

Ingo Thonhauser
Lausanne

Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?

Einige Überlegungen und Beobachtungen

This article examines the notion of 'task' in the context of language teaching and learning. While the main focus lies on German as a Foreign Language, the different meanings and interpretations of tasks in English and French as Foreign Languages are also explored. The main conclusion is that there seems to be some consensus regarding basic tenets of a task-based approach to language learning, not least due to the influence of the Common European Framework. However, whether tasks are conceptualised mainly from a learners' or a teachers' perspective, leaves some room for manoeuvre...

Der Sprachendidaktik mangelt es wirklich nicht an grossen Entwürfen. Zur Zeit spricht und schreibt man viel über *Handlungs-* und *Aufgabenorientierung*, natürlich nicht nur im Bereich des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, sondern auch in den Didaktiken anderer Sprachen, die als Fremd- oder Zweitsprachen gelernt werden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt dieses Konzept, das schon in den 80iger und 90iger Jahren diskutiert wurde, in den Mittelpunkt. Man erfährt: „Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert“, an späterer Stelle gar „eindeutig handlungsorientiert“ (GeR: 21 bzw. 26), in der französischen Version fällt die Entscheidung zwischen „très généralement“ und „résolument actionnel“ ebenso schwer (CECR: 15 bzw. 19) und auch die englische schwankt zwischen „generally speaking“ und „distinctly action-oriented“ (CEFR: 9 bzw. 15). Wie immer dem auch sei, die Handlungsorientierung ist ein zentrales Konzept und, wie das didaktisch orientierte Kapitel 7 zur „Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlehren und –lernen“ zeigt, eng mit der Reflexion über *Aufgaben* verbunden:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe

liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. (GeR: 153f.)

Die Tatsache, dass dieses Konzept in der didaktischen Literatur, v.a. aber im GeR eine so prominente Rolle spielt, kann zum einen zur Annahme verleiten, dass wir alle wissen, wovon wir sprechen, wenn wir von „Aufgaben“ und „Aufgabenorientierung“ sprechen und, zweitens, dass hinter den Begriffen „Aufgabe“ und „Aufgabenorientierung“, „tâche“ und „l'approche actionnel / par (les) tâches“ oder „task and task-based language teaching and learning“ mehr oder minder identische Konzepte stehen. In diesem Beitrag möchte ich gerade nicht von solchen Annahmen ausgehen, sondern versuchen, einige Antworten auf eine scheinbar einfache Frage zu finden. Sie lautet: Was ist neu an den *Aufgaben* im *aufgabenorientierten Unterricht*?

In der Beantwortung dieser Frage räume ich dem Diskurs im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine privilegierte Position ein, was jedoch einige Ausflüge in die anglophone und frankophone Diskussion nicht verhindern soll. An dieser Stelle sind zwei Gebrauchshinweise zu diesem Beitrag angebracht: Diese Ausflüge sind als Beobachtungen gedacht, wie man sie eben bei Ausflügen macht. Wenn sie nicht ganz daneben liegen, wäre schon viel gewonnen. Für eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe und Konzepte ist es wenigstens aus der Sicht des Autors dieses Beitrags zu früh. Der zweite Hinweis bezieht sich auf die für

Babylonia ungewöhnlich grosse Anzahl an Zitaten: sie sind da, um Texte für sich selbst sprechen zu lassen und natürlich auch, um zum Weiterlesen und –denken einzuladen.

1 Aufgaben und Übungen. Begriffsbestimmungen

Das Duden-Universalwörterbuch verrät in seiner 6. Auflage, dass der Begriff *Aufgabe* höchst Unterschiedliches bezeichnet: vom Aufgeben des Gepäcks über das Nichtfortsetzen eines Kampfes oder die Schliessung eines Geschäfts bis zum «Hineinspielen des Balls in das gegnerische Feld» in manchen Sportarten. Am nächsten kommen unserem Thema jedoch wohl doch die nachfolgend zitierten Varianten der zweiten Lesart:

2. a) etw., was jmdm. zu tun aufgegeben ist; Auftrag, Obliegenheit: eine verantwortungsvolle, reizvolle, dankbare A.; wichtige -n stehen ihr bevor, warten auf sie; das ist nicht meine A. (Pflicht); es ist nicht [die] A. (Sinn, Zweck, Absicht) dieser Darstellung, alle möglichen Fälle zu berücksichtigen; sie sah es als ihre A. an, den Chef zu unterrichten; er bekam, erhielt die A., Geld zu beschaffen; dieses Instrument hat die A. (Funktion), das Tempo anzuzeigen; eine A. übernehmen, bewältigen; sich einer A. [nicht] gewachsen fühlen; vor einer neuen A. stehen; sie sah sich vor die A. gestellt, die Absatzzahlen zu erhöhen; ich habe es mir zur A. gemacht (zum Ziel gesetzt), das Büro neu zu organisieren;

b) dem Denken aufgegebenes Problem: eine schwierige, verwickelte, unlösbare A.;

c) <meist Pl.> Hausarbeit für die Schule, Schularbeit: mündliche, schriftliche -n; keine -n [für/zum Montag, für den/zum 3. Februar] aufhaben; -n machen, erledigen;

d) Rechenübung: in der letzten Mathematikarbeit hatte sie von fünf -n zwei nicht lösen können.

