



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Das aufgabenorientierte Lernen als Methode zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion im DaF-Unterricht: Eine empirische Studie aus der Perspektive der Lehrenden

Η εργασιοκεντρική μάθηση ως μέθοδος για την προώθηση της παραγωγής του προφορικού λόγου στο γερμανόφωνο μάθημα: Μια εμπειρική μελέτη από την σκοπιά των εκπαιδευτικών

ΣΜΟΙΛΙ ΑΘΗΝΑ

A.M. 524229

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ
ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ ΠΑΡΑΣΧΟΣ**

ΚΕΡΚΥΡΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αθηνάς Σμοΐλη («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Smoili Athina

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Δρ. Σταματία Μιχαλοπούλου
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Δρ. Παράσχος Μπερμπέρογλου
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Κέρκυρα, Ιανουάριος 2025

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Σταματία Μιχαλοπούλου, μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ, για την πολύτιμη καθοδήγηση και ενθάρρυνση της.

Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συνέβαλαν πρακτικά (συμπλήρωση ερωτηματολογίου) στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστώ την οικογένεια μου και τον σύντροφο μου που με την υπομονή και κατανόηση τους εκπλήρωσα άλλον έναν στόχο μου.

Zusammenfassung

Die Förderung der mündlichen Sprachproduktion stellt im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) eine zentrale Herausforderung dar. Für viele Lernende ist das Sprechen eine der schwierigsten Sprachfertigkeiten, da es nicht nur grammatische Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeit erfordert, diese spontan und flüssig in kommunikative Kontexte umzusetzen. Besonders in griechischen Schulen sind die Gelegenheiten zur natürlichen Sprachproduktion oft limitiert, da die Lernumgebung nicht immer authentische Kommunikationssituationen bietet. Eine vielversprechende Methode zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion ist das aufgabenorientierte Lernen (Task-based Learning, TBL). Diese Methode ermöglicht es den Lernenden, Sprache in realitätsnahen Situationen anzuwenden, indem sie Aufgaben bearbeiten, die auf echten Kommunikationsbedürfnissen basieren. Dadurch wird nicht nur die Sprachflüssigkeit gefördert, sondern auch die Fähigkeit, Sprache in funktionalen und interaktiven Kontexten einzusetzen. Die vorliegende Diplomarbeit untersucht, ob und wie aufgabenorientiertes Lernen die mündliche Sprachproduktion im DaF-Unterricht fördern kann. Dabei wird besonderer Fokus auf die Perspektiven von Lehrkräften gelegt: Wie setzen sie aufgabenorientiertes Lernen ein, welche Herausforderungen treten auf und welche Unterstützung benötigen sie? Mithilfe eines Fragebogens wurde die Meinung von Lehrkräften erfasst, um praxisnahe Einblicke zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass aufgabenorientiertes Lernen großes Potenzial für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion bietet. Lehrkräfte betonen jedoch, dass der hohe Zeitaufwand, die Anpassung der Aufgaben an unterschiedliche Lernniveaus und die Verfügbarkeit geeigneter Materialien wesentliche Herausforderungen darstellen. Gleichzeitig besteht ein deutlicher Bedarf an Fortbildungen und praxisorientierten Ressourcen, um die Methode effektiver in den Unterricht zu integrieren. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Diskussion über die praktische Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen und bietet konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Unterrichtspraxis. Sie zeigt, dass aufgabenorientiertes Lernen nicht nur theoretisch überzeugend ist, sondern auch unter den richtigen Bedingungen eine wertvolle Methode für den DaF-Unterricht darstellt.

Schlüsselwörter

Aufgabenorientiertes Lernen – Sprachproduktion – Praxis – Motivation - Herausforderung

Περίληψη

Η προώθηση της προφορικής παραγωγής λόγου αποτελεί κεντρική πρόκληση στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένη Γλώσσα (DaF). Για πολλούς μαθητές, η ομιλία είναι μία από τις πιο δύσκολες γλωσσικές δεξιότητες, καθώς απαιτεί όχι μόνο γραμματικές γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να τις εφαρμόζουν αυθόρμητα και με ευχέρεια σε επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Ειδικά στα ελληνικά σχολεία, οι ευκαιρίες για φυσική παραγωγή λόγου είναι συχνά περιορισμένες, καθώς το μαθησιακό περιβάλλον δεν προσφέρει πάντοτε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Μία πολλά υποσχόμενη μέθοδος για την ενίσχυση της προφορικής παραγωγής λόγου είναι η Διδασκαλία με Βάση τις Εργασίες ή αλλιώς εργασιοκεντρική μάθηση (Task-based Learning, TBL). Η μέθοδος αυτή επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε καταστάσεις που προσομοιώνουν την πραγματικότητα, μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται σε πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες. Έτσι, ενισχύεται όχι μόνο η ευχέρεια λόγου, αλλά και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε λειτουργικά και διαδραστικά συμφραζόμενα. Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά εάν και πώς η εργασιοκεντρική μάθηση μπορεί να ενισχύσει την προφορική παραγωγή λόγου στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένη γλώσσα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών: Πώς εφαρμόζουν την εργασιοκεντρική μάθηση, ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν και ποια υποστήριξη χρειάζονται; Μέσω εμπειρικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, συλλέχθηκαν απόψεις εκπαιδευτικών για την παροχή πρακτικών πληροφοριών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εργασιοκεντρική μάθηση έχει μεγάλη δυναμική για την ενίσχυση της προφορικής παραγωγής λόγου. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι ο υψηλός φόρτος εργασίας, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα μάθησης και η διαθεσιμότητα κατάλληλου υλικού αποτελούν σημαντικές προκλήσεις. Παράλληλα, υπάρχει έντονη ανάγκη για επιμορφώσεις και πρακτικούς πόρους, ώστε η μέθοδος να εφαρμοστεί πιο αποτελεσματικά στην τάξη. Αυτή η εργασία συμβάλλει στη συζήτηση για την πρακτική εφαρμογή της εργασιοκεντρικής μάθησης και παρέχει συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Αναδεικνύει ότι η εργασιοκεντρική μάθηση δεν είναι μόνο θεωρητικά πειστική, αλλά και ότι, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, αποτελεί μια πολύτιμη μέθοδο για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Λέξεις – Κλειδιά

Εργασιοκεντρική μάθηση - παραγωγή λόγου – πρακτική – κίνητρο - πρόκληση

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	13
1. Produktive Fertigkeit „Sprechen“	16
2. Mündliche Sprachproduktion im Fremdsprachenerwerb	17
2.1 Aspekte der mündlichen Sprachproduktion: Flüssigkeit und Genauigkeit	17
2.2 Focus on Form	18
2.3 Kommunikative Kompetenz und Sprachflüssigkeit	19
3. Fachdidaktische Diskussion über aufgabenorientiertes Lernen	20
3.1 Aufgabenorientiertes Lernen: Definition, theoretische Grundlagen und Beispiele	21
3.2 Die Rolle von Motivation und Interaktion	22
3.3 Der Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen im Fremdsprachenunterricht ...	24
3.4 Vorteile und Nachteile des aufgabenorientierten Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden	26
4. Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht: Aktuelle Studien	28
5. Empirische Untersuchung	31
5.1 Methodologie der Untersuchung	31
5.2 Rahmenbedingungen.....	33
5.3 Ergebnisse und Evaluation	37
6. Schlussfolgerung	59
Anhang	67

Smoili, Athina

Das aufgabenorientierte Lernen als Methode
zur Förderung der mündlichen
Sprachproduktion im DaF-Unterricht: Eine
empirische Studie aus der Perspektive der
Lehrenden

Tabellen- und Grafikverzeichnis

Grafik 1: Geschlecht.....	33
Grafik 2: Alter.....	34
Grafik 3: Ausbildung.....	35
Grafik 4: Erfahrung.....	35
Grafik 5: Bildungsstufe.....	36
Grafik 6: Altersgruppe.....	37
Grafik 7: Vertrautheit.....	38
Grafik 8: Häufigkeit der Anwendung.....	39
Grafik 9: Aufgabenarten und Häufigkeit.....	40
Tabelle 1: Aufgabenarten und Häufigkeit.....	40
Grafik 10: Förderung der mündlichen Sprachproduktion.....	41
Grafik 11: Aspekte der mündlichen Sprachproduktion.....	43
Grafik 12: TBL- Materialien.....	44
Grafik 13: Erstellung eigener Aufgaben.....	44
Tabelle 2: Art von TBL-Aufgaben.....	45
Grafik 14: Art von TBL-Aufgaben.....	45
Grafik 15: Quellen.....	46
Tabelle 3: Quellen.....	47
Grafik 16: Herausforderungen.....	48
Tabelle 4: Herausforderungen bei der Entwicklung eigener TBL- Aufgaben.....	49
Grafik 17: Sprachniveau.....	50

Grafik 18: Motivation.....	50
Grafik 19: Herausforderung bei der Durchführung.....	51
Grafik 20: Verbesserung in der mündlichen Sprachproduktion.....	52
Grafik 21: Ressourcen.....	53
Tabelle 5: Ressourcen.....	53
Grafik 22: Unterstützung.....	54
Grafik 23: Vielfalt von TBL-Aufgaben.....	56
Grafik 24: Förderung der Sprachkompetenz.....	57

Einleitung

Die Förderung der mündlichen Sprachproduktion gehört zu den größten Herausforderungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF). Sprechen ist für viele Lernende eine besonders anspruchsvolle Fertigkeit, da es nicht nur ein solides grammatisches Fundament erfordert, sondern auch die Fähigkeit, Sprache spontan und flüssig in realen Kommunikationssituationen einzusetzen. Besonders in schulischen Kontexten, wie beispielsweise in Griechenland, fehlt es oft an authentischen Gelegenheiten zur mündlichen Sprachverwendung. Der Unterricht ist häufig stark prüfungsorientiert und bietet wenig Raum für interaktive und handlungsorientierte Ansätze, die die Sprachproduktion gezielt fördern könnten. In diesem Zusammenhang gewinnt das aufgabenorientierte Lernen (Task-Based Learning, TBL) zunehmend an Bedeutung. Diese Methode basiert auf der Bearbeitung realitätsnaher Aufgaben, die authentische Kommunikationsbedürfnisse simulieren. Aufgabenorientiertes Lernen bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fertigkeiten in praxisnahen Szenarien zu üben, was die Sprachproduktion sowohl in Bezug auf Flüssigkeit als auch Genauigkeit fördern kann. Trotz der theoretischen Vorteile zeigt sich jedoch, dass die praktische Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Lehrkräfte stehen vor Fragen wie: Sind die verfügbaren Lehrmaterialien ausreichend? Wie können TBL-Aufgaben effektiv an das Sprachniveau und die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden? Und welche Rolle spielen Zeitmangel und fehlende Ressourcen? Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwieweit aufgabenorientiertes Lernen die mündliche Sprachproduktion im DaF-Unterricht fördern kann. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Perspektiven von Lehrkräften gelegt. Die zentralen Fragestellungen lauten:

1. Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit der Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht?
2. Welche Herausforderungen treten bei der Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen auf?
3. Welche Maßnahmen könnten die Integration von TBL-Aufgaben erleichtern und effektiver gestalten?

Durch die Kombination theoretischer Ansätze und einer empirischen Untersuchung soll ein fundierter Beitrag zur Diskussion über die praktische Anwendbarkeit von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht geleistet werden. Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel, die sich systematisch mit der Förderung der mündlichen Sprachproduktion im DaF-Unterricht durch aufgabenorientiertes Lernen (Task-Based Learning, TBL) befassen. Das erste Kapitel dient als Einleitung und führt den Leser in das Thema ein. Es beschreibt die Problemstellung und hebt die Relevanz der Untersuchung hervor. Zudem werden die Zielsetzungen und die zentralen Fragestellungen formuliert, die die Grundlage der Arbeit bilden. Das zweite Kapitel widmet sich der produktiven Fertigkeit „Sprechen“ und der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenerwerb. Besondere Schwerpunkte liegen auf den Aspekten der mündlichen Sprachproduktion, wie Flüssigkeit und Genauigkeit, sowie auf dem Konzept des Focus on Form, was die Bedeutung von grammatischen Strukturen in kommunikativen Kontexten hervorhebt. Ein weiteres Unterkapitel befasst sich mit der kommunikativen Kompetenz und ihrer Rolle für die Sprachflüssigkeit. Im dritten Kapitel wird eine fachdidaktische Diskussion über das aufgabenorientierte Lernen geführt. Hier werden zunächst die Definition und theoretischen Grundlagen von aufgabenorientiertem Lernen erläutert, gefolgt von Beispielen für die praktische Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Anschließend werden die Vorteile und Nachteile des aufgabenorientierten Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden analysiert, um die Potenziale und Grenzen der Methode aufzuzeigen. Das vierte Kapitel stellt den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht anhand aktueller Studien dar. Hier werden Ergebnisse aus der Forschung zusammengefasst, die die Wirksamkeit und die Herausforderungen dieser Methode beleuchten. Das fünfte Kapitel präsentiert die empirische Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Nach einer Beschreibung der Methodologie der Untersuchung und der Rahmenbedingungen werden die Ergebnisse des Fragebogens systematisch analysiert und interpretiert. Im Abschnitt Ergebnisse und Evaluation werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und kritisch diskutiert. Im sechsten Kapitel erfolgt die Schlussfolgerung. Hier werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, und es werden praktische Empfehlungen für den DaF-Unterricht gegeben. Zudem werden Vorschläge für weitere Forschung und die Entwicklung von TBL-Materialien formuliert. Durch diesen strukturierten Aufbau verbindet die Arbeit theoretische Grundlagen mit

praktischen Einblicken und leistet einen Beitrag zur Diskussion über die Förderung der mündlichen Sprachproduktion im DaF-Unterricht durch aufgabenorientiertes Lernen.

1. Produktive Fertigkeit „Sprechen“

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) beschreibt das Sprechen als eine produktive Fertigkeit, die in verschiedene Kompetenzniveaus unterteilt ist und klare Lernziele verfolgt. Im GER wird Sprechen als Fähigkeit betrachtet, „sprachliche Mittel in sinnvollen, zielgerichteten Äußerungen anzuwenden, um effektiv an interpersonellen, transaktionalen und pragmatischen Kommunikationsprozessen teilzunehmen“ (Europarat 2001: 58). Die Kompetenzstufen von A1 bis C2 definieren detailliert, welche Fähigkeiten Lernende auf jedem Niveau im Bereich des Sprechens erreichen sollten. Für das Niveau A1 und A2 beschreibt der GER das Sprechen als die Fähigkeit, einfache, routinemäßige Aufgaben zu bewältigen und vertraute Ausdrücke in alltäglichen Situationen zu verwenden. Die Lernenden können hier auf grundlegende Redemittel zugreifen, um sich in einfachen sozialen Interaktionen verständlich zu machen. Auf höheren Niveaus, wie B2, wird erwartet, dass Lernende „in der Lage sind, spontan und fließend auf eine Vielzahl von Themen zu reagieren“ (Europarat 2001: 85). Sie sollten in der Lage sein, ihre Gedanken klar und detailliert auszudrücken, Argumente darzustellen und detaillierte Beschreibungen zu geben. Das höchste Niveau, C2, beschreibt die Sprechfertigkeit als die Fähigkeit, „sich spontan, fließend und präzise auszudrücken und feinste Bedeutungsnuancen auch bei komplexen Themen zu vermitteln“ (Europarat 2001: 127). Dies schließt ein hohes Maß an sprachlicher Flexibilität, Genauigkeit und die Fähigkeit zur Verwendung von idiomatischen und kulturell angemessenen Ausdrücken mit ein. Darüber hinaus stellt der GER fest, dass sich die Sprechfertigkeit in interaktive und monologische Sprechsituationen unterteilen lässt. Während das interaktive Sprechen auf den Austausch mit anderen abzielt, beschreibt das monologische Sprechen längere, zusammenhängende Äußerungen wie Vorträge oder Präsentationen. Beide Formen des Sprechens tragen zur umfassenden Kommunikationskompetenz bei und helfen den Lernenden, sich in unterschiedlichen Kontexten und auf verschiedenen Ebenen verständlich zu machen (Europarat 2001: 61).

Insgesamt betont der GER die Bedeutung des Sprechens als wesentliche Fertigkeit im Sprachlernprozess und beschreibt, wie Lernende durch diese produktive Fertigkeit in verschiedenen Kontexten erfolgreich kommunizieren können.

2. Mündliche Sprachproduktion im Fremdsprachenerwerb

Die mündliche Sprachproduktion ist ein zentraler Aspekt des Fremdsprachenerwerbs und umfasst die Fähigkeit, Wissen in der Zielsprache auszudrücken. Ellis (2003) beschreibt die mündliche Sprachproduktion als „eine kognitive und soziale Fähigkeit, die durch ständige Interaktion und den gezielten Einsatz der Sprache gefördert wird“ (Ellis 2003: 56). Laut Bygate (1987: 43) beinhaltet die mündliche Sprachproduktion eine Vielzahl an Kompetenzen, darunter lexikalische und grammatische Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, gesprochene Sprache kohärent und flüssig zu organisieren. Die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz wird als wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen, da sie eine praktische Anwendung der Sprache in realen Kommunikationssituationen ermöglicht. Nach Ahmadian & García Mayo (2017: 31) erfordert der mündliche Ausdruck im Sprachunterricht, dass Lernende nicht nur das passende Vokabular beherrschen, sondern auch die syntaktische und pragmatische Verwendung der Sprache verstehen. Darüber hinaus spielt die Interaktion eine wesentliche Rolle im Erwerb mündlicher Fähigkeiten. Swain (1985: 252) betont, dass Interaktionsprozesse, wie etwa das Aushandeln von Bedeutung und das Wiederholen sprachlicher Strukturen, entscheidend für die Sprachentwicklung sind. Swain bezeichnet diese als „Output Hypothesis“, die besagt, dass durch die aktive Sprachproduktion Lernende neue grammatische Strukturen und Vokabeln erwerben und verinnerlichen können.

