

# Aufgaben zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz

Dagmar Blei

## 1. Plädoyer für Aufgaben

Jeder Lehrende und jeder Lerner einer Fremdsprache im schulischen bzw. universitären Fremdsprachenunterricht weiß: ohne Aufgaben kein Lernen – ohne Lernen keine Kompetenzen! Umso verwunderlicher ist es, daß Aufgaben als Aufforderung zum Vollzug fremdsprachiger Handlungen bzw. in ihrer Funktion als didaktisch-methodische Planungskomponente zur Steuerung von Lehr- und Lern-tätigkeiten kaum noch Gegenstand fremdsprachenwissenschaftlicher Erörterungen sind.

Man könnte annehmen, daß dazu schon »alles« gesagt worden sei (vgl. Häussermann/Piepho 1996).

Eine andere Vermutung wäre, daß Aufgaben den fatalen Beigeschmack rigider Steuerung durch den Lehrer assoziieren, wo doch längst der Lerner im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses stehen sollte: ein Lerner, der hochmotiviert und befähigt, seine Lernziele, -inhalte und -methoden selber auswählen, dosieren, strukturieren und evaluieren kann und darf? (vgl. Ansprüche versus Realisierungschancen bei Blei 1993: 19 ff.).

Wie dem auch sei, ob fremd- oder selbstbestimmt, ob methodisches Instrumentarium des Lehrenden oder strategische Orientierung des Lernenden: *in allen vermittlungsmethodischen Konzepten der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geben Aufgaben darüber Aufschluß, wie Sprache als*

*Kommunikationsmittel begriffen wird und welche Auffassung vom Lernen besteht.*

Ganz offensichtlich hat das Interesse der Fachwissenschaftler im letzten Jahrzehnt den sog. »offenen Konzepten« gegolten, haben solche fremdsprachenlehr- und lernwissenschaftlichen Ansätze konjunkturelle Aufschwünge erlebt, die auf ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in interaktiven, interkulturellen, innovativen, kognitiven und/oder emotionalen Vermittlungskontexten setzen, bei denen Aufgaben offenbar eine untergeordnete Rolle spielen. Ihre Vertreter wählen einen lernerorientierten Zugriff für die Qualitätssicherung im Fremdsprachenunterricht und nehmen (bewußt oder unbewußt) eine Vernachlässigung traditioneller Handlungsinstrumentarien gesteuerter Lerntätigkeiten in Kauf. Aufgaben werden den jeweiligen Konzepten zwar zu-, ein- und untergeordnet, aber hinsichtlich ihres Anteils an der Herausbildung kommunikativer Kompetenzen offensichtlich gering veranschlagt. Nur so erklärt sich das fachwissenschaftliche Desinteresse an Aufgaben, die im Sachwörterverzeichnis einschlägiger Handbücher zum Fremdsprachenunterricht oftmals gänzlich fehlen (z. B. im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1995: 581) oder in der *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* (1994: 573) unter dem Stichwort Übungen subsumiert werden.

Ein Grund dafür mag in der fachdisziplinübergreifenden Funktion von Aufgaben liegen; ein anderer in der Unschärfe ihrer funktionalen Verwendung im (Fremd-) Sprachenunterricht.

Dieser Umstand verwundert auch insofern nicht, als die Meinung unter den Fremdsprachenlehrern ebenfalls weit verbreitet ist, daß die ›wirklich‹ wichtigen Aufgaben zur Steuerung von Lehrer- und Lernertätigkeiten in den einschlägigen Lehrmaterialien bereits enthalten seien und ›der Rest‹ dem Lehrenden im Unterricht schon selbst einfielen. Ein Blick in aktuelle DaF-Lehr- und -Arbeitsmaterialien sowie die Auswertung von Beobachtungen in Hospitationen (außerhalb des Zielsprachbereichs) belehren uns allerdings eines Besseren: Die meisten (post-) kommunikativen Lehrwerke bieten zwar exemplarisch Aufgaben zu Texten / Situationen / Bildern an und ergänzen diese mit Aufgaben zur Sicherung phonetischer, morphologischer, syntaktischer, lexikalischer und textbezogener Kenntnisse. Doch die Lehrbuch-Aufgaben sind in aller Regel vom Lehrer selbstständig zu ergänzen, zu modifizieren bzw. zu erweitern, weil sie weder auf eine konkrete Lehr- und Lernsituation zugeschnitten sind noch eine Ausdifferenzierung nach Lernerbedarf berücksichtigen. Die kulturgeprägten Aufgabeninhalte, die lernerbezogenen Diversifizierungen und die Aufgaben zur sozialen Interaktion bleiben zumeist ausgeblendet. Dieser globale Eindruck findet sich auch bei der Durchsicht von Lehrmaterialien für den Fachfremdsprachenunterricht im Deutschen bestätigt (z. B. auch bei Buhlmann/Fearns 1987). Rückblickend auf die Forschungs- und Praxisrelevanz von Aufgaben ist also festzustellen: *Es mangelt an theoretischen Begründungen mit lehrpraktischen Folgerungen, wie Aufgaben im fachkommunikativen Deutschunterricht lehr- und lernzieladäquat zu handhaben sind.*

Ich möchte im folgenden – vom komplexen Lehr- und Lernziel der fachkommunikativen Kompetenz ausgehend – Aufgaben als didaktische Aufforderung zum fachkommunikativen Handeln in ihrer Abhängigkeit von Lernkulturen betrachten. Da sich die fachkommunikative Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen konstituiert, wird zunächst zu fragen sein, worin diese bestehen, bevor Überlegungen zu deren aufgabengesteuertem Erwerb innerhalb eines didaktisch-methodisch begründeten Konzepts anzustellen sind. Zur Diskussion stehen zwei Aufgabenkonzepte: das instruktivistische und das konstruktivistische. Sie werden hinsichtlich ihrer Eignung zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz vorgestellt, mit Beispielen unter setzt und kritisch hinterfragt. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf Forschungsaufgaben, die sich aus der Funktion von Aufgaben in divergierenden Lernkulturen des Fachfremdsprachenunterrichts ergeben.

## 2. Aufgaben, fachkommunikative Kompetenz und deren Teilkompetenzen

### 2.1 Funktionen von Aufgaben

Die Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht orientieren sich – wie auch im allgemeinsprachlichen Fremdsprachenunterricht – einerseits an der Realität, d. h. an den in der realen Lebenswirklichkeit existierenden Anforderungen an fachkommunikatives Handeln. Erklärtes Lehrziel ist dabei die Sicherung von Aufgaben, die den Prozeß der Herausbildung von Teilkompetenzen ebenso unterstützen wie deren sukzessive Integration in eine fachkommunikative Kompetenz: verstanden als komplexe Leistungsdisposition / Schlüsselqualifikation eines fachkommunikativ Tätigen. Andererseits haben sich die Aufgaben an der konkreten Erwerbsrealität im institutionellen

Fachfremdsprachenunterricht zu orientieren, in deren Mittelpunkt der Lerner steht. Damit erhalten Aufgaben als Steuerungsgrößen von Lehrerhandlungen im Lehr- und Lernprozeß den Status einer Vermittlungsinstanz zwischen den anzueignenden Lehr- und Lerninhalten (ihrer Formen und Strukturen) und den Faktoren des Vermittlungskontextes: den Lernern, den Lehr- und Lernbedingungen/-voraussetzungen/-materialien etc.

