

Learning by doing: Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung

Carmen Ramos, Doris Wildenauer-Józsa

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

carmen.ramos_mendez@uni-wuerzburg.de, doris.wildenauer@uni-wuerzburg.de

Abstract

Der Artikel stellt Hintergründe, Ablauf und Ergebnisse eines als universitäre Dozentenfortbildung konzipierten Workshops zum Thema Handlungsorientierung vor.

This paper presents the background, structure and results of an in-service teacher training workshop on task-based teaching at the university.

Schlagwörter

Handlungsorientierung, Lehrerfortbildung, Professionalisierung, Lehre, Fremdsprachenunterricht an der Universität, Aufgabenorientierung.

Key Words

Task-based language teaching, teacher training, professional knowledge, university language teaching.

Ramos, Carmen & Wildenauer-Józsa, Doris (2009): *Learning by doing: Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung*. *Profil* 1, 33-44.

1. Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Handlungsorientierung als Lehr- und Lernansatz und Aufgabenorientierung als methodische Konkretisierung sind Begriffe, die in den letzten Jahrzehnten die Fremdsprachendidaktik wesentlich geprägt haben. Sie sind nicht aus dem Nichts entstanden: die Vorstellung eines aktiven Lernprozesses gab es schon bei Comenius, die die mathetische Tradition im 16. Jahrhundert initiierte, und bei Viëtor mit seiner scharfsinnigen Kritik über altmodische Sprachlehrmethoden im 19. Jahrhundert. Das Hauptziel des Handels in und mit der Sprache findet sich bei Austin (1962).

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht kann als eine weitere Entwicklung des kommunikativen Ansatzes betrachtet werden (Breen & Candlin 1980; Brumfit & Johnson 1979; Littlewood 1981; Widdowson 1978 u.a.). Über die Schwierigkeiten der Einführung dieses Ansatzes in die deutsche Fremdsprachendidaktik – vor allem im schulischen Bereich – berichten Legutke & Thomas (1991) und Schiffler (1998).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* beschreibt Handlungsorientierung wie folgt:

Der hier [im GER] gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen 'Aufgaben', weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen. (GER 2001)

Mit dieser Definition von handlungsorientiertem Fremdsprachenlehren- und lernen im Blick planten wir einen Fortbildungsworkshop für die Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg. Das Hauptziel des Workshops war nicht nur den Austausch unter den Dozenten zu Grundfragen und –konzepten des handlungsorientierten Sprachunterrichts anzuregen, sondern auch als Workshopleiterinnen mit diesem Ansatz kohärent zu sein, das heißt, Handlungsorientierung erlebbar und erfahrbar zu machen. Deshalb hielten wir es für angebracht, dass diese Fortbildungsveranstaltung auch handlungsorientiert ist, getreu dem

Prinzip "*learning by doing*". Im dritten Abschnitt gehen wir auf die methodischen Grundprinzipien, die unsere Arbeit geleitet haben.

2. Dozentenfortbildung am Zentrum für Sprachen

Das Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen (ZFS) der Universität Würzburg ist noch jung: das erste zusammenhängend konzipierte Fortbildungsprogramm fand im Sommersemester 2009 statt. Das Programm versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es keine spezifische Ausbildung für Fremdsprachenlehrkräfte an der Hochschule existiert, im Gegensatz zu der Lehramtsausbildung für die verschiedenen Schultypen. Viele an Sprachenzentren tätigen Dozenten und Dozentinnen nehmen regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen teil, aber nicht viele Sprachenzentren haben ein eigenes Fortbildungsprogramm.

Wir gehen von einem Konzept von Lehrkompetenz und Professionalisierung der Lehrkräfte aus, das sich auf drei Säulen stützt:



Das bedeutet, dass Fortbildungsangebote, unseres Erachtens nach, das Kennenlernen der relevanten Theorien und Methoden ermöglichen, das Einbringen der eigenen Lehr- (und Lern-) Erfahrung vorsehen und den Austausch unter Kollegen fördern sollten. Nur wenn diesen drei Säulen ähnliche Bedeutung beigemessen wird, befinden wir uns auf dem Weg der Professionalisierung der Dozenten.