2.1 Aspekte der mündlichen Sprachproduktion: Flüssigkeit und Genauigkeit

Die mündliche Sprachproduktion lässt sich durch die beiden zentralen Aspekte Flüssigkeit und Genauigkeit charakterisieren, die laut dem GER „den funktionalen Erfolg der Lernenden bestimmen“. Laut Skehan (1996) bezieht sich die Flüssigkeit (fluency) auf die Fähigkeit, ohne lange Pausen und ohne übermäßiges Stocken zu sprechen, was für eine authentische Kommunikation wesentlich ist. Sie steht für die Fähigkeit, Ideen in einem natürlichen Tempo und in einem zusammenhängenden Fluss zu formulieren. Skehan (1996: 22) hebt hervor, dass Flüssigkeit besonders

gefördert wird, wenn Lernende sich auf kommunikative Aufgaben konzentrieren, anstatt sich zu sehr auf grammatische Strukturen zu fixieren. Im Gegensatz dazu bezeichnet die Genauigkeit (accuracy) die korrekte Anwendung grammatischer und lexikalischer Strukturen. Ellis (2003: 72) erklärt, dass Genauigkeit vor allem dann erreicht wird, wenn Lernende gezielt auf Fehlerkorrektur und die Vermeidung von sprachlichen Fehlern achten. Während Übungen, die auf Genauigkeit abzielen, oft mehr Struktur und Kontrolle erfordern, ist es wichtig, dass Lernende beides, Flüssigkeit und Genauigkeit, in einem ausgeglichenen Verhältnis üben. Im Aufgabenorientiertes Lernen wird versucht, eine Balance zwischen diesen beiden Aspekten zu finden, indem Aufgaben auf eine Weise gestaltet werden, dass Lernende flüssig sprechen können, aber auch grammatische Strukturen und das korrekte Vokabular anwenden. Long (2015: 87) argumentiert, dass „Focus on Form“-Ansätze Lernenden ermöglichen, sich auf die Bedeutung der Sprache zu konzentrieren und dennoch grammatische Korrektheit zu wahren, indem grammatische Strukturen erst dann behandelt werden, wenn sie in der Kommunikation relevant werden.

2.2 Focus on Form

„Focus on Form“ (Long 1991) ist ein zentrales Konzept für das Aufgabenorientiertes Lernen, da es sicherstellt, dass Lernende sowohl kommunikative Fähigkeiten als auch sprachliche Genauigkeit entwickeln. „Focus on Form“ konzentriert sich darauf, grammatische Strukturen oder sprachliche Merkmale im Kontext der Kommunikation hervorzuheben, statt sie isoliert zu lehren. Long (1991) definiert es als die „Lenkung der Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen innerhalb von bedeutungsorientierten Aktivitäten“. Ellis (2001) ergänzt, dass Focus on Form „die Integration von Form und Bedeutung durch Aufgaben“ betont und effektiv ist, weil es Lernende dazu bringt, grammatikalische Details wahrzunehmen, während sie sich auf reale Kommunikationsbedürfnisse konzentrieren. In seiner Forschung „Focus on Form in Task-Based Language Teaching“ beschreibt Long (1991) das Konzept "Focus on Form" als eine Methode, bei der grammatische Strukturen gezielt in den Vordergrund treten, jedoch nur dann, wenn sie für die Kommunikation relevant sind. Dies steht im Gegensatz zu rein formfokussierten Ansätzen, die isoliert Grammatik lehren. Im Rahmen vom Aufgabenorientiertes Lernen ist dieses Konzept zentral, da es Lernenden ermöglicht, Sprache in authentischen Kontexten zu verwenden, während

sie gleichzeitig durch Aufgaben unterstützt werden, sprachliche Genauigkeit und Flüssigkeit zu entwickeln. Ellis (2016), in seiner Arbeit „Focus on Form: A Critical Review“ stimmt mit Long (1991) überein, dass „Focus on Form“ ein effektives Mittel ist, um Lernende beim Spracherwerb zu unterstützen. Ellis betont, dass es Lernenden ermöglicht, Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen zu richten, während sie sich gleichzeitig auf die Bedeutung konzentrieren. Allerdings hebt Ellis hervor, dass der Erfolg von „Focus on Form“ stark von Faktoren wie der Gestaltung der Aufgaben und dem Timing abhängt. Er erweitert Longs Ansichten durch eine detaillierte Analyse möglicher Umsetzungsprobleme.

2.3 Kommunikative Kompetenz und Sprachflüssigkeit

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und Sprachflüssigkeit ist ein zentrales Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die kommunikative Kompetenz umfasst nicht nur grammatische Korrektheit, sondern auch die Fähigkeit, in unterschiedlichen sozialen Kontexten angemessen zu kommunizieren (Canale & Swain 1980: 31). Canale und Swain (1980: 32) haben die kommunikative Kompetenz in verschiedene Komponenten unterteilt: grammatische, soziolinguistische, diskursive und strategische Kompetenz. Diese Komponenten tragen dazu bei, dass Lernende Sprache sowohl korrekt als auch kontextbezogen einsetzen können, um sich verständlich und flüssig auszudrücken. Sprachflüssigkeit, auch als „Fluency“ bezeichnet, beschreibt die Fähigkeit, ohne häufiges Stocken oder längere Pausen in einem natürlichen Fluss zu sprechen. Ellis (2003: 112) hebt hervor, dass die Förderung der Sprachflüssigkeit durch kommunikative Übungen erleichtert wird, die den Lernenden ermöglichen, sich auf den Inhalt der Kommunikation statt auf die korrekte Anwendung grammatischer Strukturen zu konzentrieren. Laut Ellis ist Sprachflüssigkeit besonders dann zu erreichen, wenn Lernende die Gelegenheit haben, sprachliche Äußerungen kontinuierlich zu wiederholen und somit eine gewisse Automatisierung der Sprache entsteht. Der kommunikative Ansatz, insbesondere im Aufgabenorientiertem Lernen unterstützt Lernende dabei, ihre Sprachkompetenz in realen Kommunikationssituationen zu verbessern. Long (2015: 94) argumentiert, dass Aufgabenorientiertes Lernen durch den Einsatz authentischer Aufgaben, die reale Kommunikationsanforderungen widerspiegeln, sowohl die Flüssigkeit als auch die sprachliche Genauigkeit fördert. Die Betonung auf reale Aufgaben und interaktive

Kommunikationsübungen führt dazu, dass Lernende zunehmend flüssiger und sicherer in der Zielsprache werden und zugleich die kulturellen und sozialen Konventionen der Sprache besser verstehen.

3. Fachdidaktische Diskussion über aufgabenorientiertes Lernen

Hans-Jürgen Krumm (2004) betont in seinen Arbeiten die Bedeutung von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht. Er sieht das aufgabenorientiertes Lernen als einen Weg, Lernende durch authentische, handlungsorientierte Aufgaben zur aktiven Sprachproduktion zu führen. Besonders in multilingualen Kontexten und in der Lehrerbildung sieht er Potenzial für den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen. Long (2015), einer der Begründer des aufgabenorientierten Lernens, hebt hervor, dass echte Aufgaben („tasks“) effektiver sind als traditionelle Übungen („exercises“), da sie reale Kommunikationsbedürfnisse simulieren. Seine Methode fördert das Lernen durch kontextualisierte, authentische Sprachverwendung und verschiebt den Fokus auf „Focus on Form“, bei dem grammatische Strukturen während der Erfüllung einer Aufgabe nur dann behandelt werden, wenn sie relevant werden. Beide Theoretiker stimmen darin überein, dass aufgabenorientiertes Lernen die Sprachproduktion in realen Kontexten unterstützt und eine effektive Methode zur Förderung mündlicher Sprachkompetenz ist. Neuere Studien zum aufgabenorientierten Lernen im Bereich der Förderung der mündlichen Sprachproduktion zeigen ein gemischtes Bild, das verschiedene Aspekte betont. Auf der einen Seite gibt es Belege, die das aufgabenorientiertes Lernen als effektive Methode zur Verbesserung der mündlichen Sprachproduktion unterstützen, insbesondere durch die Förderung von Lernenden in authentischen und sinnvollen Kommunikationssituationen (Wang / Han 2021). Untersuchungen belegen, dass aufgabenorientiertes Lernen durch gezielte Aufgaben, die auf reale Kommunikationsanforderungen abzielen, sowohl die Sprachflüssigkeit als auch die syntaktische und lexikalische Komplexität der Sprache fördert. Aktuelle Studien, wie etwa von Ahmadian & García Mayo (2018: 1), unterstreichen, dass aufgabenorientiertes Lernen besonders in einem interaktiven Kontext wie dem des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Deutsch als Fremdsprache) wirksam ist, indem es eine kognitive und soziokulturelle Perspektive integriert. Allerdings gibt es auch Kritikpunkte, wie z.B. das Potenzial von aufgabenorientiertem Lernen, Lernende zu

überfordern, insbesondere wenn Aufgaben zu komplex oder unklar definiert sind. Untersuchungen zeigen, dass der Erfolg von aufgabenorientiertem Lernen stark von der Qualität der Aufgabenstellungen und der Umsetzung durch die Lehrkräfte abhängt. Wenn Aufgaben sorgfältig konzipiert werden, um reale Kommunikationsbedürfnisse zu adressieren, profitieren Lernende von einer authentischen Sprachverwendung und praxisnahen Lernszenarien (Long 2015). Zudem betonen Studien die Rolle der Lehrkraft in der Moderation und Anpassung der Aufgaben, um die individuellen Bedürfnisse und das Lernniveau der Teilnehmenden zu berücksichtigen (Bygate 2016). Neuere Forschungen integrieren auch digitale Werkzeuge in Ansätze des aufgabenorientierten Lernens. Gamifizierte Lern-Apps und Plattformen wie Quizlet oder Duolingo tragen dazu bei, Sprachflüssigkeit und -genauigkeit zu fördern, indem sie Aufgaben interaktiv und motivierend gestalten. Solche Tools ermöglichen den Lernenden eine spielerische und selbstgesteuerte Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen, was insbesondere in technologiegestützten Lernumgebungen zusätzliche Vorteile bietet (González-Lloret & Ortega 2014). Insgesamt gibt es keine einheitliche Meinung in der Literatur, da viele der positiven Effekte kontextabhängig sind und von der Art der Aufgaben sowie der Lernumgebung beeinflusst werden. Es wird jedoch allgemein anerkannt, dass aufgabenorientiertes Lernen eine vielversprechende Methode ist, wenn sie gut umgesetzt wird und die Aufgaben den Fähigkeiten der Lernenden entsprechen.

3.1 Aufgabenorientiertes Lernen: Definition, theoretische Grundlagen und Beispiele

Aufgabenorientiertes Lernen ist eine Lernmethode, bei der Lernende durch die Durchführung authentischer Aufgaben die Fremdsprache anwenden und lernen. Diese Aufgaben sollen reale Situationen simulieren und die Sprachproduktion fördern. Im Fremdsprachenunterricht, speziell im DaF-Bereich, gibt es zahlreiche Beispiele für den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen. Im aufgabenorientierten Lernen werden Lernaufgaben entwickelt, die reale Kommunikationssituationen widerspiegeln und den Lernenden ermöglichen, die Zielsprache authentisch anzuwenden. Ein klassisches Beispiel im Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht könnte die Erstellung eines Stadtführers sein. Die Lernenden sammeln Informationen über lokale Sehenswürdigkeiten, erstellen Beschreibungen und präsentieren diese ihren Mitschülern. Solche Aufgaben fördern die Sprachproduktion und das kulturelle

Verständnis und bieten den Lernenden die Möglichkeit, Sprache in einem realitätsnahen Kontext zu nutzen (Willis & Willis 2007: 54). Ein weiteres Beispiel für aufgabenorientiertes Lernen ist die Durchführung eines simulierten Einkaufs im Unterricht. Die Lernenden spielen in Partnerarbeit die Rolle von Kunden und Verkäufern in einem deutschen Geschäft und üben dabei, auf Deutsch Preise auszuhandeln und Waren zu beschreiben. Diese Aufgabe ermöglicht den Lernenden, Vokabeln und Redewendungen für den Alltag zu üben, und verstärkt die Sprachflüssigkeit durch eine praxisnahe Anwendung (Ellis 2003: 89). In höheren Sprachniveaus kann aufgabenorientiertes Lernen auch komplexere Aufgaben umfassen, wie die Diskussion aktueller sozialer Themen. Die Lernenden recherchieren Informationen zu einem Thema, wie Umweltfragen oder Digitalisierung, und diskutieren diese in Kleingruppen. Van den Branden (2006: 63) beschreibt, dass solche Diskussionen „die Lernenden dazu anregen, argumentative Sprachfähigkeiten zu entwickeln und sich selbstbewusst an Diskussionen zu beteiligen“.

3.2 Die Rolle von Motivation und Interaktion

Die Motivation der Lernenden spielt eine zentrale Rolle für den Erfolg von didaktischen Ansätzen wie das aufgabenorientierte Lernen. Motivation beeinflusst sowohl die aktive Teilnahme der Lernenden als auch ihre Fähigkeit, neue Sprachkenntnisse zu erwerben und anzuwenden. Aufgabenorientiertes Lernen schafft durch realitätsnahe Aufgaben und authentische Kommunikationskontexte eine Umgebung, die intrinsische Motivation fördern kann, während die Interaktion zwischen Lernenden zusätzlich sprachliche Fortschritte ermöglicht. Motivation wird oft als der Schlüssel zur erfolgreichen Sprachproduktion angesehen. Deci und Ryan (1985) definieren in ihrer Self-Determination Theory (SDT) intrinsische Motivation als den Wunsch, eine Aufgabe aus eigenem Interesse und Freude an der Tätigkeit zu erfüllen. TBL-Aufgaben, die reale Kommunikationsbedürfnisse ansprechen, können intrinsische Motivation fördern, da sie den Lernenden eine klare Zielsetzung und einen praktischen Nutzen der Sprache aufzeigen. Untersuchungen zeigen, dass Lernende motivierter sind, wenn sie sehen, wie die erlernten Sprachfertigkeiten in realen Situationen angewendet werden können. Wang und Han (2021) betonen, dass aufgabenorientiertes Lernen durch authentische Aufgaben wie Diskussionen oder

Rollenspiele die Lernenden dazu anregt, sich aktiv mit der Sprache auseinanderzusetzen. Die positive Rückmeldung, die sie durch den erfolgreichen Abschluss solcher Aufgaben erhalten, stärkt zudem ihre Selbstwirksamkeit und ihr Engagement im Lernprozess. Ein weiterer Aspekt des aufgabenorientierten Lernens ist die Möglichkeit, Aufgaben an die Interessen der Lernenden anzupassen. Aufgaben, die relevante und interessante Themen behandeln, erhöhen die Beteiligung und die Bereitschaft der Lernenden, sich mit komplexeren sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen (Ellis 2003).

Interaktion ist ein zentraler Bestandteil des aufgabenorientierten Lernens und gleichzeitig ein wichtiger Faktor für den Spracherwerb. Vygotskys soziokulturelle Theorie (1978) hebt hervor, dass Sprache durch soziale Interaktionen erlernt wird. Aufgabenorientiertes Lernen fördert diese Interaktionen, indem Lernende in authentischen Kommunikationssituationen zusammenarbeiten, Informationen austauschen und gemeinsam Aufgaben lösen. Long (1985) unterstreicht in seiner Interaktionshypothese, dass Spracherwerb vor allem durch die Verhandlung von Bedeutung erfolgt. Wenn Lernende während TBL-Aufgaben Missverständnisse klären oder Informationen präzisieren müssen, setzen sie sich aktiv mit sprachlichen Strukturen auseinander. Dieser Prozess fördert sowohl die Sprachflüssigkeit als auch die Genauigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die Anwendung von Gruppenprojekten, bei denen Lernende komplexe Aufgaben gemeinsam bearbeiten. Studien zeigen, dass solche kollaborative Aufgaben nicht nur die Interaktion fördern, sondern auch die Fähigkeit der Lernenden stärken, die Zielsprache in vielfältigen Kontexten anzuwenden (Swain 1995).

Motivation und Interaktion verstärken sich im TBL-Kontext gegenseitig. Motivierte Lernende nehmen aktiver an interaktiven Aufgaben teil, was wiederum ihre Sprachproduktion verbessert. Gleichzeitig steigern erfolgreiche Interaktionen die Motivation, da sie den Lernenden ein Erfolgserlebnis vermitteln und ihnen die Relevanz der Sprache verdeutlichen (Dörnyei & Ushioda 2011). Ein Beispiel für diese Wechselwirkung ist die Nutzung von Rollenspielen. Solche Aufgaben motivieren die Lernenden durch klare Ziele und realitätsnahe Szenarien, während die Interaktion in der Zielsprache dazu beiträgt, das Sprachbewusstsein zu schärfen und neue Strukturen zu verinnerlichen. Trotz der vielen Vorteile von aufgabenorientiertem

Lernen gibt es Herausforderungen, die die Motivation und Interaktion beeinträchtigen können. Lernende könnten sich überfordert fühlen, wenn die Aufgaben nicht ausreichend an ihr Sprachlevel angepasst sind (Skehan 1996). Zudem besteht die Gefahr, dass sie in ihrer Muttersprache kommunizieren, wenn die Aufgaben nicht klar genug definiert sind. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, sollten Lehrkräfte Aufgaben so gestalten, dass sie den Interessen der Lernenden entsprechen und klare Kommunikationsziele verfolgen. Die Bereitstellung von unterstützenden Materialien und klaren Anweisungen kann dazu beitragen, die Interaktion in der Zielsprache zu fördern und mögliche Überforderungen zu vermeiden.

