

Claußen, Tina	579
2009 <i>Strategientraining und Lernberatung. Auswirkung auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen.</i> Tübingen: Stauffenburg.	580 581
Culley, Sue	582
1996 <i>Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten.</i> Weinheim: Beltz.	583
Gick, Cornelia	584
2004 Einstiege ins Europäische Sprachenportfolio. Einige Ideen aus der Praxis für die Praxis. <i>Babylonia</i> 46, abrufbar unter: http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/PDF/didbeitr46.pdf .	585 586
Helmling, Brigitte	587
2005 Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.), <i>Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch</i> , 83–91. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.	588 589 590
Kleppin, Karin und Grit Mehlhorn	591
2008 Sprachlernberatung im schulischen Kontext. <i>Fremdsprache Deutsch</i> 38: 47–51.	592
Langner, Michael	593
2006 Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> 11(2). ● [Online].	594 595
Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin)	596 597
2005 <i>Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfadens für die Beratungspraxis.</i> München: Iudicium.	598 599 600
Rogers, Carl R.	601
1985 <i>Die nicht-direktive Beratung.</i> Frankfurt a. M.: Fischer.	602
Siebert, Horst	603
2001 <i>Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung.</i> Neuwied: Luchterhand.	604
Wehmer, Silke	605
2003 Lernberatung. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), <i>Handbuch Fremdsprachenunterricht</i> , 344–346. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke Verlag.	606 607 608
<i>Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> 11(2).	609
2006 Themenheft zur Sprachlernberatung. [Online].	610
Karin Kleppin, Bochum (Deutschland)	611

130. Aufgabenorientierung

612

1. Einleitung	613
2. <i>Aufgabenorientierung</i> als komplexer Begriff	614
3. Merkmale von Aufgaben	615
4. Ergänzungen und Fragen	616
5. Literatur in Auswahl	617

1. Einleitung

618

<i>Aufgabe</i> und <i>aufgabenorientierter Unterricht</i> sind seit einigen Jahren zentrale Themen einer durchaus kontrovers geführten Diskussion in unterschiedlichen Bereichen der Di-	619 620
--	------------

621 daktik. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht verbindet sich mit ihnen der An-
622 spruch auf eine Erneuerung der unterrichtlichen Verfahren auf dem Stand des heutigen
623 Wissens zum Spracherwerb und zum Lernen im schulischen Kontext (vgl. Skehan 1998).
624 Auf der anderen Seite stehen Zweifel an der Neuheit und der Wirksamkeit der mit dem
625 Ansatz verbundenen Konzepte oder an der Möglichkeit, *Aufgabe* als Konzept hinrei-
626 chend scharf zu definieren und damit das Konzept gegenüber anderen abzugrenzen (vgl.
627 dazu die Beiträge in Bausch et al. 2006 sowie Müller-Hartmann und Schocker-von Dit-
628 furth 2005b).

629 Die Beschäftigung mit Aufgaben ist nichts Neues; sie begleitet die Fremdsprachendi-
630 daktik seit jeher. Die aktuelle Ausformung, die diese Auseinandersetzung in der hier
631 diskutierten Aufgabenorientierung gefunden hat, hat ihre Wurzeln in der angelsächsi-
632 schen Diskussion, die vor allem mit den Begriffen *task* und *task based language learning*
633 operiert (Nunan 1989, 2004; Willis 1996; Ellis 2003). Je nachdem, wie konsequent die
634 entsprechenden Verfahren eingesetzt werden, kann man unterscheiden zwischen einem
635 streng *aufgabenbasierten* und einem *aufgabenorientierten* Zugang. Im Folgenden wird
636 ausschließlich der letztere Begriff verwendet.

637 2. Aufgabenorientierung als komplexer Begriff

638 Die facettenreiche Diskussion zur Aufgabenorientierung lässt sich transparenter machen,
639 wenn zwei Aspekte klar unterschieden werden, die in fast jedem Gebrauch des Begriffs
640 im hier interessierenden Kontext mitgedacht sind.

641 a) Der erste Aspekt ist ein unterrichtstheoretischer, deskriptiver. Er besteht in der
642 These, dass Aufgaben die entscheidende Schnittstelle zwischen den didaktischen Ent-
643 scheidungen der Lehrkraft (und der hinter ihr stehenden Hersteller von Unterrichtsmate-
644 rialien) und den für den Unterrichtserfolg entscheidenden kognitiven Prozessen der Ler-
645 nenden bilden. Zwar sind diese Prozesse von außen im Einzelnen nicht im Detail plan-
646 und kontrollierbar. Aufgaben erlauben es aber, der Arbeit der Lernenden Themen und
647 Ziele vorzugeben, damit zumindest die fokalen Punkte ihrer Arbeit zu bestimmen und
648 darauf bezogene kognitive Prozesse anzustoßen.

