

Wilfried Krenn  
Graz

# Von Wundern, Helden und extremen Erfahrungen ...

## Linguistische und psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen

*L'article décrit la différence entre la signification linguistique et la signification psychologique des tâches dans l'enseignement des langues. L'auteur apporte différents arguments pour justifier sa requête de rendre plus significatives les tâches dans le ici et maintenant de la classe. Dans la dernière partie de l'article il reprend le concept de Kieran Egan sur les instruments cognitifs et montre comment les idées de Egan permettent de rendre les tâches plus motivantes tant pour les enseignants que pour les élèves.*

### 1. Lernwirksame Aufgabenstellungen

Wenn Lehrerinnen und Lehrer Unterricht planen, dann meist als Abfolge einzelner Aufgabenstellungen, die sich mehr oder minder stark aufeinander beziehen. Für Unterrichtsstunden, die 50 Minuten dauern, plant man so meist fünf bis sechs Aufgabenstellungen, die einen möglichst abwechslungsreichen kohärenten Unterrichtsverlauf ermöglichen sollen. Je größer die Unterrichtsroutine einer Lehrerin oder eines Lehrers ist, desto vielfältiger wird das Repertoire an vorstrukturierten Unterrichtssequenzen, desto eher kann er oder sie aber auch auf die Planung einzelner Schritte verzichten. Ein aufgabenorientierter Ansatz als umfassendes didaktisches Designmodell hat daher den Vorteil (s. Krenn, 2007), didaktisch-methodische Fragen sehr nahe an den tagtäglichen Planungsroutinen von Unterrichtenden zu thematisieren.

Wie muss ich als Unterrichtender einzelne Fragestellungen modifizieren, auf welche Aspekte von Aufgabenstellungen muss ich besonders achten, damit mein Unterricht lernwirksam wird? Das sind Fragestellungen, die im Rahmen der eben beschriebenen Planungsschritte eine zentrale Rolle spielen und die ein aufgabenorientierter fremdsprachendidaktischer Ansatz auch thematisieren und beantworten helfen sollte. Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte, die in diesem Zusammenhang zu berücksichtigenden sind, diskutiert werden.

Ganz generell sind Aufgabenstellungen dann lernwirksam, wenn sie das ermöglichen, was Williams und Burden in ihrem sozialkonstruktivistischen Modell von Unterricht *Reziprozität*

nennen, nämlich das gegenseitige Einverständnis der Lehrenden und Lernenden darüber, was als „sinnvolle“ Aktivität in einem zielorientierten effizienten Unterricht gelten könnte. (Williams und Burden, 1997) Neben der Notwendigkeit, den Lernenden die Chance zum Üben zu geben und sie mit Hilfe geeigneten Feedbacks zu unterstützen, spielt deshalb ein weiteres Element für die Beurteilung einzelner Aufgabenstellung eine zentrale Rolle, nämlich der Begriff der Signifikanz. Demnach müssen Aufgabenstellungen sowohl von den Unterrichtenden als auch von den Lernenden als „signifikant“ erlebt werden können. Unterrichtende und Lernende müssen das Gefühl haben, dass sie das, was sie im Unterricht tun, motiviert und ihnen dabei hilft, ihre Ziele zu erreichen. Im Sprachunterricht bestehen diese Ziele vor allem darin, sprachliche Informationen möglichst nachhaltig im Gedächtnis zu speichern, sodass sie in wichtigen Anwendungssituationen mühelos abgerufen werden können. Signifikanz können Aufgabenstellungen im Sprachunterricht in zweierlei Hinsicht aufweisen: Einerseits sollten sie die Lernenden auf der linguistischen Ebene mit sprachlichem Input konfrontieren, der als wichtig und relevant hinsichtlich des zukünftigen Anwendungskontextes erfahren wird. Andererseits sollte die Aufgabenstellung so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden auch im Hier und Jetzt des Klassenzimmers als bedeutsam erlebt werden kann. Es liegt daher nahe, begrifflich zwischen „linguistischer“ und „psychologischer“ Signifikanz von Aufgabenstellungen zu unterscheiden.

