

Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/  
Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm  
(Hrsg.)

# Aufgabenorientierung als Aufgabe

Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz  
zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

**gnV** Gunter Narr Verlag Tübingen

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
Rüdiger Ahrens: Kognitive Lernziele der Literaturbehandlung als Beitrag für einen aufgabengesteuerten Englischunterricht .....	9
Lothar Bredella: Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts .....	18
Eva Burwitz-Melzer: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht.....	25
Daniela Caspari: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht.....	33
Herbert Christ: Lernaufgaben als Steuerungsinstrumente? .....	43
Hermann Funk: Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht – das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis.....	52
Claus Gnutzmann: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning? .....	62
Wolfgang Hallet: <i>Tasks</i> in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch <i>tasks</i> .....	72
Adelheid Hu: Aufgabenorientierung. Überlegungen zu einem pragmatischen Konzept sprachlichen Lernens zwischen <i>Tasked Based Learning</i> und Testaufgaben .....	84
Britta Hufeisen: Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben – Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? .....	90
Karin Kleppin: Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben .....	102
Friederike Klippel: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – wirklich ein neues Paradigma? .....	109
Frank G. Königs: Aufgabenorientierung als Aufgabe. Überlegungen zur aktuellen Diskussion um ein ‚neues‘ Konzept für den Fremdsprachenunterricht .....	115
Hans-Jürgen Krumm: <i>Können</i> oder <i>Handeln</i> – die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen .....	123
Jürgen Kurtz: <i>Improvised Speaking in the EFL Classroom</i> : Aufgaben als Elemente einer unterrichtlichen Figurationstheorie fremdsprachlichen Lehrens und Lernens .....	130
Michael K. Legutke: Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte .....	140
Eynar Leupold: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Une boîte de Pandore? .....	149

Franz-Joseph Meißner: Lernerautonomisierung durch Aufgaben?.....	159
Andreas Müller-Hartmann: Vom Referenzrahmen über die Bildungsstandards ins Klassenzimmer – Aufgabenorientierung von oben oder von unten? .....	171
Paul R. Portmann-Tselikas: Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen?.....	182
Manfred Raupach: Aufgabenorientierung als zentrales Konzept im Fremdsprachenunterricht .....	192
Claudia Riemer: AUFGABEN: Orientierungen in Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung.....	201
Jörg Roche: Back to the Future – Perspektiven für das authentische Sprachhandeln im Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts .....	209
Dietmar Rösler: Aufgaben als (Status-) Indikatoren im fremdsprachen- didaktischen Diskurs.....	219
Marita Schocker-v. Ditfurth: Lern- und Lernerperspektive integrieren: Lernaufgaben als Möglichkeit der Verzahnung von Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenlehre.....	228
Gert Solmecke: Aufgabenorientierung: Einige Gedanken zu einem neuen Versuch, Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts einander anzunähern .....	237
Helmut-Johannes Vollmer: Kompetenzaufgaben als Forschungs- und als Evaluationsinstrument .....	244
Wolfgang Zydati: Stehen wir vor einem <i>meltdown</i> der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Prüfungsaufgaben für diese Bereiche entwickelt werden! .....	256
Adressen der Beiträger .....	265
Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz .....	269

Jörg Roche

## **Back to the Future – Perspektiven für das authentische Sprachhandeln im Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts**

### **1. Einleitung: Aufgaben als methodisches oder didaktisches Konzept**

Die auf Englisch bezogene Fremd- und Zweitsprachendidaktik (EFL/ESL) beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit dem Konzept des Task-Based Learning (TBL). Diese Diskussion ist mittlerweile auch in Deutschland wieder aufgenommen worden (vgl. Müller-Hartmann/ Schocker v. Ditzfurth 2005 und die Beiträge in diesem Band). Dabei wird die Aufgabenorientierung weitgehend als methodisches Konzept und damit als Problem der Instruktion behandelt.<sup>1</sup> Im Mittelpunkt der Diskussion stehen daher Fragen nach Form, Schwierigkeit, Steuerbarkeit und Lehrbarkeit von Aufgaben, nach der Natur der Aufgabe als Testaufgabe und nach Messbarkeit, Korrektheit und Korrektur der Lernerleistung.