Aufgaben sind also etwas, wozu man verpflichtet wird: ein Auftrag, den man erledigen soll und der interessant,

ehrenvoll oder einfach eine Dienstpflicht sein kann (2a); es kann sich aber auch um intellektuelle Aufgaben, Denkaufgaben handeln (2b). Und dann sind Aufgaben natürlich auch die „Hausaufgaben“, wie wir sie alle aus der Schule kennen: ebenfalls verpflichtend, häufig weniger interessant oder ehrenvoll, sondern einfach Teil des Schullalltags (2c), zu dem sicher auch die in unter 2d) erwähnten Rechenaufgaben oder –übungen gehören. Die Didaktik interessiert sich normalerweise für die Hausaufgaben und für all jene *Aufgaben* und *Übungen*, die während des Unterrichts, hier aber sicher nicht nur des Mathematikunterrichts, zu bewältigen sind. Genau diese *Aufgaben* und *Übungen* sind es, um die es in diesem Abschnitt eigentlich geht. Der Sprachenunterricht ist in der Darstellung des Universalwörterbuchs anscheinend ein wenig unterrepräsentiert.

Aufgaben waren, wie ein Blick in die Geschichte (vgl. Hüllen, 2005) lehrt, schon immer Teil des Fremdsprachenunterrichts: Je nach Methode wurden und werden Texte übersetzt, Dialoge gelesen, nachgesprochen und zur Aufführung gebracht, Lückentexte ausgefüllt und natürlich lange Wortschatzlisten auswendig gelernt – eine *Aufgabe*, die Lernende seit Jahrhunderten demotiviert. Die kommunikative Wende steht in der Fremdsprachendidaktik in den 70iger Jahren für zahlreiche Veränderungen, so auch im Bereich der didaktischen Reflexion über jene sprachlichen Handlungen, die man eben *Aufgaben* nennt. Im Mittelpunkt der Diskussion der frühen kommunikativen Didaktik steht dabei die Frage nach der Funktion der Aktivitäten im Unterricht für die Ausbildung kommunikativer Kompetenz. Deutlich sichtbar wird dies in der 1981 erschienenen „Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht“, deren wesentlichste Leistung „in der *Begründung von Übungssequenzen* liegt, die Verstehens- und Mitteilungsleistungen vorbereiten,

aufbauen, strukturieren und darstellen“ (Neuner, Krüger, Grever, 1981: 6). Hier werden also nicht nur mögliche *Übungsformen* aufgezählt, sie werden explizit auf ihre Funktion für den nun neuen Fremdsprachenunterricht, der zu kommunikativem Handeln befähigen soll, befragt und dementsprechend geordnet.

Die schrittweise, zielgerichtete Entwicklung kommunikativer Kompetenz steht im Mittelpunkt und den Lehrenden wird ein Instrument in die Hand gegeben, das didaktische Optionen koordiniert und systematisch darstellt. Mit dem Begriff *Übung* wurde allerdings ein sehr breites und heterogenes Spektrum an didaktischen Möglichkeiten erfasst, was dazu führte, dass Anfang der 90iger Jahre das Verhältnis von *Aufgabe* und *Übung* in der deutschsprachigen Didaktik neu überdacht und präzisiert wird. Ein heute schwer greifbarer Aufsatz² von Hans-Eberhard Piepho und Silvia Serena zeigt dies und entwirft bereits in Ansätzen eine didaktische Vorgehensweise, die dem Konzept der *Aufgabenorientierung* entspricht: „Es geht um die didaktischen Tätigkeiten im Schulalltag und um die Steuerung der Denk- und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch Impulse und Aufgaben anstelle einer engen Lenkung durch vorgefertigte Übungen im Frontalunterricht.“ (Piepho/Serena, 1992: 20). Im bis heute viel verwendeten *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* wird die Unterscheidung noch klarer: „Als Übungen bezeichnen wir Beispiele von eher bindender, als Aufgaben solche von eher freisetzender Struktur“, schreiben Ulrich Häussermann und Hans-Eberhard Piepho (1996:17) etwas kryptisch in der Einleitung, um dann zu präzisieren:

„Üben ist das bewußte Einprägen und Geläufigmachen einer als richtig, wichtig und notwendig erkannten Fertigkeit bis zu einem Punkt der Beherrschung, den der Übende oder sein Berater sich vorgenommen hat. Stets

konzentriert sich der Übende oder die übende Gruppe auf die Sprache und deren angemessenen Einsatz bzw. die adäquate Wahl der Sprachmittel.

Aufgaben lösen mentale Operationen aus und führen erst dadurch zu sprachlichen Handlungen. Zwangsläufig setzen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen, Wahrnehmungen. Denk- und Urteilsgeohnheiten ein und unterscheiden sich untereinander dadurch und in der Art der Versprachlichung, die (im Gegensatz zum Üben) willkürlich und folglich fehlerhaft ist (Interimsprache).“ (Häussermann/Piepho, 1996: 235).

Übungen sind also im engeren Sinn Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während Aufgaben es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln, wobei die Korrektheit der Äusserungen als Ziel in den Hintergrund tritt.

Die im *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache* vorgenommene Unterscheidung zwischen *Übungen* und *Aufgaben* wirkt fort, wie das 2010 erschienene „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ zeigt. So hält Michael Legutke, der Verfasser des Eintrags zu „Aufgabe/Aufgabenorientierung“, fest, dass *Übungen* „der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und Syntax“ dienen, während *Aufgaben* „komplexe Handlungsangebote“ sind, die „Lernende dazu veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt.“ (Barkowski, Krumm, 2010: 17).

