

Eva M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.)

Aufgabenorientierung im Italienischunterricht

Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen

Aufgabenorientierung im Italienischunterricht

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Berlin)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 21

Eva M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.)

Aufgabenorientierung im Italienischunterricht

Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen

narr
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Zusatzmaterial online:

<https://files.narr.digital/9783823395096/Zusatzmaterial.zip>

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823395096>

© 2024 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-8233-8509-7 (Print)

ISBN 978-3-8233-9509-6 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0317-6 (ePub)



Inhalt

<i>Eva M. Hirzinger-Unterrainer</i> Einleitung: Aufgabenorientierung im Italienischunterricht	7
<i>Eva M. Hirzinger-Unterrainer & Steffi Morkötter</i> Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im aufgabenorientierten Italienischunterricht	21
<i>Katrin Schmiderer</i> Potenziale von <i>tasks</i> für die Förderung lexikalischer Kompetenz	45
<i>Stefania Ferrari e Elena Nuzzo</i> La didattica per task e l'insegnamento della grammatica	85
<i>Nicola Brocca</i> Insegnare italiano secondo l'approccio per task attraverso media digitali	103
<i>Elena Schäfer</i> 'Librigame' im aufgabenorientierten Italienischunterricht. 'Un'avventura letteraria'	147
<i>Daniel Reimann</i> Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht – eine Standortbestimmung zu grundlegenden Konzepten der Aufgabenorientierung	175

Einleitung: Aufgabenorientierung im Italienischunterricht

Eva M. Hirzinger-Unterrainer

Auch wenn die Aufgabenorientierung besonders in jüngster Zeit große Aufmerksamkeit erfahren hat, kann sie als ein mitunter ‚altes‘ Konzept verstanden werden, zumal sie auf reform- und projektpädagogische Ansätze des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zurückgeht (Burwitz-Melzer 2006, 25). Die eigentlichen Ursprünge liegen jedoch in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, als die Unzufriedenheit der (erwachsenen) Lernenden mit der damals gängigen Unterrichtspraxis und der Wunsch nach alltagsrelevanter Sprache und deren Anwendung in Alltagssituationen wuchs (ibid.; Caspari 2006, 33). Der in der ‚westlichen‘ Welt vorherrschende kommunikative Ansatz wurde in unterschiedlichen Ausprägungen umgesetzt, wobei gerade die schwache Variante auf Kritik stieß. Während die am entgegengesetzten Pol (des Kontinuums) angesiedelte starke Variante des kommunikativen Ansatzes eine explizite Erklärung grammatischer Strukturen ablehnte (*zero grammar, non-interface*) und den Zweitsprach- mit dem Erstspracherwerb gleichstellte, setzte die schwache Variante die Tradition der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen/-visuellen Methode fort und befürwortete weiterhin eine explizite Vermittlung grammatischer Strukturen. Mit Long (2000, zitiert in East 2017, 88) kann man auch von einem *focus on forms*-Ansatz sprechen, bei dem die Lehrperson deduktiv grammatische Regeln einführt und diese dann in geschlossenen Formaten üben lässt, bevor sie in einer kommunikativen Aktivität produziert werden. Diese als *presentation-practice-production* (*presentazione, pratica, produzione; PPP*) bekannte Abfolge hat den Fremdsprachenunterricht vielfach geprägt (cf. u. a. East 2017, 87sq.). Es war diese schwache Variante des kommunikativen Ansatzes, die den Ruf nach einer Veränderung des Fremdsprachenunterrichts laut werden ließ. Mit diesem „pedagogic call for greater focus on communicative activities in L2 classrooms“ (East 2017, 88) war der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht bzw. *task-based language learning or teaching* (TBLL bzw. TBLT) geboren, der vor allem in den 90er Jahren

des letzten Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewann, wobei anfangs vor allem im englischsprachigen Raum ein starkes Forschungsinteresse an der Aufgabenorientierung entstand, das dann im deutschsprachigen Raum aufgegriffen wurde. Während Englisch und zunehmend auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den Fokus der aufgabenorientierten Perspektive gerückt sind, galt dies weniger für Italienisch¹ (Caspari 2006, 33sq.) bzw. erst mit zeitlicher Verzögerung, weshalb sich der vorliegende Band auf Italienisch konzentriert.

Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht kann nicht mit dem einen aufgabenorientierten Ansatz im Fremdsprachenunterricht gleichgesetzt werden², da unterschiedliche Definitionen vorliegen und ‚task‘ kein „scharf umrissenes Konzept darstellt, sondern ein *travelling concept*“ (Burwitz-Melzer 2006, 25). Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass der Begriff selbst ein Alltagsbegriff ist und als solcher in verschiedenen Kontexten auftaucht, was eine genaue Abgrenzung zusätzlich erschwert (Caspari 2006, 34).