In dieser Diskussion lässt sich allerdings zwischen Aufgabe als didaktischem Zweck zur Erreichung von Kompetenzen und Übung als methodischem Werkzeug zur Erreichung von Fertigkeiten nicht immer klar unterscheiden. Einige Beiträge der Frühjahrskonferenz 2006 warnen sogar, wie etwa Christ (2006, in diesem Band) vor einer leichtfertigen Umkehrung des didaktischen Unterbaus durch die Überbewertung eines methodischen Verfahrens.

Durch die Betonung methodischer Aspekte kann zumindest der Eindruck entstehen, die gegenwärtige Diskussion habe die Ansätze aus früherer Zeit nicht zur Kenntnis genommen beziehungsweise versuche, einem methodischen Steuerungsinstrument einen modernen didaktischen Anstrich zu geben. So wie es etwa verschiedene alternative Methoden, wie etwa die Methoden des Total-Physical-Response oder des Natural Approach, schon früher mit limitiertem Erfolg probiert haben.

Vor einer solchen Verkürzung des Aufgabenkonzeptes warnen aber bereits Bednar/Cunningham (1992, 26) eindringlich:

„We must not simplify environments as we typically do in school settings, but rather we must maintain the complexity of the environment and help the students to understand the concepts embedded in the multiple complex environments in which it is found.“

### **2. Aufgabenorientierung als durchgängiges Thema innovativer didaktischer Ansätze seit der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts**

Seit geraumer Zeit kennen wir auch andere didaktische, linguistische und rezeptionsästhetische Versuche, die Aufgabenorientierung des Fremdsprachenunterrichts durch einen stärkeren Bezug auf authentisches Sprachhandeln, also die Verwendung von Sprache zu

<sup>1</sup> Siehe besonders Christs Taxonomie von Aufgaben (Christ 2006, in diesem Band), die in erster Linie von „gelenkten“ Verfahren ausgeht, dem Lerner aber große Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zubilligt.

(realen) Kommunikationszwecken außerhalb des Sprachunterrichts, herzustellen. Die meisten dieser Versuche sind inzwischen zu kohärenten didaktischen Ansätzen weiterentwickelt und in Lehrmodellen erprobt worden. Dazu gehören unter anderem die folgenden:

- Die Umorientierung auf die tatsächliche Verwendbarkeit von Sprache in der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts, wie sie Avantgardisten des Formats von Viëtor, Gouin oder Jespersen propagiert haben. Die programmatischen Positionen sind später in der kommunikativen Sprachdidaktik weitgehend umgesetzt worden.
- Der Bezug auf die Sprechakttheorie und das kommunikative Handeln mit Sprache sowie der Bezug auf das Alltagssprachliche Handeln in der kommunikativen Sprachdidaktik. Das Konzept der ‚Authentizität‘ hat dabei trotz seiner Unschärfe auch den Aufgabenbezug des kommunikativen Handelns eingeschlossen. Dies drückt sich in Konzepten wie dem ‚Lernergesteuerten Sprachunterricht‘, dem ‚Projektlernen‘ und dem ‚Stationenlernen‘ aus (siehe Ahrens 2006, in diesem Band).
- Die Betonung der produktiven Kreativität des Lesers im Prozess des Lesens literarischer Texte durch die Rezeptionsästhetik („reader-response-criticism“) und deren (spätere) Weiterführung in „Creative-Writing“-Programmen.<sup>2</sup> Auch wenn diese Ansätze zuerst für die muttersprachliche Lektüre und den muttersprachlichen Unterricht systematisch nutzbar gemacht worden sind, so haben sie doch zumindest in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache eine weitreichende Umsetzung in den Fremdsprachenunterricht erfahren.
- Die Ausrichtung auf Inhalte für den Wissenstransfer („content-based instruction“) und die Anwendung des Wissens bei der Lösung technischer, wissenschaftlicher oder anderweitig berufsbezogener Aufgaben in der Fachsprachendidaktik (zum Beispiel auch „Fall-basiertes Lernen“, „case-based learning“).
- Die Vermittlung von Fachinhalten im allgemeinen und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Immersionsprogrammen und Modellen von Begegnungsschulen.
- Die Orientierung auf Interdisziplinarität in Konzepten der integrativen Landeskunde.
- Die konstitutive Ausrichtung auf Aufgaben in konstruktivistischen und konstruktivistischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht. Diese werden bisher am stärksten in der Mediendidaktik genutzt. Dabei sind die Studien von Beers (2001) und Goldman-Segall (1998) zum ethnografischen Lernen mittels Medien im Unterricht sowohl theoretisch-konzeptuell als auch in empirischer Hinsicht richtungsweisend.