Bei allen Parallelen zur oben zitierten Definition von Häussermann/Piepho sticht ein doch ein Unterschied ins Auge: Die Charakterisierungen im

Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache stellen die Lernenden in den Mittelpunkt: es wird geübt, was vom Lernenden und seinem Berater als „richtig, wichtig und notwendig erkannte Fertigkeit“ beurteilt wird, bei Legutke geht es hier stärker um die Schulung linguistisch definierter Teilfertigkeiten. *Aufgaben* sind hier komplexe Handlungsangebote, die dazu dienen, die sprachlichen Fertigkeiten in Rezeption, Produktion und Interaktion auszubilden. Dass *Aufgaben* Lernende dazu motivieren können, sich mit all ihren persönlichen Ressourcen auf einen Kommunikationsprozess in der Fremdsprache einzulassen, diesen zu gestalten und dabei zu lernen, tritt in den Hintergrund.³

Exkurs: Task und tâche

An dieser Stelle werfe ich einen Blick auf die englischsprachige

exercises und *tasks* auf einem Kontinuum zwischen Fokus auf Form („Fokus explizit auf Sprachstrukturen einschließlich der Textgrammatik und Regeln der Wortbildung“ Barkowski/Krumm, 2010: 86) und kommunikativer Orientierung lokalisieren.

Die Grafik zeigt aber auch an fünf Verfahrensweisen des Lernens im Fremdsprachenunterricht, die von stark gesteuerten *exercises/enabling tasks* zu immer autonomen, mitteilungsorientierten und daher lernergesteuerten *tasks/communicative tasks* reichen, welche Optionen unter diesem Blickwinkel zur Verfügung stehen, ohne diese notwendigerweise als Progression zu verstehen. Auch wenn die Termini heterogen sind, die Opposition *Übung* und *Aufgabe* wird hier also ebenfalls sichtbar, allerdings mit besonderem Augenmerk auf der Opposition *focus on form* und *focus on meaning*.

Focus on forms		←	→	Focus on meaning	
Non-communicative learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication	
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice	Practising pre-taught language in a context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learned language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion	
'Exercises'		(Ellis)		'Tasks'	
'Enabling tasks'		(Estaire and Zanon)		'Communicative tasks'	

FIGURE 1

und französischsprachige Didaktik. William Littlewood zeigt in einem aufschlussreichen Beitrag, der ebenfalls die Perspektive der Lernenden zum Ausgangspunkt nimmt, dass die Opposition „focus on forms“ und „focus on meaning“ eine hilfreiche Orientierung in der Unterscheidung zwischen *task* und *exercise* darstellt. Die Abbildung (Littlewood, 2004: 322) zeigt mehreres: Einmal lässt sich die Unterscheidung zwischen

Der Begriff *tâche* ist schwierig zu fassen und teilt sich das Feld mit *activité*, *exercice* und *consigne*. Im allgemein-didaktischen *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* wird der Begriff *tâche* in drei Kontexten charakterisiert: einmal als im Lehrmaterial festgeschriebenes „travail à faire“ für die Lernenden, dann als Aspekt des „travail de l'enseignant“ und schliesslich als „travail de l'élève“. Die erste Bedeutung erlaubt hier eine

Unterscheidung zwischen *exercice* und *tâche*:

La notion de tâche permet alors d'envisager les apprentissages plus globalement que celle d'exercice; on peut la considérer comme synonyme de situation-problème (tâche ouverte, intégration de ressources diverses, création d'un contexte donnant sens à des apprentissages langagiers, préfiguration de pratiques ou d'usages extrascolaires, etc.). (Reuter, 2007: 220)

Der ebenso gebräuchliche Begriff *activité* beschreibt den grösseren Zusammenhang des Unterrichtsablaufs aus der Sicht der Lehrenden: «*L'activité* concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche» (Reuter, 2007:11). Im Englischen wird dagegen *activity* ganz allgemein als Sammelbegriff für alle Typen von Unterrichtsaktivitäten gebraucht, und zwar besonders für diejenigen, die nicht bewertet werden. Im *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) erhält man Auskunft zu allen in Frage stehenden Begriffen: *activité* ist hier ein Oberbegriff für den „lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé“, der in drei Phasen („découverte, systématisation, utilisation“) gegliedert wird. *Consigne* bezeichnet den „discours visant à la réalisation d'une tâche“, d.h. die Formulierung der konkreten Aufgabenstellung. *Exercice* steht für stark strukturierte *Übungen*: „l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique“. „Tâche“ wird in diesem Fachlexikon nicht wirklich definiert, sondern als Element des Lernens durch Sprachverwendung beschrieben: „...la conception d'une tâche demande de croiser une analyse fine des supports avec des objectifs (en termes d'appropriation) afin de susciter des activités langagières riches“ (Cuq, 2003: 234). *Tâche* scheint also nicht der hauptsächlich verwendete Begriff

Übungen sind also im engeren Sinn Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während Aufgaben es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln.

zu sein. Jean-Claude Beacco (2007) kommt in seinem Buch *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* weitgehend ohne den Begriff *tâches* aus. Dies überrascht, da sich der Einfluss des GeR auf die frankophone Didaktik gerade im Bereich der Reflexion über *Aufgaben* zeigt. So argumentiert Daniel Coste für eine Verwendung des Begriffs *tâche* als Oberbegriff, der für alle *Aufgaben* und *Übungen* im Fremdsprachenunterricht steht.

