

Brigitte Reber  
Bern

# Tasks auf dem Papier und im Klassenzimmer: What a difference!

*A task isn't a fixed entity but is shaped by the way learners interpret it in the classroom. At the Bern University of Teacher Education (PHBern) students created oral tasks for their learners and analysed the interaction which the tasks generated. Pairs of learners were recorded and then interviewed using stimulated recall (Gass & Mackey, 2000). Most teacher students were rather disappointed by the scarcity of natural, fluent communication their tasks produced. Results show that learners do indeed interpret tasks in ways which might not match their teachers' intentions. Some tended to orient themselves to a more exercise-type of language use and adopted a more drill-like pattern of turn-taking. Others pooled their resources and solved the task as a joint activity. It seems to be very important for teachers to listen in carefully while learners are solving tasks so that future tasks can be adapted to learners' needs and learners can be made aware of the potential they can give to tasks.*

Aus der Literatur wissen wir, dass ein *Task* kein fixes Gebilde ist, sondern eine flexible, sich ändernde Gestalt haben kann (Berben, Van den Branden, & Van Gorp, 2007). Ein *Task* auf dem Papier (*task-as-workplan*) kann, aber muss nicht dem *Task* entsprechen, wie er dann tatsächlich von spezifischen Lernenden in einer bestimmten Situation umgesetzt wird (*task-in-process*; Breen, 1986). Ein *Task* kann zum Beispiel entworfen worden sein, um die Flüssigkeit zu fördern, aber spezifische Lernende werden vielleicht während der Durchführung zeigen wollen, wie gut sie die Sprache beherrschen und sich nicht in erster Linie darauf konzentrieren, die Sprache kommunikativ anzuwenden (Ellis, 2003). Werden *Tasks* aus einem Lehrmittel übernommen, kann auch die Lehrperson die ursprüngliche Absicht der Autorin/des Autors eines *Tasks* uminterpretieren. So wird das Lernpotenzial eines *Tasks* letztlich von allen Beteiligten mit beeinflusst. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Dialogisches Sprechen im Fremdsprachenunterricht 09“ kreierten Studierende der PHBern *Tasks* für ihre Lernenden und analysierten die Interaktionen, welche beim Durchführen der *Tasks* (Willis, 1996) entstanden. Die Untersuchung hatte explorativen Charakter und sollte unter anderem aufzeigen, ob aus früheren Untersuchungen bekannte Aspekte auch in anderen Kontexten auftauchen und es sich lohnen könnte, diesen genauer auf den Grund zu gehen. Die Untersuchungen beschränkten sich auf *Tasks*, die in Partnerarbeit gelöst werden mussten und bei denen der Schwerpunkt auf dem freien Sprechen lag; bei den Teilnehmenden handelte es sich um Oberstufenschülerinnen und -schüler mit 2.5 bis 3.5 Jahren

Fremdsprachenunterricht. Während der Durchführung im normalen Klassenunterricht wurde jeweils die Interaktion zweier Lernender aufgenommen. Unmittelbar im Anschluss an die Aufnahme wurden die Beteiligten mittels *Stimulated Recall* (Gass & Mackey, 2000) interviewt. Dabei spielten die Studierenden den Lernenden die Aufnahme der Interaktion vor und regten sie mit geeigneten Fragen an zu erzählen, was sie während der Durchführung des *Tasks* dachten. Ziel des *Recalls* war, die Sicht der Lernenden auf ihr Verhalten während der Interaktion in die Auswertung integrieren zu können. Die Aufnahmen und das Interview wurden transkribiert, und schliesslich qualitativ ausgewertet (Richards, 2003).

Bei allen *Tasks* war es die Absicht der Studierenden, die SchülerInnen zum freien Sprechen zu bringen. Die meisten Studierenden waren nach der Datenerhebung und ersten Transkription allerdings recht enttäuscht darüber, wie wenig freies Sprechen ihre Aufgaben letztlich generiert hatten. Dies war besonders eindrücklich in Interaktion A.