3. Der Workshop

Die Einführungsveranstaltung des Fortbildungsprogramms am Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg war der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht aus mehreren Gründen gewidmet:

- Der Workshop sollte auch aufgabenorientiert sein, das heißt, daraus sollte ein von den teilnehmenden Lehrkräften erstelltes Endprodukt entstehen. Als Produkt der gemeinsamen Arbeit sollten didaktische Leitlinien entstehen, die den Lehrkräften am ZFS bei ihrer Lehrtätigkeit helfen sollten.
- Wir betrachten dieses Thema nicht isoliert, sondern als Kern eines Netzwerkes, in dem andere, für den Fremdsprachenunterricht wichtige Themen integriert sind, wie zum Beispiel kooperatives Lernen, Motivation, Lernerzentrierung, Lernerautonomie usw. Wir sahen also diese Fortbildungsveranstaltung als Initialzündung für die gemeinsame, kooperative Arbeit der Lehrkräfte. Wir wollten dadurch einen "*starting point*" schaffen.
- Die meisten Lehrbücher sind zur Zeit handlungsorientiert oder geben an, diese Richtung zu verfolgen. Deshalb erachten wir es als wichtig, dass Lehrkräfte in der Lage sind, Kriterien zu entwickeln, um Lehrbücher und –material analysieren und auch kohärent im Unterricht einsetzen zu können.
- Nicht zuletzt war es unsere Absicht, den eher abstrakten Begriff "Handlungsorientierung" gemeinsam mit Kollegen zu konkretisieren, indem wir praktische Prinzipien für unseren Unterricht an der Universität formulieren.

Bei der Konzipierung und Planung des Workshops gingen wir von den methodischen Prinzipien aus, die Handlungs- und Aufgabenorientierung (*task-based teaching and learning*) auszeichnen: ein Endprodukt wird als Ziel vorgesehen, aber es wird über den Prozess als Weg reflektiert; Lernautonomie soll gefördert werden; die Fortbildungsarbeit basiert auf Kooperation, jeder braucht den Einsatz der anderen, um selber voranzukommen; der Prozess ist ergebnisoffen, das heißt, es wird formuliert, welches Endprodukt erwartet wird, aber nicht im Voraus festgelegt. Wir verzichteten bewusst auf theoriebasierte Arbeit, denn das Hauptaugenmerk sollte erstmal auf die Aktivierung von Vorkenntnissen und Erfahrungswissen liegen.

Hauptziel des Workshops war die Erarbeitung didaktischer und pädagogischer Prinzipien, die unsere Arbeit als Lehrkräfte am Zentrum für Sprachen leiten sollten. Dabei sollten die Lehrer- und die Lernerrolle, die sprachlichen Fertigkeiten und Inhalte wie Grammatik und Wortschatz gleichermaßen berücksichtigt werden. Vom Anfang an war dieser Beitrag vorgesehen; die Lehrkräfte wurden gleich zu Beginn darüber informiert. Zusätzlich sollte ein *status quo* hergestellt werden, eine Art Bestandsaufnahme, damit zukünftige

Fortbildungsangebote sich nach den Bedürfnissen der Lehrenden richten können. Nicht zuletzt war es auch unser Ziel, dass Lehrende Methoden selber erfahren, die für Lerner gefordert und propagiert werden.

Die gemeinsame Arbeit im Workshop verlief in vier Phasen, die wir im Folgenden kurz beschreiben. In Punkt 3 gehen wir auf die Ergebnisse ein. Hier soll lediglich die Konzeption des Workshops dargestellt werden.