De façon moins provocatrice qu'il ne semble y paraître, on dira que tout «exercice» entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable). Ainsi considérées, une dictée, une interrogation à choix multiples, une lecture avec trous à remplir sont tout autant des tâches qu'une simulation globale ou la préparation d'une exposition (affiches, panneaux, envoi des invitations, couverture photographique ou vidéo, etc.) ou un journal de la classe. (Coste, 2010: 501f. Hervorhebung: IT)

Diese Verwendung entspricht in vielem dem bereits erwähnten 7. Kapitel des GeR und zeigt sich auch in anderen Publikationen, die sich deutlich am GeR orientieren (Rosen, 2009). Ob es sinnvoll ist, die vorhandenen Differenzierungen aufzugeben und alles, was ein evaluierbares Resultat ergibt als *tâche* zu bezeichnen, bleibt abzuwarten. Man kann es aber bezweifeln. *Aufgaben*, *tasks* und *tâches* sind also

keineswegs synonym, sie bezeichnen anscheinend sogar innerhalb der deutsch-, englisch- und französischsprachigen Didaktik Unterschiedliches und müssen als Begriffe daher immer in ihrem Kontext verstanden werden. So ist es wohl auch gar nicht sinnvoll, nach einem „typischen *Aufgabenkonzept*“ der jeweiligen „sprachdidaktischen Kultur“ zu suchen, da die Globalisierung im Zeitalter des Referenzrahmens auch vor der Didaktik nicht Halt macht. Ein kleinster gemeinsamer Nenner scheint aber die Tatsache zu sein, dass *Aufgaben* offene, die Lernenden aktivierende didaktische Verfahren bezeichnen, die nicht immer nur mit dem Lösen von Problemen zu tun haben. Dies führt zum nächsten Abschnitt.

2 Aufgaben als Handlungsangebote
Zurück zu Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache: Legutkes bereits zitierte Charakterisierung von *Aufgaben* im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* erinnert deutlich an David Nunans Definition, der in seinem einflussreichen Buch *Task-based Language Teaching* zunächst zwischen „real world tasks“ (sprachlichen Handlungen ausserhalb des Klassenzimmers) und „pedagogical tasks“ (Aufgaben im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eben) unterscheidet. Diese definiert er dann wie folgt:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Nunan, 2004, 4. Hervorhebung IT)

Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst steuern, auch wenn der Grad dieser Autonomie je nach Kontext und Aufgabe unterschiedlich ausfallen kann.

Die Verwandtschaft ist deutlich, es besteht jedoch ein Unterschied: Nunan spricht von „classroom work“, Legutke hingegen von „komplexen Handlungsangeboten“, aus denen die Lernenden dann etwas machen müssen. Eine Arbeitsaufgabe steht einem Handlungsangebot gegenüber. Noch deutlicher wird die Metapher der Arbeitswelt bei Rod Ellis, der *Task* in seinem beeindruckenden Buch *Task-based Language Learning and Teaching* auf folgende Weise definiert: Ein *task* ist

... a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes. (Ellis, 2003:16)

Bei Nunan und Ellis weisen *Tasks* drei zentrale Elemente auf: *Tasks* sind ein „Arbeitsplan“, der sich mehr oder weniger strukturiert darstellen kann, sie implizieren Spracharbeit, in der die Mitteilungsfähigkeit im Vordergrund steht und sie haben ein klares Resultat; man weiss sozusagen, wann Feierabend ist.

Auch in der französischsprachigen Didaktik erscheint *tâche* eng verbunden mit „Arbeit“. Im schon erwähnten Eintrag im *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* findet sich folgende allgemeine Definition, die sich allerdings nicht spezifisch auf die aufgabenorientierte Didaktik bezieht:

La notion de tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande et aux attentes de la personne

qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ou l'évaluateur. *La tâche est donc le fait d'un «travailleur», qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et/ou matérielles, généralement imposées de l'extérieur.* (Reuter, 2007: 217. Hervorhebung IT)

Ob es sich nun um Arbeitspläne, Arbeitsaufträge oder Handlungsangebote handelt, gemeinsam ist diesen Begriffsbestimmungen, dass komplexe *Aufgaben* zum Angelpunkt des Sprachenlernens werden und dass Lerngelegenheiten in der Bewältigung dieser *Aufgaben* entstehen. Solche *Aufgaben* werden im Deutschen immer häufiger als „Lernaufgaben“ bezeichnet, um sie von den anderen, „alten“ *Aufgaben* zu unterscheiden. Dies wurde von Britta Hufeisen (2006: 91f.) und in zahlreichen weiteren Beiträgen des Sammelbandes *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (Bausch *et al.*, 2006) sowie neuerdings von Decke-Cornill/Küster (2010: 194) vorgeschlagen. Eine „Lernaufgabenorientierung“ hat sich als begriffliche Entsprechung für das englische *task-based learning* jedoch (noch) nicht durchgesetzt.