Motivation und Interaktion sind zentrale Elemente des aufgabenorientierten Lernens, die sich gegenseitig verstärken und den Spracherwerb nachhaltig fördern können. Durch realitätsnahe und interessante Aufgaben gelingt es, die intrinsische Motivation der Lernenden zu steigern und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachfertigkeiten in authentischen Kontexten anzuwenden. Die gezielte Förderung der Interaktion ermöglicht es den Lernenden, sprachliche Strukturen aktiv zu nutzen und zu verinnerlichen. Damit aufgabenorientiertes Lernen jedoch sein volles Potenzial entfalten kann, ist eine sorgfältige Planung der Aufgaben notwendig, die sowohl die Interessen der Lernenden berücksichtigt als auch die sprachliche Interaktion in den Vordergrund stellt.

3.3 Der Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen im Fremdsprachenunterricht

Aufgabenorientiertes Lernen ist ein didaktischer Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, der auf authentischen, handlungsorientierten Aufgaben (Tasks) basiert und Lernenden ermöglicht, die Zielsprache durch praxisnahe Anwendungen zu erlernen. Aufgabenorientiertes Lernen verfolgt das Ziel, Sprachfertigkeiten zu fördern, indem Lernende durch Aufgaben (Tasks) in situative Kommunikationssituationen versetzt werden, die an reale Kontexte anknüpfen. Long (1985: 89), einer der Pioniere des aufgabenorientierten Lernens, definierte eine „Task“ als „eine Zielaktivität, die Menschen in alltäglichen Lebenssituationen durchführen würden“. Er betont die Bedeutung authentischer Interaktionen, die Lernende in sprachliche und kognitive Prozesse einbinden. Im Unterschied zu traditionellen Grammatikübungen rückt aufgabenorientiertes Lernen die Anwendung und Bedeutung der Sprache in den Vordergrund. Willis und Willis (2007)

beschreiben, dass „Tasks“ als zielgerichtete Aktivitäten Lernende in die Lage versetzen, Sprache aktiv einzusetzen, um kommunikative Ziele zu erreichen. Diese Aktivitäten könnten reale Situationen wie das Planen eines Ausflugs oder das Diskutieren von Lösungen für ein Alltagsproblem simulieren und ermöglichen so eine „Bedeutungs- statt Formfokussierung“ (Willis & Willis 2007: 52). Ein zentrales Merkmal von aufgabenorientiertem Lernen ist der Fokus auf „Focus on Form“ (siehe Kapitel 2.2), bei dem grammatische Strukturen nur dann thematisiert werden, wenn sie in der jeweiligen Kommunikationssituation von Relevanz sind (Long 2015: 87). Dies ermöglicht es den Lernenden, sich auf die Bedeutung und den Inhalt der Kommunikation zu konzentrieren, anstatt isoliert grammatische Regeln zu erlernen. Krumm (2004) hebt hervor, dass gerade im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF) aufgabenorientiertes Lernen effektiv ist, da es Lernenden durch reale Aufgaben und interkulturelle Kommunikation authentische Lernerfahrungen bietet (Krumm 2004: 37). Ein Beispiel für aufgabenorientiertes Lernen im DaF-Unterricht könnte eine Aufgabe sein, bei der Lernende einen Stadtführer für Touristen auf Deutsch erstellen. Sie recherchieren Sehenswürdigkeiten, beschreiben diese in der Zielsprache und präsentieren den Stadtführer der Klasse. Solche Aufgaben fördern nicht nur die Sprachproduktion, sondern auch kulturelles Wissen und Kommunikationsfähigkeiten. Krumm (2004) hebt in seinen Arbeiten hervor, dass aufgabenorientiertes Lernen insbesondere im DaF-Unterricht eine wichtige Rolle spielt, da es den Lernenden ermöglicht, interkulturelle und kommunikative Kompetenzen in authentischen Situationen zu entwickeln. In multilingualen und multikulturellen Lernumgebungen, wie sie im DaF-Unterricht oft vorzufinden sind, sieht Krumm das Potenzial, Lernende durch zielgerichtete, aufgabenbasierte Aktivitäten zu fördern und so eine Brücke zwischen Sprachtheorie und Praxis zu schlagen (Krumm 2004: 45). Zudem zeigen neuere Studien, dass aufgabenorientiertes Lernen nicht nur die Sprachflüssigkeit, sondern auch die syntaktische und lexikalische Komplexität der Sprachproduktion verbessern kann (Ahmadian & García Mayo 2017). Ahmadian & García Mayo (2017: 34) fanden heraus, dass „lernzentrierte und interaktive Aufgaben im Fremdsprachenunterricht entscheidend zur Steigerung der mündlichen Sprachkompetenz beitragen, da sie eine kognitive und soziale Interaktion fördern“. Die Herausforderungen von aufgabenorientiertem Lernen liegen jedoch in der sorgfältigen Aufgabenstellung und Durchführung. Die Lehrkraft spielt hier eine Schlüsselrolle, da die Effektivität von aufgabenorientiertem Lernen stark von der

Auswahl und Gestaltung der Aufgaben abhängt. Van den Branden (2006: 65) betont, dass „eine klare Struktur und ein verständlicher Kontext bei Aufgaben erforderlich sind, um Überforderung zu vermeiden und den Lernerfolg sicherzustellen“.

3.4 Vorteile und Nachteile des aufgabenorientierten Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden

Das aufgabenorientierte Lernen bietet einen handlungsorientierten Ansatz für das Sprachenlernen und unterscheidet sich wesentlich von traditionellen Methoden, die meist auf strikte Grammatikvermittlung und strukturierte Lehrbuchübungen setzen. Aufgabenorientiertes Lernen hat den Vorteil, Lernende durch authentische, kommunikationsorientierte Aufgaben aktiv in den Sprachlernprozess einzubinden, was zu einer realitätsnahen Sprachverwendung und einem höheren Maß an Sprachkompetenz führt (Ellis 2003). Long (2015: 87) betont, dass der Fokus auf authentische „tasks“ den Lernenden ermöglicht, „Sprache in einem Kontext zu verwenden, der den tatsächlichen Kommunikationsbedürfnissen des Alltags entspricht“. Ein entscheidender Vorteil von aufgabenorientiertem Lernen ist die Förderung der Sprachflüssigkeit und der Fähigkeit, Sprache in realitätsnahen Kontexten zu nutzen. Willis und Willis (2007: 56) argumentieren, dass aufgabenorientiertes Lernen durch die Verwendung authentischer Aufgaben „die Motivation der Lernenden steigert und ihnen erlaubt, selbstständig Lösungen für Kommunikationsprobleme zu entwickeln“. Dies unterstützt nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das kritische Denken und die Fähigkeit zur Problemlösung. Allerdings bringt aufgabenorientiertes Lernen auch Herausforderungen mit sich, die traditionellere Methoden weniger betreffen. In seinem Artikel "A Framework for the Implementation of Task-based Instruction" (1996) diskutiert Peter Skehan die Herausforderungen des aufgabenorientierten Lernens hinsichtlich der Vermittlung komplexer grammatischer Strukturen. Er argumentiert, dass aufgabenorientiertes Lernen, mit seinem Fokus auf kommunikative Aufgaben, möglicherweise nicht ausreichend Gelegenheiten bietet, um bestimmte grammatische Regeln zu festigen, die in traditionellen, formfokussierten Ansätzen gezielt geübt werden. Skehan betont die Notwendigkeit, Aufgaben so zu gestalten, dass sie sowohl die kommunikative Kompetenz fördern als auch die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Form und Genauigkeit lenken. Ein zentrales Anliegen

Skehan (1996: 46) ist die Balance zwischen der Förderung von Flüssigkeit (Fluency) und Genauigkeit (Accuracy) im Sprachgebrauch. Er warnt davor, dass ein einseitiger Fokus auf flüssige Kommunikation ohne ausreichende Berücksichtigung der sprachlichen Form dazu führen kann, dass Lernende Fehler fossilieren oder ungenaue Sprachmuster entwickeln. Daher plädiert er für einen integrierten Ansatz, bei dem Aufgaben so konzipiert sind, dass sie sowohl die flüssige Sprachproduktion als auch die genaue Anwendung grammatischer Strukturen unterstützen. Skehan (1996: 47) schlägt vor, dass Lehrkräfte bei der Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen folgende Aspekte berücksichtigen sollten:

- **Vorbereitungszeit:** Den Lernenden sollte ausreichend Zeit gegeben werden, um sich auf die Aufgaben vorzubereiten, wodurch die Qualität der Sprachproduktion verbessert werden kann.
- **Aufgabentypen:** Die Auswahl und Gestaltung der Aufgaben sollten so erfolgen, dass sie sowohl die flüssige als auch die genaue Sprachverwendung fördern.
- **Feedbackmechanismen:** Es sollte ein effektives Feedbacksystem etabliert werden, das den Lernenden hilft, ihre sprachliche Genauigkeit zu verbessern, ohne die flüssige Kommunikation zu beeinträchtigen.

Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren können die potenziellen Nachteile des aufgabenorientierten Lernens in Bezug auf die Vermittlung komplexer grammatischer Strukturen gemindert werden, während gleichzeitig die Vorteile eines kommunikativen Ansatzes erhalten bleiben. Laut Van den Branden (2006: 59) kann aufgabenorientiertes Lernen „überfordernd wirken, wenn die Aufgaben nicht an das Sprachniveau und die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden angepasst sind. Im Artikel „Task-based Learning: Mehr Mut zur Kommunikation“ von Marita Schocker-von Ditzfurth (2006) wird auch die Bedeutung von aufgabenorientiertem Lernen im Fremdsprachenunterricht betont. Schocker-von Ditzfurth (2006: 6) argumentiert, dass aufgabenorientiertes Lernen dazu beiträgt, Schüler zu aktiver und authentischer Kommunikation zu motivieren, indem Aufgaben erstellt werden, die einen realen Bezug zu den Erfahrungen der Lernenden haben. Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, der sich oft auf grammatische Genauigkeit konzentriert, fördert das aufgabenorientierte Lernen das freie Sprechen und die Anwendung der Sprache in

konkreten, bedeutungsvollen Kontexten. Schocker-von Dittfurth (2006: 7) hebt hervor, dass aufgabenorientiertes Lernen auch dazu führt, dass Schüler ihre Angst vor Fehlern verlieren und ihre Sprachkompetenz durch den Fokus auf den Inhalt statt auf die Form verbessern.

4. Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht: Aktuelle Studien

In seiner Studie „Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung“ analysiert Rainer E. Wicke die Entwicklung und die Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Wicke (2014) positioniert aufgabenorientiertes Lernen als eine effektive Methode, um Lernenden die Möglichkeit zu geben, Sprache in authentischen und praxisnahen Kontexten zu nutzen. Er zeigt, dass durch gezielte Aufgaben nicht nur die Sprachproduktion verbessert wird, sondern auch der Lernerfolg nachhaltig gesteigert werden kann. Wicke (2014) hebt hervor, dass aufgabenorientiertes Lernen insbesondere durch seinen Fokus auf reale Kommunikationssituationen und handlungsorientierte Aufgaben das traditionelle Lernen, welches häufig isolierte Grammatikübungen in den Vordergrund stellt, ergänzt. Dabei betont er, dass aufgabenorientiertes Lernen den Lernprozess stärker auf die Bedürfnisse der Lernenden ausrichtet. Laut Wicke (2014: 390): „Die Aufgabenorientierung im DaF-Unterricht schafft die Möglichkeit, Lernende durch reale Kommunikationssituationen aktiv in den Lernprozess einzubinden, was sowohl die Motivation als auch die Sprachproduktion fördert“. Wicke (2014) zeichnet die Entwicklung von aufgabenorientiertem Lernen nach und erläutert, wie sich dieser Ansatz aus der Kritik an traditionellen Methoden wie der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode heraus entwickelte. Er verbindet aufgabenorientiertes Lernen eng mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik, die den Schwerpunkt auf die praktische Sprachverwendung in realen Kontexten legte. Dabei erklärt er, dass die theoretischen Wurzeln von aufgabenorientiertem Lernen in der kognitiven Lerntheorie und der soziokulturellen Perspektive liegen, die beide die Bedeutung von Interaktion und authentischer Sprachpraxis hervorheben (Wicke 2014: 392). Die Studie liefert zahlreiche Beispiele für Aufgaben, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, wie etwa Rollenspiele, Problemlösungsaufgaben oder Gruppenprojekte. Wicke (2014: 396) unterstreicht, dass die Auswahl und Gestaltung

dieser Aufgaben an das Sprachniveau und die Interessen der Lernenden angepasst sein muss, um Überforderung zu vermeiden. Er nennt als Beispiel die Planung einer Reise, bei den Lernenden gemeinsamen Recherchen anstellen, eine Route entwickeln und diese präsentieren. Wicke (2014: 398) sieht zahlreiche Vorteile in der Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen, darunter eine höhere Motivation der Lernenden, die Förderung der Sprachflüssigkeit und die Stärkung der Eigenverantwortung. Gleichzeitig weist er jedoch auch auf Herausforderungen hin, wie den hohen Vorbereitungsaufwand für Lehrkräfte und die Gefahr, dass schlecht konzipierte Aufgaben die Lernenden überfordern oder nicht die gewünschten Lernziele erreichen. Abschließend wird in seiner Studie betont, dass aufgabenorientiertes Lernen besonders dann effektiv ist, wenn es flexibel an die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden angepasst wird und die Lehrkräfte über die notwendige methodische Kompetenz verfügen. Der Ansatz eignet sich sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene und bietet großes Potenzial für den DaF-Unterricht, wenn die Aufgaben klar strukturiert und praxisorientiert sind.

In 2022 veröffentlicht die IDT (Internationale Tagung für DeutschlehrerInnen) ein Artikel. Es handelt sich um praxisorientierte Beiträge, die auf realen Unterrichtserfahrungen und kleineren empirischen Untersuchungen beruhen. Der Artikel beleuchtet verschiedene Ansätze, wie aufgabenorientiertes Lernen zur Verbesserung der mündlichen Sprachproduktion eingesetzt wird. Dabei wird die aktive Einbindung der Lernenden in realitätsnahe Aufgaben als Schlüssel für die Förderung der Sprachkompetenz hervorgehoben. Die Untersuchung von Yuko Miyazaki zeigt, wie kommunikative Aufgaben die mündliche Sprachproduktion der Lernenden fördern können. In einem Beispielprojekt mussten Lernende Merkmale einer Figur beschreiben, um eine Nachbildung zu erstellen. Diese spielerische Aufgabe forderte die Lernenden heraus, präzise und klar zu kommunizieren, während sie sich aktiv mit der Sprache auseinandersetzten. Miyazaki (2022:14) betont: „Das Spiel stärkte Kommunikationsfähigkeiten und die Fähigkeit, sich klar auszudrücken“. Die Methode unterstreicht die Bedeutung authentischer und interaktiver Aufgaben, die die Sprachproduktion in realen Kontexten simulieren. Jovan Mutamba ergänzt diese Perspektive durch seine Untersuchung zu alltagsbezogenen TBL-Aufgaben. Hierbei wurden Lernende ermutigt, Sprache in realitätsnahen Szenarien wie Einkaufen oder Reiseplanung anzuwenden. Mutamba stellt fest: „Mittels Aufgabe

haben die Lernenden die Möglichkeit, das Gelernte auf die eine oder andere Weise zu üben“ (Mutamba 2022: 22). Die authentischen Aufgaben fördern nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch das Selbstvertrauen der Lernenden, indem sie Sprache in einem sinnvollen Kontext einsetzen. Beide Untersuchungen verdeutlichen, dass die Kombination aus handlungsorientierten und realitätsnahen Aufgaben essenziell ist, um die mündliche Sprachproduktion nachhaltig zu verbessern.