649 Man braucht den Eigenwert der verwendeten Materialien nicht zu leugnen und kann
650 trotzdem daran festhalten, dass es die Aufgaben sind, welche die Beschäftigung damit
651 didaktisch gestalten und die Aktivitäten der Lernenden koordinieren. Der Imperativ
652 „Lerne die Fremdsprache“, den jeder fremdsprachliche Unterricht an die TeilnehmerIn-
653 nen stellt, wird nach dieser These in jedem Moment durch die aktuelle Aufgabe konkreti-
654 siert und in eine erlebbare Inszenierung der Lernsituation umgesetzt. So gesehen beruht
655 jeder Unterricht auf Aufgaben, unabhängig davon, welches didaktische Konzept in ihm
656 verfolgt wird, und seine Qualität kann an ihnen gemessen werden.

657 b) Der zweite Aspekt betrifft die didaktische und damit präskriptive Ausformung des
658 Konzepts der Aufgabenorientierung. Es ist ausgezeichnet durch eine spezifische Kombi-
659 nation didaktischer Grundsätze (s. Abschnitt 3.). Auch wenn die meisten davon in der
660 einen oder anderen Form seit längerem bekannt sind, ist ihre spezielle Kombination
661 neu, ebenso der den Namen motivierende Sachverhalt, dass diese Grundsätze explizit als
662 Kriterien für die Konstruktion und Evaluation von Aufgabenstellungen formuliert wer-
663 den.

Das Konzept der Aufgabenorientierung kann deshalb durchaus als neuer Ansatz (der in leicht divergierenden Versionen vertreten wird) mit eigenem Profil gelten. Seine Innovationskraft, aber auch seine Brisanz gewinnt er durch die Fokussierung auf die Aufgabe als Zentrum des didaktischen Denkens, darüber hinaus durch seine Stoßrichtung, die sich nicht zuletzt in seiner didaktischen Selektivität zeigt: Wesentliche Bausteine des traditionellen Unterrichts, v. a. lehrerzentrierte Anlage der Unterrichtsarbeit, sind in diesem Konzept nicht zu finden oder werden zumindest entscheidend marginalisiert.

Eine Konsequenz aus der spezifischen Konstruktion dieses Ansatzes ist, dass der Begriff der Aufgabe nicht ein für alle Mal konkret definiert werden kann. Aufgaben spiegeln didaktische Konzepte und Überzeugungen wider, mit diesen variieren auch die Kriterien, nach denen Aufgaben angelegt und beurteilt werden. Als übergreifendes Konzept bleibt der Ansatz zudem zwangsläufig allgemein, ein Rahmen für die Entwicklung von konkreten Aufgabenstellungen und Curricula.

Aufgaben sind in diesem Konzept Instrumente zur Gestaltung unterrichtlicher Lehr-/Lernhandlungen, sie sind entscheidend für deren Professionalität und Effizienz. Es mag Gründe geben, auch das, was sich jemand individuell vornimmt, als eine (selbstgestellte) Aufgabe zu bezeichnen. Damit ist jedoch das Terrain des Unterrichts verlassen, das für die hier geführte Diskussion zentral ist.

3. Merkmale von Aufgaben

Die Begründer des aufgabenorientierten Unterrichts stehen weitgehend in der Tradition der kommunikativen Didaktik, an deren Grundlagen und Zielen sie sich orientieren. Zusätzlich integrieren sie Einsichten, die sich aus der neueren Forschung zum Spracherwerb, aus kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien und aus der empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ergeben haben. Skehans kurze Charakterisierung nennt die vielleicht wichtigsten Merkmale von Aufgaben, die sich vor diesem Hintergrund ergeben: „A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.“ (Skehan 2003: 3)

Es existiert eine Vielzahl von Versuchen, die wesentlichen Merkmale von Aufgaben zu erfassen. Sie unterscheiden sich sowohl in der Zahl der Merkmale wie auch in den Details der Formulierung, mit der die in der Definition Skehans festgehaltenen Umriss eines auf Sprachgebrauch beruhenden Unterrichts im Hinblick auf seine didaktischen Implikationen entfaltet werden. Nach Ellis sind *tasks* durch sechs konstitutive Merkmale charakterisiert:

- eine Aufgabe muss zu einem klar definierten Ziel führen
- die Aufgabe umfasst einen Arbeitsplan (oder kann in einen solchen entfaltet werden)
- die Aufgabe ist bezogen auf einen Inhalt, ein sprachlich gefasstes bzw. in Sprache fassbares Thema
- die Lernenden müssen, um die Aufgabe lösen zu können, kognitive Aktivitäten ausführen (Selegieren, Evaluieren, Ordnen von Information, Schlüsse ziehen etc.)
- die geforderte Sprachverwendung soll authentisch sein oder zumindest Momente authentischer Sprachverwendung erfordern
- die Aufgabe kann dazu verwendet werden, zusätzlich spezifische sprachliche Phänomene bzw. spezifische Einzelfertigkeiten zu thematisieren (nach Ellis 2003: 9–16).