## 2. Linguistische Signifikanz

Die so genannte „kommunikative Wende“ hat in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts den Fremdsprachenunterricht revolutioniert. Ausgangspunkt der Diskussionen waren damals neuere Entwicklungen in der Linguistik. Dort waren wichtige Teildisziplinen wie die Text- oder Pragmalinguistik entstanden, die eine neue Perspektive auf das Konzept von Sprache ermöglichten. Da die Linguistik eine wichtige Bezugswissenschaft für die Fremdsprachendidaktik ist, hatten diese Neuerungen natürlich auch Auswirkungen auf die Frage, wie der sprachliche Input im Fremdsprachenunterricht auszusehen hat. In der Folge wurden Rollen, Situationen, Textsorten und Redemittel definiert, die in Lehrwerken vorkommen und Ausgangspunkt der Unterrichtsaktivitäten sein sollten. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) gibt heute detailliert vor, was auf welchen Niveaustufen im Unterricht präsentiert werden muss. Bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien wird genau darauf geachtet, dass die durch den Referenzrahmen vorgegebenen sprachlichen Mittel in den Lehrwerken aufscheinen und dort möglichst adäquat „abgebildet“ werden.

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass es dem Referenzrahmen wirklich gelungen ist, zu beschreiben, welche sprachlichen Mittel auf welchem Niveau beherrscht werden sollen, dann ist der sprachliche Input, den solche Unterrichtsmaterialien präsentieren, zumindest in linguistischer Hinsicht relevant und signifikant für die Lernenden. Jene Lernenden, für die sprachliche Handlungskompetenz in der Fremdsprache ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts darstellt, finden ihre Bedürfnisse durch diese Aufgabenstellungen im Unterricht sehr gut abgedeckt. Das folgende Beispiel repräsentiert eine Aufgabenstellung, die in dem eben beschriebenen Sinn hohe linguistische Signifikanz

aufweist. Die Lernenden werden mit wichtigen Redemitteln konfrontiert und üben diese im Rahmen einer so genannten präkommunikativen Aufgabenstellung im Unterricht ein. (Littlewood, 1981) Auf die Frage „Wo ist das Hotel Lindenhof?“ erhält die Person im Lehrbuchdialog folgende Antwort.



Müller u.a. (2004: 15)

## 2. Psychologische Signifikanz

Linguistische Signifikanz alleine garantiert allerdings nicht, dass das sprachliche Material im Unterricht von den Lernenden intensiv genug bearbeitet wird, um auch wirklich nachhaltig im Gedächtnis abgespeichert werden zu können. Darüber hinaus fällt es Lernenden oft schwer, die linguistische Signifikanz von Aufgabenstellungen als hinreichend motivierend zu erleben, wenn mögliche Anwendungssituationen in einer mehr oder weniger fernen Zukunft liegen. „Warum soll ich Hoteldialoge einüben, wenn ich nicht plane in nächster Zukunft in ein deutschsprachiges Land zu fahren.“

Aufgabenstellungen hingegen, die auch im Hier und Jetzt des Unterrichts das Potential haben zu motivieren,

„vertrösten“ nicht auf die Zukunft, sondern lassen die Lernenden erleben, wie sie die Fremdsprache als agierende und sprachhandelnde Individuen im Kontext des Klassenzimmers zur Anwendung bringen können.

Das folgende Beispiel soll den Unterschied zwischen Aufgabenstellungen, die linguistische Signifikanz aufwei-



- ... Sehen Sie hier, das ist ganz einfach. Wir sind hier. Gehen Sie die Kettwiger Straße Richtung Zentrum, ungefähr 200 Meter. Da ist links das Theater und der Theaterplatz. Sie gehen rechts weiter, dann kommt der Kennedyplatz. Dort beginnt die Logenstraße. Sie gehen einfach geradeaus. Und da ist das Hotel Lindenhof, Logenstraße 18.
- Ist das weit?
- Nein, Sie gehen nur 5 bis 10 Minuten.
- Danke.

sen, und Aufgabenstellungen, die darüber hinaus auch psychologisch signifikant sind, andeuten. Der Comic präsentiert ähnliche Redemittel wie das Unterrichtsbeispiel oben und kann mit ähnlichen Aufgabenstellungen verknüpft werden. Er geht aber insofern über die Darstellung sprachlicher Phänomene hinaus, als zusätzlich versucht wird, einen situativen Rahmen zu schaffen, in dem diese Redemittel eine besondere Funktion bekommen. Der Comic variiert das Märchen von Rotkäppchen. „Rosi Rot“ (= Rotkäppchen) schickt den Wolf mit Hilfe ihrer Wegbeschreibung auf eine falsche Fährte. Die Wegbeschreibung bekommt dadurch zusätzliche Signifikanz.