<sup>2</sup> Die Anwendung der Rezeptionsästhetik scheint bisher besonders stark im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorgenommen worden zu sein. Als bahnbrechend gelten dabei die Arbeiten von Krechel (1983) und Krusche (1985). Ahrens (2006, in diesem Band) stellt den Bezug der produktiven Prozesse bei Lesen und Schreiben für eine Aufgabendidaktik eingehend dar. Eine Anwendung der dort dargestellten Verfahren findet sich unter anderem im Kapitel *Hyperfiction* des online-Programmes *uni-deutsch.de* (Roche 2003ff.). Dieses Kapitel zeigt in größtmöglicher Klarheit, wie die Prinzipien konstruktivistischer und rezeptionsästhetischer Verfahren in die Praxis einer handlungsbezogenen Aufgabendidaktik umgesetzt werden können.

- Das Konzept des spielerisch-aufgabenbezogenen Handelns in der Szenariendidaktik.

### 3. Zur Authentizität von Aufgaben

All diese Ansätze basieren auf dem Prinzip des authentischen Sprachhandelns. Sie unterscheiden sich lediglich

- in der fachlichen und thematischen Ausrichtung (Fach- und Berufssprachen, Literatur, Alltag, Spiele)
- in der Betonung der sprachlichen Eigenschaften, der Textsorten und der linguistischen Elemente (Alltagssprache, gesprochene Sprache, Wissenschaftssprache, literarische Sprache, Schulsprache)
- im Grad der didaktischen Ausarbeitung und Umsetzung in Lehrpläne und Lehrmaterialien.

Die Aufgaben des Lernalers sind in diesen Ansätzen nicht primär auf den Spracherwerb abgestellt, sondern haben einen praktischen und/oder ästhetischen Zweck für die Lebensgestaltung der Lerner. Diese Zweckorientierung lässt sich schließlich mit anderen Aspekten der Lernerorientierung sehr gut verbinden: mit seiner graduell zunehmenden Beherrschung der Zielsprache und mit der Berücksichtigung seiner kulturspezifischen Perspektive auf Zielkultur und Zielsprache, also mit erwerbslinguistischen und interkulturellen Aspekten des Spracherwerbs. Demnach treten in diesem lernerorientierten Verständnis von „task-based learning“ andere Aspekte in den Vordergrund als bei einem instruktionsorientierten:

- Sprachenlernen wird als komplexe, einzelne Fertigkeiten überschreitende Sprachhandlung in interkulturellen Kommunikationskontexten verstanden. Daraus ergeben sich entsprechende linguistische Fragestellungen wie zum Beispiel solche nach der Bedeutung pragmatischer, text- und diskurslinguistischer Ansätze und ihrer Terminologie bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen.
- Die Inputprogression ergibt sich nicht als direkte Korrespondenz der zielsprachlichen Eingabe zum Erwerbsstand des Lernalers. Zwar geht es auch hier um eine Abstimmung von Lernersequenzen im Sinne der Lehr- und Lernbarkeitshypothesen der Spracherwerbsforschung, aber gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass Lerner es vor allem beim Sprachverstehen immer auch mit Strukturen zu tun haben werden, die entweder unter oder über ihrem eigenen Sprachniveau liegen. Der Unterricht bekommt verstärkt die Aufgabe, Strategien, Techniken und Werkzeuge für die Bewältigung der fremden Sprache zu vermitteln, um damit den Spracherwerb im Sinne interaktionistischer Theorien des Spracherwerbs zu fördern.
- Authentizität orientiert sich nicht nur an der Entsprechung von Ziel- und Unterrichtssprache, sondern vor allem am Zweck der Kommunikation und des sprachlichen Handelns. Dabei sind jedoch Situationen des Probehandelns (wie sie etwa in der Szenariendidaktik vorgesehen sind) durchaus eingeschlossen.

- Die zugrunde liegenden Normen sind daher variantenreicher als die der meist nur unscharf definierbaren „Standardsprache“ der Lehrwerke und der Intuitionen der Lehrer. Sie werden durch den Kommunikationszweck und die jeweilige Kommunikationssituation und durch die grammatischen Möglichkeiten der jeweiligen Erwerbssequenzen bestimmt. So gelten spielsprachlich und umgangssprachlich elliptische Normen genauso wie hoch differenzierte schriftliche wissenschaftssprachliche Normen.
- Aufgabenorientierung bedeutet nicht die Vernachlässigung von sprachlichen Strukturen. Die Behandlung von Aufgaben muss sich gegenüber einem auf Strukturarbeit ausgerichteten Unterricht, wie er auch heute noch häufig in den Schulen anzutreffen ist, deutlich unterscheiden. In einem aufgabenorientierten Unterricht soll der Lerner neue Strukturen und Begriffe weitestgehend selbst entdecken. Daher bieten sich im Unterricht vor allem explorative/induktive Verfahren an. Aufgabe des handlungsorientierten Unterrichts ist es, diese Explorationsverfahren durch Vertiefungen und durch Werkzeuge zu begleiten. Dazu gehören durchaus auch grammatische Instruktions- und Automatisierungsphasen, die aber eher nach lernpsychologischen und psycholinguistischen Kriterien der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs als nach eklektischen unterrichtsmethodischen Aspekten strukturiert und in die Kommunikation eingebettet sind (Roche 2005a, 213f.). Exploration erfordert folgerichtig ein Konzept von Korrektheit und Fehlerkorrektur, das der Eigeninitiative des Lerners gerecht wird und diese vor allem fördert und nicht bestraft, das sich stärker an der zielsprachlichen Variation orientiert und das den sequenziellen Prozess des Spracherwerbs als einen grundsätzlich produktiven betrachtet, in dem „Fehler“ auch Fortschritt signalisieren (Roche 2005a, 110ff., 2005b).
- Der Erwerb einer Zielsprache erfolgt nicht in einer kulturfreien Zone, in der sich die Zielnormen beliebig setzen lassen. Beim Erwerb einer fremden Sprache und Kultur greift der Lerner immer auf sein Vorwissen und das parallel erworbene Wissen aus anderen ethnischen, sozialen und disziplinären Kulturen zurück. Fremdspracherwerb erweitert die innere Mehrsprachigkeit und wird von ihr beeinflusst. Der Fremdsprachenunterricht ist gut beraten, wenn er diese kulturspezifischen Dispositionen des Lerners zur Kenntnis nimmt und produktiv-beschleunigend für die Vermittlung der Fremdsprache nutzt. Das heißt, das Sprachhandeln ist grundsätzlich ein interkulturelles. Multikulturalität von Lernverbänden (Klassen) ist daher nicht ein grundsätzliches Problem des Fremdsprachenunterrichts, sondern eine grundsätzliche Chance. Interkulturelle Aspekte als zentrales Element der Lernerorientierung moderner didaktischer Ansätze müssten dabei systemisch (und nicht arbiträr, eklektisch oder nachgeordnet) berücksichtigt werden.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Die interkulturelle Perspektive ist nicht zuletzt auch deshalb wichtig, weil die Aufgabenorientierung des Fremdsprachenunterrichts bisher nicht als akzeptiertes Verfahren in den Vorstellungen der Lerner, Lehrer und Eltern vom Sprachenlernen verankert ist. Selbst das didaktische Ziel ‚Aufgabenorientierung‘ ist also interkulturell zu vermitteln. Für die interkulturelle Umsetzung derartiger Aufgaben sind in Lehrwerken und der didaktischen Literatur verschiedene Vorschläge gemacht worden, wie etwa das Modell von Hufeisen für das Schreiben (2005, 149ff.) oder Roche (2001, 175ff.) für eine allgemeine interkulturell begründete Methodik. Vgl. hierzu auch Hunfeld (2001), Kramsch (2004), Müller-Jacquier (1992), Rösler (1987, 1988) und Strzelczyk (1994) sowie Bredella/Delanoy (1999), Bredella (2002), Byram/Fleming