Mit anderen Worten: *Aufgaben sind durch Zielbewußtheit des Lehrenden hinsichtlich der Lösung von fachkommunikativrelevanten Anforderungen sowie deren Bewältigung durch den Lerner determiniert.* Je nachdem welches Ziel bzw. Teilziel der Lehrende erreichen will, differenzieren sich die Aufgaben aus. Es soll hier in Erinnerung gebracht werden, wie sich diese unter *funktional-kommunikativer und fachdidaktischer Sicht* in traditionellen Fachsprachenlehrwerken ausdifferenzieren lassen:

Unter *funktional-kommunikativer Sicht* differenzieren sich Aufgaben aus:

- *nach der Funktion in der kommunikativen Praxis:* berufliche Aufgaben, Studienaufgaben, Aufgaben akademischer Selbstverwaltung/des öffentlichen Lebens ...
- *nach der spezifischen Aneignung von Kommunikationsinhalten:* Konkretisierungsaufgaben, Verallgemeinerungsaufgaben, Verbalisierungsaufgaben ...
- *nach den zu realisierenden Grundintentionen einer fremdsprachigen Handlung:* Sachaufgaben, Aktivierungsaufgaben, Problemaufgaben, kontaktive (soziale) Aufgaben ...
- *nach Sprachhandlungstypen* (in bestimmten Kommunikationsbereichen, -situationen mit wechselnden Kommunikationspartnern...): Berichten, Beschreiben, Mitteilen, Feststellen, Begründen, Zusammenfassen ...

Unter *fachdidaktischer Sicht* differenzieren sich Aufgaben aus:

- *nach der Verlaufsform einer fachkommunikativen Handlung:* rezeptive / produktive; monologische / dialogische; mündliche / schriftliche Aufgaben;
- *nach den Zieltätigkeiten:* Aufgaben zur Entwicklung des Hörens, Lesens, Schreibens, Sprechens;
- *nach der Komplexität der fachkommunikativen Handlung:* Elementar-, Teil- und Komplexaufgaben;
- *nach der Aneignung spezifischer fachsprachlicher Mittel und Strukturen:* orthographische, phonetische, grammatische, lexikalische und Textaufgaben.

Das eigentliche fachtheoretische Problem liegt aber nicht im Bereich der Ausdifferenzierung von Aufgaben unter funktional-kommunikativer und fachdidaktischer Sicht, sondern in der Entscheidung darüber, welche Auffassung vom Lernen einer (Fremd-)Sprache besteht, die ihrerseits maßgebend die Auswahl, Abfolge und konkrete Formulierung jeweiliger Aufgaben bestimmt. Übergreifende Zielgröße ist die fachkommunikative Kompetenz, die im weiteren näher zu charakterisieren ist.

## 2.2 Aufgaben und Kompetenzen

Mit Baumann (2000: 159) verstehe ich unter einer fachkommunikativen Kompetenz:

»die Fähigkeit der jeweiligen Lerner [...] (mutter- und/oder fremdsprachliche) Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren«.

Aus dieser komplexen Funktionsbestimmung leitet Baumann verschiedene Teilkompetenzen ab, deren inhaltliche Interpretation zunächst thesenartig verdichtet (vgl. ebd.: 160 ff.) und mit einer didakti-

schen Perspektive in Form einer Frage verbunden werden soll. Die fachkommunikative Kompetenz schließt folgende Teilkompetenzen ein, die gleichsam unterschiedliche inhaltliche Anforderungen an Aufgaben stellen:

#### 1. interkulturelle Teilkompetenz

Die Kommunikation im Fach unterliegt kulturspezifischen Einflüssen, die sich in Form kulturdeterminierter fachlicher Kommunikationsstrategien manifestieren.

→ Wie sind Interkulturelles und Kulturspezifisches über Aufgaben bewußt zu machen?

#### 2. soziale Teilkompetenz

Bei der Entwicklung sozialer Teilkompetenz sind dem Lerner die verschiedenen Elemente der fachlichen Tätigkeitssituation, der sozialen Situation und der Umgebungssituation der an der Fachkommunikation Beteiligten bewußt zu machen.

→ Welche Aufgaben fördern interaktives fachkommunikatives Handeln?

#### 3. Teilkompetenz des Fachdenkens

Sie bezieht sich auf kognitive Aspekte, die das Funktionieren von Fachbegriffen, Denksystemen und gedanklichen Modellen in der kommunikativen Tätigkeit der Lerner beeinflussen (Prozeß der begrifflichen/fachlogischen Nachbildung bzw. Rekonstruktion von Sachverhalten in der Fremdsprache).

→ Welche Aufgaben eignen sich für eine fachadäquate Rekonstruktion des Fachdenkens durch den Lerner?

#### 4. fachliche Teilkompetenz

Damit sind der auf fachspezifische Inhalte bezogene Sachverhalt, das fachorientierte Wissens- und Kenntnisniveau sowie die damit verbundenen Fähigkeiten der Lerner im Fach gemeint.

→ Wie kann die Aufgabe das Verhältnis zwischen fachinhaltlicher und fachsprachlicher Anforderung lernerbezogen gestalten?

#### 5. funktionale Teilkompetenz

Darunter fallen all jene sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel, die das Denken bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet (auf dem jeweiligen Erkenntnisstand) in Referenz zu den Faktoren des fachbezogenen Kommunikationsprozesses repräsentieren.

→ Welche Aufgaben sichern das Verständnis für die Wechselbeziehungen zwischen den Faktoren des fachbezogenen Kommunikationsprozesses?

#### 6. textuelle Teilkompetenz

Fachtexte dienen als Modell für die Anwendung von Sprache in fachlichen Situationen. Sie stellen das sprachliche Material bereit, das als Arbeitsgrundlage für die Lehr- und Lernprozesse erforderlich ist.

→ Wie wird über Aufgaben das Wissen der Lerner über Texte/Textsorten gesichert?

#### 7. stilistische Teilkompetenz

Fachkommunikative Äußerungen in Fachtexten enthalten stilistisch-relevante Elemente, die als Signale hinsichtlich der Einstellung zum widergespiegelten Objekt, der Verwendungssphäre, der sozialen Bedingungen der Kommunikationssituation usw. fungieren.

→ Wie sind die Aufgaben zum Erkennen/Produzieren stilistischer Varietäten auszudifferenzieren?

#### 8. textsyntaktische Teilkompetenz

Syntaktische Funktions-/Form-/Strukturmittel geben Aufschlüsse über die im Fachtext realisierten semantischen Beziehungen.

→ Welche Aufgaben fördern das Beherrschen der Beziehungsrelationen zwischen den fachsprachlichen Mitteln/Strukturen?

### 9. lexikalisch-semantische Teilkompetenz

Die gegenstandsadäquate Auswahl und Verwendungsweise lexikalisch-semantischer Einheiten in der Fachkommunikation hat als Bedeutungsträger einen maßgeblichen Anteil an der Realisierung aller anderen Teilkompetenzen.

→ Welche Aufgaben garantieren das Wissen über die Fachlexik?