Im Idealfall erzeugen solche Situationen bei den Lernenden das Bedürfnis,

zu verstehen und sich mitzuteilen. Nicht das Einüben relevanter Redemittel, sondern mitteilungsbezogene Kommunikation im Unterricht wird dadurch zum Motor des Spracherwerbs.

nung nach dem Einsatz von Aufgabenstellungen, die hohe psychologische Signifikanz aufweisen. Der Begriff der „Verarbeitungstiefe“ von sprachlichen Informationen im Unterricht wird in diesem Zusammen-

konkret Rahmenbedingungen, die die Aufnahme und Verarbeitung sprachlicher Information im Unterricht intensivieren könnten. So weist die Psycholinguistik beispielsweise schon seit Jahren auf die Bedeutung authentischer, mitteilungsbezogener Kommunikation für das Fremdsprachenlernen hin:

Eine Sprache kann einwurzeln, wenn sie als **Mittel zur Weltbemächtigung** erlebt wird. ... Das natürliche Prinzip des Spracherwerbs (die „Naturmethode“) besteht seinem innersten Wesen nach in der Verknüpfung der Sprache mit der Befriedigung leiblicher, geistiger und seelischer Bedürfnisse. ... das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren-Lernen fallen zusammen. ... daraus ergibt sich das **Prinzip der Kommunikation und die funktionale Fremdsprachlichkeit** des Unterrichts. (Butzkamm, 1993: 145)



Krenn & Puchta (2008: 97)

### 3. Argumente für den Einsatz von Aufgabenstellungen mit hoher psychologischer Signifikanz

Während in den 70er und 80er Jahren eher Fragen nach dem „Was“ des Fremdsprachenunterrichts die didaktische Diskussion dominiert haben, sind in den letzten Jahren zunehmend Fragestellungen wichtig geworden, die das „Wie“ des Fremdsprachenlernens betreffen. Konzepte aus der Psychologie, der Psycholinguistik, der Lernpsychologie und der Gehirnforschung wurden und werden herangezogen, um zu erklären, wie Sprache verarbeitet und gelernt wird. In der Folge versucht die Aktionsforschung, die Relevanz der Schlussfolgerungen auch empirisch zu belegen. Die Ergebnisse unterstützen dabei massiv die Forde-

hang seit Jahren intensiv diskutiert. (s. z.B. Craig, 1973) Schon lange ist Theoretikern und Praktikern klar, dass es für die nachhaltige Speicherung von sprachlichen Informationen im Gedächtnis wichtig ist, dass die Information nicht nur oberflächlich wahrgenommen, sondern intensiv bearbeitet und verarbeitet werden sollte. Es wirkt sich durchaus auf die Behaltensdauer von sprachlichen Informationseinheiten aus, ob beispielsweise Wörter im Rahmen von Leseaufgaben, die nur kursorisches Lesen verlangen, wahrgenommen werden, oder ob dies in Form intensiver Textrekonstruktionsaufgaben passiert. (Krenn, 2000) Konzepte aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen beschreiben ganz

Psychologische Experimente, die zeigen sollten, unter welchen Bedingungen die Behaltensrate von Wörtern erhöht werden kann, belegen, dass Information, die affektiv positiv besetzt ist, und zu der die Lernenden einen persönlichen Bezug aufbauen können, länger im Gedächtnis bleibt, als Information, die in einem neutralen Kontext präsentiert wird. (Stevick, 1996) In den letzten Jahren ist es der Gehirnforschung gelungen, mit neuen bildgebenden Verfahren die Informationsverarbeitungsprozesse im Gehirn sichtbar zu machen. Und auch hier zeigt sich, dass eine optimale Informationsverarbeitung mit der Aktivierung von Hirnarealen einhergeht, die eine positive emotionale Beteiligung signalisieren. (Spitzer, 2006) Unterstützung kommt auch von Seiten der Intelligenzforschung. Der amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner geht davon aus, dass es nicht nur eine Form der Intelligenz, sondern sieben verschiedene Intelligenzen gibt, auf die wir uns bei der Informationsverarbeitung stützen. Er zeigt, wie die