Wichtiger als die Terminologie ist natürlich die Einschätzung des methodisch-didaktischen Potentials dieses Ansatzes. Hier bringt Paul Portmann-Tselikas in einem pointierten Beitrag mit dem Titel „Aufgaben statt Fragen“ zum Ausdruck, was in vielen Publikationen zur *Aufgabenorientierung* zu lesen ist: „Aufgabenorientierung scheint ein wichtiges Mittel (vielleicht *das* Mittel) zu sein, das es erlaubt, im unterrichtlichen Rahmen

Formen authentischen sprachlichen Handelns zu verwirklichen“ (Portmann-Tselikas, 2001: 15). Stellt die *Aufgabenorientierung* nun eine neue „Designmethode“ (Krenn, 2007) dar? Hier kann die Antwort für den deutsch- und englischsprachigen Diskurs kurz ausfallen: es scheint Konsens zu sein, dass die *handlungs- und aufgabenorientierte Didaktik* als Umsetzung des kommunikativen Ansatzes mit einem neuen Schwerpunkt im Bereich der Handlungsorientierung gesehen wird. David Nunan spricht von einer Realisierung der kommunikativen Philosophie „at the level of syllabus design and methodology“ (Nunan, 2004: 10). In der französischsprachigen Literatur hingegen wird der *approche actionnelle/par tâches* eher als Ende der Ära des kommunikativen Ansatzes verstanden. Dieser wird häufig als zu sehr auf den einzelnen Lernenden und als „*un agir sur l'autre par la langue dans une situation de prise de contact initiale*“ (Puren, 2006: 37) gesehen, während der *approche actionnelle/par tâches* den Lernenden als „*acteur social*“ definiert, der gemeinsam mit anderen handelt („*agir avec l'autre*“). Einen interessanten Überblick dazu bietet Rosen (2010), die wie Christian Puren die Nähe des *approche actionnelle* zur *pédagogie du projet* betont. Eine Sprachendidaktik, die komplexe *Aufgaben* in den Mittelpunkt stellt, ist eine vielversprechende Option – so der unübersehbare Konsens *à travers les langues et leurs didactiques*. Ob diese *Aufgaben* nun als *Arbeitsaufgaben* oder *Handlungsangebote* für die Lernenden charakterisiert werden, das *Duden Universalwörterbuch* behält am Ende doch recht: *Aufgaben* sind, was „was jmdm. zu tun aufgegeben ist“, und in diesem Fall sind es die Lernenden, die im besten Fall sogar „verantwortungsvolle, reizvolle, dankbare“ *Aufgaben* bekommen. Und das ist das Stichwort für den letzten Abschnitt.

3 „Lernwirksame“ Aufgaben. Wie kann man diese neuen Aufgaben charakterisieren?

In Legutkes „Handlungsangebot“ steckt noch mehr als nur ein „Arbeitsplan“: *Aufgaben* sind ein Angebot, daher dynamisch, da sie sich im Prozess der Bearbeitung durch die an diesem Prozess Beteiligten verändern. Mit den Worten von Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth: „Es versteht sich von selbst, dass die Gelegenheit zur sprachlichen Entwicklung, die in einer Aufgabe angelegt ist, nicht nur durch die Aufgabe als solche ausgelöst wird, sondern vielmehr auch durch die Art und Weise, wie sie von den Lernern genutzt wird.“ (2005: 21). In der englischsprachigen Literatur wird seit Breen (1987) in diesem Sinn zwischen „task as workplan“ und „task

as process“ unterschieden. Auch der bereits zitierte Eintrag im *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* weist auf diese Dynamik hin: «L’activité de l’élève pour effectuer la tâche prescrite est un facteur de transformation de la tâche elle-même.» (Reuter, 2007: 221). Soweit ist man sich also einig.

Aufgabenorientierung bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst steuern, auch wenn der Grad dieser Autonomie je nach Kontext und *Aufgabe* unterschiedlich ausfallen kann. Wie lassen sich *Aufgaben* charakterisieren, die diese Art des Lernens fördern und unterstützen. Im letzten Abschnitts dieses Beitrags stelle ich einige mögliche Konzeptionen von lernwirksamen *Aufgaben* vor und es wird deutlich, dass unter *Aufgabeno-*

rientierung, Task-based learning und dem *approche actionnelle/approche par les tâches* keineswegs ein homogenes Konzept zu verstehen ist. *Aufgabenorientierung* und *Task-based learning* werden als Anwendungen der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht gesehen, im Französischen ist *approche actionnelle* der gebräuchliche Begriff, während sich *approche par (les) tâches* eher in der am GeR orientierten Literatur findet. Ich beginne mit einer englischsprachigen Charakterisierung und es ist wieder Rod Ellis, der in seiner Zusammenstellung von sechs „critical features of a task“ (Ellis, 2003:7f.) die englischsprachige Diskussion seit den 80iger Jahren auf einen Nenner bringt. Ich stelle sie jeweils mit einem kurzen eigenen Kommentar vor:



1. **A task is a workplan.** Ellis unterstreicht zwar grundsätzlich, dass ein *task* einen Plan vorgibt, dieser kann jedoch von den Aktivitäten der Lernenden verändert werden.
2. **A task involves a primary focus on meaning.** Ein wesentliches Charakteristikum von *tasks* ist, dass diese ein Problem aufwerfen, das durch Kommunikation/Sprachverwendung sprachlich bewältigt werden soll. Sprachenlernen ist das Resultat dieses Prozesses, wobei *tasks* so formuliert sein können, dass bestimmte grammatikalische Aspekte bearbeitet werden müssen. *Focus on meaning* muss daher *focus on form* nicht ausschliessen.
3. **A task involves real-world processes of language use.** *Tasks* können durchaus für den Unterricht konstruierte Aktivitäten darstellen, die resultierenden Kommunikationsprozesse ähneln jedoch der Sprachverwendung ausserhalb der Unterrichtssituation (z.B. Aufklärung eines Missverständnisses).
4. **A task can involve any of the four language skills.** Arbeit an einem *task* kann Kombinationen von Fertigkeiten (z.B. lesen und schreiben)

oder auch einen Fokus auf einzelne Fertigkeiten bedeuten.