- Eine Ausrichtung auf den vom Lerner selbst stärker gesteuerten Erwerb von Kompetenzen erfordert auch den Erwerb von koordinierenden Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur Ausbildung einer „Problemlösungskompetenz“ (Christ 2006, in diesem Band) beziehungsweise einer „kritischen“ oder „strategischen Kompetenz“ (Roche/Webber 1995) führen. Diese Kompetenz erlaubt dem Lerner Entscheidungen über die Auswahl von Themen, Ressourcen, Strategien und Techniken und deren Priorisierung (und gegebenenfalls Vermeidung). Sie erlaubt ihm eine kritische Auswertung des Wahrgenommenen und eine Koordination der nötigen Produktionsschritte im interkulturellen Handlungskontext.

Gnutzmann (2006, in diesem Band) weist unter Bezug auf Cook zu Recht daraufhin, dass ein triviales Verständnis von Kommunikation, das sich rein an alltagspraktischen Aspekten orientiert, an den Bedürfnissen der Lerner vorbei gehen kann. Dies gilt vor allem, wenn der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nicht, wie oben gefordert, an dem Erwerbsstand der Lerner ausgerichtet ist und wenn sprachstrukturelle Aspekte bei der Behandlung von Aufgaben völlig ausgeklammert würden, wie es etwa manchen frühen Anwendungen der kommunikativen Didaktik unterstellt wurde.<sup>4</sup> Ein handlungsbezogenes Konzept von Aufgabenorientierung muss weder trivial-kommunikativ noch strukturfeindlich sein. Die Abstimmung mit dem Erwerbsstand der Lerner und die Vermittlung von Sprachbewusstheit gehören zu den grundlegenden Elementen moderner Aufgabendidaktik.

Aus einer Aufgabenorientierung ergeben sich eine Reihe von praktischen methodischen Vorteilen für die Effizienz des Unterrichts: Zum einen durchbricht die Aufgabenorientierung durch den fertigkeitenvernetzenden Handlungsbezug die Sterilität des Klassenzimmers. Zum anderen ergeben sich daraus attraktive Verfahren für differenziertes Arbeiten im Unterricht.