Berücksichtigung aller Intelligenzen im Unterricht die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen erhöhen kann. (Gardner 2002, Puchta/Rinvoluceri/Krenn, 2008)

Unterstützt werden alle diese Belege durch Konzepte der so genannten humanistischen Fremdsprachendidaktik (s. Williams/Burden, S. 37ff). Ziel einer humanistisch orientierten Didaktik ist es, zu verhindern, dass Entfremdungsprozesse den Lernprozess stören. Wenn Lernende das Gefühl haben, der Unterricht, die Aufgabenstellungen, die Inhalte hätten nichts mit ihnen als Person zu tun, wird Lernen zu einem mühsamen und frustrierenden Unterfangen sowohl für Lernende als auch für Lehrende.

Wenn es also gelingt, Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden nicht nur mit linguistisch signifikantem sprachlichen Input konfrontieren, sondern auch psychologisch relevant sind, können wir davon ausgehen, dass sprachliche Information besser und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert wird.

Alle eben aufgezählten Belege lassen es daher sinnvoll erscheinen, Aufgabenstellungen zu konzipieren, die ...

- ... es den Lernenden ermöglichen, die sprachliche Information intensiv zu verarbeiten.
- ... bei den Lernenden das Bedürfnis wecken, etwas zu verstehen und sich mitzuteilen.
- ... mitteilungsbezogene Interaktion im Klassenzimmer initiieren.
- ... positive emotionale Beteiligung der Lernenden ermöglichen.
- ... die Lernenden über ihre persönlichen Stärken ansprechen.
- ... einer Entfremdung der Lernenden vom Unterrichtsstoff entgegenwirken.

Im Folgenden soll diskutiert werden, in welcher Weise neben den eben erwähnten Beiträgen Kieran Egans Konzept der „kognitiven Instrumente“ die Notwendigkeit von Aufgaben mit hoher psychologischer Signifikanz im

**Wenn es also gelingt, Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden nicht nur mit linguistisch signifikantem sprachlichen Input konfrontieren, sondern auch psychologisch relevant sind, können wir davon ausgehen, dass sprachliche Information besser und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert wird.**

Unterricht begründen hilft. Vor allem, was die Inhalte der im Unterricht präsentierten Texte betrifft, erscheint Kieran Egans Konzept vielversprechend. Anhand von zwei Beispielen aus der Unterrichtspraxis soll gezeigt werden, wie sein Konzept dazu beitragen könnte, die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen zu erhöhen.

#### **4. Kieran Egans „Kognitive Instrumente“ im Fremdsprachenunterricht**

In seinem Buch „An Imaginative Approach to Teaching“ (2005) beschreibt der kanadische Psychologe und Pädagoge Kieran Egan die Bedeutung der Vorstellungskraft (*Imagination*) für erfolgreiches Lernen.

„All knowledge is human knowledge and all knowledge is a product of human hopes, fears and passions“, stellt Kieran Egan fest und zieht daraus den Schluss: „To bring knowledge to life in students' minds we must introduce it to students in the context of human hopes, fears and passions in which it finds its fullest meanings.“ (Egan, 2005: XII)

Dies gelingt am besten, wenn die Phantasie und Vorstellungskraft der Lernenden angeregt und aktiviert wird.

Die inneren Bilder, die die Lernenden auf diese Art und Weise generieren, helfen ihnen, Informationen nachhaltig im Gedächtnis zu speichern.

Dabei unterstützen uns laut Kieran Egan so genannte „kognitive Instrumente“ (*Cognitive Tools*). Kognitive Instrumente sind „Aids to thinking developed in human cultural history and learned by people today to enlarge their powers to think and understand.“ (Egan, 2005: 219)

So wie wir Menschen in der Lage sind, komplexe physische Werkzeuge zu entwickeln, die weit über primitive Anwendungen wie das Graben von Löchern oder das Zerschlagen von Steinen hinausgehen, sind wir in der Lage, geistige Werkzeuge zu entwickeln, die unsere Wahrnehmung, unser Denken und die Aufnahme neuer Informationen prägen.