5. **A task engages in cognitive processes.** Die Bearbeitung eines *tasks* aktiviert kognitive Prozesse, wie z.B. die Auswahl und Zusammenstellung von Information. Wichtig ist, dass Lernende die Versprachlichung dieser Prozesse selbst steuern.
6. **A task has a clearly defined communicative outcome.** Am Ende dieses Arbeitsprozesses steht ein klares Resultat, das es auch ermöglicht einzuschätzen, wann und ob ein *task* adäquat bearbeitet wurde.

Ellis schlägt hier Eigenschaften vor, die *tasks* erfüllen müssen, um die oben charakterisierte Form des *aufgabeno*-orientierten Lernens zu realisieren. Der Fokus liegt klar beim *task*, bei der *Aufgabe* als Steuerungsinstrument der Lehr- und Lernsituation, auch wenn die Autonomie der Lernenden zumindest in einigen Kriterien zur Sprache kommt. Durchaus auf ähnliche Art und Weise charakterisieren Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz und Martine Wirthner den *approche par tâches* im Rahmen

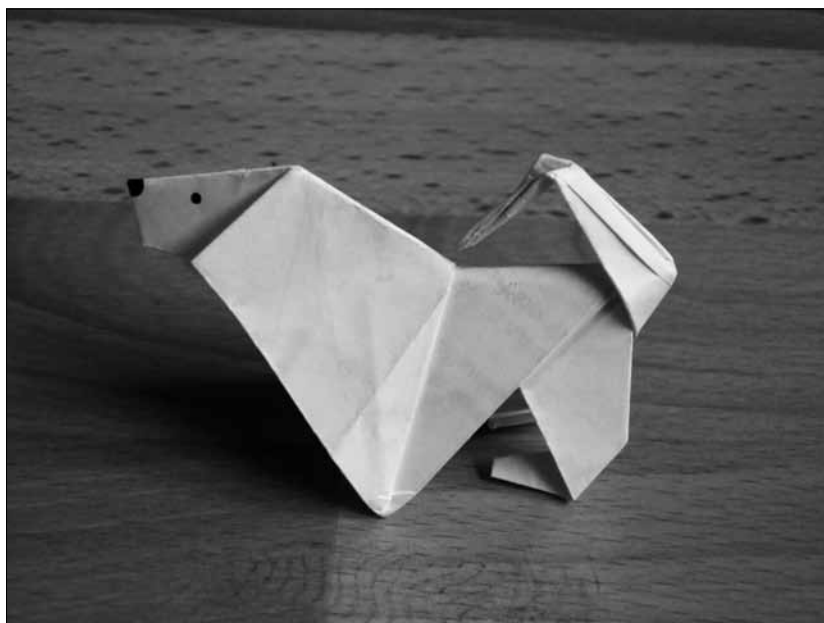
der französischen Muttersprachendidaktik:

L'approche par tâches est un nouveau mode d'organisation curriculaire dans lequel contenus et méthodologie partagent amples zones d'intersection. L'ingéniosité de l'approche par tâches est d'inventer une solution pour des situations d'apprentissage complexes plongeant les enseignants ... dans l'embaras. Du point de vue de l'ingénierie didactique, les caractéristiques de cette approche sont les suivantes:

- a) les tâches requièrent l'usage de la langue et s'organisent à partir d'une situation problème;
- b) l'exécution de la tâche implique l'intégration de ressources diverses;
- c) la situation-problème crée un contexte dans lequel toutes les formes linguistiques acquerront leur signification;
- d) les tâches proposées anticipent et actualisent des procédures d'utilisation équivalentes à celles qui sont utilisées en dehors de la classe;
- e) les tâches se structurent en phases et en étapes successives et corrélées, déterminées par le produit à élaborer et par des critères d'ordre pédagogique;
- f) les contenus et les résultats sont relativement ouverts (la prédétermination est approximative).

(Dolz/Schneuwly/Thévenaz/Wirthner, 2002: 12)

Die Ähnlichkeiten sind überraschend, da sich die AutorInnen nicht auf die englischsprachige Literatur beziehen. Auffällig an dieser Formulierung ist, dass sie die Rollen der Lehrenden und Lernenden ausspart und ausschliesslich beschreibt, was *tâches* erfordern, implizieren und bewirken. Die Beschreibung des Resultats bleibt hier im Vergleich zu Ellis viel offener und enthält keinerlei Hinweise auf die Bewertung. Im *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) werden im Artikel zu *tâche* nur die schon genannten Charakterisierungen von David Nunan genannt, während sich die Beiträge zweier neuerer Publikationen (Rosen, 2009 und Lions-Olivieri/Liria, 2009)



zum *approche actionnelle* eng an die schon erwähnte Charakterisierung im GeR halten.