Ebenso vielfältig sind die Begriffe, mit denen der Ansatz beschrieben wird. *Task-based language learning* und *task-based language teaching* sowie deren Akronyme TBLL und TBLT sind die Begriffe, die nicht nur im englischsprachigen Raum am häufigsten verwendet werden, sondern auch im deutschsprachigen Raum geläufig sind. Im Italienischen findet man zusätzlich u. a. *didattica per task* und *approccio orientato ai task/compiti*, während im Deutschen häufig ‚Aufgabenorientierung‘ und ‚Aufgabenorientierter Ansatz‘ verwendet werden (Hirzinger-Unterrainer im Druck). Diese Ausführungen legen die Notwendigkeit einer klaren Begriffsdefinition nahe, zumal es mittlerweile ein breites Spektrum gibt, das sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen eines engen und eines weiten Verständnisses einordnen lässt.

Eine der ersten Definitionen stammt von Long und lautet wie folgt: „a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward“ (Long 1985, 89, zitiert in Abdollahzadeh 2018, 26 und East 2021, 45). Dieses weite Begriffsverständnis schließt demnach auch außersprachliche Phänomene mit ein. Mögliche Beispiele für sprachliche und nichtsprachliche Aufgaben sind nach Long (ibid.) Zäune streichen, Schuhe kaufen, Formulare ausfüllen oder Reservierungen vornehmen. Long hielt auch in den folgenden Jahren an dieser weiten Definition fest, ohne jedoch den Bezug zur Lebenswelt aufzugeben. Mit „in a broad sense to refer to any structured language learning endeavour which

1 Für das Spanische lässt sich hingegen ein stärkeres Interesse ausmachen (Caspari 2006, 34), was sich auch für das Französische feststellen lässt.

2 Willis und Willis (2012, 12) fassen diesen Umstand wie folgt zusammen: „If you ask the question ‘What is a task?’ in the context of language teaching, you will get different answers from different researchers and practitioners“.

has a particular objective, appropriate content, a specific working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task“ definiert Breen (1987, 23) Ende der 1980er Jahre eine Aufgabe ebenfalls weit, jedoch mit Bezugnahme zum sprachlichen Lernen. Damit betont Breen (ibid.) die Bedeutung des sprachlichen Lernens und definiert den Erfolg dieses Lernens klar über einen Outcome, der mit erfolgreicher Kommunikation gleichgesetzt wird. Ein *task* wird dabei als komplexe und länger andauernde Aktivität verstanden, in deren Rahmen beispielsweise Probleme gelöst oder Entscheidungen getroffen werden müssen.

In eine ähnliche Richtung geht der Definitionsversuch von Prabhu, der im Rahmen des so genannten Bangalore-Projekts (1979-1984) ein neues Curriculum im indischen Bundesstaat Karnataka entwickelte, in dessen Mittelpunkt Aufgaben standen. Dies war eine Gegenbewegung zu den lehrzentrierten, strukturalistischen und behavioristischen Ansätzen, indem die Lernenden Aufgaben aus Problemlösungsaktivitäten durchliefen und damit ein lernzentrierter sowie induktiver Ansatz angebahnt wurde. Prabhus Konzept konzentriert sich auf die Überbrückung einer Wissenslücke, wobei zwischen *information gap*, *reasoning gap* und *opinion gap* unterschieden wird (East 2021, 48sq.), obwohl die Interaktion zwischen den Lernenden nicht gefördert wurde. Dennoch gilt dieses Projekt als erstes aufgabenorientiertes Projekt; für den deutschsprachigen Kontext ist das Projekt ‚Airport‘ von Legutke zu nennen, das die Verknüpfung von Klassenzimmer und realer Welt zum Ziel hatte (cf. Legutke 2006, 72). Im Rahmen des Projekts erarbeiteten Schülerinnen und Schüler des zweiten Lernjahres Englisch gemeinsam mit der Lehrperson (Legutke selbst) Interviewfragen und stellten diese Reisenden im realen Kontext des der Schule nächstgelegenen Flughafens. Die Befragung der Lernenden sowie die anhaltende Rezeption des Beispiels in der Fachliteratur und in der Lehrkräftefort- und weiterbildung zeigten, „wie lohnend es sein konnte, auch nur für kurze Zeit aus der Lehrbuchroutine auszusteigen und die Angebote für authentischen Sprachgebrauch aus der unmittelbaren Umgebung für Unterricht zu nutzen.“ (ibid., 74)

Weitere Vorschläge, die auch einer weiten Begriffsdefinition zugerechnet werden können, wurden etwa von Nunan (1989) und Willis (1996) eingebracht. Bei beiden ist der schulische Kontext von Bedeutung: Für Nunan (2010, 4) ist ein *task* „[a] piece of classroom work which involves learners in comprehending, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form“. Mit anderen Worten, ein *task* ist eine pädagogische Aufgabe, um die Zielsprache zu rezipieren, zu produzieren oder mit ihr Inhalte auszuhandeln, d. h. der Fokus liegt auf der Bedeutung. Willis (1996, zitiert u. a. in van den Branden 2006, 9) definiert *tasks* als

„activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.“ Beiden Definitionen gemein ist die kommunikative Verwendung im schulischen Fremdsprachenunterricht. Insgesamt verbindet die frühen Definitionen³ von *task* die breite Formulierung, dennoch unterscheiden sie sich stark in den Schwerpunktsetzungen (cf. Hirzinger-Unterrainer im Druck; Lenzing/Hirzinger-Unterrainer im Druck).

