

Josef Thonhauser (Hrsg.)

Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens
und Lernens aus der Sicht von Lernforschung,
Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik



Waxmann 2008
Münster / New York / München / Berlin

Claudia Finkbeiner & Markus Knieriem, Kassel

Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse

Dieser Beitrag geht von der Prämisse aus, dass aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (*task-based language learning*, TBLL) Katalysatorwirkung hat auf kognitive, metakognitive und sozioaffektive Lernprozesse. Nachdem auf die Rahmenbedingungen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens eingegangen wird, findet eine Erörterung der Entwicklung aufgabenorientierten Lernens statt. Die Prinzipien aufgabenorientierten Lernens werden dargelegt und die Umsetzung dieses Konzeptes in verschiedene Sequenzen und Zyklen wird erklärt. Abschließend werden erprobte und empirisch abgesicherte Beispiele aus der Praxis aufgezeigt. Autorin und Autor sind der Meinung, dass sich aufgabenorientiertes Lernen nur durchsetzen lässt, wenn es integraler Bestandteil einer handlungsorientierten Lehreraus- und -fortbildung wird.

1. Rahmenbedingungen fremdsprachlichen Lernens

Die Diskussion um „gutes“ Fremdsprachenlernen ist inzwischen mehr als dreißig Jahre alt und nach wie vor hoch aktuell. Rubin (1975, 42) leitete die Debatte ein mit ihrem Vorschlag, Erkenntnisse über den „good language learner“ auf das Lehren und Lernen von weniger erfolgreichen Sprachenlernerinnen und -lernern zu übertragen. Im Fokus waren dabei in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vor allem die mit erfolgreichem Fremdsprachenlernen verbundenen Kommunikationsstrategien und ab den 80er Jahren auch die Lernstrategien (Cohen & Macaro, im Druck; Finkbeiner & Knierim, in Vorbereitung).

Bis heute währt die Debatte um die Kriterien „guten“ Fremdsprachenlehrens und -lernens (Griffiths, im Druck). Sie ist direkt verknüpft mit zwei grundlegend wichtigen Fragen: (1) Wie müssen fremdsprachliche Lernumgebungen gestaltet werden? (2) Wie müssen Aufgaben kognitiv anspruchsvoll und herausfordernd arrangiert werden (Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden, im Druck), um biographisch, ethnisch und kulturell heterogene Lerngruppen in ihren Fremdsprachenlernprozessen optimal zu unterstützen (Finkbeiner, 1995, im Druck)?

Damit unmittelbar verbunden sind Fragen der lernförderlichen oder auch lernhemmenden Rolle von Erstsprache(n), Zweitsprache(n), Tertiärsprache(n) etc. und simultan dazu Möglichkeiten des positiven oder negativen Transfers affektiver, metakognitiver oder auch kognitiver Wissensbestände. Diese Problemstellung führt zur Förderung des Strategieinsatzes beim fremdsprachigen Lernen (Finkbeiner,

2005) sowie der Adäquatheit des Einsatzes dieser Strategien (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, 2006). Darüber hinaus sind fremdsprachliche Interessen (Finkbeiner, 2005) und Motivation (Dörnyei, 2001; Seidel, Rimmel & Prenzel, 2003) sowie das Spannungsverhältnis von Lehr- und Lernverhalten (Brophy & Good, 1986) virulent.

Die Ziele modernen Fremdsprachenunterrichts knüpfen an einem zeitlichen Kontinuum von der Vergangenheit über die Gegenwart zur Zukunft der Lernenden an. Fremdsprachenunterricht zielt demnach auf möglichst erfolgreiches fremdsprachliches und kulturelles Lernen unter Einbeziehung der gegenwärtigen sowie der bereits erlebten Welt der Lernenden (Vorerfahrungen und Vorwissen). Darüber hinaus zielt er auf zukünftiges, autonomes, nach soziokulturellem Bedarf und individuellen Bedürfnissen ausgerichtetes fremdsprachliches und kulturelles Lernen (Finkbeiner, 1998).

Die internationalen Schulleistungsstudien TIMSS, PISA, IGLU, DESI etc. (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001; Baumert et al., 2003; Bos et al., 2003; Klieme & Beck, 2006) haben die Debatten um die Ziele guten Unterrichts und die Qualität der Umsetzung inzwischen direkt mit den Leistungen der Lernenden verbunden und versucht, die aus den Ergebnissen abgeleiteten Erkenntnisse auf eine fachlich breite Basis zu stellen. Eine Folge davon ist der Trend zur Schaffung so genannter Bildungsstandards (Pressereferat im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2002), die im Fremdsprachenunterricht zu einer zunehmenden Evaluation fremdsprachlicher Leistungen führen (Finkbeiner & Fehling, 2003; Nold, 2003). Durch die Standards erhofft man sich u.a. die Entwicklung einer neuen Lernkultur (Klieme, 2006).

Die Tatsache, dass es mittlerweile zahlreiche Publikationen zur Qualität von „gutem“ Unterricht (Helmke, 2003; Meyer, 2004) gibt, spiegelt die implizite Annahme wider, dass sich offenbar über die Fächergrenzen hinweg eine Reihe von definierbaren allgemeinen Merkmalen aufstellen lassen, die guten Unterricht ausmachen. Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, diese Hypothesen zu testen, jedoch wäre es sicher eine interessante und wichtige Fragestellung für weitere Forschungen, ob diese aus den Ergebnissen der Schulleistungsstudien generierten Merkmale tatsächlich für alle Fächer Gültigkeit haben.

2. Aufgaben als Katalysatoren für fremdsprachliche Lernprozesse

Aufgaben als genuine Katalysatoren müssen idealiter Lernprozesse in Gang setzen, beschleunigen und optimieren, ohne sich dabei als Stoff selbst zu verbrauchen. Schaut man auf biochemische Vorgänge in der Natur, wie zum Beispiel die Atmung oder Photosynthese, so fallen als weitere katalysatorische Prozessmerkmale „Freiwilligkeit“ der ablaufenden Prozesse und „Selektivität“ auf (Stürmer & Breuer, 2006).

Im Hinblick auf die Beschleunigung von Fremdsprachenlernprozesse, ja möglicherweise jedweden Lernens, muss berücksichtigt werden, dass die Beschleu-

nigung zunächst nicht auf der Performanzebene, also sichtbar und messbar, als vielmehr auf der Kompetenzebene stattfindet. Die Befunde zur „silent period“ und zur „Inkubationsphase“ fremdsprachigen Lernens bestätigen dies (Billows, 1961; Finkbeiner, 1996). Fortschritte in den Fremdsprachenlernprozessen entziehen sich zunächst der direkten Beobachtung und Messung. Darüber hinaus kann sich Fremdsprachenlernfortschritt nach Chomsky (1967) gerade durch einen Fehler als Resultat einer intelligenten Konstruktion äußern. Es ist deshalb ein wichtiges Grundparadigma, genügend Zeit zum Experimentieren und Handeln in der Fremdsprache zu lassen.