707 In diesen Beschreibungen wird deutlicher als in der Kurzcharakterisierung Skehans, dass
 708 Aufgaben konzipiert werden als Kontexte, die die Lernenden für eine gewisse Zeit zu
 709 eigenständigem und selbstorganisiertem sprachlichem Handeln anhalten. Darin wird ein
 710 Impetus sichtbar, der diesen Ansatz in allen seinen Versionen prägt: Es geht darum,
 711 dem oft kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs ein alternatives Modell des
 712 unterrichtlichen Sprachhandelns entgegenzusetzen. Dieses soll den Lernenden erlauben,
 713 sich im Lernfeld zu orientieren und den eigenen Lernprozess zu gestalten. Die Aufgabe
 714 als rahmensetzende Instanz sichert dabei einen gemeinsamen Fokus und vergleichbare
 715 Ergebnisse trotz der im Einzelnen höchst individuellen Lösungswege. Allerdings hat diese
 716 Grundlegung die Konsequenz, dass das Verhältnis dieses Ansatzes zu formaler Sprachbe-
 717 trachtung und zu vielen traditionell als „Übungen“ bezeichneten Verfahren ein wichtiges
 718 und zentrales Thema ist (vgl. dazu Ellis 2003, Kap. 5; Nunan 2004: 93–112).

719 Man kann Merkmalskataloge wie die von Ellis als Versuche sehen, die ideale Grund-
 720 form von Aufgaben herauszuarbeiten. Dabei bleiben zwangsläufig bestimmte für den
 721 Unterricht wichtige Aspekte an der Auseinandersetzung mit Sprache eher implizit, die in
 722 anderen Zusammenhängen als besonders wichtig hervorgehoben werden. Dazu gehören
 723 etwa:

- 724 – Kommunikation zwischen den Lernenden als Bestandteil oder als Ziel von Aufgaben
- 725 – die Notwendigkeit begleitender Sprachaufmerksamkeit bzw. Sprachreflexion
- 726 – Fertigkeitenintegration bzw. Mehrfachverarbeitung
- 727 – Differenzierung und Individualisierung im Rahmen der Gesamtaufgabe
- 728 – Flüssigkeit der Sprachverwendung als Hauptziel
- 729 – die Wünschbarkeit metakognitiver Momente im Rahmen der Arbeit und danach
- 730 – die Unterscheidung von Arbeitsplan und letztlich realisiertem Arbeitsgang
- 731 – die Unterscheidung von Resultat (dem Produkt der Arbeit) und Ergebnis (dem Lern-
 732 ertrag)
- 733 – die Unterscheidung zwischen Aufgabenformulierung und den mit der Aufgabe ver-
 734 bundenen didaktischen Intentionen usw.

735 Trotz der vielen Unterschiede im Einzelnen würden wohl die meisten VertreterInnen
 736 eines aufgabenorientierten Unterrichts dem folgenden Minimalkatalog zustimmen kön-
 737 nen. Er macht insbesondere die heute wohl weitgehend unbestrittene Einschätzung von
 738 Lernen als einem sozial situierten, aktiven (bzw. konstruktiven) und zumindest teilweise
 739 bewussten Prozess deutlich – und formuliert zugleich die didaktischen Konsequenzen
 740 daraus:

- 741 a) Mit Aufgaben werden fremdsprachendidaktische Ziele verfolgt (d. h.: sie müssen cur-
 742 ricular eingebunden oder zumindest einbindbar sein),
- 743 b) Aufgaben geben ein zu erreichendes Ziel vor, sie sind produktorientiert,
- 744 c) sie erlauben es den Lernenden, den Arbeitsprozess im Rahmen der Vorgaben selbst
 745 zu organisieren und zu steuern, auch müssen die Lernenden die Tauglichkeit ihrer
 746 Lösungen zunächst selber beurteilen,
- 747 d) sie erfordern eine Auseinandersetzung mit einem Thema im Medium der Sprache, und
 748 sie beinhalten kommunikative Aktivitäten oder führen auf solche hin,
- 749 e) sie induzieren auf dem Weg zur Erreichung des Ziels Momente der Sprachaufmerk-
 750 samkeit, in denen der adäquate rezeptive oder produktive Gebrauch der Sprache the-
 751 matisiert wird.