Die Definitionen ab den späten 1990er Jahren zeichnen sich durch präzisere Begriffsbeschreibungen aus und beginnen „to crystallise thinking around particular core elements of the task construct for communicative purposes“ (East 2021, 46), d. h. das Konstrukt wird anhand mehrerer Kriterien definiert. Ellis (2003, 2009b, zitiert in East 2021, 47) schlägt beispielsweise vier Kriterien vor:

a task is an activity where:

1. the primary focus should be on meaning
2. there should be some kind of gap
3. learners should principally be dependent on their own resources to complete the activity
4. there is a clearly defined outcome over and above the use of language.

Skehan (1998, 47, zitiert in East 2021, 46sq.) hingegen postuliert fünf Kriterien:

A task is an activity in which
 meaning is primary
 learners are not given other people's meanings to regurgitate
 there is some sort of relationship to comparable real-world activities
 task completion has some sort of priority
 the assessment of the task is in terms of outcome.

Den angeführten Definitionen gemeinsam ist die Betrachtungsweise von *task* als Aktivität, die durch die Verwendung von Sprache zu einem Ziel führt. Die Bedeutung steht im Vordergrund, wobei hier die pragmatische Bedeutung – und nicht die semantische – gemeint ist (East 2021, 48). Die Lernenden sollen demnach erfolgreiche Sprechakte und Funktionen umsetzen können. Die Verbindung zur realen Lebenswelt ist eine weitere Gemeinsamkeit ebenso wie ein am Ende des *tasks* stehender Outcome. In späteren Definitionen ist der Bezug zum Unterricht vorrangig (Abdollahzadeh 2018, 27), wobei hier unterschieden werden kann zwischen den so genannten *real-world tasks/target tasks* und *pedagogical tasks* (u. a. Ellis et al. 2019, 12). Während erstere Aktivitäten

3 Ein Überblick über Definitionsmöglichkeiten von *task* findet sich etwa in van den Branden (2006, 1sqq.).

umfassen, die sich im realen Leben als hilfreich erweisen, trifft dies auf weitere nur bedingt bzw. indirekt zu: „target tasks, as the name implies, refer to uses of language in the world beyond the classroom; pedagogical tasks are those that occur in the classroom.“ (Nunan 2010, 1) Mit anderen Worten, ein *target* oder *real-world task* spiegelt die außerschulische Wirklichkeit wider, wie etwa ein Bewerbungsgespräch oder ein Rollenspiel an der Rezeption, ein *pedagogical task* hingegen ist

an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks [...]
(Nunan 2010, 2)

bzw.

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form (ibid., 4; cf. auch Hirzinger-Unterrainer im Druck).

Aus den bisherigen Ausführungen möchte ich folgern, dass ein *task* eine zielgerichtete, sprachliche Aktivität ist, die verbale Kommunikation erfordert und zu einem Ergebnis in Form eines Produkts kommt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch zwischen einem *input-* und einem *output-based task* unterschieden werden kann. Bei ersterem wird mündlicher oder schriftlicher Input durch Hören oder Lesen aufgenommen sowie verarbeitet und das Verständnis beispielsweise durch Zeichnen, Bewegung etc. gezeigt, während bei zweiterem der Output mittels produktiver Fertigkeiten, nämlich Sprechen und Schreiben, erfolgt. Gerade ein *input-based task* bietet sich bereits bei niedrigen Niveaus (wie A1) an, um von Beginn an aufgabenorientiert zu unterrichten (cf. z. B. Shintani 2016; Ellis et al. 2019, 12).⁴

Zusätzlich zu (den angeführten) Klassifikationsmöglichkeiten von Aufgaben können diese auch in Abgrenzung zu Übungen definiert werden. Beispielsweise positioniert Breen (1987, 23) eine Aufgabe (*compito*) an einem Ende des Kontinuums und eine Übung (*esercizio*) am gegenüberliegenden Pol. Ellis (2000, 196) definiert *exercise (esercizio)* im Unterschied zu *task (compito)* folgendermaßen:

4 Weitere Unterscheidungsmöglichkeiten von *tasks* (wie *focused vs. non-focused*) finden sich etwa bei East (2021, 50sq.).

In contrast, in an ‚exercise‘ such as a fill-in-the-blank grammar exercise, the learners are primarily engaged in producing correct linguistic forms, there is no obvious communicative goal to be achieved, the outcome is evaluated in terms of whether the learners‘ answers are grammatically correct or not, and no direct relationship between the type of language activity involved and naturally occurring discourse is intended.