Für den *Lerner* sind diese Teilkompetenzen Konstituenten seiner fachkommunikativen Kompetenz. Er baut sie auf und aus auf der Grundlage seiner eigenkulturellen/-sprachlichen sowie allgemein(-fremd)sprachigen Kompetenzen. Das Wissen über Aufgaben, die Teilkompetenzen fördern, ist ihm zumeist nicht bewußt wie auch der Weg zu deren Lösung. Dem *Lehrenden* obliegt demnach sowohl die Organisation des Aneignungsprozesses von Wissen über die fremdkulturelle/-sprachliche Fachkommunikation als auch die Befähigung der Lerner zur Verarbeitung desselben. Das Wissen über die Teilkompetenzen fachkommunikativer Kompetenz kann dem Lehrenden dabei helfen, *seinem pädagogisch-didaktischen Handeln Zielgerichtetheit und Fachadäquatheit* zu sichern. Zumindest weiß er um die komplexen Anforderungen an das fachkommunikative Handeln, wobei zunächst offen bleibt, *wie* eine zieladäquate ›Steuerung‹ von Lernerhandlungen zu garantieren ist. Die Aufgaben zu den Teilkompetenzen geben ihm lediglich Orientierungen zur Ausdifferenzierung der Inhalte, die ein Aufgabenkonzept zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz zu berücksichtigen hat.

### 2.3 Aufgabenbewußtheit der Lehrenden und Lerner

Es ist allgemein bekannt (und anerkannt), daß neues Wissen über Aufgaben in bereits vorhandene Wissensstruktu-

ren/-schemata/-modelle über fremdsprachiges Handeln einzuordnen ist. Das betrifft die Sicherung kognitiver Inhalte der Fachkommunikation, die Bewertungs- und Begriffssysteme, die Wechselbeziehungen zwischen Fachinhalten und fachsprachlicher Präsentation ebenso wie die Sicherung von Transferleistungen zwischen dem deklarativen und prozeduralen Wissen im mentalen Lexikon. Während das deklarative Wissen faktenbezogen ist (Wissen über die Sprache), umfaßt das prozedurale Wissen das handlungsbezogene (Wissen in einer Sprache), d. h. Kenntnisse über Verarbeitungs- und Produktionsverfahren von Sprache.

Die didaktische Relevanz des Bewußtmachens sprachlicher Mittel/Strukturen/-Funktionen ist zwar keine neue Erkenntnis moderner (Fremd-) Spracherwerbsforschung, sondern schon seit eh und je in verschiedenen vermittlungsmethodischen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts ausgenutzt worden, z. B. in der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Relativ neu ist hingegen die lerntheoretische, kognitionswissenschaftliche, sozialpsychologische Untersetzung von Sprachbewußtheit = *language awareness* (zur Rolle von Sprachbewußtheit vgl. besonders die Arbeiten von Wolff (1990; 1993; 1994; 1996; 2000) sowie die Aufsätze im Themenheft »Language Awareness« von *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (1997: 3 ff.)) als einer wesentlichen Komponente erfolgreichen Spracherwerbs, und zwar Bewußtheit hinsichtlich der Funktionen (Inhalt und Formen) einer Sprache und ihrer Handhabung (Strategien/Techniken) im Interaktionsprozeß (Näheres zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht vgl. House 2000: besonders 20 ff.; 68 ff.; 111 ff.).

Die *Bewußtheit des Fachsprachenlehrenden* schließt außer dem Wissen über die Sprache und über den Inhalt des fachwissen-

schaftlichen Gegenstandes pädagogisch-didaktisches Können für die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz der Lerner unter institutionalisierten Erwerbsbedingungen ein. Da sich die fachkommunikative Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen konstituiert, ist die entscheidende didaktisch-methodische Frage für den Lehrenden, *wie er die Entwicklung aller Teilkompetenzen steuern könnte, um eine komplexe Handlungskompetenz der Lernenden in (wechselnden) fachkommunikativen Anforderungssituationen zu garantieren.*

Die *Bewußtheit des Fremdsprachenlernenden* konzentriert sich im Aufgabenlösungsprozeß zwar primär auf die Aneignung deklarativen und prozeduralen Wissens über die bzw. in der Fachkommunikation, doch sie beginnt beim *Aufgabenverständnis*. Das Verstehen bzw. Formulieren einer fachkommunikativ relevanten Aufgabe setzt bereits Bewußtheit über Funktionen sprachkommunikativer Mittel/Strukturen voraus wie es bereits bekannte Strategien/Techniken zur Wissensverarbeitung aktualisiert. Während der Interaktion im fachdidaktischen *Aufgabenlösungsprozeß* erwirbt dann der Lerner durch (quasi-) fachkommunikatives Handeln fremdsprachige/-kulturelle Erfahrungen, erhält explizite Erklärungen zum fachkommunikativen Wissen und reflektiert über die Angemessenheit/Normadäquatheit seiner Lernhandlungen in Interaktionen.

*Die Bewußtheitsqualität von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht hängt demnach einerseits von der fachkommunikativen Adäquatheit ihrer Formulierung hinsichtlich der zu entwickelnden (Teil-)Kompetenzen ab und andererseits wird sie von der fachdidaktisch/-methodischen Gestaltung des Aufgabenlösungsprozesses geprägt.* (Weiteres zur Rolle der Bewußtheit im fachkommunikativen Fremdsprachenunterricht bei: House 2000: 114 ff.)

Vertreter der Fachsprachenlinguistik schätzen ein, daß es der fremdsprachlichen Fachsprachenausbildung noch nicht gelungen sei, »die weitreichenden Erkenntnisse der Fachsprachenforschung in praxiswirksame didaktische Strategien zur Darstellung von lehr- und lernrelevanten Mitteln der Fachkommunikation umzusetzen« (Baumann 2000: 155).

Gerade »das strukturell-funktionale und kommunikativ-kognitive Herangehen an die Fachkommunikation« biete, wie Baumann betont (2000: 154), nicht nur »Aufschluß über die umfassenden Determinationsmechanismen bei der Produktion und Rezeption von mündlichen bzw. schriftlichen Fachtexten«, sondern ermögliche, daß die »Lerner durch den gezielten Einsatz entsprechender Lehr- und Lernverfahren dazu befähigt [werden], ein dynamisches (produktives/rezeptives), fächer- bzw. ausbildungsspezifisches Können zu entwickeln«.

Die *Aufgaben* könnten eine geeignete Lehr- und Lernhilfe sein, um diesen Aneignungsprozeß günstig zu beeinflussen; vorausgesetzt, daß der Lehrende seine fundierten Kenntnisse über die Fachkommunikation mit einem Lehr- und Lernkonzept zur gezielten, d.h. bewußten Kompetenzentwicklung des Lerners verbindet.

Welche Ansprüche an die Formulierung von Aufgaben zu stellen sind, hat Solmecke (1998: 32 ff.) als notwendige Voraussetzung für eine funktionierende Interaktion zwischen Lehrenden und Lernern untersucht und herausgearbeitet.

Im folgenden sollen zwei Aufgabenkonzepte näher betrachtet werden, die gegenwärtig die Praxis des Fachkommunikationsunterrichts bestimmen, auf unterschiedliche Lernkulturen zurückverweisen und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile für die Gewährleistung einer fachkommunikativen Kompetenz einzuschätzen sind.

### 3. Aufgaben zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz

#### 3.1 Aufgabenkonzept einer instruktivistischen Lernkultur

##### 3.1.1 Leitlinien eines instruktivistischen Aufgabenkonzepts

In den gegenwärtigen Fachdiskussionen um effiziente didaktische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts werden die Vorzüge konstruktivistischer Lerntheorien zunehmend mit den Nachteilen einer instruktivistischen Lernkultur thematisiert. Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels wird angemahnt, in dessen Zentrum unterschiedliche Auffassungen vom Lernen stehen: konstruktivistisches versus instruktivistisches Lernen. Zum gründlichen Umdenken liefert u. a. Wendt (1996: 9 ff.) die wissenschaftstheoretischen Argumente aus lerner- und handlungstheoretischer Sicht.