3.1. Einführung in das Thema

Gleich zu Beginn sollte eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, um für eine möglichst aktive Teilnahme zu sorgen. Eines der Ziele unserer Fortbildungsarbeit ist es, die sprachenübergreifende Kooperation zu stärken. Im Normalfall, und das kann man an vielen Sprachenzentren beobachten, arbeiten die Lehrkräfte mit den Kollegen aus dem eigenen Sprachbereich. Es können jedoch wichtige und sehr produktive Synergieeffekte erzielt werden, wenn die Lehrenden die Grenzen des eigenen Sprachbereichs überschreiten. Deshalb begann unser Workshop mit einer gemeinsamen Aktivität, die Theorie-Kenntnisse aktivieren und mit praktischen Aspekten verbinden sollte. Es wurden Begriffe geklärt und näher beschrieben, die im Kontext der Handlungs- und Aufgabenorientierung oft in Erscheinung treten (z.B. Lernerorientierung oder Konstruktivismus).

3.2. Konkretisierung

Nachdem allgemeine, eher abstrakte Konzepte geklärt wurden, ging es an konkrete Unterrichtsbereiche heran: Inhalte, Fertigkeiten und Lehrer- und Lernerrolle. Das formulierte Ziel war, den Begriff der Handlungsorientierung auf diese Bereiche zu übertragen. Ganz konkret gefragt: Was bedeutet Handlungsorientierung für jeden Aspekt? Was impliziert es für den Unterricht mit Studierenden?

In dieser Phase sollten die Lehrkräfte die eher theoretischen Überlegungen der ersten Phase mit ihrer Unterrichtserfahrung verbinden, indem sie sich die möglichen Implikationen von diesem Ansatz bewusst machen. Das Ziel war auch, ein Bewusstsein für die Anwendung abstrakter didaktischer Prinzipien zu schaffen.

3.3. Erarbeitung der Abschlussaufgabe

Als Abschlussaufgabe sollten die teilnehmenden Lehrkräfte ein Plakat mit didaktischen und pädagogischen Prinzipien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht an der Universität erstellen. Mit Hilfe eines Diagramms, bestehend aus drei Kreisen mit Schnittmengen, formulierten die Lehrkräfte Leitlinien zu Lernerrolle, Lehrerrolle und Unterricht/Inhalte. Diese Aufgabe schien uns aus mehreren Gründen geeignet zu sein:

- weil damit eine deutliche Brücke zwischen eher abstrakter Theorie (1. Phase) und konkreter Praxis (2. Phase) gespannt wurde,
- weil die genaue Formulierung von Leitlinien die Teilnehmer dazu motivierte, noch einmal genau über bereits ausgesprochene Aspekte zu reflektieren und sie konkreter und verständlicher zu erfassen,
- weil die Lehrkräfte die endgültige Erstellung und Gestaltung des Plakats aushandeln mussten und dadurch Prozesse erfahren haben, die im kommunikativen Sprachunterricht häufig vorkommen,
- weil dadurch ein bleibendes, für alle sichtbares Produkt erstellt wurde, und
- weil damit eine Zukunftsperspektive, die das Lernen und Lehren am Zentrum für Sprachen inspirieren soll, eröffnet wurde.