Bei Übungen geht es also primär um die korrekte Ausführung und Aneignung sprachlicher bzw. grammatischer Phänomene (cf. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2011, 22sq.; Dreßler 2012, 227sq.; Kolb/Schocker 2021, 43). Durch diese ausschließliche Fokussierung auf die Form unterscheidet sich die Übung maßgeblich von einer Aufgabe, die das persönlich bedeutsame und kommunikative Sprachhandeln in den Mittelpunkt stellt. Bei einer Aufgabe „kann der bestimmte Sachverhalt meist mit verschiedenen Vorgehensweisen und dadurch auch häufig mit verschiedenen sprachlichen Phänomenen bearbeitet werden, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen“ (Dreßler 2012, 228). Die Einstufung einer Aktivität als Aufgabe oder Übung kann auch mit Hilfe von in Form von Fragen formulierten Kriterien beurteilt werden. Bryfonski und Mackey (2024, 253, Hervorhebung im Original) schlagen die folgenden vier Fragen vor:

1. Is the task *focused on meaning-making* (not language or grammar)?
2. Are learners *working and interacting* together to *find out something* they don‘t already know?
3. Will learners have to rely on their *own language skills* (rather than all the language being provided for them) to solve the problem/do the task?
4. Does the activity have a *clear communicative outcome* (i.e., not just accurately using language/grammar)?

Werden alle vier Fragen bejaht, liegt eine Aufgabe vor, werden sie hingegen verneint, handelt es sich um eine Übung (ibid., 254). Kritisch anzumerken ist die teilweise inkonsistente Verwendung der zentralen Begriffe. So werden *activity* und *task* einmal synonym verwendet, obwohl zwischen *exercises*, *activities* und *tasks* unterschieden wird. Konsequenterweise müsste in der ersten Frage von *activities* und nicht von *tasks* die Rede sein, denn nur bei Bejahung dieser Frage handelt es sich um einen *task*. Darüber hinaus sind die Begriffe *language* und *grammar* in der ersten und vierten Frage erklärungsbedürftig, da sie einerseits nicht auf derselben Ebene angesiedelt sind und *language* als Oberbegriff alles umfasst und andererseits nur grammatische Elemente herausgegriffen werden. Durch den Ausschluss der Grammatik soll vermutlich ein *focus on forms* vermieden werden, was durch die explizite Nennung dieses Begriffs anstelle von *grammar* deutlicher werden würde.

Willis und Willis (2012, 13, aus dem Englischen übersetzt von EMHU) schlagen ähnliche Kriterien vor, fassen diese jedoch in sechs Fragen zusammen und verzichten auf die explizite Nennung sprachlicher Aspekte wie Grammatik:

1. Weckt die Aktivität das Interesse der Lernenden?
2. Liegt der Schwerpunkt der Aktivität auf der (pragmatischen) Bedeutung?
3. Gibt es ein Produkt?
4. Wird erfolgreiche Erfüllung der Aktivität am Produkt gemessen?
5. Hat die Aufgabenerfüllung oberste Priorität?⁵
6. Ist die Aktivität lebensnah bzw. realitätsbezogen?

Beide Vorschläge stimmen in der Betonung der (pragmatischen) Bedeutung und des Outcomes überein. Bei anderen Kriterien unterscheiden sie sich jedoch. Während Bryfonski und Mackey (2024) die sprachlichen Aspekte der Aufgabenerfüllung stärker betonen, stellen Willis und Willis (2007, zitiert in East 2021) die Aufgabenerfüllung in den Vordergrund. Das Interesse der Lernenden wird nur bei Willis und Willis genannt, während bei Bryfonski und Mackey die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und der Erwerb neuen Wissens im Vordergrund stehen.

Zusammenfassend soll hier ein Kontinuum von Aktivitäten dargestellt werden, mit einer Übung an einem Pol und einer Aufgabe am anderen. Das bedeutet, dass sich die prototypischen Beispiele jeweils an den Enden befinden und alle Kriterien erfüllen, während es im mittleren Bereich Abstufungen gibt.

Übung (*esercizio/exercise*)

Aufgabe (*compito/task*)



Kein Fokus auf (pragmatischer) Bedeutung, sondern auf sprachliche Mittel

Fokus auf (pragmatischer) Bedeutung

Lernende sollen neue sprachliche Ressourcen üben

Lernende greifen überwiegend auf vorhandene sprachliche Ressourcen zurück

Kein kommunikatives Produkt

Kommunikatives Produkt

5 Hier wurde auf die Übersetzung von Hinger und Schmiderer (2023, 13) zurückgegriffen.

Geschlossenes Format mit einem Lösungsweg	Offenes Format mit verschiedenen Lösungswegen
Kein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden	Bezug zur Lebenswelt der Lernenden

Tab. 1: Kontinuum einer Aktivität von Übung zu Aufgabe (adaptiert nach Siebold 2007, Willis/Willis 2007, zitiert in East 2021, und Bryfonski/Mackey 2024)

Eine prototypische Übung konzentriert sich auf sprachliche Mittel und übt diese oft in geschlossenen Formaten, d. h. es gibt nur eine ‚richtige‘ Lösung (z. B. eine isolierte Konjugationsübung ohne Kontext, bei der das Verb passend eingesetzt werden muss, wie *sono andate* im folgenden Beispiel *Ieri Maria e Susanna _____ al cinema*). Das Ziel ist die Festigung sprachlicher Strukturen und nicht die Aushandlung von Bedeutungen. Daher steht am Ende der Übung auch kein kommunikatives Produkt und sie ist nicht mitteilungsbezogen, sondern sprachbezogen.

