklus dar. Die WG-Mitglieder möchten nun die Stadt und ihre Umgebung, in der sie gemeinsam leben, erkunden.

Das Ziel des Aufgabenzyklus besteht darin, **sich mit der Stadt und ihrer Umgebung auseinanderzusetzen und darüber mündlich und/oder schriftlich informieren** zu können.

Es gibt hier zwei zentrale Aufgaben:

Aufgabe 1	Eine Präsentation über die Stadt und ihre Umgebung halten
Aufgabe 2	Von einem besonderen Erlebnis in der Region in der Vergangenheit erzählen

Es ist möglich, entweder nur eine der beiden Aufgaben zu bearbeiten oder beide, damit sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kompetenz gefördert wird.

Vorbereitung für die Aufgabe/n

Als Vorbereitung für die Durchführung der Aufgabe/n setzen sich die Schüler/innen mit verschiedenen Ausgangsdokumenten (Lesetexten, Videos und Hörtexten) auseinander, anhand derer sie die wichtigsten Informationen über die jeweilige Stadt und ihre Umgebung erschließen und bearbeiten.

Die Durchführung dieser Aufgabe erfolgt in Tandems in vier Schritten.

A
Erarbeitung der Präsentationen
B
Erarbeitung des Arbeitsblattes
C
Präsentation
D
Vergleich der Arbeitsblätter

Erarbeitung der Präsentationen

Die Präsentationen werden in der Klasse von den für die jeweiligen Themen verantwortlichen Schülerinnen und Schülern gestaltet. Die Lehrperson unterstützt sie dabei. Die Präsentationen sollen kurz und gut verständlich sein. Besonders zu beachten ist, dass die wichtigsten Informationen für das Publikum gut nachvollziehbar sind.

Jeweils zwei Personen bearbeiten gemeinsam eines der insgesamt acht Themen, die vorgeschlagen werden. In der Klasse soll für alle Schüler/innen sichtbar sein, wer für welches Thema verantwortlich ist und wer daher die Ansprechpersonen für detaillierte Informationen zum jeweiligen Thema sind.¹

Zu jeder Sehenswürdigkeit/Region stehen Internetseiten als Grundlage zur Verfügung. Natürlich können auch weitere in der jeweiligen Sprache (Französisch, Italienisch, Spanisch) verfasste Internetseiten bzw. Texte herangezogen werden. Die Lehrperson steht in dieser Phase den Schülerinnen und Schülern begleitend zur Seite. Für die Erarbeitung der Präsentationen filtern die Schüler/innen die für sie wichtigen Informationen aus den Texten heraus und vereinfachen diese so, dass sie für die Mitschüler/innen verständlich präsentiert werden können. Bei den Präsentationen liegt der Fokus auf der Klarheit der Sprache und der Anwendung des Wortschatzes.

An dieser Stelle könnten zwei Tandemaktivitäten beziehungsweise eine der beiden aus Phase III zum Einsatz kommen (siehe Phase III – Zusätzliche Aufgaben). Bei der Auswahl der passenden Variante dieser Tandemaktivitäten ist auf den lerner/innensprachlichen Entwicklungsstand der Schüler/innen Rücksicht zu nehmen.

Erarbeitung des Arbeitsblattes

Um die Präsentation für die Zuhörer/innen interessant zu gestalten, wird von den Präsentierenden davor ein Arbeitsblatt ausgearbeitet, das während oder nach der Präsentation von den Mitschülerinnen und Mitschülern ausgefüllt wird. Eine Vorlage für eine mögliche Gestaltung des Arbeitsblattes steht den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung.

¹ Auf der [>ÖSZ-Plattform](#) befindet sich für die jeweilige Sprache eine Liste, die auch ausgedruckt werden kann.

Präsentation

Bevor die Schüler/innen die Präsentation abhalten, teilen sie das Arbeitsblatt aus. Anschließend wird das ausgewählte Thema präsentiert.