### Interaktion A

Aufgrund von biografischen Daten und einem Bild mussten die Lernenden dem Partner eine bekannte Persönlichkeit so beschreiben, dass dieser erraten konnte, um wen es sich handelte. Im Anschluss daran sollten sie wieder im Gespräch drei Unterschiede und drei Gemeinsamkeiten der beschriebenen Personen herausfinden. Die Aufgabe wurde lediglich mit einem kurzen Beispiel eingeführt. Anderweitige Unterstützung erhielten die Lernenden nicht (Ausschnitt 1).

---

### Ausschnitt 1

- 1 A: Auso, my person is born the (..) fourteenth of ehm (... ) September ((Kichern)) on 1983 in London.(.)
- 2 B: Eh, my person is born in, at eh (...) twenty-second ehm of, °of° March 1979.
- 3 A: >Whole family loves music, especially jazz.<
- 4 B: Ehm (...) Ehm, he lives in Switzerland and (..) he was a carpenter ((letztes Wort langsamer gesprochen))
- 5 A: She studied music.<sup>2</sup>
- 

(Transkriptionskonventionen siehe Anhang)

Die Lernenden lösen die Aufgabe, indem sie abwechslungsweise die vorgegebenen biografischen Informationen vom Aufgabenblatt ablesen. Zum Teil formulieren sie diese in ganze Sätze um, zum Teil belassen sie sie in der ursprünglichen stichwortartigen Form.

Die beiden Lernenden tragen zwar gleichmässig zum Dialog bei, aber in einer eher mechanischen Art. Die einzelnen Gesprächsschritte bauen nicht aufeinander auf, es werden lediglich Fakten aneinander gereiht, ohne das Vorangehende irgendwie zu kommentieren. Zum Beispiel vom Thema 'Familie' (3) wird übergangslos zum Wohnort gewechselt (4). Dies, weil (wie auch aus dem *Recall* hervorgeht) auf ihren Aufgabenblättern die Informationen auch genau in dieser Reihenfolge angegeben sind. Gegenseitiges Verstehen wird nicht ausgedrückt, obschon dieses für das Lösen der Aufgabe wichtig wäre und findet, wie im *Recall* festgestellt werden konnte, zum Teil auch gar nicht statt (z.B. Zeile 4: „carpenter“). Trotzdem wird der Dialog fortgesetzt.

Es könnte argumentiert werden, dass dies an der Aufgabenstellung liegt. Die eine Schülerin hätte zuerst in einem Monolog ihre Person beschreiben können, die andere zuerst nur zuhören, dann raten und erst nachher ihre Person beschreiben. Ein Aufeinander-Eingehen ist gar nicht nötig.

Allerdings wäre ein solcher Monolog dann im zweiten Teil des *Tasks* beim Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden nicht mehr möglich

gewesen, aber diesen interpretieren die Lernenden zu einer Schreibaufgabe um. Wenn sie sprechen, verwenden sie die Muttersprache und notieren sie auf ihrem Arbeitsblatt lediglich die Unterschiede zwischen den beiden Persönlichkeiten in der Zielsprache. Das intendierte freie Sprechen wird zum lauten Vorlesen mit anschließender Schreibaufgabe.

Als mögliche Ursache dafür sehen die Studierenden, dass die Lernenden sich durch die Aufnahme gehemmt fühlten oder aufgrund des detaillierten Auftragsblattes sich an einer Sprachübung orientierten statt an einer natürlichen Kommunikation oder aber eine freiere Art von Kommunikation im Unterricht nicht gewohnt sind.

### Interaktion B

Bei Interaktion B bestand die Aufgabe der Lernenden darin, sich auf eine Feriendestination, die Art der Unterkunft, verschiedene Aktivitäten usw. zu einigen. Dazu wurden ihnen unterschiedliche Rollen zugeteilt, so dass sie zu Beginn entgegengesetzte Positionen zu vertreten hatten. Nach einer Vorbereitungszeit sollten die Lernenden während längerer Zeit frei sprechen. Bei der Durchführung dauerte die Interaktion lediglich 3 Minuten 47 Sekunden; die beiden Lernenden einigten sich sehr schnell, wo und wie sie ihre Ferien verbringen wollten (Siehe Ausschnitt 2, S. 52).