Die Fremdsprachenforschung hat sich lange Zeit schon vom Verständnis des Lernens eines simplen Input-Output-Mechanismus verabschiedet und fokussiert heute insbesondere auf die dazwischen geschaltete Variable des „Intake“, d.h. des Teils der Information, die vom Lernenden tatsächlich verarbeitet, mit Bisherigem konstruktiv verknüpft und gespeichert wird. Eine ganz wichtige Rolle spielen dabei die Lernstrategien (Finkbeiner, 2005; Finkbeiner, Ludwig, Knierim & Wilden, im Druck). Davon unabhängig gilt, dass man im unterrichtlichen Alltag, zum Beispiel auf der Ebene der Klassenarbeiten und Tests, noch immer Routinen und Muster finden kann, die sich eher am Behaviorismus orientieren. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass bislang keine verlässliche, am Konstruktivismus orientierte und im Rahmen traditionellen Unterrichts umsetzbare Aufgaben- und Testkultur existiert.

3. Zur Entwicklung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (*task-based language learning*, TBLL) knüpft im Wesentlichen an Konzepte der kommunikativen Fremdsprachendidaktik an und hat seit Mitte der 1980er Jahre insbesondere in der angloamerikanischen Fremd- bzw. Zweitsprachenforschung bzw. -didaktik zunehmende Beachtung gefunden. Zahlreiche TBLL-bezogene Beiträge in Fachzeitschriften sowie mehrere Monographien und Editionen (Bygate, Skehan & Swain, 2001; Edwards & Willis, 2005; Ellis, 2003; Leaver & Willis, 2004; Lee, 2000; Nunan, 2004; Willis, 1996) zeugen hier von einer gegenwärtig sehr produktiven Entwicklung.

Während Konzepte kommunikativen Fremdsprachenunterrichts auch im deutschen Sprachraum rezipiert wurden und werden (u.a. Edelhoff, 1980; Legutke, 2003; Piepho, 1974), ist dies für TBLL bisher in erheblich geringerem Maße der Fall (Eckerth, 2003; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005a). Dies mag u.a. darauf zurückzuführen sein, dass selbst aktuelle Lehrwerke die zielsprachige Kommunikation, wie sie für eine kommunikative wie aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik essentiell ist, nachrangig behandeln. So konstatieren Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2005b) u.a. die weiterhin bestehende Dominanz von Grammatik „als systematisch didaktisches Fundament [in] Lehrwerk und Praxis“ (a.a.O., 19), während Kommunikation lediglich über „Parallelprogressionen“ berücksichtigt werde:

„Kommunikative Ereignisse werden nach wie vor in Texten über oder in Dialogen von fingierten, fiktionalen Personen dargestellt. [...] zumeist handelt es sich um eine versteckte Einübung von Redemitteln in linearer Abfolge vorgefertigter Dialogelemente.“ (a.a.O.; Hervorhebung im Original)

Diese Beobachtung zur aktuellen Realität in Lehrwerken, die insbesondere in der Grundschule und in der Sekundarstufe I eine zumeist zentrale Funktion in der Unterrichtsplanung und -gestaltung der Lehrkräfte einnehmen, steht im Widerspruch zu den Prinzipien aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens, wie im Folgenden verdeutlicht werden soll.

4. Zum Begriff der „Aufgabe“: Eine Annäherung

Was genau ist nun unter einer „Aufgabe“ zu verstehen? Diese Frage lässt sich nicht mit einer in der Fremdsprachendidaktik und -forschung allgemein anerkannten Definition beantworten. Vielmehr hat die intensive und facettenreiche Auseinandersetzung mit TBLL in Forschung und Praxis in dieser Hinsicht zu einer zunehmenden terminologischen Unklarheit geführt (van den Branden, 2006). Ellis (2003) hat den Versuch unternommen, die zentralen Eigenschaften von Aufgaben, wie sie in der Literatur zu TBLL diskutiert werden, in einer Definition zusammenzuführen. Diese Definition soll hier als Ausgangspunkt dienen:

“A task is 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)

Aus dieser Definition ist auch die wichtige Unterscheidung zwischen Aufgaben (*tasks*) und Übungen (*exercises*) abzuleiten (Ellis, 2003, 3): Während Aufgaben primär den bedeutungsorientierten, pragmatischen (d.h. situational angemessenen) Gebrauch der Fremdsprache fokussieren, steht bei Übungen das Erlernen sprachlicher Strukturen und kontextunabhängiger Bedeutungen im Vordergrund. Bei der Bearbeitung von Aufgaben verbessern Lernende ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten *durch* kommunikative Aktivität, während Übungen Lernende lediglich auf kommunikative Aktivität *vorbereiten*.

5. Kriterien aufgabenorientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden zeigen wir einige Qualitätsmerkmale und Prinzipien auf, die sich aus unserem oben dargelegten Verständnis aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens ableiten lassen. Darüber hinaus wurden diese Prinzipien aus aktuellen Befunden der Lehr- und Lernforschung (Finkbeiner & Schnaitmann, 2001) generiert und basieren auf eigenen wichtigen Vorarbeiten in Forschung und Praxis (Finkbeiner, 1995, 2000, 2002, 2005; Finkbeiner & Knierim, 2006, in Vorbereitung; Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden, im Druck; Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, 2006). Es soll unterstrichen werden, dass niemals alle Prinzipien auf einmal eingelöst werden müssen. Vielmehr sollen diese als Richtschnur gelten, die an die jeweilige Aufgabe angelegt werden kann.

Folgende Prinzipien sind leitend für aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht (vgl. auch Finkbeiner, 2005, 424-478):