Vergleich der Arbeitsblätter

Nach der Präsentation werden die Antworten auf den Arbeitsblättern der Zuhörer/innen gemeinsam kontrolliert. Danach können noch Fragen an die Präsentierenden gestellt werden.

Am Ende wählt jede/r Schüler/in zusätzlich zum eigenen drei weitere Arbeitsblätter zu den Präsentationen aus, die in einer Mappe zur Erinnerung an den Erasmusaufenthalt gesammelt werden. Diese Mappe kann auch als Portfolio verwendet werden.

Aufgabe 2 Von einem besonderen Erlebnis in der Region in der Vergangenheit erzählen

Nun kommen die WG-Mitglieder von ihrer Erkundung der Region zurück und erzählen von einem besonderen Erlebnis auf dieser Tour.

Die Durchführung dieser Aufgabe erfolgt in zwei Schritten.

A

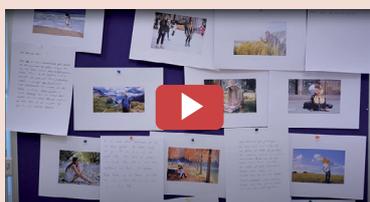
Entwicklung einer Erzählung durch kreative Schreibübungen

B

Schreibwettbewerb zum Thema „Ein besonderes Erlebnis in der Region“

Entwicklung einer Erzählung durch kreative Schreibübungen

Die schriftliche Aufgabe besteht hier darin, einen Text über ein Erlebnis in der Vergangenheit zu verfassen.



> Kreatives Schreiben mit Bildern

Das Erklärvideo des ÖSZ veranschaulicht eine Methode, mit der der kreative und kooperative Schreibprozess direkt im Unterricht geübt werden kann. Sie eignet sich für alle Sprachen. Alles, was man benötigt, sind ein paar Bilder zur Inspiration.

Für diese Aufgabe stehen je nach Sprache Fotos von der jeweiligen Region zur Verfügung. Die Lehrperson kann die Bilder, die auf der > [ÖSZ-Plattform](#) zum Download zur Verfügung stehen, verwenden bzw. diese ergänzen oder austauschen.

Zunächst wählt jede/r Schüler/in ein Foto aus und notiert auf einem Blatt acht Begriffe, die sie/er mit dem Foto assoziiert – diese Begriffe sollen nicht ausschließlich das Foto beschreiben, sondern auch Gefühle bzw. Assoziationen jeder Art umfassen. In der Folge sammelt die Lehrperson Fotos und Blätter ein und verteilt danach die Stichwortzettel unter den Schülerinnen und Schülern.

Nun verfasst jede/r mit diesen Stichwörtern eine Geschichte in der Vergangenheit. Eventuell kann ein Wortlimit angegeben werden, was aufgrund des Aufgabentyps *Kreatives Schreiben* allerdings nicht zwingend erforderlich ist. Die Angabe eines Zeitlimits erweist sich jedoch als vorteilhaft.

Anschließend werden die Geschichten eingesammelt und von der Lehrperson laut vorgelesen, wobei die Fotos noch einmal für alle sichtbar sind (physisch oder eventuell digital). Bei jeder Geschichte raten die Schüler/innen, zu welchem Foto die Geschichte passt (für genaue Anweisungen siehe Erklärvideo in der Infobox „Kreatives Schreiben mit Bildern“).

Danach entwickeln die Schüler/innen im Tandem aus jeweils zwei Texten eine gemeinsame Geschichte. Die Verfasser/innen der Texte erhalten danach ihre Geschichten zurück und überarbeiten diese.



[> Feedback auf schriftliche Texte in der Fremdsprache](#)

Das Erklärvideo des ÖSZ zeigt die „Do's and Don'ts“ beim Feedback zu schriftlichen Performanzen. Dabei geht es um praktische Anleitungen, wie Lehrpersonen ihre Rückmeldungen gezielt und konstruktiv gestalten können.