Zu den neuesten Beispielen bewährter Praxis (Methodik) handlungsbezogenen Sprachenlernens gehören unter anderem die folgenden Aufgaben:

- das Ausfüllen von Fragebögen sowie elektronische Anfragen oder Auskünfte (zum Beispiel in *uni-deutsch.de*)
- die Erstellung einer eigenen Webseite (*uni-deutsch.de*)
- die Assistenz bei einer virtuellen Operation im OP (Modul *medizin-deutsch* in *uni-deutsch.de*)
- digitale Werkzeuge zur Bestimmung von Pflanzen und Insekten (Modul *bio-deutsch* in *uni-deutsch.de*)
- berufsqualifizierende Werkzeuge (*uni-deutsch.de*)

---

(1998), Ehlers (1989), Hu (1996), Nolden/Kramersch (1996) und Webber (1990) zum Themenbereich ‚Lesen und Literatur‘.

<sup>4</sup> Auf die Überbewertung von Formaspekten im Fremdsprachenunterricht geht dagegen Rösler (2006, in diesem Band) besonders nachdrücklich ein.

- das Angenspiel zum Wortschatzerwerb im *DaZ-Koffer* (Hölscher et al. 2001 und 2003-2005)
- Kartenspiele zur Memorierung von Wörtern und deren Genus (Hölscher et al. 2001 und 2003-2005)
- das konstruktive Lernen mit literarischen Texten (Konkrete Poesie, Hyperfiction, kulturkontrastives Schreiben und andere Formen kreativen Schreibens)<sup>5</sup>.

Ausführlich beschrieben oder genutzt werden diese Aufgabentypen in den neueren Arbeiten zur Szenariendidaktik, unter anderem in Piepho (2003) und Hölscher et al. (2001 und 2003-2005) sowie im *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (2002). Zum Einsatz von Lernszenarien im interkulturellen Sprachunterricht liefern Hölscher/Roche (2006) eine Fülle anschaulicher Unterrichtsmitschnitte. Zur mediendidaktischen Umsetzung eines handlungsbezogenen Sprachlehrkonzeptes bietet *uni-deutsch.de* ([www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com)) die bisher umfangreichste und variantenreichste Sammlung (hierzu auch die Beiträge in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1 (2004), Roche 2005a, 192ff. und Röslér 2004).

#### 4. Konsequenzen für Erwerb, Unterricht und Lehrerbildung

Ein handlungsbezogenes Konzept von Aufgabenorientierung hat Konsequenzen für die Qualifikationen, Aufgaben und Rollen der Lehrkräfte. Wenn es zu einer „Aufgaben- und Unterrichtskultur“ führen soll, wie Hallet (2006, in diesem Band) fordert, dann wäre es nötig, die „Aufgabendidaktik“ und die aus ihr abgeleitete Methodik zum Gegenstand der Lehreraus- und -weiterbildung zu machen (siehe hierzu besonders auch Hufeisen 2006, in diesem Band). Es müsste Lehrkräften klar werden, welche wissenschaftlich begründbaren Vorteile für das aufgabenorientierte Lehren und Lernen sprechen. Alle dargestellten Ansätze sind schließlich in der Literatur gut dokumentiert und in der Praxis erprobt und erfolgreich. Dennoch sind sie nach wie vor vielen Lehrsystemen und Lehrern fremd. Das mag daran liegen, dass es manchen als Risiko erscheint, Verantwortung an die abzugeben, in deren Köpfen der Spracherwerb schließlich stattfinden soll: die Lerner. „Wie können diese Unwissenden den eigenen Erwerbsprozess erfolgreich gestalten?“ könnte man polemisch fragen. Genau das ist aber das Motiv, das hinter den Ansätzen des authentischen Sprachhandelns steht (vgl. auch Hölscher/Piepho/Roche 2006).

Hieraus ergeben sich eine Reihe von Handlungsmaximen für die Lehrforschung:

- Die Sprachdidaktiken sind auf das kompetente Handeln mit Sprache auszurichten. Daraus ergibt sich eine klare Orientierung der Lehr- und Lernziele an Kompetenzen statt an einzelnen Fertigkeiten. Diese Neuorientierung gilt für Lehrmaterialien, Curricula, Standards und Referenzrahmen.