Im Laufe unserer geistigen Entwicklung eignen wir uns nach und nach unterschiedliche kognitive Werkzeuge an, die uns helfen, Informationen aufzunehmen, zu speichern und assoziativ zu verknüpfen. Die kognitiven Instrumente, die Kieran Egan aufzählt, ordnet er drei Entwicklungsphasen zu: In einer ersten Entwicklungsphase ist das kindliche Denken fast ausschließlich durch mündlichen Sprachgebrauch geprägt. In dieser Phase, die ungefähr bis zum achten Lebensjahr andauert, stützen sich Kinder vor allem auf folgende Elemente ihrer Vorstellungskraft, um zu lernen:

- Geschichten
- Metaphern
- Binäre Gegensätze
- Reim, Rhythmus und Satzmuster
- Witz und Humor
- Mentale Bilder
- Tratsch
- Spiel
- Rätsel und Geheimnisse

Wenn wir im Unterricht diese kognitiven Elemente ansprechen und aktivieren, erhöhen wir die Wahrscheinlichkeit, dass junge Lerner Informationen effizient aufnehmen und verarbeiten

können. Lehrmittel, die für Lernen-  
de dieses Alters konzipiert werden,  
sollten daher Aufgabenstellungen  
enthalten, die diese unterschiedlichen  
Werkzeuge systematisch ansprechen.  
Das folgende Beispiel aus *Ja klar!*,  
einem Lehrwerk für die Grundschule  
(Gerngross, Krenn & Puchta, 2003:  
72), zeigt, wie wichtige Lerninhalte,  
in diesem Fall Wortschatz und Gram-  
matik rund um die Themen Wohnen  
und Alltagsaktivitäten, so präsentiert  
werden können, dass zentrale kogni-  
tive Instrumente der Kinder angespro-  
chen werden.

Die linguistischen Lerninhalte werden  
nicht in Form von Bildern und Wort-  
listen präsentiert, sondern im Rahmen  
einer **Geschichte**. Die Protagonisten  
in der Geschichte sind sprechende  
Tiere, die sich wie Menschen ver-  
halten (**Metapher**). Die Gruppe der  
„bösen“, aggressiv und rücksichtslos

agierenden Tiere bricht in das Haus  
des „guten“, friedliebenden Hasen  
ein und nimmt es in Besitz. (**Binärer  
Gegensatz**). Als die Freunde des  
Hasen zurückkehren, beobachten sie  
die Eindringlinge. (**Satzmuster** Im  
Badezimmer ..., Im Wohnzimmer ...)  
Mit einer List können die Maus und  
der Hamster schließlich die Eindring-  
linge vertreiben (**Witz und Humor**).  
Das Ende der Geschichte müssen die  
Kinder selbst erraten bzw. rekonst-  
ruieren. (**Rätsel und Geheimnisse**).  
Nach der Präsentation der Geschichte  
soll sie in der Klasse von den Kindern  
nachgespielt werden. (**Spiel**)

Wenn Kinder Lesen und Schreiben  
lernen, eröffnet sich ihnen eine neue,  
anregende Welt von Texten und  
Eindrücken, die dazu führt, dass ihre  
bisherigen kognitiven Instrumente  
modifiziert und weiterentwickelt wer-  
den. Geschichten behalten als kogniti-

ves Werkzeug ihre Faszination, doch  
müssen sie jetzt realistische Elemente  
enthalten. Zeichentrickfiguren werden  
durch reale Helden ersetzt, die zwar  
immer noch Unglaubliches leisten  
und erleben, deren Geschichten aber  
einen starken Realitätsbezug haben  
(z.B. Star Trek, Superman, usw.).  
Binäre Gegensätze sind weiterhin ein  
wichtiges kognitives Werkzeug, das  
die Vorstellungskraft anregt, es wird  
aber ergänzt und erweitert durch die  
Faszination durch Extreme, die vor  
allem in dieser Entwicklungsphase  
eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt  
listet Kieran Egan folgende kognitive  
Instrumente auf, die Kinder in diesem  
zweiten Entwicklungsstadium, in dem  
sie die Welt der Schriftsprache erobern  
(*Textkompetenz*), entwickeln:

- Realitätssinn
- Sinn für extreme Erfahrungen und die Grenzen der Realität
- Helden, Idole, Vorbilder

7  Eine Geschichte - Das Monster



- Sinn für Wunder
- Hobbys und Sammelleidenschaft
- Wissen als Produkt menschlicher Anstrengungen
- Narratives Verstehen
- Empfänglichkeit für revolutionäre und idealistische Ideen
- Fertigkeiten im Umgang mit Texten

Diese Phase umspannt einen Zeitraum von ungefähr sechs Jahren. Sie beginnt im achten Lebensjahr und begleitet die Kinder und Jugendlichen während der ersten Jahre der Pubertät. Gleichzeitig beginnen die Kinder und Jugendlichen aber auch kognitive Werkzeuge zu entwickeln, die über die eben beschriebenen Möglichkeiten die Welt zu interpretieren, hinausgehen. Jugendliche beginnen Ideen und Ideale zu hinterfragen, sie erfahren die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen und sind auf der Suche nach Wahrheit. Während sie sich noch bis vor kurzem für Ideale wie zum Beispiel den Tierschutz, soziale- oder Umweltproblemen im Sinne einer vorbehaltlosen Begeisterung engagieren konnten, beginnen sie nun diese Ideale selbst zu hinterfragen. Sie fordern Begründungen und Argumente, die sie gegeneinander abwägen und gewichten, und sie reflektieren ihre eigenen Möglichkeiten einzugreifen und in ihrer Umwelt etwas zu verändern. Die kognitiven Werkzeuge, die auf diese Weise entwickelt werden, fasst Kieran Egan zu einer dritten Gruppe zusammen. Er argumentiert dabei, dass diese Werkzeuge es uns ermöglichen, theoretisches bzw. wissenschaftliches Denken zu entwickeln. Unter dem Titel „A Tool Kit for Theoretic Thinking“ listet er folgende Instrumente auf:

- Sinn für die abstrakte Realität
- Sinn für Selbstwirksamkeit
- Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen
- Suche nach Autorität und Wahrheit
- Meta-narratives Verstehen

Wenn wir im Fremdsprachenunterricht

vor der Aufgabe stehen, bestimmte sprachliche Phänomene präsentieren und üben zu müssen, ist es deshalb nahe liegend, jene kognitiven Instrumente anzusprechen, die es den Lernenden ermöglichen, mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft Lerninhalte in ihr Wissen zu integrieren. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung geht es darum, den Lernstoff so aufzubereiten, dass er die entsprechenden kognitiven Werkzeuge der Lernenden stimuliert. Bezüglich der eben beschriebenen Instrumente sollten unter anderem folgende zwei Fragen berücksichtigt werden:

Wie können die Lerninhalte in eine narrative Form gebracht werden, in der über außergewöhnliche Fähigkeiten von Personen oder wunderbare und außergewöhnliche Ereignisse erzählt werden kann?

Wie können Lerninhalte präsentiert werden, um dabei allgemeine Ideen bzw. Prinzipien zu herauszuarbeiten, die von allgemeiner Relevanz sind? Das folgende Beispiel aus einem Lehrwerk für Jugendliche und junge Erwachsene zeigt, wie mit Hilfe eines Textes im Unterricht systematisch die kognitiven Instrumente der Lernenden angesprochen werden können.

Der Text erzählt die **Geschichte** der Berliner Familie Boro, die an einer

Fernsehshow teilgenommen hat. (**Realitätssinn**) Sie mussten auf alle zivilisatorischen Bequemlichkeiten verzichten und so wie die Bauern im Jahr 1902 leben (**Binäre Gegensätze**) Das Leben auf dem Bauernhof war extrem anstrengend und die Familie erfuhr, dass die Menschen damals jeden Tag um ihr Überleben kämpfen mussten (**extreme Erfahrungen**). Für die Fernsehzuschauer wurde die Familie zu **Helden**, die diese Herausforderung annahmen. Sie mussten lernen in dieser Situation zu bestehen (**Wissen als Produkt menschlicher Anstrengung und Suche nach Autorität und Wahrheit**). Die Erfahrungen, die sie machten, zeigen die Möglichkeiten auf, unter widrigen Bedingungen bestehen zu können (**Sinn für Selbstwirksamkeit**). Die Familienmitglieder kommentieren ihre Erfahrungen teilweise mit **Witz und Humor**.