Was sich begrifflich als alternatives Konzept deklariert, ist zwar bei weitem nicht so kontrovers wie es auf den ersten Blick scheinen mag, denn das, was heutzutage als instruktivistische Lernkultur charakterisiert wird, ist längst durch didaktische Implikationen des Konstruktivismus der 90er Jahre modifiziert worden. Wie andersherum die Entwicklung konstruktivistischer Lernkultur nicht ausschließlich als Gegenkonzept zum Traditionellen zu verstehen ist, sondern ebenfalls bewährte lerntheoretische Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik/-geschichte in ihr Paradigma einschließt. Dennoch unterscheiden sich beide Lernkulturen gravierend hinsichtlich fundamentaler Prinzipien zur Unterrichtsplanung, zur Lehrer-Lerner-Interaktion, zur Lernstoffauswahl, -bearbeitung sowie zur Lernerfolgskontrolle; überhaupt: zum *Lernen an sich* und damit auch zur *Steuerung von Lerntätigkeiten über Aufgaben*.

Das instruktivistische Lernen geht (nach Müller 1997: 78 ff.) auf die cartesianische Didaktik zurück, die das gesellschaftliche Wissen (also auch das sprachkommunikative!)

»durch methodische Disziplinierung [...] weitervermittelt [...] Der Lehrer wirkt dabei stark instrumentell mit, das heißt, er benennt nicht die Probleme, deren Lösung das kollektiv erarbeitete Wissen darstellt, sondern er nennt gleich die bereitstehende Lösung. Die hat der Lerner zu akzeptieren und zu lernen. Seine Rolle ist rein rezeptiv und eher passiv, das heißt, er wird von außen angeleitet und evaluiert. Die Unterrichtsergebnisse sind vorhersagbar, weil das zu vermittelnde Wissen als abgeschlossen, objektiv gegliedert und optimal präsentiert gilt. Eine minutiöse Vorbereitung der Lehrstunde ist ebenso möglich wie die Vorhersage von Lernerreaktionen und Lernererfolgen« (Müller 1997: 78 f.).

Die wichtigsten Grundannahmen dieser *instruktivistischen Lernkultur* moderner Ausprägung sind (nach Ehlers 1995: 21 ff.; in Auswertung der Arbeiten von A. A. Leontjew und J. Lompscher):

1. *Lernen erfolgt in/aus der Wechselbeziehung eines aktiven und bewußten Subjekts mit der Wirklichkeit*; d. h. über Lernaufgaben, die realen kommunikativen Anforderungen entsprechen.
2. Ausgangspunkt für die Lerntätigkeit ist die *Lernaufgabe*, deren Ziel und Ergebnis in der Veränderung des Subjekts liegt; z. B. Aufgaben, die auf eine Weiterentwicklung der allgemeinsprachlichen Kompetenz zur fachkommunikativen abzielen.
3. Die planmäßige Ausbildung der Lerntätigkeit erfolgt über die Entwicklung von *Lernhaltungen*, deren genauere Beschreibung eine Analyse von Lernaufgaben voraussetzt; z. B. unter dem Aspekt des Vorhandenseins von Aufgaben, die der Förderung aller Teilkompetenzen zweckdienlich sind.
4. Aus der Diskrepanz zwischen den Anforderungen einer Lernaufgabe und

den vorhandenen Leistungsmöglichkeiten des Lerners entstehen Bedürfnisse und Motive (soziale, kognitive), aus denen heraus *der Lerner seine Lernziele* bestimmt; z. B. die Auswahl von Aufgaben zur Beherrschung bestimmter fachkommunikativer Teilkompetenzen.

5. Indem der Lerner aus der Differenz von Vorwissen und Lernanforderung (z. B. die Konstituenten einer fachkommunikativen Kompetenz) seine Lernziele formuliert, diese Differenz durch Lernhandlungen ausgleicht, wird er zunehmend befähigt, sein *Handeln zu regulieren*; instruktivistisch: mittels Fremdbestimmung; sprachkommunikativ: auf Fachwirklichkeitswelten bezogen.

Erfahrungen mit der cartesianischen Didaktik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, im engeren Sinne des Deutschen als Fremdsprachenunterrichts, belegen, daß diese (hier aktualisierten) Grundauffassungen vom Lernen: der lehrergesteuerten Wissensaneignung, und der in diesem Konzept wirkenden Rollenverteilung (Lehrerinput → Lerneroutput) über Jahrhunderte hinweg bis in die heutige Zeit hinein nicht nur im Prinzip beibehalten wurden (wenngleich vermittlungsmethodisch nach den aktuellen Trends modifiziert bzw. variiert), sondern daß dieses instruktivistische Lernen offenbar gar nicht so erfolglos war und ist, wie es seine Opponenten gern wahrhaben wollen (und um dessen Nachweis sie sich ständig bemühen!). Dennoch ist das Ganze vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Wissenskulturen kritisch dahingehend zu befragen, inwieweit über *Fremdinstruktionen* eine *Anwendung von Wissen in und über eine Sprache dem Lerner dauerhafte/lebenslange Erfolgssicherheit* gewährt.

Dieser Frage soll im weiteren in Referenz zum Fachfremdsprachenunterricht nach-

gegangen werden, wobei die Aufgaben im Zentrum unserer Betrachtung stehen.

### 3.1.2 Instruktivistische Aufgaben zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz

Ewald Reuter (1997: 63) sieht die Spezifik der sozialen Interaktion im Didaktisierungskonzept einer instruktivistischen fachkommunikativen Lernkultur darin, »daß ein bestimmter Kreis von *Experten*, nämlich die Lehrerinnen und Lehrer, allgemeingültiges Wissen einem Kreis von *Laien*, den Lernenden, weiterreicht. Dieser Vorstellung zufolge besteht die Kunst des Lehrens und Lernens in der Überbrückung der Kluft, die zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem Alltagswissen besteht«. Unter Berufung auf Radtke (1996: 9) folgert Reuter weiter, daß der Erfolg dieses Wissenstransfers darin bestehe, »wissenschaftliches Wissen gezielt und möglichst ohne Substanzverlust in Alltagswissen zu überführen«. Aus der Sicht eines Fachkommunikationsunterrichts ergibt sich sogleich die Frage, was »wissenschaftliches Wissen« und was »Alltagswissen« ist und wer wofür zuständig ist, denn beide Seiten verfügen sowohl über das eine als auch über das andere: Die Fachsprachenlehrer sind in aller Regel kompetent im Fach Deutsche Sprache/Kultur und haben ein Germanistik- bzw. Deutschlehrerstudium absolviert; hingegen wissen die Lerner – zwar Nichtgermanisten – aber dafür in ihrem Studienfach besser Bescheid als die Deutsch-Experten. Über arbeitsteilige Vorgehensweisen in einer derartigen Interaktion mit dem Ziel der Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz ist schon reichlich nachgedacht, diskutiert und publiziert worden (vgl. u. a. Buhlmann/Fearns 1987: 81 ff.; Fluck 1992: 33 ff.; Pudzuhn 1994: 42 ff.; Schröder 1988: 23 ff.). Das Hauptproblem scheint dabei der Ausgleich



wechselseitiger Kompetenzen zu sein oder anders gesagt: *die optimale Verschmelzung der sprachkommunikativen Lehrerkompetenz mit der fachinhaltlichen Lernerkompetenz innerhalb eines gesteuerten Interaktionsprozesses*. Über gezielte Anleitungen des Lehrers erwirbt der Lerner kommunikative Teilkompetenzen, die im Prozeß wechselseitiger Einflußnahme zur fachkommunikativen Kompetenz heranreifen; hingegen der Lehrer sein Alltagswissen über die fachwissenschaftlichen Sachinhalte vervollkommenet.