1. Entwicklung fremdsprachiger Kommunikationsfähigkeit durch Interaktion in der Zielsprache (Nunan, 2004)
2. Bearbeitung von Aufgaben, die einen realitätsnahen Gebrauch der Fremdsprache zur Erreichung eines kommunikativen Ziels fordern und fördern (a.a.O.)
3. Verwendung authentischer (d.h., nicht für das Fremdsprachenlernen eigens erstellter) Texte und Materialien (a.a.O.)
4. Prinzip der Textbasiertheit (schriftlich oder verbal) zur Förderung von Literacy als Basis- und Schlüsselqualifikation (Finkbeiner, 1995, 2005)
5. Multimethodischer, multimodaler, ganzheitlicher und handlungsorientierter Ansatz aufgrund der hoch diversen Lerngruppen und Lernertypenvielfalt (Bach & Timm, 2003; Finkbeiner, 1995; van Lier, 2007)
6. Prinzip des aktiven Elizitierens und Förderns von Interessen und Strategien, um Tiefenverarbeitung durch ein differenziertes Aufgabenangebot zu ermöglichen (Finkbeiner, 2005)
7. Lernerzentrierung, Autonomie und Emanzipation, um die Lernenden dreifach zu qualifizieren, als Lernende, als Lehrende und als Forschende (Finkbeiner, 2004); dies bedeutet, einen Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt der Lernenden (*experiential learning*) herzustellen (Nunan, 2004)
8. Fokussierung der eigenen Lernprozesse durch die Lernenden (Lern- und Sprachbewusstheit), d.h. Einbezug metakognitiver Reflexionsphasen zur bewussten Selbst- und Peer-Diagnose sowie Selbst- und Peer-Evaluation von Lernprozessen (Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, 2006)
9. Individualität sowie Kooperation und Reziprozität (Finkbeiner, 2005, 424), um individuelle und kooperative Lernprozesse zu fördern
10. Prinzip des Einbezugs von Language Awareness (Fehling, 2005) und Cultural Awareness, um einen kulturell adäquaten Gebrauch der Fremdsprache zu sichern und Lernende für kulturelle Unterschiede zu sensibilisieren

11. Lernprozess- und Lernproduktorientierung (Finkbeiner, 1995)
12. Situiertheit bezogen auf Text, Aufgabe und Strategieneinsatz (Finkbeiner, 2006, 302).
13. Fokussierung sprachlicher Mittel (*focus on form*)

Der zuletzt genannte Punkt bedarf einer näheren Erklärung: Von *focus on form* ist dann die Rede, wenn Lernende sich im Verlauf einer kommunikativen, bedeutungsorientierten Aufgabe mit sprachlichen Strukturen auseinandersetzen, um die intendierten Inhalte in der Fremdsprache kommunizieren zu können (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002; Long, 1991). D.h., die Fokussierung sprachlicher Mittel resultiert aus einem kommunikativen Bedürfnis auf Seiten der Lernenden. Hiervon abzugrenzen ist ein *focus on formS*, bei dem die Auseinandersetzung mit zielsprachlichen Strukturen *per se* – quasi zum Selbstzweck – im Vordergrund steht (Long, 1991). Während ein *focus on formS* nicht mit den Prinzipien aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens vereinbar ist, wird *focus on form* inzwischen als ein zentraler Bestandteil von TBLL erachtet, gerade auch als Abgrenzung zur bzw. Weiterentwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik (van den Branden, 2006, 9).

6. Aufgabenformate zur Förderung von kognitiven, metakognitiven und sozioaffektiven Lernprozessen

Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen stellt keine in sich geschlossene, eng definierte oder gar präskriptive Unterrichtsmethode dar. Im Zentrum steht vielmehr die Sequenzierung von Aufgaben auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Prinzipien, um die jeweiligen Lernziele zu erreichen. Willis (2004) hält fest: „[TBLL] is not monolithic; it does not constitute one single methodology. It is a multifaceted approach, which can be creatively applied with different syllabus types and for different purposes“ (3). Insofern gibt es kein universell anwendbares „Patentrezept“ zur Implementierung aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts, jedoch können Aufgabentypologien einen Orientierungsrahmen für die eigene Unterrichtspraxis liefern. An dieser Stelle sollen einige im Kontext von TBLL weit verbreitete Aufgabenformate kurz vorgestellt werden (Ellis, 2003, 210ff.; Willis, 2004, 21ff.):

- *Information gap tasks* beruhen auf dem Prinzip, dass Lernende, denen unterschiedliche Informationen zur Verfügung stehen (z.B. unterschiedliche Teile einer Bildergeschichte), sich austauschen müssen, um das definierte kommunikative Ziel zu erreichen (z.B. die Rekonstruktion einer Bildergeschichte).
- *Reasoning gap tasks* verlangen von den Lernenden die Anwendung und Transformation der ihnen vorliegenden Informationen (z.B. die Erstellung eines Reiseplans auf der Grundlage von Flugverbindungen, Verfügbarkeit von Hotelzimmern, Budgetlimits).

Opinion gap tasks ermöglichen es den Lernenden, ihre eigenen Präferenzen, Ansichten und Meinungen in die Lösung der Aufgabe einzubringen (z.B. bei der Diskussion darüber, was in der nächsten Folge einer *daily soap* passieren wird).

- *Problem-solving/decision-making tasks* stellen oft eine Kombination der drei vorstehenden Aufgabentypen dar und verlangen eine entsprechend komplexe Verarbeitung der durch die Fremdsprache vermittelten inhaltlichen Informationen, um das jeweilige Problem lösen zu können.

Neben dem Lückenprinzip der *gap tasks* haben sich auch solche Aufgaben als wertvoll erwiesen, die das Erstellen von Listen, das Ordnen, Kategorisieren und Vergleichen von Informationen oder den Austausch persönlicher Erfahrungen beinhalten (Willis, 2004, 22).

Allen hier beschriebenen Aufgabentypen gemeinsam ist die Tatsache, dass sie den Lernenden Gelegenheit zu kognitiven, metakognitiven sowie sozioaffektiven Lernprozessen geben und diese durch eine entsprechende Strukturierung, die je nach Lernergruppe variiert werden kann, unterstützen. Ein Mittel zur Strukturierung des Lernprozesses ist z.B. der *task cycle*, wie er von Willis (1996, 38) vorgeschlagen wird:

(1) Durch einen *pre-task* werden die Lernenden auf die nachfolgende Aufgabe vorbereitet; dies kann eine inhaltliche Hinführung sein, aber auch die Aktivierung sprachlicher Mittel oder die Modellierung der Aufgabendurchführung (z.B. durch das Vorspielen einer auf Kassette oder Video aufgezeichneten Aufgabendurchführung anderer Schülerinnen und Schüler).

(2) Im *task cycle* selbst führen die Lernenden die Aufgabe zunächst – unter Anwendung der ihnen zu diesem Zeitpunkt verfügbaren zielsprachlichen Mittel – selbst durch; dies geschieht oft in Partner- oder Gruppenarbeit. Anschließend sollen die Lernenden ihre *task performance* reflektieren; dies kann anhand von Leitfragen geschehen (Wie sind wir mit der Aufgabe zurechtgekommen? Was ist unsere Lösung, was haben wir herausgefunden? Was haben wir entschieden? Auf welche Schwierigkeiten sind wir gestoßen? Haben wir weitere Fragen? usw.). Diese Reflektionsphase kann der Bewusstmachung der eigenen Lernprozesse, -erfolge und -schwierigkeiten dienen und nimmt zugleich eine ergebnissichernde Funktion ein, indem nicht nur die Lösungen der Aufgabe, sondern auch die Ergebnisse dieser Reflektionsphase mit der gesamten Lerngruppe besprochen werden.