Nachdem sie sich geeinigt haben, wer beginnt, begründet N, warum er nach

Mallorca fahren möchte, worauf M nach einer relativ langen Pause reagiert und ihre Präferenzen ausdrückt. N widerspricht – wieder nach einer relativ langen Pause – und fügt einen weiteren Wunsch mit Begründung an. M beginnt sofort mit einem Gegenargument und bietet dann nach einer Pause einen Kompromiss an, indem sie aufzeigt, dass Ns Wünschen auch in Genf Rechnung getragen werden könnte, worauf N einwendet, dass er aber gerne fliegen würde. Nach dem Einwand, dass M Angst habe davor, scheint N das zu akzeptieren und will gleich weiterfahren, worauf M anfügt, dass sie mit dem ‚auto‘ gehen will, stockt aber bei ‚auto‘. N flüstert dann ein ‚bus‘ zu, wahrscheinlich weil er annimmt, dass M autobus sagen wollte. M nimmt das ‚bus‘ auf und will weiterfahren, stockt aber wieder, worauf N wieder zuflüstert und nach einer Pause und Lachen von M leise fragt, was ‚fahren‘ heisse, worauf M das französische Wort für ‚fahren‘ verwendet um zu fragen, auf welche Destination sie sich nun einigen. N bestätigt dann, dass er mit Genf einverstanden ist.

Die einzelnen Beiträge der Lernenden zu Beginn der Interaktion sind recht lang. Dies mag mit der Möglichkeit zur Vorbereitung zu tun haben. Auffällig sind zu Beginn auch die langen Pausen, bevor die Sprechenden auf die Beiträge des Gegenübers reagieren. Im *Recall* erwähnt M, dass sie in Zeile 4 zuerst überlegt habe, ob das, was sie sagen wollte, richtig konjugiert sei und ob es passe, ob es überhaupt die richtigen Wörter seien. Später fügt sie bei, es sei schwierig gewesen, frei zu sprechen, ohne den Dialog vorher proben zu können. So wisse man zum Voraus nicht, was der andere sagen wolle, und dann würden einem jeweils die Worte fehlen.<sup>1</sup>

Es scheint, dass die Lernenden es nicht gewohnt sind, den Sprecherwechsel spontan zu organisieren, ihre Beiträge in der Regel vorformulieren und dabei wohl auch relativ stark auf die Kor-

---

## Ausschnitt 2

- 1 N: Söli afoh?  
2 M: Mh. ((zustimmend))  
3 N: Ehm, je veux parti à Mallor à Mallorca. Ehm, Il fait beau temps et le soleil brille tout le j::our.  
4 M: (..) Ähm (..) je (.....) je préférais nous (..) nous allons à Genève, (...) parce que il est près de nous, (...) äh nous prenons un le vélo.  
5 N: (..) Oh, non. Ehm, je veux passer la vacance dans une hôtel ((spricht h aus)), une hôtel ((spricht h aus)) cher au bord de la mer, parce que ehm je veux dormir au bord de la mer et nag::er dans la mer.  
6 M: Mais (..) tu (..) ehm pouvais nager dans la lac de Genève? Et il est (...) ehm nous (...) pouvons faire (...) du camping? C'est aussi près de la lac, de le lac. (...) Et nous dormons dans un tente ((spricht t nicht aus)), et vous et nous nous faisons nager, nageons, camping ((engl. Aussprache)), et faire du >vélo<, monter le cheval et de (..) autres (...) activités ((spricht s aus bei activités)).  
7 N: (...) Oh, okay, ehm. Mais à Mallorca nous partons avec l'avion. Ehm j'aime ça.  
8 M: (...) Äh (...), äh (...), moi, je déteste (...) pren::ner l'>avion<.  
9 N: Ah, oh, c'est=  
10 M: = >J'ai peur<  
11 N: Ce n'est pas beau. Okay. Nous=  
12 M: =Avec l'auto, ähm nous prenons l'>aut<, ehm l'auto  
13 N: °°bus°°  
14 M: ehm  
15 N: °°bus°°  
16 M: l'autobus ou l'auto (..) pou::r ehm (.....)  
17 N: °°Genève°°  
18 M: (.....)((lacht)) pour (...)  
19 N: °°was heisst fahre?°° (..)  
20 M: conduisons à Genève? Ou Mallorca.  
21 N: Oh, okay ehm. C'est d'accord. C'est beau. Nous partons au Genève.
- 