Dabei nehmen die Aufgaben als Instrument des »allwissenden Lehrers«, des Experten der deutschen Fachkommunikation und -didaktik, eine zentrale Steuerungsfunktion ein. Sie geben den Lernertätigkeiten ihre Gerichtetheit. Aus einem Repertoire möglicher Aufgaben wählt der Lehrer aus, ordnet zu, portioniert und formuliert, um – unter dem Druck der Ziel-Stoff-Zeit-Restriktion stehend – Garantien für den Erwerb jeweiliger Teilkompetenzen allen Lernern zu geben.

Ein instruktivistisches Aufgabenkonzept umfaßt mindestens vier Stufen:

#### 1. Fachtext- bzw. Fachhandlungsvorentlastung

Ausgehend von einer konkreten Fachtextsorte als dem Ergebnis einer fachkommunikativen Anforderung bzw. dem Beginn einer fachbezogenen Tätigkeit werden Aufgaben zur Vorentlastung der zu erwartenden Anforderungen des Hör-/ Leseverstehens bzw. der Sprech- und Schreibproduktion gestellt, wie zum Beispiel:

- Fertige ein Assoziogramm zum Thema ... an
- Bilde eine Wortfamilie zu... Finde eine Überschrift zu...
- Kläre das Fachwort... Übersetze...

#### 2. Fachtext-Bearbeitung/Fachhandlungs-Erarbeitung

Sie dienen dem Erfassen, Einprägen, Einüben und Anwenden fachspezifischer (evt. auch allgemeinsprachlicher) Mittel/Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene in unterschiedlichen Verlaufsformen fachkommunikativer Tätigkeiten (mündlich/schriftlich; monologisch/dialogisch), und zwar unter Einbeziehung variabler Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) bei Beachtung einer Aufgabenprogression, die von rezeptiven über rezeptiv-produktive bis hin zu produktiven Anforderungen reicht. Solche Aufgaben können sein:

- Ermittle die Intention des Fachtextes... Formuliere die Hauptaussagen... Gib den Inhalt wieder...
- Fertige eine Stichwortsammlung/Gliederung/Tabelle/Übersicht zu ... an. Sammle Argumente... Formuliere Thesen. Arbeite ... aus.

#### 3. Fachtextmittel/-struktur-Bearbeitung bzw. -Erarbeitung

Einen breiten Rahmen im instruktivistischen Fachfremdsprachenunterricht nehmen Aufgaben zur Sicherung fachsprachlicher Fertigkeiten auf der Sprachsystemebene ein. Sie zielen auf die Herausbildung von fachkommunikativen Fertigungsqualitäten auf der Wort- und Satzebene mittels Aufgaben der Art wie:

- Wandle die Satzaussage um (Aktiv ↔ Passiv)... Löse die Kodensationen auf ... Markiere die Fachjargonismen im Text... Frage nach Gründen für...
- Bilde Sätze zu... Paraphrasiere die These... Substituiere die Argumente... Ergänze weitere Beispiele... Antworte nach folgendem Muster...

#### 4. Fachtext-/Fachhandlungs-Revision

Aufgaben zur Beurteilung der Adäquatheit von Fachtexten/Fachhandlungen sowie deren Korrektur gehören ebenfalls

zum Repertoire eines instruktivistischen Aufgabenkonzepts, wenn es heißt:

- Beobachte... Vergleiche... Stelle fest... (Unterschiede/ Gemeinsamkeiten/ Ähnlichkeiten) zwischen...
- Beurteile... Erkläre... Korrigiere die Angemessenheit/ Richtigkeit von...

Zusammenfassend ist festzustellen: In einem instruktivistischen Aufgabenkonzept formulieren, portionieren und strukturieren die Lehrer den Lernstoff, befördern ihn in anwendungsfähige Beispiele zum Fachinhalt, geben Lösungshilfen vor, entscheiden über Umfang/ Intensität von Erläuterungen zu Aufgaben bzw. -lösungswegen und deren Beurteilung. Die »arbeitsteilige Abwicklung« besteht also darin, daß die »Aufgabenlöser«, d. h. die Lerner, zum jeweiligen Input des Lehrers ihren Output hinzufügen, das dem implizierten Fachgedanken/-inhalt die adäquate Sprachgestalt gibt. Der Nachvollzug einer vorkonzipierten »Aufgaben-Wirkungs-Sequenz« sichert sozusagen den Erfolg des Lerners. Denn: Vertraut er ihm, so gelangt er vom Ausgangstext zum Zieltext (sofern es eine stringente diesbezügliche Aufgabensequenz gegeben hat!). Auch der »Aufgabensteller«, der Lehrer, wird zufrieden sein, wenn die Evaluation die erwarteten Ergebnisse erbringt. (Die sind ihm gewissermaßen garantiert, weil eine instruktivistische Lernkultur mit einer instruktivistischen Prüfungsmethodik korreliert, d. h. geprüft wird, was vermittelt, gefestigt und angewandt wurde.)

Rückblickend auf das Aufgabenkonzept einer instruktivistischen Lernkultur ist festzustellen: Die Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz wird zwar über ein aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen an realen, lebensnahen Anforderungen (an authentischen Fachtextsorten) mittels eines lernhandlungstheoretisch-fundierte Aufgabenkonzepts gesi-

chert, aber die stringente, lehrerbestimmte, detailliert geplante Abfolge der Lernerhandlungen läßt erkennen, daß weder Raum für die Selbstbestimmung individueller Lernziele noch für die Gestaltung interaktiver (kooperativer) Lernhandlungen als Erprobungsfeld für die Anwendung individueller Lernstrategien/-techniken zur Lösung fachkommunikativer Aufgaben vorgesehen ist.

### 3.2 Aufgabenkonzept einer konstruktivistischen Lernkultur

#### 3.2.1 Leitlinien eines konstruktivistischen Aufgabenkonzepts

So logisch durchdacht, erfolgssicher und traditionsbewährt das instruktivistische Lehr- und Lernkonzept auch scheinen mag, so ist es schon vor dem Aufkommen des konstruktivistischen Paradigmas mit Skepsis bedacht, mit Kritik versehen und mit »Gegenkonzepten« attackiert worden. Eines davon ist der Konstruktivismus (näheres bei Wolff 1994: 407 ff.), dessen radikaler Kern besagt, »daß jedes Erkennen das Erschaffen oder Konstruieren einer mentalen Wirklichkeit ist, die nicht in einer Abbildrelation zur äußeren Realität steht« (Müller 1997: 80). Alle Wahrnehmungsereignisse sind nach dieser Auffassung »konstruierte Ereignisse, die über die Welt »da draußen« keine objektive Erkenntnis liefern« (Müller 1997: 80). Das heißt, daß die menschliche Wahrnehmung die Wirklichkeit auf der Grundlage menschlicher Erfahrungen/ individuellen Vorwissens modelliert bzw. konstruiert und damit der *Lernprozeß als subjektives Konstruieren persönlicher Bedeutungen (Bedeutungszuweisungen)* angesehen wird. Dem fachkommunikativen Unterricht käme damit die Aufgabe zu, vielfältige Anlässe für Wirklichkeitskonstruktionen (mit authentischen Fachtexten/ in authentischen Fachsituationen) zu schaffen, in denen sich die Teilkompetenzen

kommunikativer Kompetenz entwickeln bzw. entfalten können. Wendt (1996: 78) erwähnt in diesem Zusammenhang die Bedeutung »kreativer Aufgabenstellungen« für die »Entfaltung individueller, aber auch interindividueller Wirklichkeitskonstruktionen« und betont gleichzeitig deren Potenzen für ein zieltextbezogenes Weiterentwickeln von Wirklichkeitskonstruktionen über die Entfaltung sozialer Aktivitäten des Lerners.