(3) Der sich hieran anschließende *post-task* fokussiert die von den Lernenden im *task cycle* eingesetzten zielsprachlichen Mittel mit dem Ziel, die aufgetretenen „Konflikte“ zwischen kommunikativen Bedürfnissen einerseits (Wie kann ich das in der Fremdsprache ausdrücken?) und dem eigenen fremdsprachlichen Können andererseits zu identifizieren. Hiervon ausgehend können Lehrende und Lernende gemeinsam Optimierungsmöglichkeiten erarbeiten (z.B. neuen Wortschatz, Redewendungen, benötigte grammatische Strukturen). Auf diese Weise werden die Lernerfahrungen (insbesondere die *task performance*) der Schülerinnen und Schüler zum unmittelbaren Ausgangspunkt für den weiteren Lernprozess, was auch

dazu beiträgt, dass sich die Lernenden in ihrer Rolle als aktiv Lernende ernstgenommen sehen. Im Rahmen des *post-task* können – anknüpfend an die beschriebene „Aufarbeitung“ der *task performance* – auch sprachstrukturelle Übungen (*exercises*) im oben beschriebenen Sinne erfolgen. Eine weitere methodische Option besteht in der wiederholten Durchführung der Aufgabe unter Veränderung ausgewählter Parameter; so könnte der zuvor beschriebene *reasoning gap task* zur Erstellung eines Reiseplans auf der Grundlage neuer Informationen (z.B. alternative Reiseroute, Besuch von touristischen Attraktionen, geänderte Flugrouten) wiederholt werden. Hierdurch können die Lernenden ihre ursprüngliche *task performance* verbessern, indem sie versuchen, die Ergebnisse der Reflektionsphase sowie des *post-task* umzusetzen. Dies ist insbesondere dann erfolgversprechend, wenn zwar ausgewählte inhaltsbezogene Aufgabenparameter verändert werden, jedoch die zur Erreichung des Aufgabenziels benötigten zielsprachlichen Mittel identisch bleiben.

7. Beispiele einer aufgabenorientierten Lernkultur

Die nachfolgenden Beispiele zur Implementierung einer aufgabenorientierten Lernkultur im Fremdsprachenunterricht basieren auf der eigenen Unterrichts- und Forschungspraxis der Autorin und des Autors dieses Beitrags. Sie folgen systematisch den oben aufgezeigten Prinzipien. Es wird aufgezeigt, welche Kontexte für die Aufgaben konstitutiv sind und welche Merkmalsdimensionen die Aufgaben jeweils erfüllen. Darüber hinaus werden die Zielgruppenvoraussetzungen beschrieben. Die Beispiele sollen zum einen illustrieren, wie Aufgaben im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der hier beschriebenen Prinzipien eine katalysatorische Wirkung entfalten können; zum anderen sind sie auch als Hinweise für eine methodisch-didaktische Weiterentwicklung aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens gedacht.

Beispiel 1: Lernerprofile erstellen – Lerner ABCs

Voraussetzungen und Kontext:

Dieses Projekt beinhaltet eine Folge von Aufgaben, die aufeinander aufbauen und entweder direkt im Klassenverbund, in der Schule, vor Ort oder auch online mit Partnern und Partnerinnen vor Ort oder im Ausland (*native speakers* oder Zweit- und Fremdsprachenlernerinnen und -lerner) durchgeführt werden (Finkbeiner, 2005, 439; Finkbeiner & Knierim, in Vorbereitung). Die Aufgabenfolge kann bereits in stark vereinfachter Form in der Grundschule durchgeführt werden, sie eignet sich aber am besten für fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner Ende der Sekundarstufe I oder in der Sekundarstufe II sowie in der Berufsschule und in der Universität und darüber hinaus für Lehrerinnen und Lehrer (Wilden, in Vorbereitung) und Personen im Beruf (z.B. internationale Geschäftspartnerinnen und -partner).

Ziel:

Ziel ist es, die eigene Lerngeschichte und die der Partnerin oder des Partners narrativ zu rekonstruieren und einem Vergleich zu unterziehen (Finkbeiner & Knierim, in Vorbereitung), um biographisch und kulturell bedingte Lernskripts zu entdecken. Dies soll zu einer höheren Lern- und Kulturbewusstheit führen. Das Prinzip kann auch auf das Skript von Business-Meetings übertragen werden.

Die Aneignung der eigenen Lerngeschichte sowie jener der Partnerin erfolgt narrativ in selbsttätiger und aktiver Auseinandersetzung durch einen autobiographischen Ansatz (Finkbeiner & Schmidt, 2006; Wilden, in Vorbereitung). Dieser Ansatz wird im ABC's-Modell¹ (Schmidt, 1998; Schmidt & Finkbeiner, 2006) verwirklicht; er erfordert einen hohen Anteil an Literacy-Aktivitäten und überträgt somit die Anforderung an Lese- und Schreibkompetenz als Basisqualifikation (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001, 2003) auf die Fremdsprache (Finkbeiner, 2005).

Pre-task:

Zunächst wird eine kleine Einführung zum Lernen und zu persönlichen Lerngeschichten gegeben und anschließend wird von jedem Lernenden die eigene Biographie über relevante Lernereignisse geschrieben. Dazu sollte genügend Zeit gegeben werden (mindestens drei Wochen). Die Autobiographie kann je nach Leistungsstand in der Muttersprache geschrieben werden. Die eigene Lerngeschichte kann je nach Zielsetzung fokussiert sein, das heißt, es kann sich um die Lerngeschichte allgemein oder speziell zum Beispiel um das Erlernen des Radfahrens, Schwimmens, Lesen des ersten Buches, Rechnens, Erlernen von Sprachen oder eines Berufs etc. handeln.

Information gap task:

Daraufhin wird ein Interviewpartner eines anderen kulturellen Hintergrunds gewählt und zu relevanten Lebensereignissen interviewt. Hierbei ist auch eine Partnerschaft zwischen Schülerinnen und Schülern der Hauptschule und des Gymnasiums interessant. Die Interviews können auch in einer computergestützten Lernumgebung erfolgen (Finkbeiner & Knierim, in Vorbereitung). Auf der Grundlage des transkribierten Interviews wird über den interviewten Partner oder die Partnerin eine Biographie geschrieben. Dazu ist ein intensiver direkter oder ein Online-Austausch nötig. Die Biographie wird mit Partner oder Partnerin validiert.