4. Ergänzungen und Fragen

752

Wichtige Punkte für die weitere Beschäftigung mit dem Ansatz sind u. a.:

753

- Aufgaben im oben diskutierten Sinn stehen im Zentrum der Diskussion. In den Überlegungen der Proponenten dieses Ansatzes spielen zusätzlich auch sog. *pre-task*- und *post-task*-Aktivitäten eine wichtige Rolle. Ohne die Berücksichtigung von deren Potenzialen ist eine sinnvolle gesamthafte Beurteilung des Ansatzes kaum möglich (vgl. dazu Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005a). 754
755
756
757
758
- Authentizität gehört zu den gewichtigen Forderungen an Aufgaben. Je nachdem, wie dieser Begriff genau gefasst wird, kann die Beurteilung von Aufgaben höchst unterschiedlich ausfallen. 759
760
761
- In den ursprünglichen Versionen des Ansatzes wird der mündliche Sprachgebrauch und die Förderung der Flüssigkeit in den Vordergrund gestellt. Angesichts der Traditionen der kontinentalen Sprachdidaktik und der sich entwickelnden Formen einer literalen Didaktik auch im fremdsprachlichen Bereich wird dieser Aspekt des aufgabenorientierten Unterrichts sicherlich noch expliziter Bearbeitung bedürfen (vgl. die Beiträge in Bausch et al. 2007). 762
763
764
765
766
- Angesichts der Wichtigkeit, die der Bedeutungsorientierung zugemessen wird, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit strukturierter Arbeit an Grammatik im Rahmen dieses Ansatzes (dazu auch Willis 1996; Littlewood 2000). Entsprechend wichtig werden anschließbare Zugänge, wie sie etwa in Überlegungen zur Förderung des (schriftlichen) Outputs oder zur Formfokussierung (focus on form) zum Ausdruck kommen (vgl. Swain 1995; Doughty und Williams 1998). 768
769
770
771
772
773
- Ein Problem, das sich in der Entwicklung von Unterrichtsmaterial ergibt, ist die Verfolgung übergreifender curricularer Ziele über längere Sequenzen von Aufgaben hinweg. Wichtige Impulse liefern hier der Szenario- und Projektansatz (di Pietro 1987; Legutke 1991: Kap. 5 und 6; vgl. Art. 131). 774
775
776
777
- Viele Aspekte des aufgabenorientierten Unterrichts bedürfen empirischer Untersuchung. In Ansätzen sind Lernprozesse und Lerneffekte untersucht worden (z. B. Eckerth 2003). 778
779
780
- Aufgabenorientierung ist als Thema für die Lehrerbildung ein erst in Ansätzen erschlossener Bereich. 781
782

5. Literatur in Auswahl

783

- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) 784
2006 *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 785
786
- Bausch, Karl-Richard, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) 787
2007 *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 788
789
- Di Pietro, Robert J. 790
1987 *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press. 791
792

- 793 Doughty, Catherine und Jessica Williams (Hg.)
794 1998 *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Uni-
795 versity Press.
796 Eckerth, Johannes
797 2003 *Fremdspracherwerb in aufgabenorientierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
798 Ellis, Rod
799 2003 *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
800 Legutke, Michael und Howard Thomas
801 1991 *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
802 Littlewood, William
803 2000 Task-based learning of grammar. *Teaching and Learning Update* 1: 40–57.
804 Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-v. Ditzfurth
805 2005a Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Pra-
806 xis, Perspektiven. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditzfurth (Hg.),
807 *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and*
808 *Teaching. Festschrift für Michael Legutke*, 1–51. Tübingen: Narr.
809 Müller-Hartmann, Andreas und Marita Schocker-von Ditzfurth (Hg.)
810 2005b *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and*
811 *Teaching. Festschrift für Michael Legutke*. Tübingen: Narr.
812 Nunan, David
813 1989 *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University
814 Press.
815 Nunan, David
816 2004 *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
817 Skehan, Peter
818 1998 *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
819 Skehan, Peter
820 2003 Tasked-based instruction. *Language Teaching* 36: 1–14.
821 Swain, Merrill
822 1995 Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook und Barbara Seidl-
823 hofer (Hg.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford Uni-
824 versity Press.
825 Willis, Jane
826 1996 *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.