3.4. Reflexion

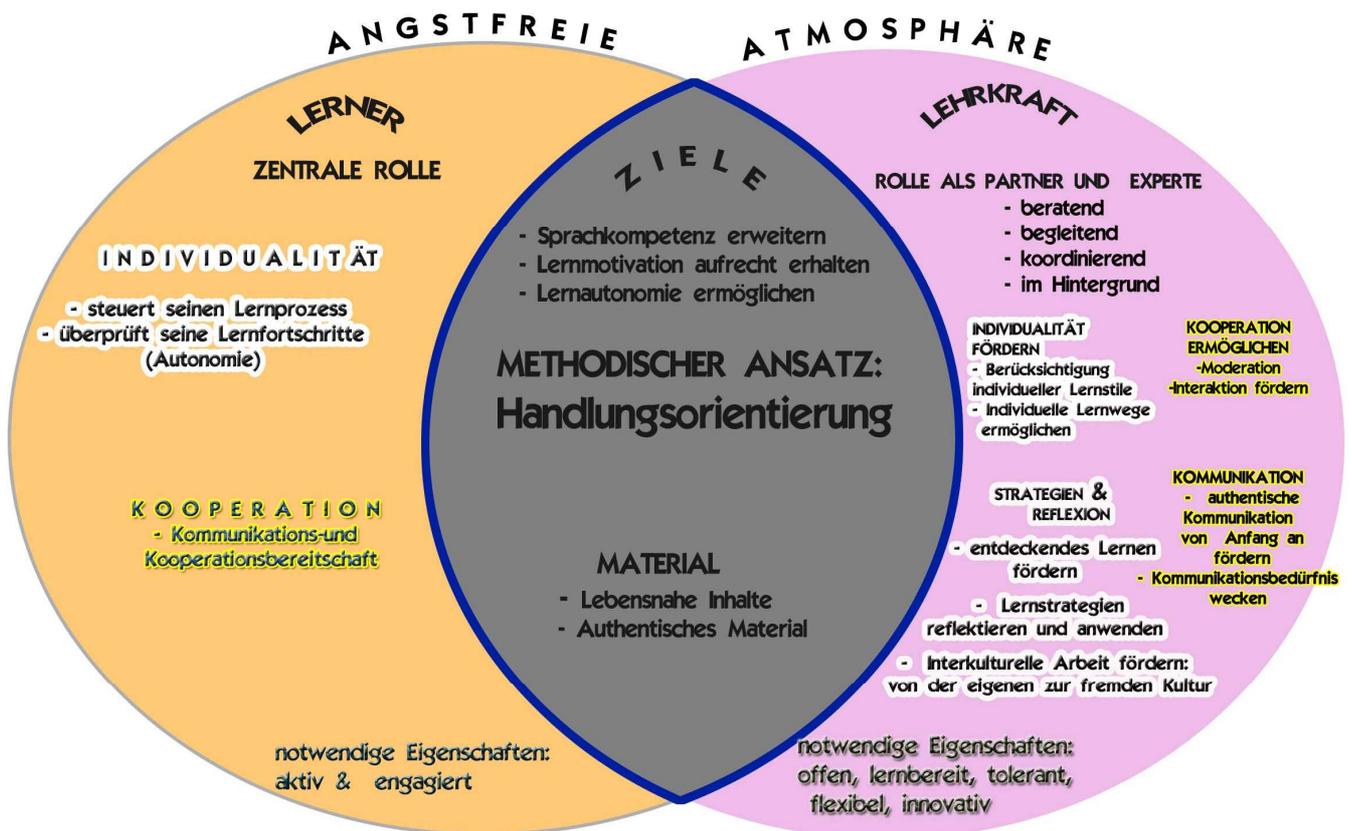
Diese letzte Phase war als Retrospektion konzipiert. Am Ende des Workshops reflektierten die Lehrkräfte darüber, wie sie die Arbeit empfunden hatten und vor allem, was, ihrer Meinung nach, an dem Workshop handlungsorientiert war. Einerseits war das ein sinnvolles Rekapitulieren, andererseits wurden handlungsorientierte Vorgehensweisen im Bewusstsein der Lehrkräfte dadurch gesichert. Und nicht zuletzt eine Aktivität im Plenum, um die gemeinsame Arbeit abzuschließen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Aufgaben im Workshop präsentiert. Im ersten Teil (4.1) werden die Ergebnisse zweier Phasen (Erarbeitung einer Definition "handlungsorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der..." und "Erarbeitung von Leitlinien für den Unterricht am ZFS") in **einem** Schaubild zusammengefasst, da sich die Aussagen teilweise inhaltlich überschneiden. Im zweiten Teil geht es um die Umsetzung von Handlungsorientierung in den vier Fertigkeiten.

4.1 Schaubild "Handlungsorientierung: Leitlinien für den fremdsprachlichen Unterricht am ZFS"

Hier sind die zusammengefassten Ergebnisse der Gruppenarbeit:



Kommentar zum Schaubild:

Aus den Überlegungen der Workshop-Teilnehmer kristallisierten sich 3 Bereiche heraus, die für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind: Lerner, Lehrkraft und die Unterrichtsziele, die eng mit der Wahl der Unterrichtsmethoden und dem -material verbunden sind.