<sup>5</sup> Zur Verwendung konkreter Poesie vgl. Krechel (1983) und Krusche (1985); Hyperfiction vgl. Kapitel *Literatur in uni-deutsch.de*; zur Kultur kontrastiven Textarbeit siehe Nolden/Kramtsch (1996) und Bredella (2002); zur Bedeutung literarischer Texte für den Unterricht vgl. auch Ahrens/Weier (2005).

- Für den Unterricht sind Aufgaben aus authentischen Handlungskontexten zu gewinnen, deren Anordnung sich auch am Erwerbsstand und der optimalen Progression der Lerner orientiert. Dafür sind eine Orientierung an der Nutzung authentischer Werkzeuge und neuen Verfahren der Aufgabenfindung nötig, die stärker die Eigeninitiative der Lerner und deren Interessen berücksichtigen können.
- Es ergeben sich differenziertere Strukturen für methodische Phasen im Unterricht, in denen strukturelle oder fertigkeitbezogene „Auszeiten“ enthalten sind, die aber nie den Handlungsbezug der Aufgabe aus dem Blick verlieren lassen.
- Interkulturelle Aspekte von Aufgaben und des Lernens und Kommunizierens sind systemisch bei der Konzeption von Lehrwerken, Curricula, Standards etc. und bei der methodischen Umsetzung im Unterricht zu berücksichtigen.
- In neuen Verfahren des Qualitätsmanagements im Sprachunterricht sind handlungsbezogene Aufgaben und adäquate Verfahren für deren Bewertung zu berücksichtigen.

Ein neu strukturierter aufgabenorientierter Sprachunterricht bietet vielfältige Aufgaben für die Sprachlehrforschung, weil er sich an überprüfbaren Kriterien ausrichtet. Dazu gehören die folgenden untersuchten und untersuchungswürdigen Aspekte:

- Psycholinguistische und neurophysiologische: Wie wirkt sich die vermeintlich stärkere Aktivierung des mentalen Lexikons und die höhere Intensität der Sprachverarbeitung durch die Nutzung der stärker vernetzten Eingabekanäle und durch die intensiveren Rückmeldeprozesse authentischer Kommunikation auf die Nachhaltigkeit der Behaltensleistungen der Lerner insgesamt aus? Lässt sich eine Effizienzbewertung von derartigen Aufgabentypen erstellen?
- Lernpsychologische: Gibt es minimale Voraussetzungen für konstruktivistisches Lernen und optimale Bereiche von Steuerung innerhalb konstruktivistischer Verfahren? Wie viel Steuerung brauchen die Lerner?
- Motivationspsychologische: Wie wirken sich handlungsbezogene Aufgaben auf Interesse, Zielbezug/Intention und affektive Faktoren aus?
- Soziokulturelle Aspekte: Wie werden soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen für die interkulturelle Kommunikation erworben?
- Linguistische Aspekte: Wie lassen sich komplexere sprachliche Strukturen, die über die Satzebene hinausgehen, Lernern effizient erklären und vermitteln? Wie lassen sich linguistische Pragmatik und Textlinguistik für die Sprachvermittlung operationalisieren?

Die DaF/DaZ-Didaktik steht seit langem unter dem Druck, Lehrkonzepte zu entwickeln, die einen fließenden, integrationsfördernden Übergang von Unterricht und alltäglicher Lebenswelt herstellen und fördern. Dazu gehören Aufgaben zur sozialen Integration und Emanzipation genauso wie Aufgaben der beruflichen Qualifizierung und die Vermittlung von Kompetenzen für die Bewältigung alltagskultureller Herausforderungen. Man könnte geradezu behaupten, die Aufgaben des Unterrichts lägen auf der Straße. Was für den in-

tegrationsfördernden Unterricht gut ist, kann auch für den Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen nicht abträglich sein. Auch hier wäre zum Beispiel im Sinne der Immersionsmodelle und der Szenariendidaktik und unter intensiver Nutzung der anspruchsvolleren Potentiale der e-Medien in offenen oder teiloffenen Lernumgebungen erfolgreicher Fremdspracherwerb zu fördern.