In der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache schliesslich wird die *Aufgabenorientierung* von Anfang an stärker aus der Sicht der Lernenden formuliert. Dies zeigt sich schon in der nach wie vor aktuellen Charakterisierung von Piepho/Serena (1992), die sich auf die frühen Arbeiten der englischsprachigen Didaktik beziehen und wohl daher *Aufgabe* mit *task* synonym setzen, trotzdem aber eine eigene Perspektive finden: „Ein ‚Task‘ ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lernende oder Gruppen, der zu geistigen Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.“ *Tasks* sollen sich „vorrangig auf Bedeutungen und Botschaften richten“ und „das erhoffte Arbeitsergebnis ziemlich genau bezeichnen, ohne jedoch die schöpferische Eigenleistung der Schüler/innen auszuschliessen“. Diese sollen „handeln als sie selbst und ... ihre Lösungsvorschläge aus ihren Ansichten, Gefühlen, Erfahrungen heraus“ entwickeln. (Piepho/Serena, 1992: 39f.)

Hier finden sich die bekannten Elemente des Arbeitsauftrages, der Arbeit an bestimmten sprachlichen Phänomenen und die Ergebnisorientierung. Vor allem aber sollen die Lernenden sich in einer möglichst authentischen kommunikativen Lernsituation wiederfinden, die sie zu einem grossen Teil selbst bestimmen und steuern können und die zu einem Ergebnis führt, das mitteilenswert ist und daher auch zur Kommunikation motiviert.

Zehn Jahre später findet sich bei Portmann-Tselikas eine ganz ähnliche Liste an Anforderungen für *Aufgaben* im Fremdsprachenunterricht, die zumindest eine Andeutung zur Rolle der Lehrkraft enthält:

„Arbeitsaufträge müssen einige Bedingungen erfüllen, um als AUFGABE

gelten zu können. Zu einer prototypischen Aufgabe gehört,

- dass Lernende allein, zu zweit oder in einer Gruppe eine Fragestellung bearbeiten;
- dass die Lernenden bei der Bearbeitung der Fragestellung für eine Weile auf sich gestellt sind und die Arbeit an der Lösung selbständig unternehmen;
- dass die Lösung in geeigneter Weise als Resultat greifbar wird (als Text, als Notiz, als Arbeitsunterlage als mündliche Information für die Klasse, als Dialog oder Szene, ...);
- dass die Lernenden selber die Informationen einholen, die ihnen fehlen, bzw. von sich aus die Hilfe der Lehrkraft in Anspruch nehmen, wenn dies nötig scheint;
- dass sie selber entscheiden, wann ein Arbeitsschritt abgeschlossen ist und den Ansprüchen genügt.

(Portmann-Tselikas, 2001: 17)“

Wieder sind hier Elemente vorangegangener Konzeptionen sichtbar, deutlich wird jedoch die Hervorkehrung der Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden, die ein hohes Mass an Autonomie mitbringen müssen. Die Lehrenden sind hier Lernberater/innen.

Wilfried Krenn schlägt vor, dass lernwirksame *Aufgaben* drei Kriterien genügen müssen: lernwirksame *Aufgaben* müssen von den Lernenden als wichtig und bedeutsam („signifikant“) erlebt werden, sie müssen Arbeit an bestimmten Fertigkeiten und Kenntnissen implizieren („Training“) und schliesslich müssen sie sinnvolle Prozesse der Rückmeldung („Mediation“) umfassen, die „Lernenden helfen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu steuern“ (Krenn, 2007: 22). In seinem Beitrag in dieser Ausgabe der *Babylonia* vertieft Krenn die Frage nach der Signifikanz von *Lernaufgaben*.

In der deutschsprachigen Didaktik scheint man über *Aufgaben* besonders aus der Perspektive der Lernenden nachzudenken; eine „aufgabenorientierte Didaktik“ kann dementspre-

chend vielfältige Formen annehmen und erscheint weniger an fest definierte Abläufe, etwa nach der Formel „Pre-Task/Task-cycle/Language Focus“ bei Willis/Willis (2007), gebunden. *Aufgaben* können das zentrale Steuerungselement eines Curriculums oder Lehrplans sein. Sie können aber auch nur den Gesamtzusammenhang einer didaktischen Sequenz bestimmen, die den Lernenden mehr oder weniger Freiraum lässt, ihre eigenen Lernwege zu gehen. Typisch dafür ist das folgende Zitat aus dem Lehrerhandbuch zu *Ideen 1*, einem neueren Lehrwerk im Bereich Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe 1:

„*Ideen* folgt einem kommunikativen, aufgabenorientierten Ansatz. Alle Aktivitäten haben zum Ziel, das Bedürfnis der Sch zu wecken, fremdsprachige Texte und Äußerungen zu verstehen und sich in der Fremdsprache auszudrücken.“ (Krenn, Puchta, 2009: 8) Natürlich bedeutet das nicht, dass die englisch- oder französischsprachige Didaktik die Lernenden beiseite lässt oder sie gar vergessen hätte: dies würde ja dem Grundprinzip dieser Orientierung widersprechen, wie ein Blick in die stärker methodischen Kapitel bei Nunan (2004), Willis/Willis (2007) oder die Beiträge in Rosen (2009) zeigt. Auch Adams (2009: 353) resümiert in der Zusammenschau neuerer englischsprachiger Publikationen, dass man sich über „the need for learners to be engaged“ einig ist.