Die Rolle der Lehrkraft ist die eines Lerninitiators und -begleiters, der den Bogen zwischen individueller Förderung und kooperativen Aktivitäten bzw. Förderung der Kommunikation spannt.

Die Anregung zum Nachdenken über das Lernen selbst und die Reflexion über die eigene und fremde Kultur ist ein Prozess, der naturgemäß in der Individualität jedes einzelnen Lernalters seinen Ausgangspunkt hat. Das Versprachlichen der Reflexionen in der Gruppe (Kooperation, Kommunikation) erlaubt jedoch ein vertieftes Verständnis, Erweiterung und eventuell auch die Korrektur von lerner-eigenen subjektiven Theorien.

Der Lerner spielt die zentrale Rolle im Lernprozess. Der Sprachlernprozess wird von individuellen und kooperativen Elementen bestimmt. Individuell sind die Elemente in dem Sinne, dass der Lerner (mit Unterstützung der Lehrkraft) seinen für ihn effektivsten Lernweg findet und fähig wird, seine eigenen Lernfortschritte zu bewerten und weitere Lernschritte zu planen. Die kooperativen Elemente ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass die Benutzung der Sprache als soziale Handlung (siehe GER) verstanden wird und Kooperation und Interaktion mit anderen Sprachlernenden und Muttersprachlern im Lernprozess dafür unabdingbar sind.

Das Erreichen der allgemein formulierten Unterrichtsziele wird durch den Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden gefördert. Die Handlungsorientierung ist wie bereits in Punkt 3 erwähnt als Kern eines Netzwerkes zu verstehen, an dem verschiedene methodische Ansätze und lernpsychologische Erkenntnisse angeknüpft sind. Den Methoden zugeordnet sind die Materialien, die im Sinne der Handlungsorientierung lebensnah und möglichst authentisch sein sollen.

Vom Lerner und der Lehrkraft werden persönliche Eigenschaften gefordert, die eine Umsetzung von Handlungsorientierung im Unterricht überhaupt erst ermöglichen. Der Lerner ist nicht mehr passiver Konsument von Inhalten, die ihm von "oben" verordnet werden. Die Handlungsfreiheit, die sich aus den methodischen Grundsätzen der Handlungsorientierung ergibt, ist mit kontinuierlicher Eigeninitiative und Verantwortung für das eigene Lernen verknüpft. Auf der anderen Seite verlangt dieser methodische Ansatz eine neue Definition der Rolle der Lehrkraft. Um dem Lerner die Möglichkeit zu geben, Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen, muss die Lehrkraft Verantwortung abgeben. Die Abgabe und Übernahme von Verantwortung beruht auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen zwischen Lerner und Lehrkraft und dieses ist wiederum nur in einer für den Lerner und die Lehrkraft angstfreien Atmosphäre möglich.

Dieser Ansatz impliziert Offenheit und Flexibilität für das Nicht-Planbare, Bereitschaft und Mut, gewohnte Wege im Unterricht zu verlassen und neue Wege auszuprobieren – auch wenn dies zu Beginn mit Unsicherheit und höherem Arbeitsaufwand verbunden ist.

Wie nun können diese allgemein formulierten Prinzipien konkret in die Unterrichtsplanung einfließen?

Die Teilnehmer des Workshops erhielten die Aufgabe sich in Gruppen zu überlegen, wie ein nach ihrem Verständnis handlungsorientierter Unterricht für die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben aussehen sollte.

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Handlungsorientierung in den vier Fertigkeiten

Hören

Der Lerner nimmt als Hörer eine aktive Rolle ein. Diese aktive Rolle wird durch Hörübungen gefördert, die die Hörer zu Reaktionen motivieren. Mit diesen Hörübungen sollen unterschiedliche Hörverstehensstrategien trainiert werden: Globales Hören, selektives Hören und detailliertes Hören

Die Hörtexte sollten möglichst authentisch sein. Als Hörtexte sind auch Kommunikation im Unterricht und der Unterricht selbst anzusehen. Die Lehrkraft soll daher immer bemüht sein, die Kommunikation und Reaktionen der Studierenden am Laufen zu halten.