Problem-solving task 1:

Die Autobiographien bzw. Biographien werden in der Folge als Lese- und Analysetexte verwendet und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin gelesen. Ergebnis dieses Vergleichs ist ein Venn-Diagramm. Dieses besteht aus zwei einander überlappenden Kreisen, in welche auf der einen Seite die individuellen einzigartigen Lernerlebnisse und die kulturübergreifenden kritischen Lernereignisse (*critical incidents*) als Schnittmenge auf der anderen Seite eingetragen werden. Zu

1 „A“ steht für „autobiography“, B für „biography“ und C für „comparison“ (=Vergleich).

letzteren zählen zum Beispiel Lob und Tadel vor der Klasse, erlebte Ängste und Freude bei Klassenarbeiten oder bei nicht-schulischem Erfolg oder Misserfolg, Eingliederung in eine neue Klasse oder eine neue Lernkultur, Sitzenbleiben etc. Auf der Grundlage des Venn-Diagramms muss über beide Lerngeschichten reflektiert werden, um Tiefenstrukturen zu entdecken (z.B. Beschreibung und Erklärung für Lernpräferenzen etc.).

Problem-solving task 2:

Alternativ dazu oder zusätzlich kann eine Lerner-Mindmap von sich selbst und vom anderen angefertigt werden (Finkbeiner, 2005, 469f.). Die beiden eigens erstellten Produkte werden dann mit jenen der Kooperationspartnerin verglichen. Dies kann paarweise oder im Klassenverband als Lerngalerie erfolgen. Die Lerner-Mindmaps werden analog zum Venn-Diagramm auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert. Unsere bisherigen Studien zeigen, dass bei der Darstellung des Anderen ein Rückbezug auf das Selbst erfolgt (Finkbeiner & Knieriem, in Vorbereitung; Wilden, in Vorbereitung). Dies wird durch die Darstellung und Analyse präsent und dient als wichtiger Anknüpfungspunkt für die weiterführende Reflexion, da es das Gefangensein in der eigenen kulturellen und biographischen Welt bewusst macht.

Post-task:

In dieser Phase wird reflektiert, wie es gelungen ist, die Lerngeschichten zu erfragen, zu hinterfragen und zu ergründen sowie diese zu verschriftlichen. Darüber hinaus wird auf die Gefühle eingegangen, die durch den stark persönlich geprägten Prozess evoziert wurden.

Kommentar:

Wichtig ist, dass alle Beteiligten sowohl die Rolle des Interviewers als auch des Interviewten übernehmen, das heißt, der Prozess ist reziprok. Der Rückbezug auf das Eigene in der Auseinandersetzung mit dem Fremden ist insbesondere beim Lesen von fremdsprachlichen Texten und bei Prozessen des Fremdverstehens relevant (Finkbeiner, 2006). Dies impliziert eine Auffassung von Literacy, die Lesen und Schreiben nicht künstlich trennt, sondern als einen interdependenten Prozess auffasst. Während des Prozesses beginnen die Lernenden zunehmend, über die eigenen Lerngeschichte zu reflektieren und durch den Kontrast zur Geschichte des Anderen die Rolle von Lernprozessen zu begreifen. Durch den starken Eigenbezug und das Sich-Einlassen auf den Anderen fordern die ABCs-Aufgaben die Lernenden nicht nur kognitiv und metakognitiv, sondern in ganz besonderem Maße auch sozioaffektiv. Hierüber hinausgehend kann das hier beschriebene Lerner ABCs einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit (als Bestandteil von Lernkompetenz) leisten, wie sie für eine effektive Implementierung aufgabenorientierten Lernens erforderlich ist; das Lerner ABCs nimmt in diesem Fall die Funktion einer „Meta-Aufgabe“ ein.

Beispiel 2: Kooperatives Lesen authentischer fremdsprachiger Texte – „Click & Clunk“

Voraussetzungen und Kontext:

Das Lesen von Texten stellt in aller Regel einen „einsamen“ Prozess dar (Finkbeiner, 2005, S. 422), und nach wie vor dominieren Verständnis- oder Textanalysefragen im Anschluss an das stille Lesen – oder das im Hinblick auf verstehendes Lesen kritisch zu sehende laute Vorlesen (Didaktilus, 1991) – den Umgang mit Texten im Fremdsprachenunterricht. Bei diesem zumeist lehrerzentrierten Vorgehen bleiben die Textverstehensprozesse der Lernenden im Dunkeln, und die Potenziale eines leseprozessnahen *scaffolding* (Bruner & Sherwood, 1975) durch die Lehrkraft und die Mitschülerinnen und Mitschüler bleiben ungenutzt. Im Kontext des Forschungsprojekts ADEQUA² werden daher Aufgabentypen für den Englischunterricht entwickelt und in der Jahrgangsstufe 9 aller Bildungsgänge erprobt, die gezielt das kooperative Lesen von authentischen englischsprachigen Texten fördern sollen (Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden, im Druck; Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, 2006; Knierim, in Vorbereitung). Mit dem Aufgabenformat „Click & Clunk“ soll an dieser Stelle ein ADEQUA-Aufgabentyp vorgestellt werden, der in Anlehnung an das von Klingner und Vaughn (1999) entwickelte *Collaborative Strategic Reading* konzipiert wurde.

Ziel:

Im Aufgabenformat „Click & Clunk“ sollen die Lernenden in Partnerarbeit einen sprachlich anspruchsvollen Text (Länge: ca. 300 Wörter) abschnittsweise erschließen, um eine auf dem Text basierende, in einen authentischen Kontext eingebettete Aufgabe zur Textzusammenfassung zu bearbeiten. Zentral ist hierbei die Kommunikation der Lernenden über die Inhalte des Texts, die verstanden wurden („clicks“), und Textpassagen, Wörter oder Inhalte, die Verstehensprobleme („clunks“) bereiten; die Bezeichnungen „click“ und „clunk“ sind hierbei der Comicsprache entlehnt.

Pre-task:

Bevor der Text selbst in Partnerarbeit gelesen und bearbeitet wird, kann eine inhaltliche oder auch sprachliche Vorentlastung erfolgen. Wichtig ist jedoch hierbei, dass die inhaltlich zentralen Aspekte des Textes (z.B. die Pointe einer Geschichte) nicht vorweggenommen werden. Dasselbe gilt für Wörter, die den Lernenden zwar bisher unbekannt sind, aber im Kontext oder auch mit Hilfe eines Wörterbuchs selbstständig erschlossen werden können.

2 Der vollständige Titel des Forschungsprojekts lautet: ‚Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien in selbständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht‘. Als Kurzform wird das Kennwort ADEQUA für ‚adequacy of learning strategy use‘ verwendet. Das Projekt wird seit dem Jahr 2005 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (Az. Fi 684/13-1, Fi 684/13-2) und befindet sich derzeit in der zweiten Laufzeit (bis 2008).