Eine prototypische Aufgabe hingegen fokussiert die pragmatische Bedeutung (im Gegensatz zur semantischen Bedeutung) und bezieht die Lebenswelt der Lernenden bestmöglich ein. Zur Bewältigung der Aufgabe greifen die Lernenden überwiegend auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurück. Das Ziel, ein kommunikatives Produkt, kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden. Das Produkt ist von Lernendem zu Lernendem bzw. von Gruppe zu Gruppe verschieden, es gibt also nicht nur eine richtige Lösung. In Bezug auf die Sozialformen wird in der Aufgabe tendenziell stärker kooperativ gearbeitet, während bei Übungen die Einzelarbeit überwiegt.⁶

6 Es gibt mittlerweile Datenbanken für die Arbeit mit *tasks*, die häufig frei zugänglich sind. Die *International Association for Task-based Language Teaching and Learning* (IATBLT.org) sammelt beispielsweise auf einer Plattform *tasks*, um sie Sprachlehrenden und -lernenden zur Verfügung zu stellen. Die eingereichten Aufgaben werden begutachtet und müssen neben der Qualität folgende vier Kriterien erfüllen (Gurzynski-Weiss 2023, 192):

- ✓ kommunikatives Ziel bzw. kommunikativen Zweck
- ✓ nicht-linguistisches Ergebnis (Outcome)
- ✓ Bezug zum realen Sprachgebrauch
- ✓ Aufgabenstruktur gemäß Ellis (*pre-, during-, post-task-phases*), Willis (*pre-task, task cycle, language focus*) oder Long (Sequenzen, die sich einem *target task* annähern)

Mit anderen Worten, in diese *task bank* (<https://tblt.indiana.edu/>) können *tasks* hoch- und heruntergeladen werden, die ein kommunikatives Ziel verfolgen und einen nicht-linguistischen Outcome haben, jedoch einen klaren Bezug zum realen Sprachgebrauch herstellen. Zudem folgen sie einer der drei häufigsten Aufgabenstrukturen.

Im deutschsprachigen Kontext wurden diese Definitionen von Aufgabe bzw. *task* nach der Jahrtausendwende zum Beispiel in Richtung Lernaufgabe weiterentwickelt. Leupold „[versteht] die neue Form der Lernaufgabe als strukturiertes, mittels kleinerer Übungen und Aufgaben aufeinander aufbauendes Konstrukt, das im regulären Fremdsprachenunterricht effizient eingesetzt werden kann“ (Leupold zitiert nach Gerlach et al. 2012, 4). Insgesamt unterscheidet er zwischen Übungen, Lernaufgabentyp 1 und 2. Auch bei Leupold dienen Übungen dazu, sprachliche Mittel (wie Wortschatz und Grammatik) zu erarbeiten. In einem nächsten Schritt werden diese im Lernaufgabentyp 1 aufgegriffen und in einen inhaltlichen Rahmen eingebettet, bevor sie schließlich im Lernaufgabentyp 2 in einem offenen Format zur Anwendung kommen. Dieses Vorgehen soll vor allem verstärkte Scaffolding-Angebote und Differenzierungsmöglichkeiten bieten (ibid.). Steveker knüpft an Leupolds Konzeption der Lernaufgabe an, die als Ziel am Ende einer Unterrichtssequenz steht. Die Unterrichtsplanung muss also rückwärts erfolgen, indem die Lehrperson entscheidet, welche Kompetenzen für die Umsetzung der Lernaufgabe bzw. des Produkts erforderlich sind (Gerlach et al. 2012, 5). Hallet (2014) gibt demgegenüber dem Begriff ‚Kompetenzaufgabe‘ den Vorzug, da der Begriff ‚Lernaufgabe‘ die „lebensweltliche Dimension“ (ibid., 12) vernachlässige und lediglich auf die „Weiterentwicklung und de[n] Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen“ (ibid.) fokussiere. Eine Kompetenzaufgabe zeichnet sich daher nach Hallet (ibid., 12sq.) vor allem durch ihren Lebensweltbezug und ihre Komplexität aus. Darüber hinaus zielt sie auf die „Entwicklung (fremd-)sprachlicher und lebensweltlich-interaktionaler Kompetenzen“ (ibid., 13) ab, indem die Lernenden Aufgaben überwiegend selbstständig, aber mit Unterstützungsangeboten lösen. Es werden kognitive und sprachliche Prozesse angeregt, die zur Problemlösung beitragen. Der Outcome ist überwiegend offen gestaltet und lässt den Lernenden Wahlfreiheit.