Eine relevante empirische Untersuchung zur Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen im Fremdsprachenunterricht liefert die Studie von Vasilaki u.a. (2019), die sich mit der Implementierung der arbeitsaufgabenorientierten Methode im Unterricht für erwachsene Migrant*innen beschäftigt. Ziel der Untersuchung war es, die Wirksamkeit von aufgabenorientiertem Lernen bei der Förderung der mündlichen Sprachproduktion in realitätsnahen Kontexten zu bewerten. Die AutorInnen stützen sich auf die soziokulturelle Theorie des Spracherwerbs (Vygotsky 1978) und betonen die Bedeutung authentischer Kommunikationssituationen. Durch eine detaillierte Bedarfsanalyse wurden Lehrmaterialien entwickelt, die alltägliche Sprachhandlungen trainieren, etwa Behördengänge oder berufliche Interaktionen. Dabei zeigte sich, dass die Methode die Lernenden zur aktiven Sprachproduktion motiviert und den praktischen Sprachgebrauch stärkt. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass aufgabenorientiertes Lernen die Sprachflüssigkeit und die kommunikative Kompetenz der Lernenden deutlich verbessern kann. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Ellis (2003), der die Sprachproduktion als kognitiv herausfordernden Prozess beschreibt, der durch authentische Aufgaben optimiert werden kann. Zudem zeigt die Untersuchung Parallelen zur Interaktionshypothese von Long (1985), wonach Spracherwerb durch Aushandlungsprozesse und den Austausch von Informationen in realen Kontexten gefördert wird. Allerdings identifizieren Vasilaki u.a. (2019) auch Herausforderungen bei der Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen, insbesondere den hohen Vorbereitungsaufwand für Lehrkräfte und die Notwendigkeit zusätzlicher Fortbildungen, um die Methode effektiv im Unterricht umzusetzen. Dies steht im Einklang mit den Aussagen von Skehan (1996), der betont, dass die Qualität der Aufgaben und ihre Anpassung an das Sprachniveau der Lernenden entscheidend für den Erfolg von aufgabenorientiertem Lernen sind. Die Studie liefert wertvolle Einblicke für die Diskussion über den praktischen Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen und unterstreicht die Notwendigkeit, diese Methode systematisch in den

Unterricht zu integrieren. Besonders die Erkenntnisse zur Lerner motivation und zur Effektivität von realitätsnahen Aufgaben bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit, da sie auch in der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit thematisiert wurden.

5. Empirische Untersuchung

Wie im theoretischen Teil aufgezeigt, liegt der Fokus von aufgabenorientiertem Lernen auf der Förderung der mündlichen Sprachproduktion, indem Lernende durch handlungsorientierte Aufgaben aktiv in den Sprachlernprozess eingebunden werden. Dabei werden wichtige Aspekte wie Sprachflüssigkeit, Genauigkeit und interaktive Kommunikation gezielt gefördert. Gleichzeitig weist die letzte Studie von Wicke (2014) auf potenzielle Herausforderungen hin, etwa die hohe Komplexität der Aufgabenentwicklung und den erhöhten Zeitaufwand bei der Unterrichtsplanung. Die empirische Untersuchung wurde konzipiert, um zu überprüfen, ob und inwiefern diese theoretischen Erkenntnisse in der Praxis bestätigt werden. Zudem zielt sie darauf ab, mögliche Lücken oder Schwächen in der Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen zu identifizieren und Verbesserungsvorschläge aus der Perspektive der Lehrkräfte zu sammeln. Die gewonnenen Daten ermöglichen es, die Relevanz von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht umfassend zu evaluieren und fundierte Empfehlungen für die Praxis abzuleiten.

5.1 Methodologie der Untersuchung

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde durchgeführt, um die theoretischen Grundlagen des aufgabenorientierten Lernens im Kontext des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) in die Praxis zu übertragen und die tatsächliche Anwendung sowie die Wahrnehmung dieser Methode durch Lehrkräfte zu analysieren. Wie im theoretischen Teil dargelegt, gilt aufgabenorientiertes Lernen als ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion. Studien von Long (1985) und Ellis (2003) betonen, dass Aufgaben, die reale Kommunikationssituationen simulieren, die Sprachkompetenz der Lernenden effektiv steigern können. Diese Annahmen bilden die Grundlage meiner empirischen Untersuchung. Ziel dieser Analyse ist es, die Einstellungen und Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit aufgabenorientiertem Lernen zu untersuchen und

Rückschlüsse auf die Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der Methode im DaF-Unterricht zu ziehen. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, die theoretischen Annahmen kritisch zu hinterfragen und praktische Empfehlungen für die Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen abzuleiten. Im Zentrum stehen dabei folgende Fragestellungen:

- In welchem Umfang wird aufgabenorientiertes Lernen im DaF-Unterricht angewandt?
- Welche Herausforderungen und Potenziale sehen Lehrkräfte bei der Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen?
- Inwieweit fördert die Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen die mündliche Sprachproduktion.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein Fragebogen in digitaler Form erstellt, der sich an Lehrende in Griechenland wendete und durch Google Forms beantwortet wurde. Die Auswahl dieses Fragebogens ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Sammlung der Ergebnisse und deren Bearbeitung in eine Excel-Tabelle. Ein Fragebogen ermöglicht gleichzeitig eine einfache, schnelle und von mehreren Lehrenden aus verschiedenen Regionen in Griechenland Beantwortung. Der Fragebogen besteht aus 25 Fragen, die in mehrere Kategorien unterteilt sind:

1. Hintergrundinformationen (Fragen 1–6)
2. Einstellung zu aufgabenorientiertem Lernen (Frage 7)
3. Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen (Fragen 8–11)
4. Materialien und Herausforderungen (Fragen 12–16)
5. Durchführung und Effizienz (Fragen 17–20)
6. Verbesserungsvorschläge und Reflexion (Fragen 21–25)

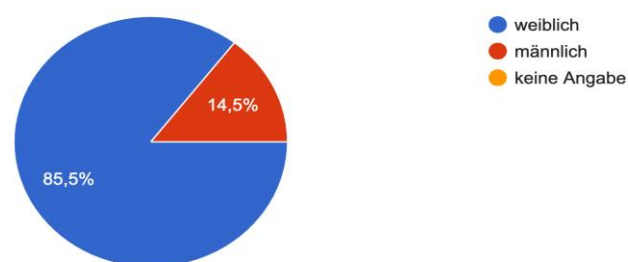
Die meisten Fragen sind geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (z. B. Ja/Nein, Skalen, Auswahlmöglichkeiten). Diese ermöglichen eine strukturierte und quantifizierbare Auswertung. Einige Fragen enthalten Freitextfelder (z. B. „Andere: ...“), um individuelle Meinungen und Anregungen zu erfassen. Diese erlauben qualitative Analysen. Die Fragen zielten als erstens darauf ab festzustellen, wie gut Lehrkräfte das Konzept verstehen und anwenden. Weiter sollten Problemen bei der Umsetzung und des Bedarfs an

Materialien oder Fortbildungen identifiziert und Informationen über häufig eingesetzte Aufgaben und deren Wirkung auf Lernende gesammelt werden. Schließlich sollte untersucht werden, wie aufgabenorientiertes Lernen die mündliche Sprachproduktion beeinflusst und welche Verbesserungen sinnvoll wären.

5.2 Rahmenbedingungen

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit basiert auf einem Online-Fragebogen, der von insgesamt 62 Lehrkräften ausgefüllt wurde. Ziel der Untersuchung war es, Einblicke in die Wahrnehmung und den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu gewinnen. Die teilnehmenden Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, sowohl geschlossene Fragen zu beantworten als auch offene Rückmeldungen zu geben, wodurch eine breite Datenbasis entstand. Die TeilnehmerInnen der Studie setzten sich aus Lehrkräften unterschiedlicher Altersgruppen und Ausbildungshintergründe zusammen. Die meisten Befragten verfügten über eine langjährige Unterrichtserfahrung im DaF-Bereich, was die Ergebnisse besonders praxisrelevant macht. Die ersten sechs Fragen des Fragebogens beinhalten Fragen, die demographische Daten analysieren sowie Alter, Geschlecht, Ausbildung und Berufserfahrung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Befragten Frauen sind und zwar 85.5 % nämlich 53 Frauen und 9 Männer.

2. Geschlecht
62 απαντήσεις

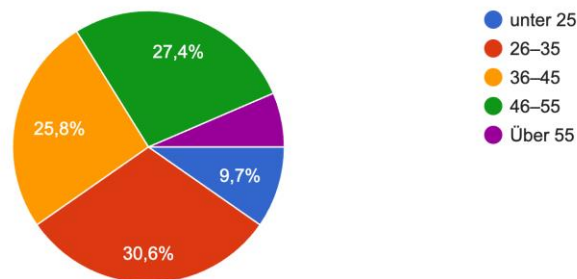


Grafik 1: Geschlecht

Bezüglich deren Alters war die Mehrheit der Teilnehmenden (30.6 %) zwischen 26 und 35 Jahre alt, während Lehrkräfte unter 25 Jahren nur 9.7 % der Stichprobe ausmachten. Die Altersverteilung verdeutlicht, dass die befragte Stichprobe von Lehrkräften mit einer relativ jungen bis mittleren Berufserfahrung dominiert wird. Die Gruppe der 26- bis 35-Jährigen und der 36- bis 45-Jährigen, die zusammen fast 60 %

der Befragten ausmachen, dürfte besonders aufgeschlossen gegenüber neuen didaktischen Ansätzen wie aufgabenorientiertes Lernen sein, da sie oft noch aktiv an ihrer beruflichen Weiterentwicklung arbeiten. Die kleinere Gruppe der Lehrkräfte unter 25 Jahren spiegelt vermutlich den Einstieg in den Beruf wider, während die Gruppe über 55 Jahren mit ihrer langen Berufserfahrung möglicherweise stärker auf bewährte Methoden zurückgreift. Diese Unterschiede in der Altersstruktur könnten die unterschiedlichen Meinungen und Herausforderungen im Umgang mit aufgabenorientiertem Lernen erklären.

1. Alter
62 απαντήσεις

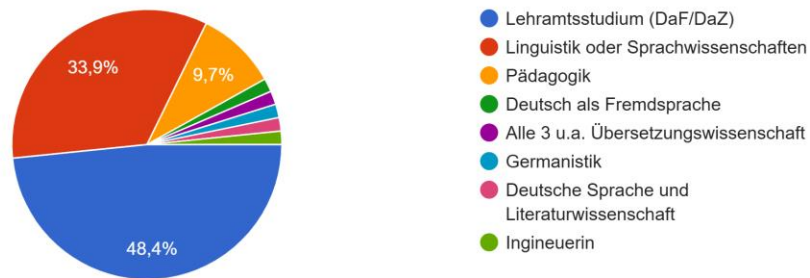


Grafik 2: Alter

Was ihre Ausbildung betrifft, hat die Mehrheit der Befragten ein Lehramtsstudium (DaF/DaZ) abgeschlossen und zwar 48,4 %. Dazu hat ein großer Teil der Befragten (etwa 24 Personen) eine Ausbildung in der Linguistik oder Sprachwissenschaft abgeschlossen. Die hohe Anzahl an Lehrkräften mit einem spezialisierten Lehramtsstudium zeigt, dass ein großer Teil der Befragten gezielt auf die Anforderungen des DaF-Unterrichts vorbereitet wurde. Diese Ausbildung vermittelt in der Regel sowohl methodische als auch didaktische Kompetenzen, die für die Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen relevant sind. Die ebenfalls bedeutende Gruppe mit einem Abschluss in Linguistik oder Sprachwissenschaft bringt theoretische Kenntnisse über Sprache und Sprachstruktur mit, die bei der Entwicklung von TBL-Aufgaben hilfreich sein können. Diese Lehrkräfte könnten besonders gut in der Lage sein, komplexe sprachliche Aufgaben zu analysieren und zu erstellen.

3. Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen?

62 απαντήσεις

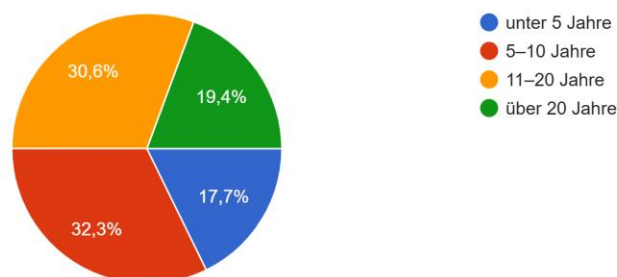


Grafik 3: Ausbildung

Die Daten zu den Ausbildungshintergründen der Befragten sind entscheidend, um die Meinungen und Einstellungen zum aufgabenorientierten Lernen einzuordnen. Lehrkräfte mit einem Lehramtsstudium könnten eher mit praktischen didaktischen Ansätzen wie aufgabenorientiertes Lernen vertraut sein, während linguistisch geschulte Lehrkräfte möglicherweise einen stärkeren Fokus auf die sprachliche Analyse und Struktur legen. Diese unterschiedlichen Perspektiven können die Wahrnehmung und Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen beeinflussen. Hinsichtlich der Unterrichtserfahrung verfügen 19,4 % der Befragten über mehr als 20 Jahre Erfahrung. Die Mehrheit der Teilnehmenden, nämlich 62,9 %, kann auf eine Unterrichtserfahrung von über 5 Jahren zurückblicken. Die 19,4 % mit über 20 Jahren Erfahrung bringen vermutlich tiefgreifende Kenntnisse und bewährte Praktiken in den Unterricht ein, während die Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung möglicherweise offener für neue Ansätze wie aufgabenorientiertes Lernen sein könnten, da sie sich noch in einer Phase des methodischen Ausprobierens befinden.

5. Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Deutsch als Fremdsprache?

62 απαντήσεις

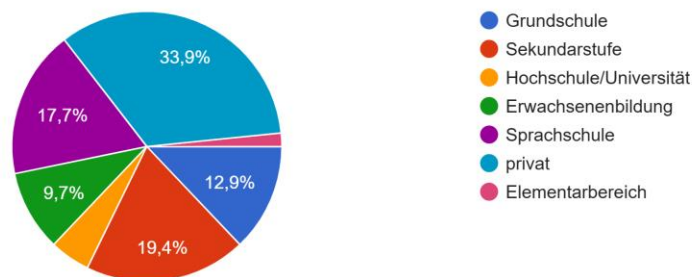


Grafik 4: Erfahrung

Die hohe Unterrichtserfahrung der Teilnehmenden liefert eine solide Grundlage für die Bewertung von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht. Die Meinungen und Einschätzungen dieser Lehrkräfte sind besonders wertvoll, da sie auf umfangreichen praktischen Erfahrungen basieren. Gleichzeitig könnte die unterschiedliche Unterrichtserfahrung erklären, warum die Meinungen zu Herausforderungen und Potenzialen von aufgabenorientiertem Lernen variieren. Long (1985) zeigt, dass die Art der Aufgaben und die Ziele des Sprachunterrichts je nach Alter und Sprachniveau der Lernenden stark variieren. Daher wurde Frage 4 (siehe Anhang) erstellt, um zu zeigen, welcher Bildungsbereich am stärksten vertreten ist. Diese Frage dient dazu, den Bildungsbereich der Lehrkräfte zu identifizieren, da die Anwendung von aufgabenorientiertem Lernen je nach Bildungsstufe variieren kann. Die Mehrheit der Lehrkräfte gab an, in der Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung tätig zu sein.

4. Auf welcher Schul- oder Bildungsstufe unterrichten Sie hauptsächlich?

62 απαντήσεις

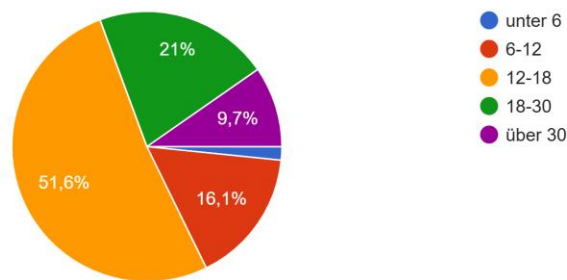


Grafik 5: Bildungsstufe

Zusätzlich zur Frage vier wurde Frage 6 erstellt (siehe Anhang), um herauszufinden welche Altersgruppe hauptsächlich die Befragten unterrichten. Die Ergebnisse gaben an, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (51,6 %). Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren unterrichtet. Ein weiteres Teil, nämlich 30,7 % arbeitet mit Erwachsenen über 18 Jahren. Schließlich gaben 16,1% der Befragten an, mit Kindern von 6 bis 12 Jahren zu unterrichten und 1,6 % nannten mit Kindern unter 6 Jahren tätig zu sein.

6. Welche Altersgruppe unterrichten Sie hauptsächlich im DaF-Unterricht?

62 απαντήσεις



Grafik 6: Altersgruppe

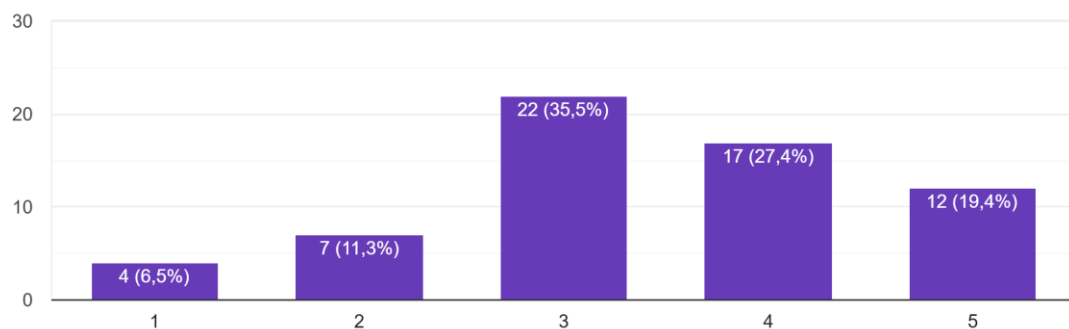
Die Ergebnisse zeigen, dass der Schwerpunkt des DaF-Unterrichts der Befragten auf der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen liegt. Dies spiegelt die typische Verteilung in DaF-Kursen wider, da Deutsch häufig als zweite oder dritte Sprache in späteren Bildungsphasen oder im beruflichen Kontext gelernt wird. Die Ergebnisse sind wichtig, um die Altersgruppen zu identifizieren, in denen aufgabenorientiertes Lernen bevorzugt eingesetzt wird. Da Jugendliche und Erwachsene dominieren, könnten die Aufgaben komplexer und stärker auf Interaktion und reale Szenarien ausgerichtet sein. Der Fokus auf Jugendliche passt zu Erkenntnissen aus der Literatur, wonach aufgabenorientiertes Lernen besonders in der Phase des Sprachaufbaus effektiv ist, in der Lernende bereits über grundlegende Fähigkeiten verfügen (Ellis 2003). Long (1985) und Ellis (2003) betonen dazu, dass Erwachsenenbildung besonders effektiv ist, da die Lernenden oft über intrinsische Motivation und klar definierte Lernziele verfügen. In der Sekundarstufe hingegen kann die Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen auf Widerstände stoßen, etwa durch begrenzte Zeit und große Klassen (Skehan 1996).