Reasoning gap task:

Das Ziel des *task cycle* besteht bei „Click & Clunk“ darin, wie oben erwähnt, eine authentisch kontextualisierte Aufgabe zum Text zu bearbeiten. Hierzu ein Beispiel: Ein Text über *storm chasers* (Sturmjäger) beschreibt die zerstörerische Wirkung von Tornados und darüber hinaus, wie man sich gegen sie schützen kann und wie Sturmjäger arbeiten. In der Aufgabe zu diesem Text sollen die Lernenden ein Berufsprofil der Tätigkeit eines Sturmjägers und der hierfür erforderlichen Qualifikationen sowie persönlichen Eigenschaften verfassen. Hierzu müssen die für das Berufsprofil relevanten Informationen aus dem Text extrahiert und in eine der Textsorte „Berufsprofil“ angemessene sprachliche Form gebracht werden. (Berufsprofile sind vielen Schülerinnen und Schülern der Klasse 9 in Deutschland durch die Vorbereitung auf Betriebspraktika bekannt.) Um diese anspruchsvolle Aufgabe – gerade auch aufgrund der sprachlichen Komplexität des Textes – bewältigen zu können, wird den Lernenden über das „Click & Clunk“-Format eine Struktur zur Unterstützung des Leseprozesses zur Verfügung gestellt (Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden, im Druck; Knierim, in Vorbereitung): Die Lernenden arbeiten den Text abschnittsweise durch, indem sie (1) den jeweiligen Abschnitt allein lesen, (2) ihre individuellen „clunks“ (Verstehensschwierigkeiten) notieren, (3) die „clunks“ dann gemeinsam mit dem Lernpartner zu lösen versuchen und (4) die wichtigste Aussage des Abschnitts gemeinsam erarbeiten und in Stichpunkten festhalten. Nachdem der gesamte Text diesem Schema folgend erschlossen wurde, schließt sich die Bearbeitung der Aufgabe zum Text an (siehe oben).

Post-task:

Neben der Präsentation der in Partnerarbeit angefertigten Aufgabenlösungen können im Rahmen des *post-task* gezielt die von den Schülerinnen und Schülern (nicht) gemeisterten Textverstehensschwierigkeiten im Klassenverband thematisiert werden. Hierdurch üben sich die Lernenden in der Verbalisierung ihrer fremdsprachigen Lese- bzw. Lernprozesse und können sich über (nicht) erfolgreiche Problemlösungsstrategien austauschen.

Kommentar:

Durch die Strukturierung des Leseprozesses werden im „Click & Clunk“-Aufgabenformat kognitive, metakognitive und sozioaffektive Strategien eliziert. Hierzu zählen u.a. Inferierungsstrategien zum Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext, Strategien zur Überwachung des Erfolgs bzw. Misserfolgs des eigenen Textverstehensprozesses, Planungsstrategien zur zielorientierten Bearbeitung der Aufgabe zum Text sowie Kooperationsstrategien. Eine zentrale Rolle nimmt hierbei die kooperative Interaktion der Lernenden ein, mittels derer die meist völlig verborgenen Verstehensprozesse zumindest teilweise transparent gemacht werden können. Hierdurch ergeben sich sowohl für die Schülerinnen und Schüler untereinander als auch für die Lehrkraft, die das Lesen und die Bearbeitung des Textes moderierend begleitet, Anknüpfungspunkte für ein leseprozessnahes *scaffolding*.

Beispiel 3: Online-Chat mit Mitschülerinnen und Mitschülern als Ergänzung zu mündlicher Kommunikation

Voraussetzungen und Kontext:

Wie eingangs beschrieben stellt die zielsprachliche Interaktion einen wesentlichen Bestandteil von TBLL dar. Neben der mündlichen Interaktion spielt die computer-gestützte Kommunikation im Alltag ebenso wie im Fremdsprachenunterricht eine zunehmend größere Rolle (Finkbeiner & Knierim, in Vorbereitung; Hegelheimer & Knierim, 2006; Levy & Stockwell, 2006; Pfeiffer, 2005). Eine Möglichkeit stellt hierbei die Nutzung von webbasierten Chatrooms dar, in denen über beliebig große räumliche Distanzen hinweg Textnachrichten nahezu ohne zeitliche Verzögerung ausgetauscht werden können. Der Vorteil des Chattens innerhalb eines Klassenraums liegt im Vergleich zu mündlicher Schüler-Schüler-Interaktion darin, dass ein Chat eine „permanente Spur“ in Form eines Transkripts hinterlässt, das am Ende des Chats ausgedruckt und für den weiteren Unterrichtsverlauf genutzt werden kann (Knierim, 2004).

Ziel:

Das webbasierte Chatten verläuft im Vergleich zu mündlicher Interaktion quasi in Zeitlupe („conversations in slow motion“; Beauvois, 1998). Das Tippen der *chat messages* und das Warten auf die *chat messages* des Kommunikationspartners im Chatroom verschafft den Lernenden einen Zeitpuffer, der es ihnen erlaubt, sich stärker auf die grammatikalische und lexikalische Akzeptabilität ihrer Äußerungen zu konzentrieren als dies in spontaner mündlicher Interaktion in der Regel der Fall ist (Beauvois, 1998; Kern, 1995; Warschauer, 1996). Weiterhin kann eine größere inhaltliche Tiefe in chatbasierten Interaktionen erreicht werden. In der im Folgenden beschriebenen Beispiel-Aufgabe, die sich insbesondere mit Fremdsprachenlernenden im zweiten und dritten Lernjahr bewährt hat, sollen die Lernenden den Inhalt und Verlauf einer Bildergeschichte rekonstruieren (Knierim, 2001).

Pre-task:

Als *advance organizer* kann im Klassenverband eines der Bilder aus der Geschichte gezeigt und (in der Zielsprache) von den Lernenden beschrieben werden, um aufgabenrelevanten Wortschatz zu aktivieren. Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler Hypothesen formulieren, was in der Geschichte passieren könnte.

Information gap task:

Immer zwei Lernende arbeiten zusammen, erhalten aber jeweils nur einen Teil der Bilder. Die beiden Lernenden müssen nun die ihnen jeweils vorliegenden Bilder der Partnerin bzw. dem Partner im Chatroom so genau beschreiben, dass eine kooperative Rekonstruktion des Verlaufs der Geschichte möglich wird. Hierbei sitzen die jeweils zusammenarbeitenden Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Computern und dürfen auch keinen Einblick in die Bilder der Partnerin oder des Partners nehmen, so dass hier eine Informationslücke entsteht, die durch den bedeutungsorientierten Gebrauch der Fremdsprache zu schließen ist.

Post-task:

Zum einen verfasst jedes Lernerpaar im Anschluss an die *chat session* eine kurze Zusammenfassung der Geschichte auf der Grundlage des Chat-Transkripts; zur Selbstkontrolle können die Lernenden die korrekte Wiedergabe des Handlungsverlaufs anhand der Bilder, die nun von beiden Lernenden vollständig eingesehen werden dürfen, überprüfen. Zum anderen kann eine sprachliche Aufarbeitung der *chat session* erfolgen, indem die Lernenden z.B. ihr Chat-Transkript gezielt nach Situationen absuchen, in denen ihnen benötigter Wortschatz „fehlte“ und sie z.B. auf Umschreibungen zurückgreifen mussten.