Diese aufgezeigten Möglichkeiten der Umsetzung einer Aufgabe eröffnen demnach auch Möglichkeiten der Differenzierung, wie z. B. in den verschiedenen Phasen des Aufgabenzyklus nach Willis und Willis (2012). Mögliche Elemente, um beispielsweise die Schwierigkeit einer Aufgabe zu variieren und damit eine Leistungsdifferenzierung vorzunehmen, werden bei Bryfonski und Mackey (2024, 252sq.) angeführt:

- Vorbereitungszeit für die Aufgabe: Die Vorbereitungszeit kann angepasst oder ganz gestrichen werden, was den höchsten Schwierigkeitsgrad darstellt (z. B. ein Rollenspiel ohne Vorbereitungszeit).
- Vertrautheit der Aufgabe: Je vertrauter Aufgaben für die Lernenden sind, desto einfacher sind sie auch zu bewältigen. Die Vertrautheit kann sowohl

durch die Bekanntheit der Aufgabe an sich als auch durch die Vertrautheit der Situation und Umgebung hergestellt werden, z. B. Wegbeschreibungen in der Nachbarschaft oder in einer unbekanntem Stadt.

- Inhalt: Der Inhalt kann in vielerlei Hinsicht variieren, sei es durch die Bekanntheit und Komplexität des Themas, aber auch durch die mögliche Visualisierung. Auch innerhalb der Visualisierung kann zwischen vereinfachten Grafiken (bei Wegbeschreibungen) und authentischen Karten, z. B. von *Google Maps*, unterschieden werden.
- Form: Die sprachliche Komplexität und die sprachlichen Mittel stellen eine weitere Differenzierungsmöglichkeit dar. Verschiedene Zeiten und Modi können die Schwierigkeit einer Aufgabe erhöhen, während z. B. eine Aufgabe, die nur im Präsens formuliert ist, leichter zu bewältigen ist.
- Lösungswege: Die Komplexität einer Aufgabe steigt mit der Anzahl der Lösungen und Lösungswege. Beispielsweise ist es schwieriger, eine Diskussion über verschiedene Projektideen zu führen, als über eine Idee abzustimmen.
- Information: Auch die zur Verfügung stehenden Informationen beeinflussen den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Stehen den Lernenden die gleichen Informationen zur Verfügung, ist die Aufgabe leichter zu lösen, als wenn die Informationen erst durch Interaktion erschlossen werden müssen.

Aufgaben bieten sich demnach an, um die Lernenden in ihrer Individualität bestmöglich zu fördern. Die hier angeführten Möglichkeiten von Leistungs-differenzierung im Fremdsprachenunterricht spiegeln jedoch nur eine Facette wider. Vielfalt gilt es als weiten und offenen Begriff zu denken, der alle Lernenden umfasst und ihre Lebenswelt bestmöglich berücksichtigt. Sprachliche Vielfalt ist eine Dimension, die von großer Bedeutung ist und die in den Sammelband aufgenommen wurde. Ebenso wird der sprachlichen Form, insbesondere dem Wortschatz und der Grammatik, jeweils in einem Beitrag Beachtung geschenkt. Medien sind im heutigen (schulischen) Alltag nicht wegzudenken und bieten weitere Differenzierungsmöglichkeiten. Auch lässt sich die Aufgabenorientierung mit dem Einsatz von Literatur (insbesondere in Form eines erweiterten Literaturbegriffs) vereinen. Diese hier kurz umrissenen Überlegungen bilden den Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbands.

Thematisch eingeleitet wird der Sammelband von Eva M. Hirzinger-Unterrainer und Steffi Morkötter, die mit ihrem Beitrag „Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im aufgabenorientierten Italienischunterricht“ eingangs in ebendiese einführen. In einem weiteren Kapitel beleuchten sie den aufgabenorientierten Ansatz bzw. das Konstrukt der Aufgabe (*compito* bzw. *task*), bevor sie anschließend für eine Verschränkung dieser Ansätze plädieren. Den Abschluss bilden

konkrete Überlegungen zu drei Aufgaben unter Berücksichtigung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, deren Unterrichtsmaterialien online eingesehen und heruntergeladen werden können.

Der anschließende Beitrag „Potenziale von *tasks* für die Förderung lexikalischer Kompetenzen“ von Katrin Schmiderer rückt die lexikalische Kompetenz als Mittel zur Bewältigung von Aufgaben in den Fokus. Die Definition des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* dient Katrin Schmiderer als Orientierung, um der Prozesshaftigkeit lexikalischer Kompetenz gerecht zu werden. Im Anschluss erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt ‚Aufgabe‘, bevor die Möglichkeit des *focus on form* evidenzbasiert diskutiert wird. Die fundierte Diskussion der Konstrukte schließt jeweils mit Aufgaben und Aktivitäten, die im schulischen Italienischunterricht erprobt wurden.