5.3 Ergebnisse und Evaluation

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert und evaluiert. Ziel ist es, die Daten aus dem Fragebogen systematisch zu analysieren und Rückschlüsse auf die Anwendung und Wirksamkeit von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht zu ziehen. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Wahrnehmung und den Erfahrungen der Lehrkräfte, den Herausforderungen bei der Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen sowie den Verbesserungsvorschlägen zur Optimierung des Unterrichts. Die Ergebnisse werden

sowohl im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion als auch in Bezug auf die theoretischen Grundlagen des aufgabenorientierten Lernens interpretiert. Abschließend erfolgt eine Evaluation, die die Stärken und Schwächen des aufgabenorientierten Lernens aus Sicht der befragten Lehrkräfte zusammenfasst und praktische Implikationen ableitet. Frage sieben im zielt darauf ab, die Vertrautheit der Lehrkräfte mit dem Konzept von aufgabenorientiertem Lernen zu erfassen. Die Befragten hatten die Möglichkeit, auf einer Skala von 1 (gar nicht vertraut) bis 5 (sehr vertraut) ihre Kenntnis und ihr Verständnis des aufgabenorientierten Lernens einzuschätzen. Rund 46 % der Teilnehmenden gaben an, sehr vertraut mit aufgabenorientiertem Lernen zu sein (Wert 4 oder 5), während ungefähr 17 % sich als nur wenig vertraut einschätzten (Wert 1 oder 2). Der Großteil der Teilnehmenden positionierte sich im mittleren Bereich der Skala

7. Wie vertraut sind Sie mit dem Konzept von Task-based Learning (TBL)?
62 απαντήσεις



Grafik 7: Vertrautheit

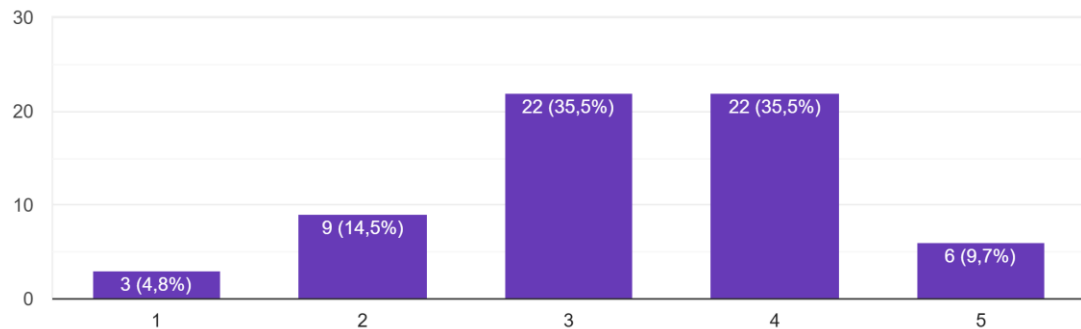
Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass aufgabenorientiertes Lernen den meisten Lehrkräften bekannt ist, jedoch nicht alle über ein tiefes Verständnis der Methode verfügen. Dies könnte auf eine begrenzte praktische Anwendungserfahrung oder fehlende Fortbildungsmöglichkeiten hindeuten.

Frage acht richtete sich darauf, wie oft Lehrkräfte aufgabenorientiertes Lernen in ihrem Unterricht einsetzen. Die Befragten konnten auf eine Skala von 1 (nie) bis 5 (jede Unterrichtsstunde) die Häufigkeit der Anwendung von aufgabenorientiertem

Lernen im Unterricht gewichten. Rund 45 % der Teilnehmenden gaben an, aufgabenorientiertes Lernen gelegentlich in ihrem Unterricht einzusetzen. Etwa 35 % verwenden diese Methode sehr häufig oder häufig, während 20 % aufgabenorientiertes Lernen selten oder gar nicht nutzen.

8. Wie häufig setzen Sie TBL-Aufgaben im DaF-Unterricht ein?

62 απαντήσεις

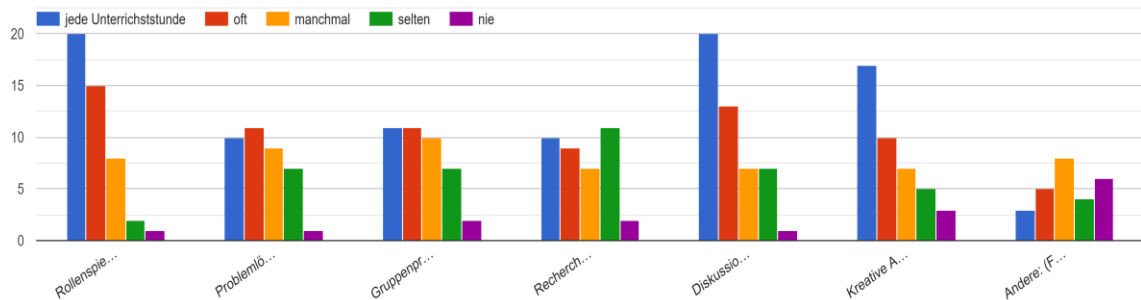


Grafik 8: Häufigkeit der Anwendung

Die Ergebnisse zeigen, dass aufgabenorientiertes Lernen zwar bekannt ist, jedoch nur von einem kleineren Teil der Lehrkräfte regelmäßig eingesetzt wird. Dies könnte auf die mit der Methode verbundenen Herausforderungen wie zeitintensive Planung oder fehlende Materialien zurückzuführen sein. Für eine häufigere Anwendung wären zusätzliche Ressourcen und praktische Anleitungen hilfreich, um den Lehrkräften die Implementierung zu erleichtern.

Frage neun des Fragebogens zielte darauf ab, zu ermitteln, welche Arten von Aufgaben die befragten Lehrkräfte am häufigsten in ihrem Unterricht verwenden. Die Ergebnisse zeigen eine klare Präferenz für Aufgaben, die direkte Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernenden fördern.

9. Welche Art von TBL-Aufgaben verwenden Sie am häufigsten?



Grafik 9: Aufgabenarten und Häufigkeit

	Jede Unterrichtsstunde	oft	manchmal	selten	nie
Rollenspiele	20	15	8	2	1
Problemlösungsaufgaben	10	11	9	7	1
Gruppenprojekte	11	11	10	7	2
Recherche-Aufgaben	10	9	7	11	2
Diskussionen/Debatten	20	13	7	7	1
Kreative Aufgaben	17	10	7	5	3
Andere	3	5	8	4	6

Tabelle 1: Aufgabenarten und Häufigkeit

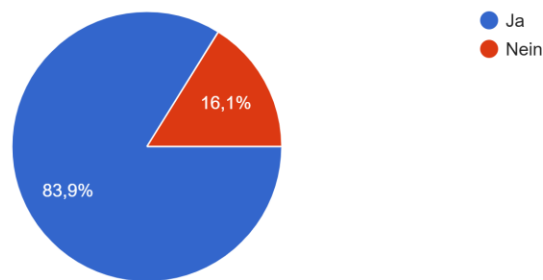
Die am häufigsten eingesetzten Aufgabenarten sind Rollenspiele und Diskussionen/Debatten, die jeweils von 32,25 % der Lehrkräfte in jeder Unterrichtsstunde genutzt werden. Diese Aufgabenarten bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fertigkeiten in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden und zu verbessern. Besonders im Kontext des aufgabenorientierten Lernens, das darauf abzielt, Sprachproduktion in realitätsnahen Szenarien zu fördern, scheint diese Präferenz nachvollziehbar. Kreative Aufgaben wie das Verfassen von Geschichten oder das Erstellen von Dialogen werden von 27,41 % der Lehrkräfte regelmäßig genutzt. Diese Art von Aufgaben erfordert eine größere Eigenständigkeit der Lernenden und fördert sowohl die Kreativität als auch die Sprachproduktion. Gruppenprojekte werden von 17,74 % der Lehrkräfte eingesetzt. Diese Projekte sind häufig längerfristig angelegt und bieten die

Möglichkeit, verschiedene Fertigkeiten zu integrieren, wie Recherche, Planung und Präsentation. Problemlösungsaufgaben und Recherche-Aufgaben werden jeweils von 16,12 % der Befragten verwendet. Diese Aufgaben zielen darauf ab, die Lernenden kognitiv zu fordern und ihre kritischen Denkfähigkeiten zu stärken, während sie gleichzeitig sprachliche Mittel anwenden. Schließlich gaben 4,8 % der Lehrkräfte an, andere Aufgabenarten zu verwenden. Diese könnten speziell auf die Bedürfnisse bestimmter Klassen oder Lehrpläne abgestimmt sein. Die Präferenz für Rollenspiele und Diskussionen/Debatten zeigt, dass Lehrkräfte den Wert von aufgabenorientiertem Lernen für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion erkennen. Diese Aufgabenformen ermöglichen den Lernenden, sich aktiv und kommunikativ einzubringen, was laut Long (1985) und Ellis (2003) zentral für den Erfolg von aufgabenorientiertem Lernen ist. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass kreative und projektbasierte Ansätze ebenfalls einen bedeutenden Anteil einnehmen, was auf eine breite Vielfalt in der Methodenauswahl hinweist. Die vergleichsweise geringere Nutzung von Problemlösungs- und Recherche-Aufgaben könnte darauf hinweisen, dass diese Aufgabenarten komplexer in der Vorbereitung oder Durchführung sind. Ihre stärkere Einbindung könnte jedoch die kognitive und sprachliche Entwicklung der Lernenden weiter fördern.

Weiter wurde Frage zehn erstellt, um herauszufinden, ob aufgabenorientiertes Lernen speziell zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion genutzt wird. Die Auswertung der Antworten zeigt, dass 83,9 % der Lehrkräfte aufgabenorientiertes Lernen bewusst zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion einsetzen. 16,1 % der Befragten gaben hingegen an, aufgabenorientiertes Lernen nicht speziell für diesen Zweck zu nutzen.

10. Setzen Sie TBL-Aufgaben zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion speziell ein?

62 απαντήσεις



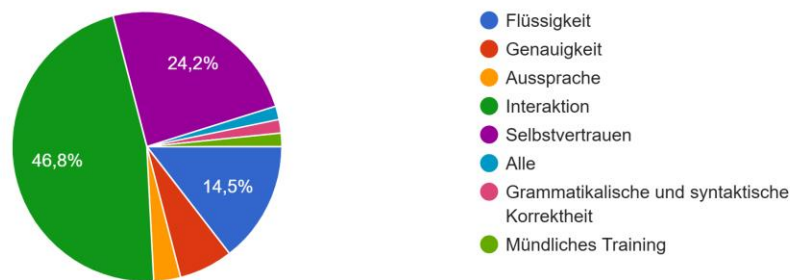
Grafik 10: Förderung der mündlichen Sprachproduktion

Die hohe Zustimmungsrates unterstreicht, dass Lehrkräfte die Stärken von aufgabenorientiertem Lernen erkennen, insbesondere wenn es darum geht, die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden zu verbessern. Dies entspricht den theoretischen Grundlagen von Long (1985) und Ellis (2003), die betonen, dass aufgabenorientiertes Lernen durch authentische und interaktive Aufgaben die Sprachproduktion effektiv fördern kann. Die Ergebnisse bestätigen, dass aufgabenorientiertes Lernen als Methode im DaF-Unterricht hauptsächlich für die Verbesserung der mündlichen Fertigkeiten verwendet wird. Aufgaben wie Rollenspiele, Diskussionen oder Problemlösungsaufgaben bieten die ideale Grundlage, um Sprachflüssigkeit und Interaktionsfähigkeit in realistischen Kommunikationssituationen zu trainieren. Gleichzeitig deuten die 16,1 % negativen Antworten darauf hin, dass sie möglicherweise mit den spezifischen Anforderungen oder Zielen von aufgabenorientiertem Lernen weniger vertraut sein könnten und es weiterhin Bedarf an gezielter Unterstützung und Fortbildung gibt, um Lehrkräften die Potenziale von aufgabenorientiertem Lernen für die mündliche Sprachförderung näherzubringen.

Weiter wurde untersucht, welche Aspekte der mündlichen Sprachproduktion (z. B. Flüssigkeit, Genauigkeit) fokussieren die Befragten bei ihren Aufgaben. Die Auswertung zeigt, dass die Lehrkräfte bei aufgabenorientiertem Lernen unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Mehrheit der Befragten (46,8 %) fokussiert sich auf die Interaktion zwischen den Lernenden. Ein weiteres 24,2 % zielt an die Entwicklung des Selbstvertrauens. Nur ein 27,4 % der Befragten legt Wert weder auf die korrekte Anwendung grammatischer Strukturen und Vokabeln, noch an Flüssigkeit, Aussprache oder grammatikalische und syntaktische Korrektheit.

11. Welche Aspekte der mündlichen Sprachproduktion fokussieren Sie bei TBL-Aufgaben?

62 απαντήσεις



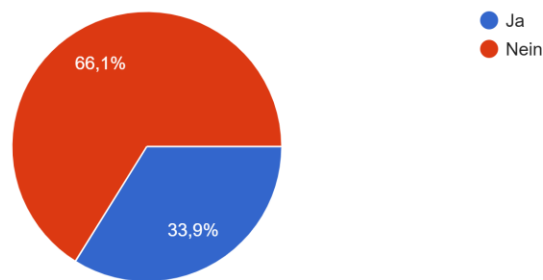
Grafik 11: Aspekte der mündlichen Sprachproduktion

Die Ergebnisse zeigen, dass der Schwerpunkt von aufgabenorientiertem Lernen nicht in der Förderung der Sprachflüssigkeit sondern der Interaktion liegt. Die geringere Betonung von Genauigkeit und Aussprache deutet darauf hin, dass Lehrkräfte aufgabenorientiertes Lernen eher als Methode zur Verbesserung der praktischen Kommunikationsfähigkeit und weniger zur Förderung präskriptiver sprachlicher Korrektheit einsetzen. Diese Ergebnisse spiegeln auch die theoretischen Überlegungen von Skehan (1996) wider, der darauf hinweist, dass aufgabenorientiertes Lernen oft die Sprachflüssigkeit über die Genauigkeit priorisieren. Die starke Betonung von Flüssigkeit und Interaktion zeigt ebenfalls, dass aufgabenorientiertes Lernen vor allem in Kontexten verwendet wird, in denen die praktische Sprachverwendung im Vordergrund steht. Die geringere Berücksichtigung der Aussprache und der Genauigkeit könnte darauf hinweisen, dass diese Aspekte entweder in anderen Unterrichtsphasen (z. B. bei explizitem Grammatikunterricht) behandelt werden oder dass Lehrkräfte die entsprechende Förderung in aufgabenorientiertes Lernen als weniger zentral wahrnehmen.

Frage zwölf (siehe Anhang) zielte darauf ab herauszufinden, ob die verfügbaren Lehrwerke genügend TBL-Materialien enthalten. 33,9 % der Befragten, nämlich 21 Personen gaben an, dass die verfügbaren Lehrwerke genügend aufgabenorientiertes Lernen enthalten. 66,1 %, nämlich 41 Personen sind der Meinung, dass die Materialien in den Lehrwerken nicht ausreichend sind.

12. Finden Sie, dass es ausreichend TBL-Materialien für den DaF-Unterricht gibt?

62 απαντήσεις



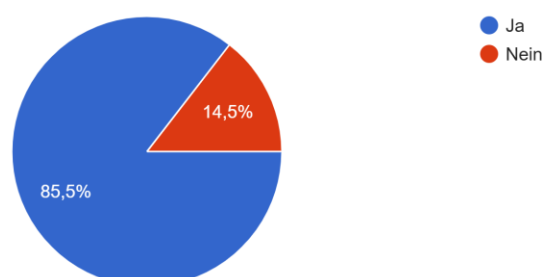
Grafik 12: TBL- Materialien

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte empfindet die Anzahl und Qualität von TBL-Materialien in bestehenden Lehrwerken als unzureichend. Dies deutet darauf hin, dass viele Lehrkräfte entweder selbst TBL-Aufgaben entwickeln oder zusätzliche Ressourcen suchen müssen, um aufgabenorientiertes Lernen effektiv im Unterricht einzusetzen. Der Mangel an verfügbaren TBL-Materialien bezüglich des aufgabenorientierten Lernens könnte ein Hindernis für die häufigere Anwendung der Methode sein.

Ein zentraler Bestandteil der Untersuchung war die Frage, ob Lehrkräfte eigene TBL-Aufgaben entwickeln, um den Anforderungen des DaF-Unterrichts gerecht zu werden. 85,5% gab an seine eigenen TBL-Aufgaben zu erstellen.