Schreibwettbewerb zum Thema „Ein besonderes Erlebnis in der Region“

Im Anschluss daran werden für einen Schreibwettbewerb alle Geschichten aufgehängt (oder digital sichtbar gemacht) und von den Mitschülerinnen und Mitschülern mit Punkten bewertet. Jede/r hat drei Punkte zur Verfügung.

Wichtig ist, dass die Schüler/innen genügend Zeit für die Entwicklung ihrer Geschichte zur Verfügung haben. Zugleich soll diese motivierende Methode dazu führen, dass sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und auf hoffentlich lustvolle Art und Weise von einem Erlebnis in der jeweiligen Region erzählen.

Im Anschluss werden die drei besten Geschichten gemeinsam mit der eigenen in einer Mappe zur Erinnerung an den Erasmusaufenthalt gesammelt. Diese Mappe kann auch als Portfolio verwendet werden.

③ Phase 3 – Zusätzliche Aufgaben

Diese Phase bietet zusätzliche Aufgaben zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck. Sie können entweder zu Prüfungszwecken oder zur Übung eingesetzt werden und sind in Analogie zu den Reifeprüfungsformaten zu Schreiben und Sprechen erstellt.

④ Phase 4 – Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel

Diese Phase erfolgt in zwei Schritten.

A
Zunächst befassen sich die Schüler/innen sowohl im Tandem als auch in Einzelarbeit mit unterschiedlichen Sprachstrukturen.

Die hier vorgeschlagene Tandemübung (A.1) sollte auf jeden Fall auf den lerner/innensprachlichen Entwicklungsstand der Schüler/innen abgestimmt werden. Zu diesem Zweck stehen zwei Varianten zur Verfügung. Die erste Variante dient dazu, über eine Sehenswürdigkeit in der Vergangenheit zu sprechen. Dabei können Schüler/innen die Passivformen anwenden und vertiefen gleichzeitig den Wortschatz zum Thema „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“. Die zweite Variante wurde in Anlehnung an den Wortschatz der Vorentlastungsübung „Eine fremde Stadt besichtigen“ erstellt.

Beide Varianten der Tandemübung stehen auf der > [ÖSZ-Plattform](#) zum Download zur Verfügung.

Die zwei Schüler/innen, die im Tandem arbeiten, haben jeweils die Lösung der/des anderen vor sich und können sich somit gegenseitig unterstützen. Diese Aktivität kann jederzeit auch wiederholt werden, indem z. B. die Arbeitsblätter ausgetauscht werden.

Die nächste Aktivität (A.2) ist eine Lückentext-Übung und dient dazu, den Gebrauch der Vergangenheitszeiten zu wiederholen.

Anschließend setzen sich die Schüler/innen mit dem Gelernten auseinander und reflektieren aktiv, welche Orte sie kennengelernt sowie welche Strukturen und welchen Wortschatz sie erworben haben.

B

Die Schüler/innen können sich ihre Unterlagen noch einmal genau durchsehen. Sie wählen fünf Orte aus, die sie in diesem Aufgabenpaket kennengelernt haben und beschreiben, was man dort unternehmen kann. Schließlich verbinden die Schüler/innen Handlungen und Beschreibungen mit drei verschiedenen Orten. Dabei soll das Üben der Vergangenheitszeiten im Vordergrund stehen.

Offen gebliebene Fragen können im Anschluss gemeinsam diskutiert werden. Außerdem können die Schüler/innen ihre persönlichen Wünsche einbringen und über diese reflektieren.

Nachfolgend werden die kommunikativen Kompetenzziele und die erforderlichen sprachlichen Mittel für das zweite Aufgabenpaket jeweils auf Französisch, Italienisch und Spanisch abgebildet.