Der Beitrag „La didattica per task e l’insegnamento della grammatica“ von Stefania Ferrari und Elena Nuzzo beleuchtet die Integration grammatischer Strukturen in einen aufgabenorientierten Italienischunterricht. Die angeführten Beispiele basieren auf der bewusst nur kurz angeführten Definition einer Aufgabe nach Long (2015, 2016), die im Beitrag anhand von Teilen einer Aufgabe expliziert werden.

In seinem Beitrag „Insegnare italiano secondo l’approccio per task attraverso media digitali“ widmet sich Nicola Brocca der Begriffsklärung von *compito* bzw. *task* und CALL (*Computer Assisted Language Learning*) und zeigt das Potenzial der Kombination des aufgabenorientierten Ansatzes mit digitalen Medien auf. Brocca diskutiert, dass der Einsatz digitaler Medien nicht per se zu einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht führt. Im Anschluss präsentiert er Möglichkeiten für einen mediengestützten aufgabenorientierten Italienischunterricht, die er jeweils mit einem konkreten Beispiel untermauert. Diese reichen von nicht-webbasierten Aufgaben über Web 2.0-Tools bis hin zu Aufgaben in virtuellen Umgebungen. Der Einsatz von künstlicher Intelligenz wird hier nicht thematisiert, da der Beitrag vor Chat.GPT (30.11.2022) verfasst wurde.

Eine Möglichkeit, Literatur in den aufgabenorientierten Italienischunterricht zu integrieren, wird im Beitrag von Elena Schäfer mit dem Titel „*Librigame* im aufgabenorientierten Italienischunterricht. *Un’avventura letteraria*“ vorgestellt. Bei *librigame* handelt es sich um interaktive Literatur, die gamifizierte Elemente enthält und es den Leserinnen und Lesern ermöglicht, in die Handlung einzutauchen und selbst Entscheidungen zu treffen, die sich wiederum auf den weiteren Verlauf der Geschichte auswirken. Schäfer definiert zu Beginn ihres Beitrags das Konzept des Lernaufgabenparcours nach Steveker (2011) und dis-

kutiert anschließend die Vereinbarkeit von Literatur und Aufgabenorientierung. Abschließend werden Potenziale und Herausforderungen von *librigame* anhand eines konkreten Beispiels aufgezeigt

Daniel Reimann beschließt den Sammelband mit seinem Beitrag „Differenzierung und Inklusion im Italienischunterricht – eine Standortbestimmung zu grundlegenden Konzepten der Aufgabenorientierung“, in dem er ausgehend von theoretischen Grundlagen zu Differenzierung und Inklusion die Prinzipien eines entsprechenden Italienischunterrichts beleuchtet. Im Anschluss stellt Reimann stichwortartig Maßnahmen und Techniken für einen inklusiven Italienischunterricht vor und fokussiert dabei verschiedene Förderschwerpunkte (wie Sehen, Hören und Sprache). Abschließend zeigt der Autor auf, inwiefern die Aufgabenorientierung zu einem inklusiven Italienischunterricht beitragen kann.

Der vorliegende Sammelband liefert im deutschsprachigen Kontext den m. W. ersten Beitrag zur Aufgabenorientierung speziell im Italienischunterricht, und das mit der Besonderheit, dass auch Beiträge in italienischer Sprache enthalten sind. Der Sammelband spiegelt die Vielfalt des Begriffs Aufgabe bzw. *compito/task* wider, indem die einzelnen Beiträge teilweise auf unterschiedliche Definitionen zurückgreifen. Die Beiträge demonstrieren die Vielfalt der Definitionen von Aufgaben ebenso wie deren Einsatzmöglichkeiten. Die Beispiele umfassen Aktivitäten bis hin zu vollständig ausgearbeiteten Aufgaben, die sich wiederum auf die in dieser Einleitung und in den jeweiligen Beiträgen präsentierten Definitionen beziehen. Mit der Verschränkung von theoretischen Überlegungen und praktischen Beispielen soll das Potential des aufgabenorientierten Ansatzes für einen zeitgemäßen Italienischunterricht gezeigt werden.

Innsbruck, April 2024

Eva M. Hirzinger-Unterrainer

Die Einleitung schließt mit einem herzlichen Dank an Sarah Egger, Margareth Graf, Rebeca Iniesta Jiménez, Andrea Krotthammer und Victoria Wallnöfer, die bei der Formatierung tatkräftig unterstützt haben. Auch Katrin Schmiderer wird für ihr inhaltliches Feedback gedankt.