13. Erstellen Sie zusätzlich zu vorhandenen Materialien eigene TBL-Aufgaben?

62 απαντήσεις



Grafik 13: Erstellung eigener Aufgaben

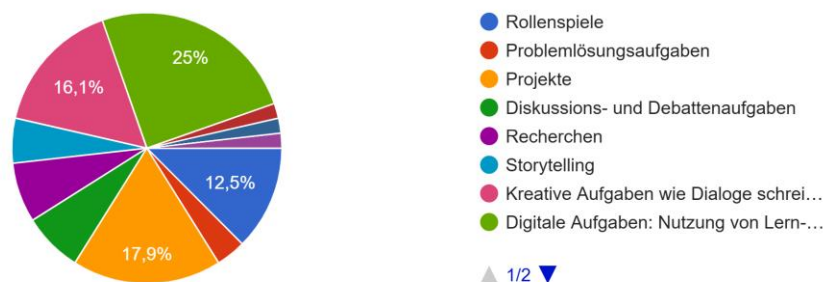
Die Befragten gaben dazu an, welche Arten von TBL-Aufgaben sie dabei am häufigsten erstellen. Die Verteilung der Antworten zeigt, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Ansätzen wählen, um TBL-Aufgaben zu gestalten:

Digitale Aufgaben (25 %): Die Nutzung von Lern-Apps, Online-Plattformen oder interaktiven Tools wird besonders häufig erwähnt
Projekte (17 %): Projektbasierte Aufgaben, die längerfristig angelegt sind, spielen eine wichtige Rolle
Kreative Aufgaben (16,1 %): Aufgaben wie das Schreiben von Dialogen oder das Erstellen kreativer Texte sind ebenfalls weit verbreitet
Rollenspiele (12,1 %): Diese Aufgaben werden weniger häufig erstellt, sind jedoch flexibel einsetzbar und leicht anpassbar
Storytelling oder Diskussionen/Debatten u.a. (28,6 %): Diese spezialisierten Aufgaben wurden als „andere“ Optionen kategorisiert und zeigen die Bandbreite individueller Ansätze

Tabelle 2: Art von TBL-Aufgaben

14. Wenn ja, welche Art von Aufgaben erstellen Sie selbst?

56 απαντήσεις



Grafik 14: Art von TBL-Aufgaben

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte digitale Technologien zunehmend in ihren Unterricht integrieren, um interaktive und ansprechende Lernmöglichkeiten zu schaffen. Dies steht im Einklang mit aktuellen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik, die den Einsatz digitaler Werkzeuge für aufgabenorientiertes Lernen fördern. Projekte und kreative Aufgaben werden ebenfalls häufig entwickelt,

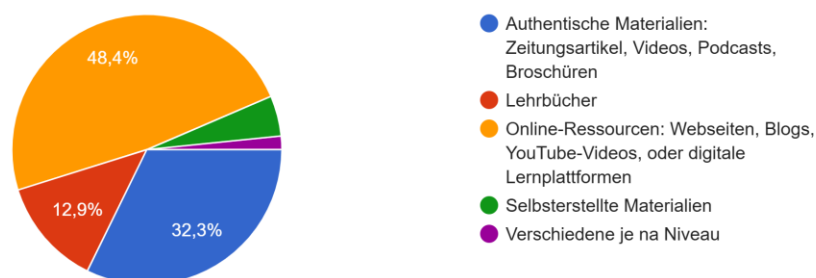
was darauf hinweist, dass Lehrkräfte Wert auf vielfältige und motivierende Aufgabenformate legen. Die geringere Verwendung von Rollenspielen könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Aufgabenform in vielen Lehrwerken bereits vorhanden ist und weniger Bedarf an Eigenentwicklung besteht. Die hohe Prävalenz von Storytelling und Diskussionen/Debatten zeigt jedoch, dass Lehrkräfte bestrebt sind, die Sprachproduktion durch kontextbezogene und authentische Szenarien zu fördern. Die Daten verdeutlichen, dass Lehrkräfte Eigeninitiative bei der Entwicklung von Aufgaben zeigen, um den Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht zu werden. Die Integration digitaler Tools und projektbasierter Ansätze entspricht den Anforderungen moderner DaF-Lernkontexte, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Sprachproduktion. Gleichzeitig unterstreicht die Vielfalt der erstellten Aufgaben, dass Lehrkräfte flexibel auf unterschiedliche Lernniveaus und -bedürfnisse reagieren.

Frage 15 untersuchte, auf welchen Quellen oder Materialien Lehrkräfte ihre Aufgaben basieren. Dies ist ein entscheidender Aspekt, da die Verfügbarkeit und Qualität von Materialien maßgeblich die Umsetzung von TBL-Aufgaben beeinflussen.

Die Auswertung zeigt eine klare Präferenz für digitale und authentische Ressourcen.

15. Auf welchen Quellen oder Materialien basieren Ihre TBL-Aufgaben?

62 απαντήσεις



Grafik 15: Quellen

Online-Ressourcen (48,4 %): Fast die Hälfte der Lehrkräfte gab an, Webseiten, Blogs, YouTube-Videos oder digitale Lernplattformen als primäre Quellen zu nutzen

Authentische Materialien (32,3 %): Zeitungsartikel, Videos, Podcasts und Broschüren sind ebenfalls weit verbreitet und werden häufig in den Unterricht integriert

Lehrbücher (12,9 %): Weniger als ein Sechstel der Lehrkräfte verlässt sich auf

klassische Lehrwerke, was auf eine begrenzte Verfügbarkeit oder Relevanz von Aufgaben in diesen Materialien hinweisen könnte
Selbsterstellte Materialien (4,8 %): Nur wenige Lehrkräfte entwickeln ihre Materialien vollständig eigenständig
Verschiedene Materialien je nach Niveau (1,6 %): Diese geringen Werte verdeutlichen, dass differenzierte Materialien noch seltener verwendet werden

Tabelle 3: Quellen

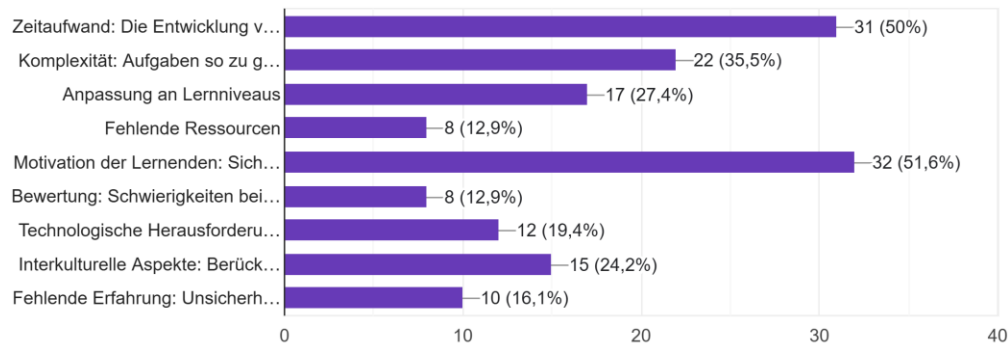
Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte zunehmend auf digitale und authentische Materialien zurückgreifen, um ihre Aufgaben abwechslungsreich und realitätsnah zu gestalten und dass sie flexibel und innovativ bei der Auswahl ihrer Materialien sind, um den Ansprüchen von aufgabenorientiertem Lernen gerecht zu werden. Die hohe Nutzung von Online-Ressourcen spiegelt den Trend zur Digitalisierung im Unterricht wider, was durch die Verfügbarkeit von Plattformen und Tools erleichtert wird. Authentische Materialien wie Zeitungsartikel oder Podcasts bieten den Lernenden die Möglichkeit, Sprachkenntnisse in einem realistischen Kontext anzuwenden und dadurch ihre Sprachproduktion zu fördern. Die vergleichsweise geringe Nutzung von Lehrbüchern zeigt, dass diese nicht immer die benötigte Vielfalt oder Aktualität bieten, die für das aufgabenorientierte Lernen erforderlich ist. Selbsterstellte Materialien und niveaudifferenzierte Quellen spielen eine untergeordnete Rolle, da ihre Erstellung zeitaufwendig ist und spezielle methodische Kenntnisse erfordert. Lehrkräfte könnten durch den Mangel an vorgefertigten Aufgaben vor zusätzliche Herausforderungen gestellt werden, wie den erhöhten Zeitaufwand für die Erstellung eigener Materialien. Diese Ergebnisse stimmen mit Studien überein, die darauf hinweisen, dass die Integration von TBL-Aufgaben in traditionelle Lehrwerke oft unzureichend ist, da diese häufig stärker grammatikorientiert sind (Ellis 2003). Die Bereitstellung von umfangreicheren und qualitativ hochwertigen TBL-Aufgaben in Lehrwerken könnte die Akzeptanz und Umsetzung der Methode bei Lehrkräften fördern. Fortbildungen könnten Lehrkräfte unterstützen, effektive eigene Aufgaben zu entwickeln, bis Lehrwerke besser angepasst sind.

Frage 16 zielte darauf ab, die größten Hindernisse zu identifizieren, mit denen Lehrkräfte bei der Entwicklung von TBL-Aufgaben konfrontiert sind. Die Antworten

verdeutlichen, dass die Herausforderungen vielfältig sind und sich auf organisatorische, methodische und technische Aspekte erstrecken.

16. Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung eigener TBL-Aufgaben für den DaF-Unterricht?

62 απαντήσεις



Grafik 16: Herausforderungen bei der Entwicklung eigener TBL-Aufgaben

Die Befragten Lehrkräfte gaben die folgenden Herausforderungen an:

Zeitaufwand (50 %): Die Hälfte der Lehrkräfte sieht den hohen Zeitaufwand für die Planung und Entwicklung von eigenen Aufgaben als größte Herausforderung an
Motivation der Lernenden (51,6 %): Aufgaben so zu gestalten, dass sie für die Lernenden ansprechend und relevant sind, stellt eine ebenso zentrale Herausforderung dar
Komplexität (35,5 %): Die Gestaltung von Aufgaben, die nicht zu einfach oder zu schwierig sind, wird häufig als schwierig beschrieben
Anpassung an Lernniveaus (27,4 %): Die Differenzierung der Aufgaben für verschiedene Niveaus ist ein weiterer bedeutender Faktor
Technologische Herausforderungen (19,4 %): Der Umgang mit digitalen Tools oder Plattformen zur Unterstützung von aufgabenorientiertem Lernen wird ebenfalls als problematisch wahrgenommen.
Interkulturelle Aspekte (24,2 %): Lehrkräfte sehen die Berücksichtigung kultureller Unterschiede bei der Gestaltung der Aufgaben als eine Herausforderung
Fehlende Ressourcen (12,9 %): Der Mangel an geeigneten Materialien erschwert die Entwicklung von eigenen Aufgaben
Bewertung (12,9 %): Die objektive Bewertung der Leistungen in Aufgaben wird als

schwierig erachtet
Fehlende Erfahrung (16,1 %): Unsicherheit im Umgang mit Methoden des aufgabenorientierten Lernens oder fehlende Übung in der Aufgabenentwicklung werden ebenfalls genannt

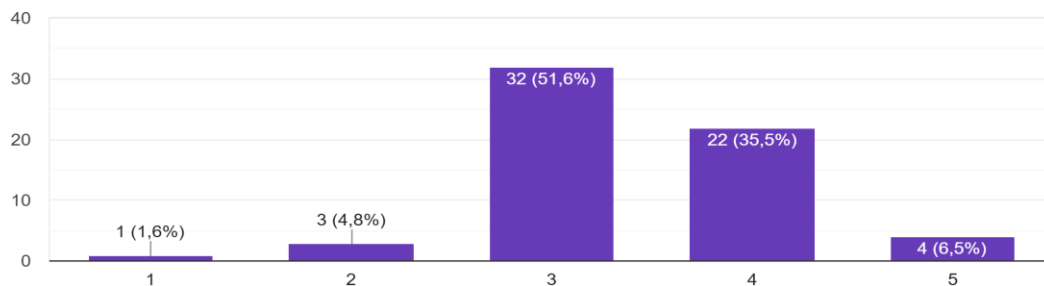
Tabelle 4: Herausforderungen bei der Entwicklung eigener TBL-Aufgaben

Die Ergebnisse zeigen, dass der größte Aufwand bei der Erstellung von TBL-Aufgaben nicht nur in der Planung und Umsetzung liegt, sondern auch in der Sicherstellung, dass die Aufgaben die Lernenden motivieren und gleichzeitig didaktisch sinnvoll sind. Der Zeitaufwand und die Motivation der Lernenden sind die zentralen Herausforderungen. Diese Punkte verdeutlichen, dass Lehrkräfte sowohl methodisch als auch kreativ gefordert sind, um ansprechende und effektive Aufgaben zu entwickeln. Besonders die Berücksichtigung von Lernniveaus und kulturellen Aspekten zeigt, dass TBL-Aufgaben individuell angepasst werden müssen, was den Arbeitsaufwand weiter erhöht. Die technologischen Herausforderungen und der Mangel an Ressourcen deuten darauf hin, dass Lehrkräfte in der Anwendung digitaler Tools oder beim Zugang zu geeigneten Materialien Unterstützung benötigen. Auch die Unsicherheit im Umgang mit der Methode und die Schwierigkeiten bei der Bewertung weisen auf Fortbildungsbedarf hin, die nicht nur die methodischen Grundlagen von aufgabenorientiertem Lernen abdecken, sondern auch praxisnahe Unterstützung bei der Planung und Bewertung bieten.

Frage 17 zeigt ein gemischtes Bild hinsichtlich der Anpassung von TBL-Aufgaben an das Sprachniveau der Lernenden: Die Mehrheit der Lehrkräfte (51,6 %) bewertete die Anpassung als „mittelmäßig“, während ein beträchtlicher Anteil (35,5 %) angab, dass die Anpassung „gut“ gelingt. Nur wenige (6,5 %) gaben an, die Aufgaben sehr gut anpassen zu können, während insgesamt 6,4 % Schwierigkeiten bei der Anpassung äußerten (Bewertungen 1 und 2).

17. Wie gut gelingt es Ihnen, die TBL-Aufgaben an das Sprachniveau der Lernenden anzupassen?

62 απαντήσεις

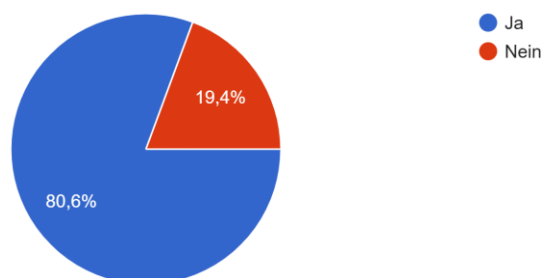


Grafik 17: Sprachniveau

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Lehrkräfte zwar über grundlegende Fähigkeiten zur Anpassung von Aufgaben verfügen, jedoch auch Verbesserungspotenzial besteht. Die hohe Bewertung von „mittelmäßig“ könnte darauf hinweisen, dass Lehrkräfte mit der Differenzierung von Aufgaben häufig an ihre Grenzen stoßen, insbesondere bei heterogenen Gruppen mit stark variierenden Sprachniveaus. Die niedrigen Werte bei „sehr gut“ und die Schwierigkeiten, die von einigen Lehrkräften genannt wurden, könnten darauf hindeuten, dass spezifische Fortbildungen oder Leitlinien benötigt werden, um die Anpassung der Aufgaben an verschiedene Niveaus zu erleichtern. Dies könnte insbesondere im Hinblick auf komplexere Aufgaben und heterogene Klassen relevant sein. Die Ergebnisse zu Frage 18 zeigen, dass 80,6 % der Meinung sind, dass ihre Lernenden motiviert sind, Aufgaben zu erfüllen. 19,4 % der Lehrkräfte glauben, dass die Motivation ihrer Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben gering ist.

18. Sind Ihre Schüler*innen Ihrer Meinung nach motiviert, TBL-Aufgaben zu erfüllen?

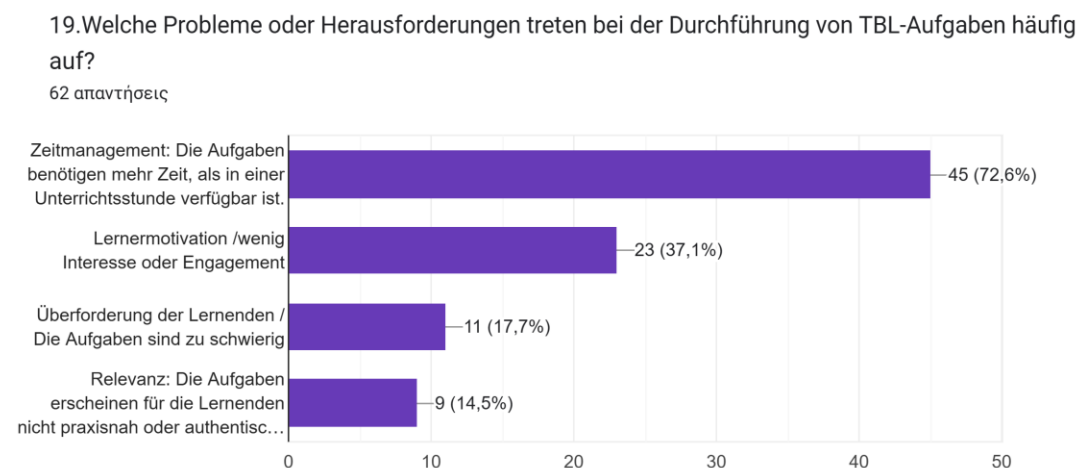
62 απαντήσεις



Grafik 18: Motivation

Die Mehrheit der Lehrkräfte schätzt die Motivation der Lernenden bei TBL-Aufgaben als hoch ein. Dies deutet darauf hin, dass Aufgaben oft als ansprechend und relevant wahrgenommen werden, da sie authentische und praxisnahe Kommunikationssituationen schaffen. Die 19,4 %, die von einer geringen Motivation berichten, könnten möglicherweise mit Aufgaben konfrontiert sein, die entweder nicht den Interessen der Lernenden entsprechen oder zu schwierig bzw. zu einfach sind. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Lernende mit der Methode noch nicht ausreichend vertraut sind oder dass die Aufgaben nicht optimal in den Unterricht integriert wurden.