Die wichtigsten Grundannahmen der konstruktivistischen Lernkultur sind (nach Müller 1997: 84):

- »1. Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozeß.
2. Erfolgreiches Lernen wird begünstigt durch situiertes soziales Handeln, möglichst in authentischen Kontexten.
3. Ohne Anbindung an das bereits vorhandene Wissen ist Lernen sinnlos und irrelevant.
4. Erfolgreiches Lernen wird eher durch entdeckende und problemlösende Aktivitäten ermöglicht als durch detailliert geplante Instruktionen.
5. Lernumgebungen müssen komplex strukturiert sein, interessant und authentizitätsnah gestaltet sein und Spielraum für eigene Hypothesen und Aktivitäten der Lerner gewähren.
6. Die Lehrenden fungieren als Berater, Anreger und Unterstützer.
7. Wissenserwerb kann nicht determiniert werden, weil Wissenskonstruktion nach den Prinzipien der Selbstorganisation und der Emergenz<sup>1</sup> erfolgt.
8. Daher sind die individuellen Verläufe von Interimwissen nicht vorhersagbar, ebenso wenig wie der Unterrichtsverlauf.
9. Im Idealfall entsteht unter diesen Bedingungen als sinnvoll erlebtes, netzwerkartig verknüpft und transferfähiges Wissen.

10. Handlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Wissen und Handeln gelten als weitere erwartbare Lerneffekte im Rahmen eines derartig durchgeführten Unterrichts.«

Mit Recht bemerkt Müller (ebd.), daß diese Auflistung von Charakteristika konstruktivistischen Lernens »eine Fülle von Unwägbarkeiten und Unsicherheiten« gegenüber dem instruktivistischen aufweise (wobei es auch partielle Übereinstimmungen zu geben scheint, wenn man die Punkte 2., 3. und 5. betrachtet). Müller meint mit Unabwägbarkeiten vor allem solch »fundamentale Prinzipien wie die Unterrichtsplanung, die Progressionshierarchie und die Lernerfolgskontrolle« (ebd.).

Dafür stehen im Mittelpunkt einer konstruktivistischen Lernkultur andere Prämissen, die auf Erkenntnisse der Wahrnehmungs-, Verstehens- und Interaktionstheorien zurückgehen. Sie besagen (nach Müller 1997: 85): »daß Lernprozesse in situativen Kontexten stattfinden, in denen authentizitätsnahes Handeln und Interagieren möglich ist. Damit wird die soziale Komponente des Wissenserwerbs betont und die Möglichkeit des späteren Transfers des Wissens auf andere authentische Situationen vorbereitet«.

Einen hohen Stellenwert nimmt in der konstruktivistischen Lernkultur die integrative Beschäftigung mit Texten ein, und zwar die, in deren Ergebnis subjektive Bedeutungskonstruktionen entstehen. Sie weisen bei aller Subjektivität Intertextuelles auf und besitzen, wie

1 Unter Emergenz ist ein »qualitativer Sprung, neuer Zustand, der nicht auf frühere Zustände oder Eigenschaften auf niedrigeren Aggregationsniveaus linear zurückgeführt werden kann [...] [zu verstehen]. Daher lassen sich die meisten E.rscheinungen auch als kollektive → unvorhergesehene Folgen individueller intentionaler Handlungen deuten [...]« (Lexikon zur Soziologie 1995: 164 f.).

Wendt (1996: 80) mit Recht feststellt, eine produktive Lernkomponente insofern, als der Textvergleich die »natürlichste« Form des analytischen und interpretierenden Umgangs mit Texten sei, woraus er schlußfolgert, »daß Vergleiche von thematisch verwandten Texten besonders ergiebig sind« (Wendt 1996: 80). Lernumgebung, Lernberatung und soziale Interaktionen in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten sind zwar nicht die einzigen Säulen des Konstruktivismus, um »Kompetenz durch Konstruktion« zu erzielen, sondern es sind vor allem die in diese Lernkultur involvierten Konzepte der Enkulturation<sup>1</sup>, der Authentizität, der Lernerautonomie, des kooperativen Lernens und der Kreativität, die ein neues Rollenverständnis vom Lehrer und Lerner im Lern- bzw. Interaktionsprozeß bewirken (können) und mit *Aufgaben eines neuen Typs* einhergehen.

### 3.2.2 Konstruktivistische Aufgaben zur Herausbildung einer fachkommunikativen Kompetenz

Wenn die konstruktivistische Lernkultur im Fachfremdsprachenunterricht auf das Konstruieren von Bedeutungen in der bzw. über die Fachkommunikation orientiert ist, dann ist unter dem Aneignungsaspekt zu fragen, welche Aufgaben entdeckende, problemlösende, kooperative Aktivitäten beim Lerner auslösen können. Im Unterschied zum instruktivistischen Aufgabenkonzept müssen dies Aufgaben sein, die den Er-

werb von Teilkompetenzen der komplexen fachkommunikativen Kompetenz mit Aufgaben sozialer Interaktion verbinden, bei deren Lösung der Lerner ein hohes Maß an Eigenverantwortung, Initiative und Selbstorganisation übernimmt.

Ein derartiges Aufgabenkonzept könnte bzw. müßte folgende Stufen berücksichtigen (unter Einbeziehung von Anregungen bei Hufeisen 2000: 241 ff.):

#### 1. eine fachkommunikativ-subjektive Stufe

Die Aufgaben zielen zum einen auf das Erfassen und Beherrschen eigensprachlicher fachkommunikativer Anforderungen (L1), indem muttersprachliche Textsortenmuster/-schemata (einschließlich fachkommunikativer Mittel/Strukturen) bewußt beobachtet und produziert werden.

Zum anderen werden Aufgaben gestellt, die den Lerner veranlassen, über sein Vorwissen in der muttersprachlichen Fachkommunikation und in der Verarbeitung fachkommunikativen Wissens zu reflektieren. Diese Aufgaben dienen dem Bewußtmachen eigenkultureller/-sprachlicher Prägungen in Fachtexten/ in fachkommunikativen Handlungen (in Texten/Reflexionen).