Sprechen

Im Unterricht ermöglicht die Lehrkraft das Training realer Situationen, um die Kommunikation in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel ist, das sprachliche Wissen situationsbedingt anwenden zu können.

Die Lehrkraft stellt die sprachlichen Mittel (in kleinen Schritten) bereit, um die Übungen durchführen zu können.

Partner – und Gruppenarbeiten sind wichtige Arbeitsformen – die Lehrkraft fungiert als Koordinator und steht bei Fragen zur Verfügung.

Lesen

Den Studierenden wird eine Vielfalt von Texten angeboten. Das primäre Auswahlkriterium für diese Texte ist, dass sie für den Lernenden interessant sind. Zu diesen Texten gehören authentische, literarische und pädagogische Texte.

Diese Texte sollen neben der Förderung des Meinungsaustausches auch den interkulturellen Austausch fördern.

Die Übungen zu den Lesetexten sind so gestaltet, dass sie den Lernern helfen, den Text besser zu verstehen. Reine Kontrollfragen sind für ein besseres Textverständnis nicht geeignet.

Eine Förderung der Lesekompetenz ist zugleich eine Förderung der Lernautonomie.

Schreiben

Die Produktion von schriftlichen Texten erfordert eine strukturierte Formulierung, wodurch das Grammatik- und Wortschatzrepertoire erweitert wird. Schriftlich fixierte Sprache ermöglicht aufgrund der Dauerhaftigkeit der Aussage Reflexion über Inhalt und Struktur des Geschriebenen.

Schriftliche Äußerungen erfordern einen Planungsprozess, wobei das Vorwissen der Lerner einbezogen wird.

Im Sinne der Handlungsorientierung ist es beim Schreiben wichtig, dass der Lerner (als Autor) einen Adressaten für seine produzierten Texte hat. Adressaten können Muttersprachler, andere Lerner oder auch die Lehrkraft sein.

Lernertexte können sein:

- a) informative Texte, z.B. Artikel, Exzerpt, Wiki, Reiseführer
- b) persönliche Texte, z.B. Brief oder Mail
- c) fiktive Texte, z.B. Erzählung, Drehbuch

Kommentar:

Da die Arbeitsgruppen aus Lehrkräften unterschiedlicher Zielsprachen bestanden und sich die Aufgabe nicht konkret auf eine bestimmte Zielgruppe bezog, sind die präsentierten Ergebnisse sprachübergreifend und eher allgemein formuliert.

Ein weiterer Schritt wäre, für eine Zielsprache und eine definierte Zielgruppe z.B. anhand eines bestimmten Lehrbuchkapitels konkrete Unterrichtsschritte zu formulieren, die in Kohärenz mit den erarbeiteten Leitlinien eines handlungsorientierten Unterrichts stehen.

5. Eine handlungsorientierte Fortbildungsveranstaltung über Handlungsorientierung: Methodischer Kommentar

Wie bereits in Punkt 1 beschrieben, war ein wichtiges Ziel bei der Planung des Workshops, nicht nur einen Austausch über Handlungsorientierung im Sprachunterricht zu ermöglichen, sondern Handlungsorientierung im Workshop selbst erfahrbar zu machen.

Im Folgenden werden beispielhaft zwei Sequenzen des Workshops vorgestellt und die handlungsorientierte Vorgehensweise kommentiert.