Kommentar:

Chatbasierte Aufgaben ermöglichen die Fixierung von Ergebnissen aus Partner- oder Kleingruppenarbeit in einer Form, die die inhaltliche wie sprachliche Nachbereitung vereinfachen und effektiver gestalten können. Sie bieten zudem der Lehrkraft als auch den Lernenden eine Möglichkeit zur Lernstandsdiagnose, die bei mündlicher Partner- oder Kleingruppenarbeit nur durch eine Audio- oder Videoaufzeichnung in annähernd ähnlicher Weise zu realisieren ist. Vor diesem Hintergrund können chatbasierte Aufgaben eine gute Ergänzung zu Aufgaben darstellen, die die mündliche Interaktion in der Fremdsprache erfordern.

8. Aufgaben im Fremdsprachenunterricht – Katalysator ohne Motor?

Die in diesem Beitrag dargestellten Beispiele können natürlich nur einen sehr selektiven Einblick in die Möglichkeiten einer aufgabenorientierten Lernkultur im Fremdsprachenunterricht bieten.³ Anhand der ausgewählten Aufgabenbeispiele sind jedoch die wesentlichen Potenziale von aufgabenorientiertem Fremdsprachenlernen (TBLL) gemäß der eingangs dargestellten Prinzipien erkennbar. Dabei lag der Fokus insbesondere auf der Verknüpfung von (a) pragmatischem Gebrauch der Fremdsprache in allen Fertigkeitsbereichen (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen), (b) sprachstrukturellem Lernen und (c) dem Erwerb von Reflexions- und Meta-reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Fremdsprachenlernprozesse. Letztere Komponente ist im Kontext von aufgabenorientiertem Fremdsprachenlernen (*task-based language learning*, TBLL) bisher in der Fremdsprachenforschung und -didaktik nur wenig detailliert diskutiert worden, obwohl sie z.B. im *task cycle* von Willis (1996) bereits angedacht ist und eine aus unserer Sicht notwendige Erweiterung bestehender Konzepte aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens darstellt.

Ein weiteres Desiderat hinsichtlich der methodisch-didaktischen Weiterentwicklung des hier vorgestellten Ansatzes (TBLL) liegt in der verstärkten Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrkraft in aufgabenorientierten Lernum-

3 Weitere Beispiele finden sich z.B. bei Finkbeiner (2005, S. 424-478).

gebungen. Hier gilt es insbesondere herauszuarbeiten, in welcher Weise Lehrkräfte während der *task performance* durch die Schülerinnen und Schüler unterstützend und moderierend eingreifen können bzw. sollen. Mit diesem Spannungsverhältnis zwischen Lehrerintervention und Hilfen zur Aufgabenbewältigung einerseits und der Selbstständigkeit der Lernenden andererseits befassen sich derzeit mehrere Projekte der Kasseler Forschergruppe ‚Empirische Bildungsforschung: Lehren-Lernen-Literacy‘ (u.a. auch das Projekt ADEQUA, siehe Beispiel 2 oben; Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden, im Druck; Finkbeiner, Ludwig, Wilden & Knierim, 2006).

Hinsichtlich der eingangs konstatierten, eher zurückhaltenden Rezipierung von TBLL im deutschsprachigen Raum ist zudem eine stärkere Verknüpfung mit fachdidaktischen Ansätzen wünschenswert, die von Fremdsprachenlehrenden stärker akzeptiert werden. Dies schließt u.a. Konzepte handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Finkbeiner, 1995) und somit eine handlungsorientierte Lehrerbildung sowie die Integrierung bilingualen Sachfachunterrichts mit ein (Fehling, 2005): Diese bilden eine erhebliche Schnittmenge mit den Prämissen aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens.

Aus unterrichtspraktischer Perspektive ist zu berücksichtigen, dass die aktuell gängigen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen die Implementierung aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens nicht begünstigen (siehe oben). Aufgrund der zentralen Rolle, die Lehrwerke nach wie vor im Fremdsprachenunterricht (insbesondere der Sekundarstufe I) spielen, erscheint eine „rein“ aufgabenbasierte Lernkultur derzeit somit wenig realistisch. Vergleichsweise leicht umsetzbar ist jedoch die komplementäre Integration von Aufgaben in einen ansonsten lehrwerkgestützten Unterricht („*task-supported language learning*“; Ellis, 2003, 27ff.), quasi als „sanfter Einstieg“ in TBLL. Voraussetzung hierfür ist jedoch eine entsprechende aufgabenorientierte Fremdsprachenlehreraus- und -fortbildung.

Anhand dieser abschließenden Bemerkungen zur weiteren Entwicklung von TBLL wird deutlich, dass die Potenziale, die aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse bietet, bisher wenig ausgeschöpft werden.

Wir verfügen somit über Katalysatoren in der Form von Aufgabenformaten, die den Fremdsprachenlernprozess effektiv unterstützen, jedoch noch nicht über wirklich gut laufende Motoren. Als Konsequenz daraus müssen Lehrende weit mehr mit den Prinzipien von aufgabenorientiertem Fremdsprachenlernen vertraut gemacht und bei dessen Implementierung unterstützt werden. Insofern bedarf es gezielter Anstrengungen in der Fremdsprachenlehreraus- und -fortbildung sowie in der Entwicklung von TBLL-kompatiblen Lehr-/Lernmaterialien, um die katalysatorischen Potenziale aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens besser nutzen zu können.

Literatur

- Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (3. Auflage). Tübingen: Francke.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Beauvois, M. H. (1998): Conversations in slow motion. Computer-mediated communication in the foreign language classroom. In: *The Canadian Modern Language Review*, 54/2, 198-217.
- Billows, L. (1961): *The techniques of language teaching*. London: Longman.
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986): Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 328-377.
- Bruner, J. S. & Sherwood, V. (1975): Peekabo and the learning of rule structures. In: Bruner, J. S., Jolly, A. & Sylva, K. (Hrsg.): *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 277-285.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Hrsg.) (2001): *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Chomsky, N. (1967): A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. In: Jakobovits, L. A. & Miron, M. S. (Hrsg.): *Readings in the psychology of language*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 142-143.
- Cohen, A. D. & Macaro, E. (Hrsg.) (im Druck): *Language learner strategies: 30 years of practice and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Didaktilus (1991): Über lautes Lesen im Englischunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 44/4, 246-247.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Eckerth, J. (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Edelhoff, C. (1980): Kommunikative Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Vom Verstehen zum Äußern. In: *Sprache und Beruf*, 2, 61-74.
- Edwards, C. & Willis, J. R. (Hrsg.) (2005): *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Houndmills u.a.: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002): Doing focus-on-form. In: *System*, 30/4, 419-432.
- Fehling, S. (2005): *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Finkbeiner, C. (1995): *Englischunterricht in europäischer Dimension. Zwischen Qualifikationserwartungen der Gesellschaft und Schülereinstellungen und Schülerinteressen. Berichte und Kontexte zweier empirischer Untersuchungen*. Bochum: Brockmeyer.
- Finkbeiner, C. (1996): Möglichkeiten der grammatikalischen Kognitivierung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 30/4, 52-57.