Dazu gehören Aufgaben, die das Wesen der eigenen Wissenschaftskultur sowie das Lernen selbst thematisieren (warum lerne ich was/wie), und Aufgaben, die das kooperative bzw. autonome Lernen inspirieren, wie zum Beispiel:

1 Enkulturation ist die »Bezeichnung für den Prozeß, durch den der Mensch von Geburt an die kulturellen Überlieferungen seiner Gruppe (→ Kultur, → Gruppenkultur) erlernt und somit ein »Mitglied« dieser Kultur wird. Dazu gehört vor allem das Erlernen der (gruppen- und schichtenspezifischen) Sprache. Die E. vollzieht sich nur teilweise als bewußte Vermittlung und Aneignung von kulturellen Inhalten und Techniken (zum Beispiel in der Schule); viele wichtige Aspekte der Kultur werden hauptsächlich unbewußt aufgrund von Erfahrungen in der alltäglichen Kommunikation und Interaktion mit den relevanten → Bezugspersonen des Individuums gelernt [...]« (Lexikon zur Soziologie 1995: 167).

- Was weißt du bereits über die Fachtextsorte ...?
- Wenn du einen Fachaufsatz schreibst, womit fängst du gewöhnlich an?
- Wie planst du deinen Schreibprozeß?
- Was möchtest du von deinem Partner über das Schreiben wissen?

## 2. eine fachkommunikativ-interaktionale Stufe

Auf dieser Stufe entfalten sich Aufgaben, die an authentische Fachtexte in der Fremdsprache und an einen interaktiven Umgang mit diesen gebunden sind. Im Mittelpunkt steht der Vergleich zwischen L1- und L2-Fachtextsorten. Der Lerner stellt Hypothesen über Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten/Unterschiede auf und erfaßt Invariantes/Variantes durch die Einbeziehung bzw. genaue Beobachtung von Paralleltexten (gleicher Fachinhalt, der unterschiedlich in gleichen bzw. anderen Fachtextsorten realisiert wird). Der Lerner umschreibt, variiert, korrigiert ... Fachtextsorten, wobei er sich für die jeweilige kulturell geprägte Präsentation fachkommunikativer Inhalte in eigenen- und fremdsprachlicher Fachcodierung sensibilisiert.

Dazu gehören sowohl Aufgaben, die das Entdecken der fachkommunikativen Umgebungssituation ermöglichen, als auch Aufgaben, die eine gezielte Entwicklung fachkommunikativer Teilkompetenzen beim kooperativen Lernen fördern:

- Stelle Hypothesen über die Fachtextsorte X, Y, Z auf. Überprüfe diese an Beispielen.
- Vergleiche die Fachtextsorte X, Y, Z zum Thema ... zwischen deiner Muttersprache und der deutschen Sprache. Stelle Gemeinsamkeiten/Unterschiede fest ...
- Produziere Paralleltexte zur Fachtextsorte X, Y, Z; Variiere, Kombiniere, Komprimiere, Expandiere...

- Korrigiere deine Texte X, Y, Z im Vergleich zu..., in Zusammenarbeit mit ..., durch Beratung bei...
- Mache eine Meinungsumfrage zum Thema ... in einem Betrieb/einer wissenschaftlichen Institution...
- Werte die Ergebnisse der Umfrage aus (in der Lernergruppe, in einem Fachartikel/Resümee, in der Öffentlichkeit)...
- Schicke dein Resümee übers Internet an einen deutschen Kommilitonen zur Korrektur
- Bearbeite dein korrigiertes Resümee für eine Veröffentlichung in ...

## 3. die fachkommunikativ-interkulturelle Stufe

Auf dieser Stufe entfaltet der Lerner seine Konstruktionen über die fremdsprachige Fachkommunikation, konfrontiert sie mit lebenspraktischen Realsituationen (in Projekten der Zielkultur) und/oder im Kontakt mit native speakers. Er konstruiert nunmehr selber nach seinen Vorstellungen verschiedene Fachtextsorten in der L2, indem er sich über mehrfache (Fachtext-)Revisionen der zielsprachlichen Wissenschaftskultur annähert (im Ergebnis kollaborativen Lernens). Er gewinnt dabei zunehmend Sicherheit in der Beherrschung fachkommunikativer Normen der Zielsprache, indem er beispielsweise solche Aufgaben gestellt bekommt wie:

- Tausche deine Erfahrungen aus, z. B. wie du ein Projekt planen, eine Forschungsarbeit konzipieren, einen Fachartikel schreiben willst...
- Nimm Kontakt mit native speakers auf (Internet/Fax/Telefon) und tausche dich mit ihnen über... aus.
- Notiere dir, warum du was wie lernst. Stell dir einen Plan auf, revidiere, ergänze, präzisiere ihn...

Empirische Forschungen stützen die Annahme, daß es während des kooperativen und kollaborativen Handelns vor allem

»auf die Qualität der Interaktionen [...] auf ausreichende Zeitmargen für die Selbstfindungs- und Selbstkorrekturprozesse der Lerner« (Vollmer 2000: 267) ankomme.

Das Entscheidende des konstruktivistischen Aufgabenkonzepts – so kann zusammenfassend festgestellt werden – ist die *ständige aktive Auseinandersetzung des Lerners mit Gegenständen/Erscheinungen der eigenen und fremden Wissenschaftskultur* (vgl. die Beiträge zum Themenschwerpunkt »Kontrastivität und kontrastives Lernen«. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (1995: 3 ff.), wo differenzierte Nachweise zur Kulturdeterminiertheit fachwissenschaftlicher Handlungen / Diskurse erbracht werden).

Im Mittelpunkt steht dabei die Selbstorganisation des Lernens durch den Lerner, seine Befähigung zur Sinnkonstruktion, zum Entwickeln von Annahmen (Hypothesen), zum Ausprobieren (Verifizieren) neuer erworbenen Wissens sowie zur permanenten Reflexion über das Erreichte. Aus kognitionspsychologischer Sicht stellt sich dieser Prozeß als Wechselbeziehung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen dar, wobei die Umstrukturierung, Erweiterung, ggf. auch Korrektur von Wissen über die zielsprachliche Fachkommunikation stets in Referenz zur eigen- (bzw. mutter-)sprachlichen geschieht. Der Lehrer bahnt lediglich als Berater für die ratsuchenden Lerner effiziente Wege zur Bewältigung der Differenz zwischen dem Vorwissen der Lerner (der Lerner- bzw. Interimssprache) und dem Lernziel (der fachkommunikativen Kompetenz). Der Lehrer und die Aktanten in der Lernergruppe tauschen sich über die Organisation des (kollektiven) Lernprozesses aus. Sie planen die zu lösenden Aufgaben gemeinsam und erörtern die fachkommunikative Angemessenheit/Richtigkeit jeweiliger Lösungen im Forum, indem mittels Rollen-

tausch der Perspektivwechsel vom (Be-) Lehrenden zum Lerner praktiziert wird. House weist nachdrücklich auf die Potenzen der Interaktionen zwischen dem (Fachsprachen-)Lehrer und den Lernern hin, indem sie feststellt: »Über die Lehrerinterventionen hinaus liegt aber die große Chance für die Entwicklung von Diskurs-, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht darin, die Lerner auf das aufmerksam zu machen, was sie für sich selbst als problematisch in ihrem Interaktionsverhalten empfinden, sie auf der Grundlage dieser Erkenntnisse zur Verwendung individuell angemessener Lerntechniken und Lernstrategien zu ermuntern, und sie dazu zu bewegen, über ihre Erfahrungen in der Sprachverwendung in Interaktionen zu reflektieren und vom Lehrer Feedback, fundierte Erklärung und Verbesserungsvorschläge einzufordern« (2000: 116).