Découvrir la ville et ses alentours



Kommunikative Kompetenzziele:

- Über eine Gegend informieren können
- Eine Sehenswürdigkeit und den geschichtlichen Hintergrund beschreiben und präsentieren können
- Begründen können, warum eine Sehenswürdigkeit interessant ist
- Seine Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf eine Stadt bzw. Region ausdrücken können
- In zusammenhängender und linear aufgebauter Form von einem Reiseerlebnis in der Vergangenheit erzählen können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“
- Von einem Erlebnis in der Vergangenheit erzählen (*Imparfait* und *Passé composé*)
- Unterschiedliche Grammatikstrukturen für die Wiedergabe historischer Fakten (*Forme active* und *passive*)

Das Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“ auf **Französisch** steht auf der **>ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



Scoprire la città e i suoi dintorni



Kommunikative Kompetenzziele:

- Über eine Gegend informieren können
- Eine Sehenswürdigkeit und den geschichtlichen Hintergrund beschreiben und präsentieren können
- Begründen können, warum eine Sehenswürdigkeit interessant ist
- Seine Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf eine Stadt bzw. Region ausdrücken können
- In zusammenhängender und linear aufgebauter Form von einem Reiseerlebnis in der Vergangenheit erzählen können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“
- Von einem Erlebnis in der Vergangenheit erzählen (*Imperfetto* und *Passato prossimo*)
- Unterschiedliche Grammatikstrukturen für die Wiedergabe historischer Fakten (*Forma attiva* und *passiva*)

Das Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“ auf **Italienisch** steht auf der **> ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



Descubrir la ciudad y sus alrededores



Kommunikative Kompetenzziele:

- Über eine Gegend informieren können
- Eine Sehenswürdigkeit und den geschichtlichen Hintergrund beschreiben und präsentieren können
- Begründen können, warum eine Sehenswürdigkeit interessant ist
- Seine Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf eine Stadt bzw. Region ausdrücken können
- In zusammenhängender und linear aufgebauter Form von einem Reiseerlebnis in der Vergangenheit erzählen können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“
- Von einem Erlebnis in der Vergangenheit erzählen (*Pretérito imperfecto* und *Pretérito perfecto*)
- Unterschiedliche Grammatikstrukturen für die Wiedergabe historischer Fakten (*Voz activa y pasiva*)

Das Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“ auf **Spanisch** steht auf der **>ÖSZ-Plattform** zum Download zur Verfügung.



III Überblick Aufgabenpakete

Überblick Aufgabenpaket „Nachhaltiger Leben“

Französisch	Italienisch	Spanisch			
<i>Vivre de manière plus durable</i>	<i>Vivere in modo più sostenibile</i>	<i>Vivir de manera más sostenible</i>			
<p style="text-align: center;">Kompetenzbereiche</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Hören</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Lesen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Monologisches Sprechen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Dialogisches Sprechen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Schreiben</p>					
<p style="text-align: center;">Sprachliche Mittel</p> <p style="text-align: center;">Wortschatz zu ...</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Energieverbrauch</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Mülltrennung</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Müllvermeidung</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Lebensmittelverschwendung</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Nachhaltigkeit im Alltag</p> <p style="text-align: center;">Anweisungen/Ratschläge geben und Vorschläge machen mit ...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="188 1453 593 1677" style="text-align: center; vertical-align: top;"> <i>Impératif</i> <i>Futur simple</i> <i>Subjonctif</i> <i>Conditionnel</i> <i>Infinitif</i> </td> <td data-bbox="593 1453 999 1677" style="text-align: center; vertical-align: top;"> <i>Imperativo</i> <i>Futuro semplice</i> <i>Congiuntivo</i> <i>Condizionale</i> <i>Infinito</i> </td> <td data-bbox="999 1453 1401 1677" style="text-align: center; vertical-align: top;"> <i>Imperativo</i> <i>Futuro simple</i> <i>Subjuntivo</i> <i>Conditional</i> <i>Infinitivo</i> </td> </tr> </table>			<i>Impératif</i> <i>Futur simple</i> <i>Subjonctif</i> <i>Conditionnel</i> <i>Infinitif</i>	<i>Imperativo</i> <i>Futuro semplice</i> <i>Congiuntivo</i> <i>Condizionale</i> <i>Infinito</i>	<i>Imperativo</i> <i>Futuro simple</i> <i>Subjuntivo</i> <i>Conditional</i> <i>Infinitivo</i>
<i>Impératif</i> <i>Futur simple</i> <i>Subjonctif</i> <i>Conditionnel</i> <i>Infinitif</i>	<i>Imperativo</i> <i>Futuro semplice</i> <i>Congiuntivo</i> <i>Condizionale</i> <i>Infinito</i>	<i>Imperativo</i> <i>Futuro simple</i> <i>Subjuntivo</i> <i>Conditional</i> <i>Infinitivo</i>			
<p style="text-align: center;">Kommunikative Kompetenzziele</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Nachhaltiges Handeln benennen und sich darüber austauschen können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Regeln für nachhaltiges Verhalten erstellen können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Meinungen zu nachhaltigem Handeln ausdrücken können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Ratschläge zu nachhaltigem Verhalten geben können</p>					