Die Aufgabenstellungen, die an die Textarbeit anschließen, lassen die Schüler anhand des eigenen Tagesablaufs das Leben früher und heute vergleichen (**Sammeln** von Alltagsaktivitäten) und über medienkritische Aussagen zu Realityshows im Fernsehen reflektieren. (**Sinn für die begrenzte Gültigkeit allgemeiner Ideen, Meta-narratives Verstehen**) Verknüpft wird die thematische Arbeit

**Plötzlich waren Streichhölzer wichtig**

<p>1 Wie war wohl das Leben auf einem Bauernhof im Jahr 1902?  2 Die Familie Boro aus Deutschland konnte das ausprobieren.  3 Ein deutscher Fernsehsender hat die Berliner Familie auf eine  4 Zeitreise geschickt: Drei Monate lang mussten Ismail Boro,  5 seine Frau Marianne und die drei Kinder Reya, Sera und Akay  6 in einem alten Bauernhaus im Schwarzwald leben, genauso  7 wie die Schwarzwaldbauern im Jahr 1902. Das Haus hatte  8 also keine Elektrizität, kein Telefon und natürlich auch keinen  9 Fernseher. Die Familie hatte Lebensmittel für die ersten  10 Tage, aber dann mussten sie ihr Essen und Trinken selbst  11 produzieren. Sie mussten Kartoffeln und Gemüse pflanzen,  12 die Kuh melken und die Tiere füttern. Außerdem mussten sie  13 Butter machen und Besen und Bürsten binden. Diese Produkte  14 sollten sie auf dem Markt verkaufen und ein bisschen Geld  15 verdienen.</p> <p>16 Die ersten Tage auf dem Schwarzwaldhof waren noch  17 gemütlich und ruhig, doch die Wochen danach waren fast  18 unerträglich: Die Kartoffeleiernte war kaputt und man konnte  19 die Kartoffeln nicht essen. Die Kuh war plötzlich krank und  20 man konnte die Milch nicht trinken. Auch das Wetter machte</p>	<p>21 der Familie Sorgen: Zwei Wochen lang konnten sie nicht auf  22 dem Feld arbeiten. Und dann war der Winter da ...</p> <p>23 Nach den drei Monaten auf dem Bauernhof war für die Boro  24 und die sechs Millionen Fernsehzuschauer klar: Bauern im  25 Jahr 1902 mussten jeden Tag um ihr Überleben kämpfen.  26 Doch die Boro haben es geschafft. Sie sind stolz und haben  27 viel gelernt:</p> <p>28 „Auch wenn man nichts hat, kann man lachen und glücklich  29 sein“, meint Marianne Boro, und ihre Tochter Sera stellt  30 fest: „Handy und Fernseher waren in den drei Monaten  31 überhaupt kein Thema, aber Streichhölzer waren plötzlich  32 total wichtig.“</p> <p>33 Auch Akay Boro hat etwas gelernt: „Jeden Tag duschen ist  34 überhaupt nicht notwendig. Das weiß ich jetzt.“</p> <p>35 Möchte Akay gerne auf einem Bauernhof im Jahr 1902 leben?  36 „Auf einem Bauernhof schon, aber im Jahr 1902? Da bin ich  37 nicht sicher.“</p>
--	---

Krenn & Puchta (2009: 59)

mit der Präsentation und dem Einüben wichtiger sprachlicher Phänomene, die Vorgaben aus dem Referenzrahmen umsetzen: Über den eigenen Tagesablauf berichten, das Leben früher und heute vergleichen, seine Meinung zu Fernsehsendungen sagen, Wortschatzarbeit zum Thema Alltagsaktivitäten, Präteritum von Modalverben. Dadurch, dass die Aufgabenstellungen wichtige kognitive Werkzeuge der Lernenden ansprechen, erhöht sich ihre psychologische Signifikanz. Das, was sprachlich geübt wird, ist nicht nur bedeutsam in Hinblick auf zukünftige Kommunikationssituationen im Zielsprachenland oder in Hinblick auf standardisierte Prüfungen, die abgelegt werden müssen, sondern kann im Hier und Jetzt des Klassenzimmers Bedeutung erhalten, indem die Vorstellungskraft und Fantasie der Lernenden angeregt wird. Es ist anzunehmen, dass die emotionale Beteiligung vieler Lernender intensiver sein wird als bei Aktivitäten, die auf die systematische Umsetzung von Kieran Egans Ideen verzichten. In der Folge sollten auch die sprachlichen Phänomene, die präsentiert und geübt werden, von den Lernenden länger und nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert werden können.