rektheit achten, insbesondere wenn davon eine Aufnahme gemacht wird. Eine weitere Herausforderung scheint zu sein, dass die zu verwendenden Wörter zwar vorhanden sind, aber noch zu wenig schnell abgerufen werden können: „Man weiss dann meistens nicht, was man sagen will und die Wörter müssen einem gerade wieder in den Sinn kommen und so“, sagt M.

Die Schülerin drückt die Schwierigkeit aus, dass sich eine Konversation

im Moment entwickelt, Inhalt und Sprecherwechsel nicht im Voraus definiert sind und Wörter sofort abgerufen werden müssen. Die Frage bleibt, ob die Lernenden bei grösserer Vertrautheit mit freiem Sprechen (ohne vorzuformulieren und allzu stark auf Korrektheit zu achten) und ohne in ein Mikrofon sprechen zu müssen, weniger schnell einlenken und die zur Verfügung gestellte Zeit zum Sprechen besser nutzen würden.

## Interaktion C

Bei der dritten Interaktion unterschieden sich die Erwartungen der Studierenden vom Ergebnis des *Tasks* vor allem im Bereich der Komplexität der Sprache. Die Studierenden führten ihre Lernenden mit mehreren *Pre-tasks* (Lesen einer Zimmerbeschreibung, Sammeln von Wörtern für Möbel und Gegenstände, die in einem Zimmer sein können) an den *Task* heran. Für die eigentliche Aufgabe erhielten die Lernenden je ein Bild mit zehn Unterschieden. Auf jedem Bild waren fünf andere Objekte in der Zielsprache angeschrieben. Ohne einander die Bilder zu zeigen, mussten die Lernenden die Unterschiede herausfinden (Siehe Ausschnitt 3, S. 53).

Auffällig ist, dass die Lernenden immer wieder „tu as...“ verwenden und nicht etwa die in den *Pre-tasks* verschiedentlich vorgekommene Struktur „il y a“. Die Sprache bleibt sehr einfach.

Zu Zeile 13 des Ausschnittes sagt C, dass dort eine sehr lange Pause entstanden sei, weil der Partner ja hätte fragen können, denn er selber habe ja schon zwei Sachen gefragt und dann sei D an der Reihe gewesen. Für ihn scheint klar zu sein, dass man sich abwechseln muss. Und so wirkt der Dialog zusammen mit der einfachen Sprache eher wie ein Drill-Übung, aber ohne die vorher vorgekommene Struktur aufzunehmen. Im *Recall* nennt ein Schüler den *Task* auch eine „Übung“, sagt aber, dass sie solche „Übungen“ gerne machen. Wenn sie am Abend nichts zu tun hätten, redeten sie per MSN vier Stunden so miteinander, machten ein paar Dialoge. Für sie scheinen solche Dialoge etwas Theatralisches zu haben, man kann ein paar davon „machen“. Dies erklärt vielleicht auch die eher unernst wirkenden Kommentare von D in Zeilen 44 und 52 und den Gebrauch von Französisch mit berndeutschem Akzent.