Weiter sollte mit Frage 19 untersucht werden, welche Probleme oder Herausforderungen bei der Durchführung von TBL-Aufgaben häufig auf treten.



Grafik 19: Herausforderung bei der Durchführung

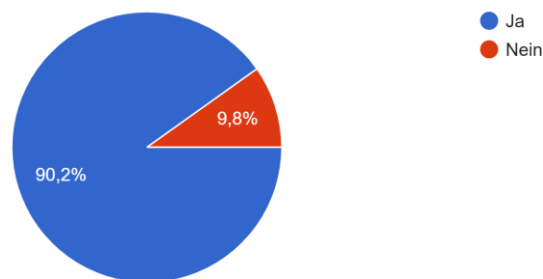
Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Zeitmanagement die größte Herausforderung bei der Durchführung von TBL-Aufgaben darstellt. Diese Methode erfordert oft komplexe und zeitintensive Aufgaben, die nur schwer in die üblichen Zeitvorgaben einer Unterrichtsstunde integriert werden können. Die Lernermotivation, die bei 37,1 % der Befragten als Problem genannt wurde, könnte auf Aufgaben zurückzuführen sein, die nicht ausreichend auf die Interessen oder Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind. Die Überforderung der Lernenden (17,7 %) und die mangelnde Relevanz (14,5 %, Relevanz: Die Aufgaben erscheinen für die Lernenden nicht

praxisnah oder authentisch genug) deuten darauf hin, dass Aufgaben teilweise zu anspruchsvoll oder nicht ausreichend Situationsbezogen sind. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Planung und Gestaltung von TBL-Aufgaben noch stärker an die Zielgruppe angepasst werden sollte.

Entscheidend für diese Untersuchung stellt Frage 20 dar: „Beobachten Sie nach der Durchführung von TBL-Aufgaben Verbesserungen in der mündlichen Sprachproduktion Ihrer Lernenden?“ Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte, nämlich 90,2 % berichtete, dass sie nach der Durchführung von TBL-Aufgaben Verbesserungen in der mündlichen Sprachproduktion ihrer Lernenden beobachten. Ein kleiner Anteil der Lehrkräfte (9,8 %) gab an, keine signifikanten Verbesserungen wahrzunehmen.

20. Beobachten Sie nach der Durchführung von TBL-Aufgaben Verbesserungen in der mündlichen Sprachproduktion Ihrer Lernenden?

61 απαντήσεις



Grafik 20: Verbesserung in der mündlichen Sprachproduktion

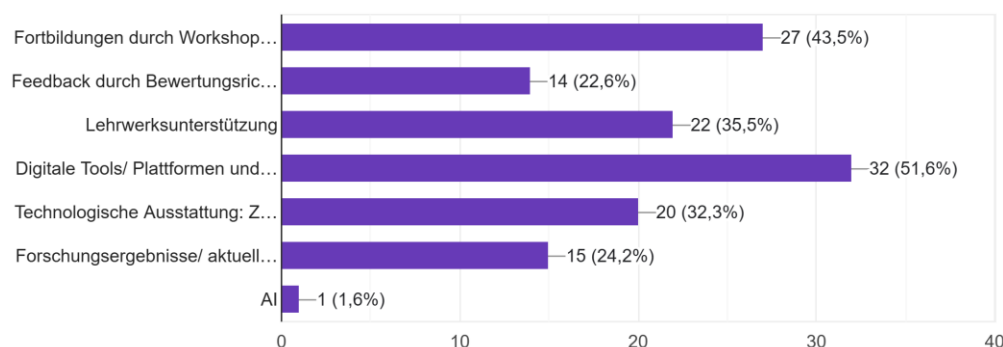
Die Ergebnisse zeigen, dass aufgabenorientiertes Lernen als Methode zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion von den meisten Lehrkräften als äußerst effektiv wahrgenommen wird. Dies unterstreicht die Annahme, dass die handlungsorientierten und interaktiven Aufgaben von aufgabenorientiertem Lernen den Lernenden helfen, ihre Sprachkompetenz in authentischen Kontexten zu verbessern. Die positiven Ergebnisse bestätigen die Effektivität von aufgabenorientiertem Lernen für die Förderung der mündlichen Sprachproduktion und ermutigen Lehrkräfte, diese Methode weiterhin einzusetzen. Die negative Rückmeldung eines kleinen Anteils von Lehrkräften verdeutlicht, dass eine sorgfältige Planung und Anpassung der Aufgaben

an die Bedürfnisse der Lernenden entscheidend ist, um die gewünschten Verbesserungen zu erzielen.

Die Antworten zu Frage 21 verdeutlichen, welche Maßnahmen und Ressourcen Lehrkräfte als besonders hilfreich empfinden, um die Integration von Aufgaben zu verbessern.

21. Welche zusätzlichen Unterstützungen oder Ressourcen wären hilfreich, um TBL im DaF-Unterricht besser zu integrieren?

62 απαντήσεις



Grafik 21: Ressourcen

Digitale Tools/Plattformen und Apps (51,6 %): Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte nannte digitale Tools als zentrale Unterstützung
Fortbildungen (43,5 %): Workshops und Seminare zu aufgabenorientiertem Lernen wurden ebenfalls häufig genannt
Lehrwerksunterstützung (35,5 %): Viele Lehrkräfte wünschen sich angepasste Lehrwerke mit mehr TBL-Materialien
Technologische Ausstattung (32,3 %): Der Zugang zu Computern, Tablets oder interaktiven Whiteboards wurde als wichtig erachtet
Forschungsergebnisse/ aktuelle Studien (24,2 %): Zusammenfassungen aktueller Studien zur Effektivität von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht.
Feedbacksysteme (22,6 %): Bewertungsrichtlinien und Analyse der Ergebnisse werden als hilfreiche Ergänzungen angesehen
Künstliche Intelligenz (1,6 %): Nur eine geringe Anzahl der Lehrkräfte sieht AI-basierte Unterstützung als notwendig an

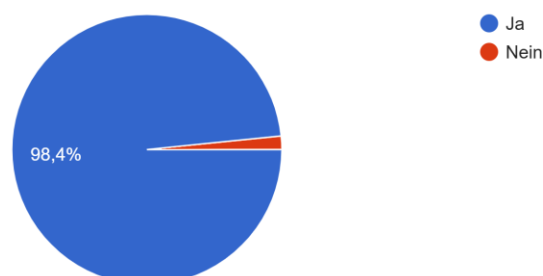
Tabelle 5: Ressourcen

Die Ergebnisse zeigen, dass die digitale Unterstützung eine Schlüsselrolle spielt, um aufgabenorientiertes Lernen besser im Unterricht zu verankern. Die Integration digitaler Tools bietet großes Potenzial, um den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen zu erleichtern und zu erweitern. Plattformen und Apps bieten nicht nur zusätzliche Ressourcen, sondern können den Unterricht flexibler und interaktiver gestalten. Die hohe Nachfrage nach Fortbildungen unterstreicht, dass Lehrkräfte zusätzliche methodische und praktische Kenntnisse benötigen, um aufgabenorientiertes Lernen effektiver umzusetzen. Zielgerichtete Schulungen könnten Lehrkräften helfen, ihre methodischen Fähigkeiten zu erweitern und praktische Anwendungen zu üben. Lehrwerksunterstützung und technologischer Zugang sind ebenfalls entscheidend, da diese Ressourcen den Arbeitsaufwand der Lehrkräfte verringern und die Unterrichtsqualität erhöhen können. Die vergleichsweise geringe Nennung von AI (1,6 %) deutet darauf hin, dass Lehrkräfte die aktuellen Potenziale von Künstlicher Intelligenz im TBL-Kontext noch nicht vollständig wahrnehmen oder einschätzen können.

Frage 22 untersucht, ob Lehrkräfte bei ausreichender Unterstützung bereit wären, mehr TBL-Aufgaben in ihren Unterricht zu integrieren. Ziel dieser Frage war es, die potenzielle Akzeptanz und Verbreitung von aufgabenorientiertem Lernen durch gezielte Maßnahmen wie Fortbildungen, digitale Tools oder angepasste Lehrwerke zu bewerten. Die Ergebnisse liefern wertvolle Einblicke in die Bereitschaft der Lehrkräfte, aufgabenorientiertes Lernen als Methode stärker zu nutzen, wenn die Rahmenbedingungen optimiert werden.

22. Würden sie mit Hilfe dieser Unterstützungen mehr TBL-Aufgaben im Unterricht integrieren?

62 απαντήσεις



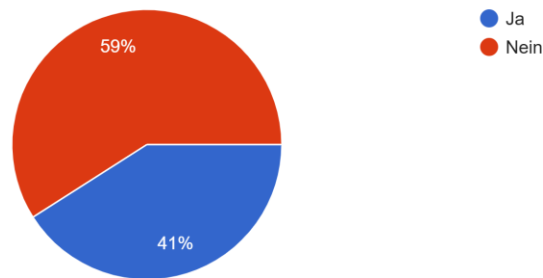
Grafik 22: Unterstützung

Fast alle Lehrkräfte (98,4 %) gaben an, dass sie mit zusätzlicher Unterstützung wie Fortbildungen, digitalen Tools oder angepassten Lehrwerken mehr TBL-Aufgaben in ihren Unterricht integrieren würden. Nur ein sehr kleiner Anteil der Lehrkräfte (1,6 %) sah keinen Bedarf oder Nutzen darin, aufgabenorientiertes Lernen weiter auszubauen. Die fast einhellige Zustimmung unterstreicht, dass aufgabenorientiertes Lernen von Lehrkräften als eine wertvolle Methode wahrgenommen wird, die jedoch in der Praxis durch strukturelle Hindernisse eingeschränkt ist. Die Ergebnisse von Frage 21, in denen digitale Tools, Fortbildungen und bessere Lehrwerke als zentrale Unterstützungen identifiziert wurden, zeigen, dass gezielte Maßnahmen einen deutlichen Anstieg der Nutzung von aufgabenorientiertem Lernen ermöglichen könnten. Lehrkräfte sehen offenbar großes Potenzial in aufgabenorientiertem Lernen, sofern die Rahmenbedingungen optimiert werden. Der geringe Anteil der ablehnenden Stimmen (1,6 %) könnte darauf hindeuten, dass einige Lehrkräfte entweder methodische Präferenzen für andere Ansätze haben oder die Notwendigkeit von aufgabenorientiertem Lernen in ihrem spezifischen Kontext weniger relevant finden.

Frage 23 untersucht, ob die Lehrkräfte die Anzahl und Vielfalt von TBL-Aufgaben in den verfügbaren Lehrwerken als ausreichend empfinden. Ziel dieser Frage war es, zu ermitteln, ob die vorhandenen Materialien den Anforderungen und Erwartungen der Lehrkräfte gerecht werden oder ob es Defizite gibt, die den Einsatz von aufgabenorientiertem Lernen einschränken könnten. Die Mehrheit der Befragten (59 %) gab an, dass die Anzahl und Vielfalt der TBL-Aufgaben in den Lehrwerken nicht ausreichend ist. Im Gegensatz dazu empfanden 41 % der Lehrkräfte die vorhandenen Aufgaben als zufriedenstellend.

23. Halten Sie die Anzahl und Vielfalt von TBL-Aufgaben in den verfügbaren Lehrwerken für ausreichend?

61 απαντήσεις



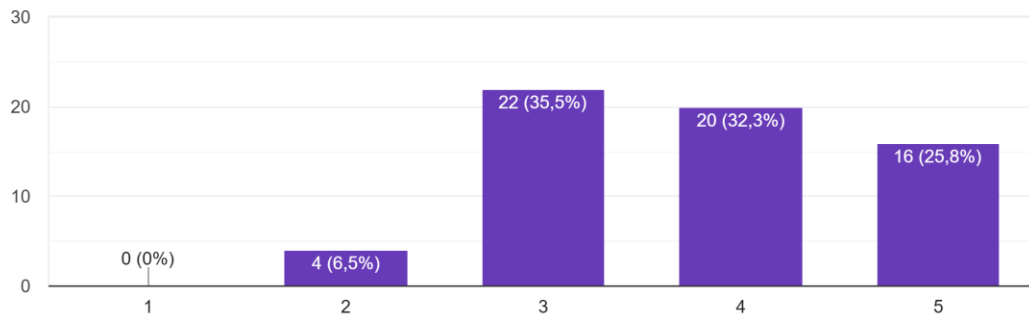
Grafik 23: Vielfalt von TBL-Aufgaben

Die Ergebnisse zeigen, dass fast 60 % der Lehrkräfte mit den derzeit verfügbaren Lehrmaterialien unzufrieden sind, insbesondere hinsichtlich der Vielfalt und Anzahl der TBL-Aufgaben. Diese Rückmeldung deutet darauf hin, dass Lehrwerke häufig nicht genügend praxisorientierte und interaktive Aufgaben bereitstellen, die den Prinzipien von aufgabenorientiertem Lernen entsprechen. Die 41 % Zustimmung könnten darauf hinweisen, dass einige Lehrwerke mittlerweile verstärkt auf aufgabenorientiertes Lernen setzen oder dass Lehrkräfte bestimmte Materialien für ihren Kontext als ausreichend empfinden. Dennoch bleibt ein erheblicher Verbesserungsbedarf, um die Methode flächendeckend und effektiv umzusetzen.

Frage 24 untersucht, inwieweit die Lehrkräfte der Aussage zustimmen, dass aufgabenorientiertes Lernen die mündliche Sprachkompetenz der Lernenden deutlich fördert. Ziel dieser Frage war es, die Wahrnehmung und Einschätzung der Lehrkräfte zur Effektivität von aufgabenorientiertem Lernen im Hinblick auf die Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit zu ermitteln. Die Verteilung der Antworten zeigt eine überwiegend positive Bewertung:

24. Inwieweit stimmen Sie der Aussage zu, dass TBL die mündliche Sprachkompetenz der Lernenden deutlich fördert?

62 απαντήσεις



Grafik 24: Förderung der Sprachkompetenz

Die Mehrheit der Lehrkräfte (58,1 %) bewertete die Aussage positiv (Bewertungen 4 und 5), was darauf hinweist, dass aufgabenorientiertes Lernen als eine effektive Methode zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz wahrgenommen wird. Besonders die Bewertung „stimme voll zu“ (25,8 %) unterstreicht das Vertrauen vieler Lehrkräfte in die Wirksamkeit von aufgabenorientiertem Lernen. Die 35,5 %, die die Wirksamkeit als „mittelmäßig“ einstufen, könnten auf Faktoren wie die spezifische Umsetzung, die Gestaltung der Aufgaben oder den Kontext der Lernenden zurückzuführen sein. Die geringe Ablehnung (6,5 %) zeigt, dass nur wenige Lehrkräfte aufgabenorientiertes Lernen als ineffektiv betrachten, was möglicherweise auf negative Einzelerfahrungen oder Schwierigkeiten bei der Methodenanwendung hinweist. Die Antworten zu der letzten und offenen Frage spiegeln ein breites Spektrum an Perspektiven wider. Sie zeigen sowohl die Wertschätzung für das Potenzial von aufgabenorientiertem Lernen als auch die Herausforderungen bei der Umsetzung. Die Meinungen der Lehrkräfte lassen sich in mehrere zentrale Themenbereiche gliedern:

1. Vorteile und Potenziale des aufgabenorientierten Lernens

Förderung der Sprachkompetenz: Viele Lehrkräfte heben hervor, dass aufgabenorientiertes Lernen eine effektive Methode ist, um die mündliche Sprachkompetenz zu entwickeln. Der Fokus auf authentische und realitätsnahe

Aufgaben ermöglicht den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse in praktischen Kontexten anzuwenden.

*„Das aufgabenorientierte Lernen trägt auf eine effektive Art und Weise zur
Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen bei.“*

„Es fördert Selbstständigkeit, Problemlösungsfähigkeiten und kritisches Denken.“

Motivation und Interesse der Lernenden: aufgabenorientiertes Lernen wird von vielen als motivierende Methode wahrgenommen, da die Aufgaben oft an den Interessen der Lernenden anknüpfen.

„Solche Aufgaben halten den Unterricht lebendig und fördern das Interesse.“

„Je häufiger die Sprache benutzt wird, desto besser/leichter ist sie für die Schüler.“

Förderung von Lernerautonomie und Teamarbeit: Durch die offene Gestaltung der Aufgaben können Lernende selbstständig arbeiten und kooperative Fähigkeiten entwickeln.

„Die Aufgaben sind offener und ermöglichen Lernautonomie.“

„Bringt Zusammenarbeit und Fantasie, ist kontextbezogen.“

2. Herausforderungen bei der Umsetzung

Zeitmangel und Prüfungsorientierung: Viele Lehrkräfte beklagen, dass aufgabenorientiertes Lernen zeitintensiv ist und im schulischen Alltag mit anderen Anforderungen konkurriert.