Nachdem die Teilnehmer gemeinsam eine Definition des Begriffs "Handlungsorientierung" erarbeitet hatten, sollten sie sich überlegen, wie diese allgemeine Definition konkret auf Teilaspekte des Unterrichts (z.B. Hörverstehen, Leseverstehen – siehe Punkt 4) anzuwenden

sind. Hierzu wurden die Teilaspekte auf Blätter geschrieben und auf die Gruppentische verteilt. Die Teilnehmer konnten dann – je nach Interesse – ein Thema auswählen, und dieses dann in der Gruppe bearbeiten. Die Ergebnisse wurden auf einem Blatt stichwortartig festgehalten. (Sequenz 1)

Die Ergebnispräsentation erfolgte, indem die Gruppen von Tisch zu Tisch gingen und so die Ergebnisse der anderen Gruppen lesen konnten (Sequenz 2). Ursprünglich war geplant, dass die Gruppen nach dem Prinzip des "Gruppenpuzzles" (Brüning & Saum 2008: 14) gemischt werden und jeweils ein "Experte" die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert und zur Diskussion stellt. Aus Zeitgründen mussten wir uns dann spontan für eine weniger zeitintensive Variante entscheiden.

Methodischer Kommentar:

In Sequenz 1 wird dem Teilnehmer überlassen, sich für ein Thema nach eigenem Interesse zu entscheiden, und dies dann gemeinsam mit "Gleichgesinnten" zu bearbeiten. Das Ergebnis der Aufgabenbearbeitung ist offen und für alle Teilnehmer von Bedeutung.

Diese Vorgehensweise hat zwei Vorteile: Durch die selbständige Wahl des Themas erhöht sich die Motivation, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dem Teilnehmer bzw. dem Lerner wird (zwar in einem beschränkten Rahmen) "Handlungsfreiheit" zugesprochen. Auch aus lernpsychologischer Sicht ist diese Vorgehensweise vorteilhaft – vor allem im Sprachlernkontext. Wie kommt es zur Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe oder für ein bestimmtes Thema? Der Lerner verfügt über Interessen, die durch sein Vorwissen geprägt sind. Gibt man dem Lerner die Möglichkeit, sich für ein Thema zu entscheiden, kann er sein Vorwissen aktivieren und neue Lerninhalte an das bereits vorhandene Wissen anknüpfen.

Der Austausch von Ergebnissen der Gruppenarbeiten (Sequenz 2) ist ein wichtiger Bestandteil der Aufgabenbearbeitung im Sinne der Handlungsorientierung. In den Definitionen zu "task" im Artikel "Handlungsorientierung" von Carmen Ramos (in diesem Heft) wird dieser Aspekt deutlich:

"A task....., with emphasis on meaning, to attain an objective". (Bygate; Skehan & Swain 2001:11)

"An activity which required learners to arrive at an outcome..." (Prabhu 1987:24)

"...in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form...."
(Nunan 2004:4) (Unterstreichungen nicht im Original)

Das Ziel der Gruppenarbeiten war, Vorwissen und Lehrerfahrungen in Hinblick auf die erarbeiteten Leitlinien zu aktivieren und so zu methodischen Hinweisen bezüglich der vier Fertigkeiten zu gelangen. Das Erarbeitete aller Beteiligten wird durch die gewählte

Präsentationsform offengelegt und erhält somit Wertschätzung. Zudem können die Teilnehmer durch den Austausch neues Wissen aufnehmen und bestehendes eventuell hinterfragen oder korrigieren.

5. Ausblick

Die hier vorgestellte Fortbildungsveranstaltung hat uns, als Einführung in das Thema Handlungsorientierung, wertvolle Einblicke in das Erfahrungswissen der Lehrkräfte ermöglicht. Dies reicht aber nicht. Um Handlungsorientierung im Unterricht konsequent umzusetzen, genügt es nicht den methodischen Ansatz zu kennen. Wir als Lehrkräfte müssen ihn verinnerlichen, so dass sowohl bei der Planung als auch im Unterricht unsere didaktischen Entscheidungen vom Prinzip der Handlungsorientierung geleitet werden.

6. Literatur

- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, Michael P. & Candlin, Christopher N. (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2008): *Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht*. (Friedrich Jahresheft) Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Brumfit, Christopher J. & Johnson, Keith (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* (2001) [<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>].
- Legutke, Michael & Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow (Essex): Longman.
- Littlewood, William (1981): *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffler, Ludger (1998): *Learning by Doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Widdowson, Henry (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.