## Literaturangaben

- Ahrens, Rüdiger (in diesem Band): „Kognitive Lernziele der Literaturbehandlung als Beitrag für einen aufgabengesteuerten Englischunterricht“.
- Ahrens, Rüdiger/Weier, Ursula (Hrsg.) (2005): *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Winter.
- Bednar, Anne/Cunningham, Donald et al. (1992): „Theory into practice: How do we link?“ In: Duffy, Thomas M./Jonassen, David H. (eds.): *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, 17-34.
- Beers, Maggie (2001): „A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/beers2.htm>]
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christ, Herbert (in diesem Band): „Lernaufgaben als Steuerungsinstrumente?“.
- Ehlers, Swantje (1989): „Sehen lernen“. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 171-197.
- Gnutzmann, Claus (in diesem Band): „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching and learning?“.
- Goldman-Segall, Ricky (1998): *Points of Viewing Children's Thinking: A Digital Ethnographer's Journey*. New Jersey: Erlbaum Publishers.
- Hallet, Wolfgang (in diesem Band): „Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks“.
- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.

- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2006): *Effektives Deutschlernen – Lernszenarien in der Grundschule*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra et al. (2003/2004/2005): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3 Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel: Finken.
- Hölscher, Petra et al. (2001): *DaZ-Koffer*. Oberursel: Finken.
- Hu, Adelheid (1996): *Lernen als kulturelles Symbol*. Bochum: Brockmeyer.
- Hufeisen, Britta (2005): „Schreiben in der Fremdsprache – lehren und lernen in Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen“. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 147-160.
- Hufeisen, Britta (in diesem Band): „Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben – Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein?“.
- Hunfeld, Hans et al. (2001): „Hermeneutischer Zweitsprachenunterricht“. In: *Entwicklungslinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol/Italienisches Schulamt.
- Kramsch, Claire (2004): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krechel, Rüdiger (1983): *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Gross.
- Krusche, Dieter (1985): „Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte“. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium.
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (2002). München: Maiß.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (2005) (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich (1992): „Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“. In: Krause, Burkhardt/Scheck, Ulrich/O'Neill, Patrick (Hrsg.): *Präludien*. München: Iudicium, 133-156.
- Nolden, Thomas/Kramsch, Claire (1996): „Foreign language literacy as (op)positional practice“. In: Roche, Jörg et al. (Hrsg.): *Germanics under Construction – Intercultural and Interdisciplinary Prospects*. München: Iudicium, 61-76.

- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2003ff): *uni-deutsch.de*. [[www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com)]
- Roche, Jörg (2005a): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, Jörg (2005b): „Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung“. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr, 227-239.
- Roche, Jörg/MacFadyen, Leah (Hrsg.) (2004): *Communicating Across Cultures in Cyberspace*. Hamburg: Lit.
- Roche, Jörg/Webber, Mark (1995): *Für- und Widersprüche*. New Haven: Yale University Press.
- Rösler, Dietmar (1987): „Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe“. In: *Zielsprache Deutsch 1*, 23-29.
- Rösler, Dietmar (1988): „Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14*. Heidelberg: Groos, 221-237.
- Rösler, Ditemar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (in diesem Band): „Aufgaben als (Status-) Indikatoren im fremdsprachendidaktischen Diskurs“.
- Strzelczyk, Florentine (1994): „Spracherwerbstheorie und Interkulturalität: Zwei Kriterien der Lehrwerksanalyse dargestellt an Sprachbrücke 1“. In: *Die Unterrichtspraxis 1*, 109-114.
- Webber, Mark (1990): „Intercultural stereotypes and the teaching of german“. In: *Die Unterrichtspraxis 2*, 132–141.
- Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2004). [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-1/jornal23.htm>]