---

### Ausschnitt 3

- 10 C: Non, Je n'ais pas un cadeau. (.....) Tu as une chaise? ((letztes Wort sehr laut))
- 11 D: Oui.::: J'ai une chaise::: ((sehr breit gesprochen, wohl Französisch mit berndeutschem Akzent imitierend))
- 12 C: Ah,::: c'est bien, c'est bien. ((sehr breit gesprochen, wohl Französisch mit berndeutschem Akzent imitierend))
- 13 D: Et oui? (?) ((Beatbox-Geräusche)) (.....) Tu as un tableau?  
((mehrere Zeilen übersprungen))
- 37 D: Tu n'as pas de rideau?
- 38 C: Oh, non. [Non.]
- 39 D: [Non?]
- 40 C: Non, non.
- 41 D: Non.
- 42 C: Tu as (...) ehm tu as une >télécommandée?<
- 43 D: Oui, [j'ai un.]
- 44 C: [Ah, yeah.] C'est incroyable.
- 45 D: Et oui.
- 46 C: Tu as une cloture?
- 47 D: Quoi?
- 48 C: Cloture. (...) Regardes c'est ça.
- 49 D: Non. Non, non, non. Zzz.
- 50 C: Zzzzzzz. (?) (.....) Tu as un fauteuil?
- 51 D: Fauteuil? Oui j'ai un.
- 52 C: Oui c'est bien. C'est bien, mon collègue.
- 53 D: Oui, bien.
- 

### Interaktion D

Die folgenden Daten stammen aus einer früheren Untersuchung (Reber, 2005). Diese Interaktion hätte wahrscheinlich den Erwartungen der Studierenden eher entsprochen. Die beiden Lernenden müssen wieder im Gespräch Unterschiede herausfinden. Diesmal dauert die Interaktion fast 14 Minuten (Siehe Ausschnitt 4, S. 54).

L beginnt mit dem Beschreiben der Vögel auf dem Bild, worauf K mit einem "yeah" bestätigt, dass sie folgen kann und K in Zeile 91 Ls angefangenen Satz beendet. K zögert, worauf L ein neues Thema initiiert. Wegen der falschen Position des "too" (92) wird L falsch verstanden, was L wiederum falsch interpretiert (94), schliesslich aber doch richtig gelöst werden kann (96). Darauf beginnt K mit einem

neuen Thema und spricht über den abgebildeten Jungen, stockt, worauf diesmal L den Satz beendet (98). L nimmt dieses Thema auf und beginnt den Jungen detaillierter zu beschreiben. Sie stockt (100), worauf wieder K ergänzt mit einer Frage. L stockt weiterhin und K gibt die Antwort (103). L bestätigt mit "yes" (104). K will das Thema noch weiter ausführen, stockt aber wieder und L bietet eine Auswahl an möglichen Wörtern an, die K's Aussage weiterführen könnten (106). K bestätigt die Richtigkeit des einen Wortes, worauf L mit dem Beschreiben der Kleidung weiterfährt (108). Sie stockt. K spekuliert, was L sagen will und antwortet darauf, als ob L die Frage ganz gestellt hätte (109). Sie will ergänzen, wie das T-Shirt des Jungen in ihrem Bild aussieht, ihr fehlt aber das passende Wort. Sie sagt es leiser auf

Deutsch (110). L reagiert mit "I don't know", was sich wahrscheinlich darauf bezieht, dass sie auch nicht weiss, was "gestreift" in Englisch heisst und führt dann den eigentlichen Dialog weiter, indem sie auf die Aussage von K reagiert (112).