## 5. Ausblick

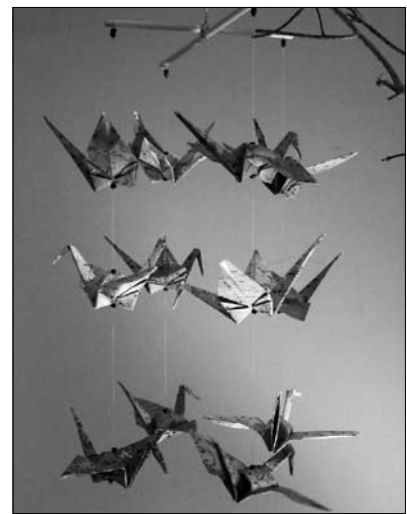
Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist es, Konzepte aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Unterrichtspraxis zu überprüfen. Es ist notwendig, Instrumente zu entwickeln, die dabei helfen können, diese Konzepte aus den Bezugswissenschaften zu evaluieren. Wie gezeigt wurde, kann ein aufgabenorientierter Ansatz helfen, theoretische Konzepte anwendungstauglich zu machen und in den Unterricht zu implementieren. Darüber hinaus erscheint es wichtig, dass Aufgabenstellungen nicht nur linguistische, sondern auch psycho-

logische Signifikanz aufweisen. Das verhindert, dass Fremdsprachenunterricht auf die Präsentation der im Referenzrahmen aufgelisteten Vorgaben reduziert wird. Psychologische Signifikanz der Aufgaben bewirkt, dass Unterricht nicht nur hinsichtlich zukünftiger Anwendungsmöglichkeiten, sondern schon im Hier und Jetzt des Unterrichtsgeschehens für die Lernenden signifikant wird.

Wie gezeigt wurde, können viele Konzepte dazu beitragen, die psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen zu erhöhen. Kieran Egans Konzept der kognitiven Instrumente stellt eine weitere Möglichkeit dar, Unterricht signifikanter zu machen und näher an die Bedürfnisse der Lernenden heranzuführen. Es geht darum, im Unterricht nicht nur die Sprache systematisch zu präsentieren und einzuüben, sondern darüber hinaus möglichst anregende Lernergebnisse zu ermöglichen. Für uns Lehrende entstehen dadurch zusätzliche Herausforderungen, die wir aber annehmen solltengemäß einem Grundmotto des humanistischen Fremdsprachenunterrichts, das da lautet: „Wir unterrichten Menschen, nicht die Sprache.“

## Literatur

- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Craig, F. I. M. (1973). A levels of analysis view of memory. In P. Pliner u.a. *Communication and effect: Language and thought*, 45-66. New York: Academic Press.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerngross, G., Krenn, W. & Puchta, H. (2003). *Ja klar! Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule*. ELI European Language Institute.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Krenn W., Puchta H. (2008). *Ideen Band 1*. Ismaning: Hueber.
- Krenn W., Puchta H. (2009). *Ideen Band 2*. Ismaning: Hueber.



- Krenn, W. (2000). *Textpräsentationsformen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation an der Karl-Franzens-Universität Graz. [www.literature.at/webinterface/library](http://www.literature.at/webinterface/library)
- Krenn, W. (2007). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas, *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006* (pp. 13-28). Innsbruck: Studien Verlag.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller u.a. (2004). *Optimal AI*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvoluceri M. (2008). *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching (2nd edition)*. New York u.a.: Heinle & Heinle Publishers.
- Williams, M., Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.

## Wilfried Krenn

arbeitet als DaF-Lehrer am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten. Er ist in der LehrerInnenausbildung tätig und Autor von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Deutsch als Fremdspracheunterricht.