*„Das Zeitmanagement ist eine Herausforderung, da es im Unterricht oft nicht genug
Zeit gibt.“*

*„Der Unterricht in griechischen Schulen ist prüfungsorientiert, was wenig Raum für
solche Aktivitäten lässt.“*

Überforderung der Lernenden: Einige Lehrkräfte bemerken, dass Lernende Schwierigkeiten haben, anspruchsvolle Aufgaben umzusetzen.

„Sobald Jugendliche Textproduktionsaufgaben sehen, finden sie keine Zeit.“

„Ohne ausreichende Anleitung können Lernende überfordert sein.“

Muttersprache statt Zielsprache: Es wurde angemerkt, dass Lernende in Gruppenarbeiten häufig in ihrer Muttersprache kommunizieren, was den Lerneffekt mindern kann.

„Die Schüler verständigen sich oft in ihrer Muttersprache, statt die Lernsprache zu nutzen.“

3. Praktische Verbesserungsvorschläge

Unterstützung durch Lehrwerke und Materialien: Einige Lehrkräfte wünschen sich, dass Lehrwerke mehr praxisnahe und authentische Aufgaben bereitstellen.

„Lehrwerke wie Netzwerk Neu bieten gutes Material für die mündliche Kompetenz.“

Planung und Struktur: Sorgfältige Planung und Betreuung sind essenziell, um aufgabenorientiertes Lernen effektiv umzusetzen.

„Es erfordert sorgfältige Planung und herausfordernde, passende Aufgaben.“

Die Antworten zu Frage 25 verdeutlichen, dass aufgabenorientiertes Lernen von den meisten Lehrkräften als motivierende und effektive Methode wahrgenommen wird, um Sprachkompetenz und Selbstständigkeit zu fördern. Gleichzeitig stellen Zeitmangel, mangelnde Ressourcen und die Überforderung der Lernenden erhebliche Herausforderungen dar. Diese Ergebnisse betonen die Bedeutung gezielter Unterstützung, etwa durch praxisorientierte Fortbildungen, bessere Lehrwerksunterstützung und angepasste Materialien.

6. Schlussfolgerung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit das aufgabenorientierte Lernen (Task-Based Learning, TBL) die mündliche Sprachproduktion im DaF-Unterricht fördern kann. Das Ziel der Arbeit war es, die Wirksamkeit von aufgabenorientiertem Lernen aus der Perspektive von Lehrkräften

zu analysieren und potenzielle Herausforderungen sowie Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass aufgabenorientiertes Lernen eine effektive Methode zur Förderung der Sprachproduktion darstellt, jedoch nur unter bestimmten Bedingungen und mit gezielter Unterstützung ihr volles Potenzial entfalten kann. Die empirischen Daten verdeutlichen, dass aufgabenorientiertes Lernen von den meisten Lehrkräften als wertvolle Methode wahrgenommen wird, um die Sprachflüssigkeit, Interaktion und Motivation der Lernenden zu fördern. Insbesondere Aufgaben wie Rollenspiele, Diskussionen und kreative Projekte ermöglichen den Lernenden, ihre Sprachkenntnisse in realitätsnahen Kommunikationssituationen anzuwenden. Die Ergebnisse bestätigen, dass aufgabenorientiertes Lernen die mündliche Sprachproduktion verbessern kann, was mit den theoretischen Grundlagen von Long (1985) und Ellis (2003) übereinstimmt.

Trotz der positiven Wahrnehmung wurden jedoch auch Herausforderungen identifiziert. Zeitmangel, fehlende Ressourcen und Schwierigkeiten bei der Anpassung von Aufgaben an unterschiedliche Niveaus gehören zu den zentralen Hindernissen, die Lehrkräfte bei der Umsetzung von aufgabenorientiertem Lernen erleben. Allerdings gibt es auch Kritikpunkte, wie z.B. das Potenzial von aufgabenorientiertem Lernen, Lernende zu überfordern, insbesondere wenn Aufgaben zu komplex oder unklar definiert sind. Untersuchungen zeigen, dass der Erfolg von aufgabenorientiertem Lernen stark von der Qualität der Aufgabenstellungen und der Umsetzung durch die Lehrkräfte abhängt. Diese Probleme führen dazu, dass die Methode zwar bekannt ist, aber nicht flächendeckend eingesetzt wird. Ein weiterer Aspekt ist die Verfügbarkeit von Materialien. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte empfindet die Anzahl und Vielfalt von TBL-Aufgaben in den Lehrwerken als unzureichend, was sie dazu zwingt, selbst Aufgaben zu entwickeln. Dies erhöht den Arbeitsaufwand erheblich und erschwert die Implementierung von TBL-Aufgaben im regulären Unterricht. Die Untersuchung zeigt, dass das Ziel der Arbeit – eine fundierte Analyse der Wirksamkeit und der Rahmenbedingungen von aufgabenorientiertem Lernen im DaF-Unterricht – erreicht wurde. Es konnte nachgewiesen werden, dass aufgabenorientiertes Lernen die Sprachproduktion fördert, jedoch von der Qualität der Aufgaben und ihrer Implementierung abhängt. Die Ergebnisse unterstützen die Hypothese, dass aufgabenorientiertes Lernen eine effektive Methode ist, um die Sprachproduktion in authentischen

Kommunikationskontexten zu stärken. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, dass weiterer Forschungsbedarf besteht, insbesondere in den folgenden Bereichen:

1. Effektivität bei verschiedenen Zielgruppen: Es wäre wichtig, die Wirksamkeit von aufgabenorientiertem Lernen in spezifischen Kontexten, etwa in heterogenen Gruppen oder bei jüngeren Lernenden, genauer zu untersuchen.
2. Langfristige Effekte: Studien, die die Auswirkungen von aufgabenorientiertem Lernen auf die Sprachproduktion über längere Zeiträume analysieren, könnten zusätzliche Erkenntnisse liefern.
3. Integration digitaler Tools: Der Einsatz digitaler Plattformen und KI-basierter Technologien in aufgabenorientiertes Lernen sollte weiter erforscht werden, da dies ein vielversprechender Bereich für die Zukunft darstellt.

Darüber hinaus ist die Weiterbildung von Lehrkräften ein entscheidender Faktor. Fortbildungen und Workshops könnten dazu beitragen, die methodischen Kenntnisse zu erweitern und praktische Anleitungen für die Gestaltung und Umsetzung von TBL-Aufgaben zu bieten. Gleichzeitig machen die Ergebnisse deutlich, dass die Implementierung von aufgabenorientiertem Lernen mit Herausforderungen verbunden ist, insbesondere im Hinblick auf Zeitmanagement, Materialverfügbarkeit und die Anpassung an unterschiedliche Lernniveaus. Die Arbeit schlägt vor, gezielte Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten und Lehrwerke sowie digitale Tools stärker auf aufgabenorientiertes Lernen auszurichten, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Für die Zukunft wäre es wichtig, weitere Forschungen durchzuführen, die sich auf die Langzeiteffekte von aufgabenorientiertem Lernen und die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen konzentrieren. Praktische Implikationen könnten darin bestehen, maßgeschneiderte TBL-Materialien zu entwickeln und Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung von Aufgaben zu unterstützen. Die Untersuchung bestätigt, dass aufgabenorientiertes Lernen ein hohes Potenzial besitzt, die Sprachproduktion zu fördern, und von vielen Lehrkräften als innovative und motivierende Methode wahrgenommen wird. Dennoch sind strukturelle Verbesserungen erforderlich, um die Methode im DaF-Unterricht flächendeckend und nachhaltig zu etablieren. Mit der Bereitstellung von Ressourcen, einer stärkeren Einbindung digitaler Tools und gezielten Weiterbildungsangeboten könnte

aufgabenorientiertes Lernen eine zentrale Rolle in der Fremdsprachendidaktik
einnehmen.

Smoili, Athina

Das aufgabenorientierte Lernen als Methode
zur Förderung der mündlichen
Sprachproduktion im DaF-Unterricht: Eine
empirische Studie aus der Perspektive der
Lehrenden

Literaturverzeichnis

Ahmadian, Mohammad Javad und García Mayo, Maria del Pilar (2017): *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*. 1. Auflage. Berlin: De Gruyter Mouton.

Bygate, Martin, Samuda, Virginia und Van den Branden, Kris (2016): *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins.

Canale, Michael und Swain, Merrill (1980): *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics*, 1(1), S. 1-47.

Deci, Edward L. und Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Dörnyei, Zoltán und Ushioda, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2. Auflage. Harlow: Pearson Education.

Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. 1. Auflage. Oxford: Oxford University Press.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. 1. Auflage. Berlin: Langenscheidt.

González-Lloret, Marta und Ortega, Lourdes (2014): *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. 1. Auflage. Amsterdam: John Benjamins.

IDT Wien (2022): *Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven und Herausforderungen*. In: Internationaler Deutschlehrerverband, Tagungsband IDT 2022. Wien.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Mehrsprachigkeit in Europa: Chancen und Herausforderungen*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15(2), S. 35-49.

Long, Michael H. (1991): Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In: Gass, Susan M. und Madden, Carolyn G. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House, S. 377-393.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Task-based Learning: Mehr Mut zur Kommunikation. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, 1(2), S. 12-15.

Skehan, Peter (1996): A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. In: Applied Linguistics, 17(1), S. 38-62.

Swain, Merrill (1995): Three Functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy und Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): Principle and Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, S. 125-144.

Van den Branden, Kris (2006): Task-Based Language Education: From Theory to Practice. 1. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Basalaki, Eleni, Gkana, Maria, Papadopoulou, Anastasia, u.a. (2019): Die arbeitsaufgabenorientierte Methode im Unterricht für erwachsene Migrant*innen. In: Griechische Gesellschaft für Angewandte Linguistik (Hrsg.): Tagungsband der 42. Konferenz für angewandte Linguistik. Athen: Universität Athen.

Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, Zhen und Han, Feng (2021): Developing English Language Learners' Oral Production with a Digital Game-Based Mobile Application. In: PLOS ONE, 16(1), e0232671.

Wicke, Rainer E. (2014): Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 25(3), S. 389-403.

Willis, Jane und Willis, Dave (2007): Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Smoili, Athina

Das aufgabenorientierte Lernen als Methode
zur Förderung der mündlichen
Sprachproduktion im DaF-Unterricht: Eine
empirische Studie aus der Perspektive der
Lehrenden

Anhang

Fragebogen zur Anwendung von Task-Based Learning (TBL) im DaF-Unterricht

A. Hintergrundinformationen

1. Alter

- Unter 25
- 26–35
- 36–45
- 46–55
- Über 55

2. Geschlecht

- weiblich
- männlich
- Keine Angabe

3. Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen?

(Mehrfachauswahl möglich)

- Lehramtsstudium (DaF/DaZ)
- Linguistik oder Sprachwissenschaften
- Pädagogik
- Andere

4. Auf welcher Schul- oder Bildungsstufe unterrichten Sie hauptsächlich?

- Grundschule
- Sekundarstufe
- Hochschule/Universität
- Erwachsenenbildung
- Andere

5. Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Deutsch als Fremdsprache?

- Unter 5 Jahre
- 5–10 Jahre
- 11–20 Jahre
- Über 20 Jahre

6. Welche Altersgruppe unterrichten Sie hauptsächlich im DaF-Unterricht?

- Unter 6
- 6-12
- 12-18
- 18-30
- über 30

B. Einstellung zu TBL

7. Wie vertraut sind Sie mit dem Konzept von Task-based Learning (TBL)? (gar nicht vertraut- Sehr vertraut)

C. Anwendung von TBL im DaF-Unterricht

8. Wie häufig setzen Sie TBL-Aufgaben im DaF-Unterricht ein? (täglich / wöchentlich / monatlich / selten / nie)

9. Welche Art von TBL-Aufgaben verwenden Sie am häufigsten?

- Rollenspiele (z. B. ein Gespräch zwischen einem Kunden und einem Verkäufer simulieren)
- Problemlösungsaufgaben (z. B. gemeinsam eine Route planen oder ein Rätsel lösen)
- Gruppenprojekte (z. B. eine Präsentation vorbereiten oder ein Poster gestalten)
- Recherche-Aufgaben (z. B. Informationen zu einem Thema suchen und vorstellen)
- Diskussionen/Debatten (z. B. über ein kontroverses Thema argumentieren)
- Kreative Aufgaben (z. B. Geschichten erfinden oder Dialoge schreiben)
- Andere: (*Freitextfeld*)

10. Setzen Sie TBL-Aufgaben zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion speziell ein? (Ja/Nein)

11. Welche Aspekte der mündlichen Sprachproduktion fokussieren Sie bei TBL-Aufgaben?

- Flüssigkeit
- Genauigkeit
- Aussprache
- Interaktion
- Selbstvertrauen
- Andere

D. Materialien und Herausforderungen

12. Finden Sie, dass es ausreichend TBL-Materialien für den DaF-Unterricht gibt? (Ja/Nein)

13. Erstellen Sie zusätzlich zu vorhandenen Materialien eigene TBL-Aufgaben? (Ja/Nein)

14. Wenn ja, welche Art von Aufgaben erstellen Sie selbst?

- Rollenspiele
- Problemlösungsaufgaben
- Projekte
- Diskussions- und Debattenaufgaben
- Recherchen
- Storytelling
- Kreative Aufgaben wie Dialoge schreiben
- Digitale Aufgaben: Nutzung von Lern-Apps, Online-Plattformen oder interaktiven Tools
- Andere: (*Freitextfeld*)

15. Auf welchen Quellen oder Materialien basieren Ihre TBL-Aufgaben?

- Authentische Materialien: Zeitungsartikel, Videos, Podcasts, Broschüren
- Lehrbücher
- Online-Ressourcen: Webseiten, Blogs, YouTube-Videos, oder digitale Lernplattformen
- Selbsterstellte Materialien
- Andere

16. Welche Herausforderungen sehen Sie bei der Entwicklung eigener TBL-Aufgaben für den DaF-Unterricht?

- Zeitaufwand: Die Entwicklung von TBL-Aufgaben erfordert eine intensive Vorbereitung und Planung.
- Komplexität: Aufgaben so zu gestalten, dass sie weder zu einfach noch zu schwierig für die Lernenden sind.
- Anpassung an Lernniveaus
- Fehlende Ressourcen
- Motivation der Lernenden: Sicherstellen, dass die Aufgaben für die Lernenden interessant und relevant sind.
- Bewertung: Schwierigkeiten bei der objektiven Bewertung von Leistungen in TBL-Aufgaben.
- Technologische Herausforderungen: Umgang mit digitalen Tools oder Plattformen zur Unterstützung von TBL.
- Interkulturelle Aspekte: Berücksichtigung kultureller Unterschiede bei der Gestaltung der Aufgaben.
- Fehlende Erfahrung: Unsicherheit im Umgang mit TBL-Methoden und Aufgabenentwicklung.
- Andere: (*Freitextfeld*)

E. Durchführung und Effizienz

17. Wie gut gelingt es Ihnen, die TBL-Aufgaben an das Sprachniveau der Lernenden anzupassen? (Sehr gut / gut / mittelmäßig / schwer / sehr schwer)

18. Sind Ihre Schüler*innen Ihrer Meinung nach motiviert, TBL-Aufgaben zu erfüllen? (Ja/Nein)

19. Welche Probleme oder Herausforderungen treten bei der Durchführung von TBL-Aufgaben häufig auf?

- Zeitmanagement: Die Aufgaben benötigen mehr Zeit, als in einer Unterrichtsstunde verfügbar ist.
- Lernermotivation /wenig Interesse oder Engagement
- Überforderung der Lernenden /Die Aufgaben sind zu schwierig
- Relevanz: Die Aufgaben erscheinen für die Lernenden nicht praxisnah oder authentisch genug.
- Andere: (*Freitextfeld*)

20. Beobachten Sie nach der Durchführung von TBL-Aufgaben Verbesserungen in der mündlichen Sprachproduktion Ihrer Lernenden? (Ja/Nein)

F. Verbesserungsvorschläge und Reflexion

21. Welche zusätzlichen Unterstützungen oder Ressourcen wären hilfreich, um TBL im DaF-Unterricht besser zu integrieren?

- Fortbildungen durch Workshops oder Seminare
- Feedback durch Bewertungsrichtlinien und Analyse der Ergebnisse
- Lehrwerksunterstützung
- Digitale Tools/ Plattformen und Apps
- Technologische Ausstattung: Zugang zu Computern, Tablets oder interaktiven Whiteboards im Klassenzimmer.
- Forschungsergebnisse/ aktuelle Studien
- Andere: (*Freitextfeld*)

22. Würden Sie mit Hilfe dieser Unterstützungen mehr TBL-Aufgaben im Unterricht integrieren? (Ja/Nein)

23. Halten Sie die Anzahl und Vielfalt von TBL-Aufgaben in den verfügbaren Lehrwerken für ausreichend? (Ja/Nein)

24. Inwieweit stimmen Sie der Aussage zu, dass TBL die mündliche Sprachkompetenz der Lernenden deutlich fördert? (Skala von 1 bis 5)

25. Schreiben Sie kurz Ihre Meinungen zu dem aufgabenorientierten Lernen.

(Freitextfeld)

Smoili, Athina

Das aufgabenorientierte Lernen als Methode
zur Förderung der mündlichen
Sprachproduktion im DaF-Unterricht: Eine
empirische Studie aus der Perspektive der
Lehrenden

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.