Wie lässt sich nun dieser letzte Abschnitt resümieren? Die Ähnlichkeiten in der grundsätzlichen Ausrichtung aufgabenorientierter Konzepte sind unübersehbar. Als Kernelement erscheint die authentische Kommunikationssituation, die nicht unbedingt das „wirkliche Leben“ ins Klassenzimmer holen muss, sondern dadurch authentisch wird, das Lernende engagiert an der Bewältigung einer *Aufgabe* arbeiten, die sie als relevant, signifikant oder wenigstens einigermaßen interessant erleben. Sprachliches Lernen erfolgt in den Bereichen, die für diesen Prozess

wichtig sind, was bedeutet, dass *Aufgabenorientierung* und explizite Arbeit an Strukturen, Wortschatz oder Strategien sich keineswegs ausschliessen. Am Ende dieser Unterrichtssequenzen sollte ein greifbares Resultat stehen, wobei offen bleibt, ob die Lernenden festlegen, wann ihre Arbeit zu Ende ist oder ob ein Resultat zu erreichen ist, für das Kriterien festgelegt wurden, die den Lernprozess evaluierbar machen. Soweit so globalisiert. Über diesen kleinsten gemeinsamen Nenner hinaus kann man auf verschiedene Art und Weise über *Aufgaben*, *tasks* und *tâches* im Fremdsprachenunterricht nachdenken. Ob dies an „didaktischen Kulturen“ festzumachen ist, lasse ich aber dahingestellt. Deutlich ist, dass einflussreiche Publikationen wie der GeR sich in allen Didaktiken bemerkbar machen. Artenvielfalt ist aber auch in der Didaktik ein Vorteil: Wenn *Lernaufgaben* von den Lehrenden vor allem als Handlungsangebote für Lernende konzipiert werden, erlaubt ihnen dies eben einen „lernorientierten“ Blick auf das, was im Unterricht geschieht. Wenn dagegen die *Aufgabe* als Arbeitsplan im Mittelpunkt steht, stehen der Ablauf von Unterrichtssequenzen, das erwartete Resultat und damit auch ihre Evaluierung im Mittelpunkt. Beides kann sinnvoll sein – und didaktisch kompetentes Handeln bedeutet, über ein möglichst grosses Repertoire an Verfahren zur Planung und Durchführung von Unterricht zu verfügen und aus dem, was man dabei erlebt, zu lernen.

Literatur

- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 339-355.
- Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hg.). (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der*

26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Breen, Michael P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In Ch. Candlin & Murphy, D. *Language Learning Tasks* (pp. 23-46.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 499-510.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T., & Wirthner, M. (2002). Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Conférence introductive du colloque. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz & M. Wirthner *Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Actes du 8e colloque international de la DFLM* (pp. 1-15). Neuchâtel: CDROM.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hufeisen, B. (2006). Schulaufgaben, Hausaufgaben, Textaufgaben, Übungsaufgaben, Testaufgaben, Prüfungsaufgaben, Evaluationsaufgaben, Kompetenzüberprüfungsaufgaben - Was ist Aufgabenorientierung und zu welchem Zweck könnte sie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm, *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (pp. 90-101). Tübingen: Narr.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Schmidt.
- Krenn, W. (2007). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue «Designmethode» der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas *Theorie und Praxis. Österreicher Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006. Schwerpunkt: Aufgaben* (pp. 13-28). Innsbruck: Studienverlag.
- Krenn W. & Puchta H. (2008). *Ideen I. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.
- Littlewood, W. (2004). The task based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4), 319-326.
- Lions-Olivieri, M.-L., & Liria, P. (Eds.). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelona: difusion.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching and Learning. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*. Cambridge: CUP.

- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen. Forschung und Praxis, Perspektiven. In Müller-Hartmann, A. & Schocker-v Ditfurth, M., *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht - Task-Based Language Learning and Teaching*. (pp. 1-15). Tübingen: Narr.
- Piepho, H.-E., & Serena, S. (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht. *Fragezeichen. Beiträge zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, 8(1), 20-41.
- Portmann-Tselikas, P. (2001). Aufgaben statt Fragen. Sprachen lernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Puren, Ch. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde* 347, 37-40.
- Reuter, Yves (Hg.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: de Boek.
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-498.
- Rosen E. (Hg.) (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, numéro spécial 45.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Anmerkungen

¹ Im Folgenden werden die in diesem Beitrag zentral behandelten Begriffe kursiv gesetzt, wenn sie als didaktische Termini gebraucht werden.

² Dieser Aufsatz steht unseren Leserinnen und Lesern als pdf unter der folgenden Adresse zur Verfügung: http://www.babylonia-ti.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/PiephoSerena.pdf

³ Ich möchte hier aber festhalten, dass es hier nur um diese Definition geht. Natürlich hat sich gerade Michael Legutke sehr für die Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt hat. Ich verweise nur auf das schon klassische „Airport-Projekt“ in M. Legutke (1988). *Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für einen schüleraktivierenden Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Kamp.

Ingo Thonhauser

ist professor formateur im Bereich der Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Haute école pédagogique du canton de Vaud.