Bibliographie

- Abdollahzadeh, Maryam. 2018. „Task-Based Language Teaching and Implementing Consciousness-Raising Tasks“, in: *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 6 (5), 26-30.
- Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen. 2006. (ed.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Breen, Michael P. 1987. „Learner contribution to task design“, in: Christopher Candlin / Dermot Murphy (ed.): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J. et al.: Prentice Hall, 23-46.
- Bryfonski, Lara / Mackey, Alison. 2024. *The Art and Science of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2006. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht“, in: Bausch / Burwitz-Melzer / Königs / Krumm 2006, 25-32.
- Caspari, Daniela. 2006. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht“, in: Bausch / Burwitz-Melzer / Königs / Krumm 2006, 33-42.
- Drefßler, Constanze. 2012. „Aufgabenbasiertes Arbeiten: Fertigkeiten Integrieren“, in: Heiner Böttger (ed.): *Englisch Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 227-236.
- East, Martin. 2017. „Task-Based Teaching and Learning: Pedagogical Implications“, in: Stephen May / Nelleke van Deusen-Scholl (ed.): *Second and Foreign Language Education*. Cham: Springer, 85-95.
- East, Martin. 2021. *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Milton: Taylor & Francis Group.
- Gerlach, David / Goworr, Jürgen / Schluckebier, Julia. 2012. „Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52, 3-19.
- Gurzynski-Weiss, Laura / IATBLT. n.d. *The TBLT Language Learning Task Bank*. <https://tblt.indiana.edu> (02.02.2024).
- Gurzynski-Weiss, Laura. 2023. „Let’s talk tasks. A conversation between task-based researchers, language teachers, and teacher trainers“, in: *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 3 (1), 191-208.
- Hallet, Wolfgang. 2014. „Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis“, in: Wolfgang Hallet / Ulrich Krämer (ed.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, 8-19.
- Hinger, Barbara / Schmiderer, Katrin. 2023. „Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen“, in: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (ed.): *Linguistische Kompetenzen in Französisch, Italienisch und Spanisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen*

- und anwenden. Graz: ÖSZ, 10-15 (https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/praxis_undwissen02_web.pdf, 10.02.2024).
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. im Druck. „Das Potential von *tasks* für einen mehrsprachigkeitssensiblen Italienischunterricht“, in: Andrea Klinkner / Domenica Cicala (ed.): *Movimenti*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kolb, Annika / Schocker, Marita. 2021. *Teaching English in the primary school. A task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Legutke, Michael. 2006. „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario“, in: Almut Küppers / Jürgen Quetz (ed.): *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT Verlag, 71-80.
- Lenzing, Anke / Hirzinger-Unterrainer, Eva M. im Druck. „Tasks in the foreign language classroom – a potential for an interdisciplinary perspective on language education?“, in: Wolfgang Stadler / Birgit Mertz-Baumgartner (ed.): *Doing Fach.Didaktik*. Innsbruck: innsbruck university press
- Long, Michael H. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden-Oxford: Wiley Blackwell.
- Long, Michael H. 2016. „In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues“, in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditzfurth, Marita. 2011. *Task-supported language learning*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 2010. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shintani, Natsuko. 2016. *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Siebold, Jörg. 2007. „‘Aufgabe’/‘Task’ und ‘Übung’/‘Exercise’“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 63-64.
- Steveker, Wolfgang. 2011. „Zeitgemäß unterrichten“, in: Kathrin Sommerfeldt (ed.): *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Mannheim: Cornelsen, 23-48.
- van den Branden, Kris. 2006. „Introduction. Task-based language teaching in a nutshell“, in: Kris van den Branden (ed.): *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-16.
- Willis, Jane. 1996. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, Dave / Willis, Jane R. 2012. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im aufgabenorientierten Italienischunterricht

Eva M. Hirzinger-Unterrainer & Steffi Morkötter

1 Einleitung

In einer von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Welt gewinnen mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht bzw. in der Schule zunehmend an Bedeutung. Mehrsprachigkeitssensibles Lernen hat im deutschsprachigen Kontext ebenso wie der aufgabenorientierte Ansatz eine relativ kurze Tradition. Der aufgabenorientierte Ansatz wurde in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts eingeführt, da Unzufriedenheit mit den bisherigen Methoden des Fremdsprachenunterrichts vorherrschte (cf. u. a. Norris 2009, 579). Für einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht erscheint es notwendig, mehrsprachigkeitsdidaktische und aufgabenorientierte Ansätze miteinander zu verbinden. In diesem Kapitel wird daher zunächst ein Überblick über mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gegeben, anschließend auf aufgabenorientierte Ansätze eingegangen, bevor abschließend der Versuch unternommen wird, diese beiden Stränge auch anhand eines konkreten Beispiels zu verbinden.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Entwicklung

Auch wenn sich die Ursprünge von zwischensprachlichem Lernen bis zu den Anfängen des Lernens und Lehrens fremder Sprachen zurückverfolgen lassen (cf. Meißner 2010a, 132), haben sich, im deutschsprachigen Kontext, Überlegungen, wie sprachliches Vorwissen für institutionelles Sprachenlernen genutzt werden kann, erst in den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts herausgebildet. Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht man, dass „learners and teachers use more than one language to access learning of languages and/or content in formal educational contexts“ (Meier 2014, 132sq.). Dem Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ liegt hierbei ein funktionales Verständnis zugrunde, das sich an den individuellen Bedürfnissen von Lernenden orientiert, wie es