Auffällig in diesem Dialog ist, wie die beiden Lernenden gemeinsam Sprache produzieren. Wann immer eine Lernende stockt, eilt die andere zu Hilfe. Dies geschieht, indem eine Auswahl an möglichen Wörtern angeboten, die Aussage fortgesetzt oder aber einfach spekuliert wird, was gesagt werden soll und dann weitergefahren wird. Im Interview beschreiben die Lernenden dieses Verhalten als etwas sehr Angenehmes, solange es ausgeglichen verwendet werde:

„Wir helfen einander oft, wenn die eine irgendwie „mh, ehm“, wenn sie nicht sofort weiter weiss, dann hilft man. Es stört mich nicht, wenn ich da unterbrochen werde. ... Ich lerne von ihr, wenn sie mir hilft und ich ihr helfe.“

Die Lernenden tragen ihre Ressourcen zusammen und lösen so die Aufgabe gemeinsam. Diese kollaborative Art der Sprachproduktion führt dazu, dass die Schülerinnen Sprache produzieren, welche wohl jede alleine nicht hätte produzieren können und somit zu höherer Komplexität.

Eine mögliche Erklärung für diese Ko-Konstruktionen könnte sein, dass Sprecherin K spricht und dann ins Stocken gerät, weil die Anforderungen des *Tasks* ihre Verarbeitungskapazität übersteigen. Die ZuhörerIn, welche selber nicht Sprache produzieren muss, hat hingegen noch mehr Ressourcen zur Verfügung und kann deshalb von ihrer Partnerin übernehmen und die Aussage weiterführen, bis auch sie ins Stocken gerät und wieder K übernehmen kann (Snyder Ohta, 2001). Solche Ko-Konstruktionen bedingen gegenseitiges Vertrauen: Ich beginne zu sprechen, ohne genau zu wissen, wie ich meinen Beitrag beenden werde. Dies beschreibt K auch im Interview:

#### Ausschnitt 4

- 88 L: Ehm the two birds ehm the the bird in the front  
89 K: °Yeah°=  
90 L: =ehm look to the left side and the bird behind  
ehm=  
91 K: =To the right side yes ehm, (.) eh, hhh=  
92 L: =You have too platform tw twelve.  
93 K: No one?  
94 L: [Platform] one.  
95 K: [°platform ?°] Platform twelve. [Yes]  
96 L: >[Yes] I too<  
97 K: Ehm, do you see the the the guy in the and the  
98 L: In the middle.  
99 K: Yes.  
100 L: Yes he is ehm (.) °what i°  
101 K: What he make?  
102 L: Ehm(..) [(°?°)]  
103 K: [He walk] around.  
104 L: Yes.  
105 K: And he have ehm:  
106 L: Trousers eh a a °traffic° [°Trainerhose°]  
107 K: [Yes] trousers yes  
108 L: And a ehm a shirt with ehm (..)  
109 K: No no (.) he haven't eh a text.  
110 L: No no not a text ehm (..) the hhh (..) °gestreift°.  
112 K: Oh ehm (..) uhm I don't know. Ehm no he have a a  
white T-shirt.

„Ich sass nicht da und dachte ‚Jetzt will ich diesen Satz sagen. Was ist dieses Wort hier, was ist das Wort dort.‘ Ich fing einfach an zu sprechen, sonst wäre es zu langweilig. Wir redeten einfach...“

In diesem Punkt unterscheiden sie sich von einigen anderen Lernenden, bei denen man im *Recall* oder auch im Transkript sieht, dass sie vorformulieren, bevor sie mit Sprechen beginnen. Konversationen, welche nicht vorausgeplant, sondern im Moment von den Sprechenden entwickelt werden, zwingen die Beteiligten gut zuzuhören, jeweils das Neue an das schon Gehörte/Verstandene anzuschliessen und ihre Sprechschritte so zu konstruieren, dass sie vom Gegenüber verstanden werden (Van Lier, 1997). Dies könnte für die Sprache und das Sprachenlernen während der Bearbeitung eines *Tasks* ausschlaggebend sein: gut zuhören

und verstehen müssen, um dann das Eigene anfügen zu können und dies so formulieren zu müssen, dass das Gegenüber folgen kann.

K sagt im Interview:

„Auf diese Art lernen wir etwas, wenn wir einander erklären müssen und gemeinsam nach Wörtern suchen. So habe ich viel von der Aufgabe, wenn ich selber denken muss und sie denkt auch und, wer weiss es zuerst.“

Der *Task* wird zu einem gemeinsamen Ratespiel, wo jede mitdenken muss und man gemeinsam nach sprachlichen Lösungen sucht.