- Finkbeiner, C. (1998): Bedarfs- und Bedürfnisfelder sprachlichen Handelns. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 22-28.
- Finkbeiner, C. (2000). Handlungsorientierter Unterricht (Holistic and Action-Oriented Learning and Teaching). In Byram, M. (Hrsg.): Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, 255-258.
- Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2002): Wholeheartedly English: A life of learning. Festschrift for Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen.
- Finkbeiner, C. (2004): Cooperation and collaboration in a foreign language teacher training program. The LMR Plus Model. In: Cohen, E., Brody, C. & Sapon-Shevin, M. (Hrsg.): Learning to teach with cooperative learning. Challenges in teacher education. Albany: State University of New York Press, 111-127.
- Finkbeiner, C. (2005): Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C. (2006): Zur Rolle der Elaboration beim fremdsprachigen Lesen. In: PÄD Forum, 25(5), 300-303.
- Finkbeiner, C. (im Druck): Culture and good language learners. In: Griffiths, C. (Hrsg.): Lessons from the Good Language Learner. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2003): Konzeptuelle Überlegungen zur Evaluation des Fremdsprachenlehrens und -lernen. In: Empirische Pädagogik, 17(3), 285-294.
- Finkbeiner, C. & Knierim, M. (2006): The ABC's as a starting point and goal. The online Intercultural Exchange Project. In: Schmidt, P. Ruggiano & Finkbeiner, C. (Hrsg.): The ABC's of cultural understanding and communication. National and international adaptations. Greenwich: Information Age Publishing, 213-244.
- Finkbeiner, C. & Knierim, M. (in Vorbereitung): Developing L2 strategic competence through online collaboration. In: Zhang, F. & Barber, B. (Hrsg.): Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning. Hershey: IGI Global.
- Finkbeiner, C., Knierim, M., Ludwig, P. H. & Wilden, E. (im Druck): Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht – das ADEQUA-Projekt. In: Blum, W. & Messner, R. (Hrsg.): Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Kassel: Kassel University Press.
- Finkbeiner, C., Ludwig, P. H., Wilden, E. & Knierim, M. (2006): ADEQUA – Bericht über ein DFG-Forschungsprojekt zur Förderung von Lernstrategien im Englischunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 15(2), 257-274.
- Finkbeiner, C. & Schmidt, P. R. (2006): Introduction. What is the ABC's of cultural understanding and communication? In: Schmidt, P. R. & Finkbeiner, C. (Hrsg.): The ABC's of cultural understanding and communication. National and international adaptations. Greenwich: Information Age Publishing, 1-18.
- Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hrsg.) (2001): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer.
- Griffiths, C. (Hrsg.) (im Druck): Lessons from the good language learner. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegelheimer, V. & Knierim, M. (2006): Das WWW im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. (Hrsg.), Praktische Handreichung zum Fremdsprachenunterricht (4. Auflage). Frankfurt: Peter Lang, 293-299.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze: Kallmeyer.
- Kern, R. (1995): Restructuring classroom interaction with networked computers. Effects on quantity and characteristics of language production. In: The Modern Language Journal, 79(4), 457-476.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006): CALL dimensions: Options and issues in Computer-Assisted Language Learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Klieme, E. (2006): Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, F. u.a. (Hrsg.): *Qualität durch Standards?* Münster: Waxmann, 55-70.
- Klieme, E. & Beck, B. (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1999): Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). In: *Reading Teacher*, 52(7), 738-747.
- Knierim, M. (2001): *Comparing the use of second language communication strategies in oral interaction and synchronous computer-mediated communication*. Master's Thesis, Florida Atlantic University, USA.
- Knierim, M. (2004): *Chatten im Fremdsprachenunterricht – making the most of it*. In: *FMF Hessen*, 18, 47-59.
- Knierim, M. (in Vorbereitung): *Strategien beim aufgabenorientierten Lesen in der Fremdsprache Englisch. Eine empirische Studie*. Dissertation, Universität Kassel, Deutschland.
- Leaver, B. L. & Willis, J. R. (Hrsg.) (2004): *Task-based instruction in foreign language education*. Washington: Georgetown University Press.
- Lee, J. F. (2000): *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Legutke, M. (Hrsg.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Narr.
- Long, M. (1991): Focus on form. A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin, 39-52.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005a): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (2005b): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven*. In: Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1-51.
- Nold, G. (2003): DESI – a language assessment project in Germany and the pros and cons of large scale testing. In: *Empirische Pädagogik*, 17(3), 368-379.
- Nunan, D. (2004): *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfeiffer, H. (2005): *Das Internet im Fremdsprachenunterricht. Bestandsaufnahme – Vergleiche – Analysen*. Wien: Infothek.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Pressereferat im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2002): *Beschlüsse der 298. Kultusministerkonferenz, 23./24. Mai 2002, Eisenach*. Online: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm> [19.1.2003].
- Rubin, J. (1975): What the 'good language learner' can teach us. In: *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Schmidt, P. R. (1998): The ABC's of cultural understanding and communication. In: *Equity and Excellence in Education*, 31(2), 28-38.
- Schmidt, P. R. & Finkbeiner, C. (Hrsg.) (2006): *The ABC's of cultural understanding and communication. National and international adaptations*. Greenwich: Information Age Publishing.

- Seidel, T., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2003): Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation – Videoanalysen in Kombination mit Schülerelbsteinschätzungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 142-165.
- Stürmer, R. & Breuer, M. (2006): Enzyme als Katalysatoren. *Chemie und Biologie Hand in Hand*. In: *Chemie in unserer Zeit*, 40(2), 104-111.
- van den Branden, K. (2006): Introduction. Task-based language teaching in a nutshell. In van den Branden, K. (Hrsg.): *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-16.
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.
- Warschauer, M. (1996): Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. In: *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.
- Wilden, E. (in Vorbereitung): Selbst- und Fremdwahrnehmung in einem interkulturellen Onlineaustausch von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. *The ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Eine qualitative Studie*. Dissertation, Universität Kassel, Deutschland.
- Willis, J. R. (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, J. R. (2004): Perspectives on task-based instruction. Understanding our practices, acknowledging different practitioners. In: Leaver, B. L. & Willis, J. R. (Hrsg.): *Task-based instruction in foreign language education. Practice and programs*. Washington: Georgetown University Press, 3-44.