Illustration: VectorMine (AdobeStock)

Überblick Aufgabenpaket „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“

					
Französisch	Italienisch	Spanisch			
<i>Découvrir la ville et ses alentours</i>	<i>Scoprire la regione e i suoi dintorni</i>	<i>Descubrir la ciudad y sus alrededores</i>			
<p style="text-align: center;">Kompetenzbereiche</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Hören</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Lesen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Monologisches Sprechen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Dialogisches Sprechen</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Schreiben</p>					
<p style="text-align: center;">Sprachliche Mittel</p> <p style="text-align: center;">Wortschatz zu ...</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Sehenswürdigkeiten und Besonderheiten einer Stadt und ihrer Umgebung</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Aktivitäten und Erlebnissen in einer neuen Umgebung</p> <p style="text-align: center;">Passivkonstruktionen und Anwendung von ...</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td data-bbox="188 1272 593 1386"><i>Imparfait</i> <i>Passé composé</i></td> <td data-bbox="593 1272 999 1386"><i>Imperfetto</i> <i>Passato prossimo</i></td> <td data-bbox="999 1272 1401 1386"><i>Imperfecto</i> <i>Pretérito perfecto</i></td> </tr> </table>			<i>Imparfait</i> <i>Passé composé</i>	<i>Imperfetto</i> <i>Passato prossimo</i>	<i>Imperfecto</i> <i>Pretérito perfecto</i>
<i>Imparfait</i> <i>Passé composé</i>	<i>Imperfetto</i> <i>Passato prossimo</i>	<i>Imperfecto</i> <i>Pretérito perfecto</i>			
<p style="text-align: center;">Kommunikative Kompetenzziele</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Über eine Gegend informieren können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Eine Sehenswürdigkeit und den geschichtlichen Hintergrund beschreiben und präsentieren können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Begründen können, warum eine Sehenswürdigkeit interessant ist</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">Seine Vorlieben und Abneigungen in Bezug auf eine Stadt bzw. Region ausdrücken können</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">In zusammenhängender und linear aufgebauter Form von einem Reiseerlebnis in der Vergangenheit erzählen können</p>					

Fotos: christels, Peter H, Txemi Lopez (Pixabay)

Die Publikation veranschaulicht, wie eine Förderung der kommunikativen und linguistischen Kompetenz in Anlehnung an den aufgabenorientierten Ansatz gelingen kann. Neben einer theoretischen Einführung in das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen finden sich anschauliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen zur Umsetzung und Durchführung von zwei nach dem aufgabenorientierten Ansatz entwickelten Aufgabenpaketen zu den Themen „Nachhaltiger leben“ und „Die Stadt und ihre Umgebung entdecken“, jeweils auf Französisch, Italienisch und Spanisch. Beide Aufgabenpakete stehen auf der ÖSZ-Plattform zum Download zur Verfügung.

www.oesz.at