Als wichtigen Bestandteil für das Gelingen dieses gemeinsamen Lösens nennen beide Schülerinnen im Interview die Reaktionen des Gegenübers. Im Transkript und auch aus dem *Recall* sieht man, wie sie signalisieren, dass sie einander folgen können (mit

„yes“ „yeah“, oder Wiederholungen). Wenn sie nicht folgen können, werden Probleme gelöst, als letzte Ressource die Muttersprache beigezogen (110), bis wieder eine gemeinsame Basis fürs Weiterfahren besteht.

Auch bezüglich Sprecherwechsel finden sich bei dieser Interaktion interessante Aspekte. Eine Lernende betont, wie wichtig ihr Ausgeglichenheit sei und dass sie es nicht möge, wenn eine Person dominiere, auch nicht, wenn das sie selber sei. Hingegen wird weder im *Recall* explizit auf das Abwechseln Bezug genommen, noch lässt sich eine entsprechende Routine im Transkript feststellen. Der Sprecherwechsel wird durch die kollaborative Art natürlicher organisiert.

K und L drücken im Interview beide aus, dass für sie das freie Produzieren von Sprache, wie sie es mit diesem *Task* tun konnten, sehr wichtig sei. K begründet dies mit folgenden Worten:

„Das ist das Problem im Französisch, da habe ich nur Einzelteile, weil wir nicht einfach so die Sprache verwenden wie im Englisch.“

Eine Hypothese wäre, dass die Art, wie K und L den *Task* interpretieren und die Tatsache, dass sie die Sprache oft zum freien Sprechen verwenden, ihnen letztlich ermöglichen, vom Einzelteil/Einzelwort zum Satzbaustein/*Chunk* zu gelangen und so eine gewisse Flüssigkeit und Natürlichkeit im Sprechen zu entwickeln. Allerdings muss festgehalten werden, dass wohl neben der Vertrautheit mit dem freien Sprechen und der Interpretation durch die Lernenden noch andere Faktoren wie zum Beispiel die Partnerwahl, der Lerntyp oder die Vertrautheit mit der Lehrperson die Interaktion beeinflusst haben.

Welche Rolle die Aufgabenstellung selber für die unterschiedlichen Interaktionen spielte, kann nur vermutet werden. Ellis fasst die Resultate verschiedener Untersuchungen zum Effekt von *Task*-Variablen auf den Sprachoutput zusammen (Ellis,

2003: 126f). Gewisse Variablen scheinen zu höherer Komplexität zu führen (z.B. Unterstützung durch den Kontext, wenige Elemente in der Aufgabe, geschlossene Aufgabe mit einer Lösung wie in Interaktionen A, C, D verwendet), andere wiederum zu mehr Flüssigkeit (z.B. offener Ausgang wie in der Aufgabe zu Interaktion B). Bezüglich Korrektheit scheint dann eher die Durchführung eines *Tasks* entscheidend zu sein und insbesondere eine Wiederholung oder Vorbereitungszeit zu besseren Leistungen zu führen.

Eine sehr ähnliche Aufgabenstellung kann aber trotzdem zu unterschiedlichem Sprachoutput führen, wie die Beispiele C und D zeigen. Die Lernenden in C orientieren sich eher an einem Rollenspiel, wechseln sich beim Sprechen bewusster ab und verwenden eine sehr einfache Sprache, obschon die *Pre-tasks* eine komplexere Sprachproduktion unterstützen müssten (Ellis, 2003: 133). Die Lernenden in Interaktion D hingegen betrachten die Aufgabe eher als eine Art Wettbewerb, bei dem es darum geht, so schnell als möglich die Unterschiede herauszufinden, planen deshalb wohl weder bewusst den Sprecherwechsel noch formulieren sie vor und ihre Sprache ist trotz fehlenden *Pre-tasks* stellenweise recht komplex. Man kann also vermuten, dass Aufgabenvariablen zwar einen gewissen Output begünstigen, aber der tatsächliche Output sehr stark von vielen anderen Faktoren wie zum Beispiel der Interpretation durch die Lernenden oder der Vertrautheit mit der Interaktionsart abhängt.

### Fazit

Die Studierenden werden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit wohl noch oft erleben, dass Lernende *Tasks* anders interpretieren, als sie es sich vorgestellt haben. Dabei wird sich die Fähigkeit, gut hinzuhören und daraus Konsequenzen für künftige Aufgabenstellungen abzuleiten als wertvoll für

die Unterrichtsentwicklung erweisen. Dieses bessere Verständnis für die Wechselwirkungen zwischen Aufgabe auf dem Papier und dem, was damit im Klassenzimmer gemacht werden kann, erwähnen die Studierenden denn auch als grössten persönlichen Gewinn aus dem Forschungspraktikum. Gleichzeitig scheint es aber auch wichtig zu sein, dass den Lernenden bewusst wird, welches Potenzial sie selber einem *Task* geben können, dass sie mit dem Lösen eines *Tasks* ganz wesentlich die Kommunikationsmuster und somit auch Sprachlerngelegenheiten beeinflussen können: „Learners do not simply comply with the *Task*, but rather they actively construct it“ (Donato, 2004, S. 290).

### Anmerkung

<sup>1</sup> Die *Recall Interviews* wurden in Mundart geführt, die verwendeten Ausschnitte in diesem Text zum besseren Verständnis in Standardsprache übertragen.

### Bibliographie

- Berben, M., Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2007). „We'll see what happens“: Tasks on Paper and Tasks in a Multilingual Classroom. In *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a Classroom Perspective* (pp. 32-67). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Breen, M. (1986). Learner Contributions to Task Design. In C. N. M. Candlin (Hrsg.),

*Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Hemel Hempstead: Prentice-Hall International and Lancaster University.

- Donato, R. (2004). 13. Aspects of Collaboration in Pedagogical Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(-1), 284-302.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum.
- Reber, B. (2005). *A friend in need is a friend indeed. The possible benefits of interaction generated by a spot-the-difference task* (unpublished Master thesis). Birmingham: Aston University.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Snyder Ohta, A. (2001). *Second Language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Lier, L. (1997). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy and authenticity* (Bd. 2). London [etc.]: Longman.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-based learning*. Longman handbooks for language teachers. Harlow, Essex: Longman.

### Brigitte Reber

ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch an der PHBern. Nach dem Sekundarlehramt an der Universität Bern unterrichtete sie während 16 Jahren an einem Oberstufenzentrum. Ihr Interesse an *Task-based language learning* wurde während ihrer Master-Ausbildung an der Aston University geweckt. Seit Beginn dieser Ausbildung hat sie mit den eigenen Klassen TBL ausprobiert und in kleineren Aktionsforschungsprojekten besser verstehen gelernt, was im Klassenzimmer alles ablaufen kann.

### Anhang – Transkriptionskonventionen

?	steigende Intonation	-	Abbruch
.	fallende Intonation	[	Überlappung beginnt
,	gleichbleibende Intonation	]	Überlappung endet
°...°	leiser	(?)	nicht hörbar
°°...°°	sehr leise	?...?	unklar
::	Dehnung/Längung des unmittelbar vorausgehenden Lautes, mehrfache Doppelpunkte geben eine längere Dehnung an	(...)	Pause, jeder Punkt entspricht ungefähr einer halben Sekunde
> ... <	als die Äusserungen vorher und nachher	=	keine Pause, schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten
(( ... ))	Bemerkungen, Kommentare	ehm	Verzögerungssignale

*Die Transkripte sind zum Teil unterschiedlich detailliert. Sie wurden im Wesentlichen so übernommen, wie sie von den Studierenden erstellt wurden.*