### 3. Resümee. – Ausblick auf aktuelle Forschungsaufgaben

Rückblickend auf die Eignung der beiden Aufgabenkonzepte zur Entwicklung einer fachkommunikativen Kompetenz komme ich zu folgendem Schluß:

Weder das instruktivistische noch das konstruktivistische Aufgabenkonzept wird zur fachkommunikativen Kompetenz führen, wenn nicht die Bereitschaft der Lerner zum Lernen bzw. zur Selbstgestaltung des eigenen Lernprozesses vorliegt. Je nach Lerner typ und den kultur geprägten Lerntraditionen wird sich das eine oder das andere Konzept als erfolgreich(er) erweisen. Mir scheint, daß sich im Fremdsprachenfachunterricht beide Konzepte in Abfolge, d. h. im Nacheinander (erst das instruktivistische, dann das konstruktivistische) eignen würden, um zunächst die fachkommunikativen Anforderungen in ihrer handlungs- bzw. sprachsystembezoge-

nen Einbettung anhand exemplarischer Aufgaben dem Lerner bewußt zu machen und dabei die verschiedenen Aufgaben zur Förderung von Teilkompetenzen gemeinschaftlich zu erproben. Danach könnte eine weitgehend selbständige/individuelle Diversifizierung der fachkommunikativen Kompetenz erfolgen. Im Zentrum fachfremdsprachlicher Unterweisung stünden dann eher lernstrategische/-technische Inhalte und das wechselseitige kollektive Erlebnis konstruierter Fachwirklichkeitswelten (vgl. u. a. die Anregungen bei: Konrad/Traub 1999).

Aus der Sicht weiterführender Forschungsaufgaben zur Aufgabenproblematik sehe ich folgende Arbeitsfelder, Desiderate bzw. offene Fragen:

1. Ohne die Bedeutung eines klaren Zielbildes des Fachfremdsprachenunterrichts (der fachkommunikativen Kompetenz) in Frage stellen zu wollen, sollten in Zukunft bei der unterrichtlichen Herausbildung der einzelnen Kompetenzen sowohl die verschiedenen Lernertypen als auch die divergierenden Fachinhalte (-methoden/-begriffe) stärker berücksichtigt werden. Genauer zu untersuchen wäre die Funktion von Aufgaben zur Steuerung sozialer Interaktionen zwischen den Akteuren im Fachfremdsprachenunterricht und die fachkognitiven/-kommunikativen Interaktionen mit elektronischen und Printlernmaterialien.
2. Bei aller Faszination des »Multimedialen Lernens im Hochleistungsdaten-netz«, das auch den Aufgabenkonzepten im elektronischen Zeitalter neue Dimensionen eröffnet, indem es diversifizierte Aufgabeninputs bietet, ist zu fragen, inwieweit sich der Verlust an »sozialer Konstruktion von Wirklichkeiten« (Wendt 1996: 76) in einem internet- bzw. rechnergestützten Selbstlernprozeß negativ auswirkt. Denn: Elektronisch erzeugte Wirklichkeiten redu-

zieren nicht nur Wahrnehmungsdimensionen, sondern blenden auch die sozialen Erfahrungen aus, die gemeinschaftliches (Probe-)Lernen/-Handeln in schulischer/institutioneller Sozialisation begleiten. Es geht dabei nicht um Entweder-Oder (Unterricht versus Rechner), sondern um eine sinnvolle Balance zwischen den verschiedenen Instruktionskanälen interaktiven Lernens. Näher zu untersuchen wären beispielsweise die sozialen Wirkungen von Aufgaben, die als Hypertext in der Software für den Fachfremdsprachenunterricht Anwendung finden.

3. Da die Formulierung von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht einerseits von objektiven Faktoren institutioneller Erwerbsbedingungen abhängt und andererseits von subjektiven Dispositionen der Lehrenden bestimmt wird, wäre interessant einmal genauer zu erfahren, inwieweit das Lösen fachkommunikativer Aufgaben individuelle kognitive und sprachkommunikative Prozesse auslöst. »Lautes Denken« der Lerner als Datenerhebungsmethode und retrospektive Interviews über Lösungsstrategien/-techniken von fachkommunikativen Aufgaben könnten Aufschluß darüber geben, wie Lerner Aufgaben verstehen und bearbeiten. Aus den Ergebnissen ließen sich Rückschlüsse zur Ausdifferenzierung von Aufgaben nach Lernerbedürfnissen (individuelles, soziales Handeln) und Lernerniveaus (fachkognitive/-kommunikative Anforderungen) ziehen.
4. Schließlich ist die Kulturgeprägtheit von Aufgaben im Fachfremdsprachenunterricht ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet. Ohne Zweifel sind Aufgaben konventionalisierte Annahmen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft darüber, was wie womit zu initiieren ist. Herkunftskulturell unter-

schiedliche Lerner begegnen diesen vor dem Hintergrund ihrer eigenkulturellen Lehr- und Lernerfahrungen, ihrer verinnerlichten, traditionellen Lehr- und Lernstile und bereits erlebter kulturell-markierter Interaktionen. Zu untersuchen wäre, welche Aufgabenkonzepte und Aufgabenformulierungen ein adressatengerechtes Lehr- und Lernangebot zur Entwicklung einer fremdkulturellen fachkommunikativen Kompetenz wirksam unterstützen können.

### Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter: »Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der angewandten Linguistik«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 149–173.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 1995.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000.
- Blei, Dagmar: »Steuerung und Offenheit als Komponenten eines integrativen Reformkonzepts«, *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Band 43. Bochum: Brockmeyer, 1993, 19–26.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt, 1987.
- Edmondson, William; House, Juliane (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, Themenschwerpunkt: Language Awareness. Tübingen: Narr, 1997.
- Ehlers, Swantje: »Vorwort«. In: *Lerntheorie – Tätigkeitstheorie – Fremdsprachenunterricht. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. 4. Werkstattberichte des Goethe-Institutes, Hrsg. von Hubert Eichheim. München: Goethe-Institut, 1995, 7–19.
- Fluck, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992.
- Fuchs-Heinritz, Werner: *Lexikon zur Soziologie*. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.
- Häusermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 1996.
- Henrici, Gerd; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 1994.
- Henrici, Gerd; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24, Themenschwerpunkt: Kontrastivität und kontrastives Lernen. Tübingen: Narr, 1995.
- House, Juliane: »Interaktion und Fremdsprachenunterricht«. In: *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000, 111–118.
- Hufeisen, Britta: »Erlernen von Schreib- und Textkompetenz in der Fremdsprache: ein konstruktivistischer Ansatz«. In: Baumann, Klaus-Dieter; Kalverkämper, Hartwig; Steinberg-Rahal, Kerstin (Hrsg.): *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2000, 233–252.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenburg, 1999.
- Müller, Klaus: »Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 77–112.
- Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich (Hrsg.): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin; München: Langenscheidt, 1990.
- Pudszuhn, Manfred (Hrsg.): *Fachunterricht versus Sprachunterricht: Untersuchungen zum studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht (DaF) für Ausländer*. Frankfurt



- a. M. et al.: Langenscheidt, 1994 (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 2).
- Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske & Budrich, 1996.
- Reuter, Ewald (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlichen Kommunikationstrainings*. München: Iudicium, 1997.
- Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache): unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte*. Frankfurt a. M.: Lang, 1988 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Band 20).
- Solmecke, Gert: »Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Äußerst wichtig – wenig beachtet«, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, 1 (1998), 32–44.
- Vollmer, Helmut Johannes: »Zweitspracherwerb ist Interaktion«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2000, 258–270.
- Wendt, Michael (Hrsg.): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr, 1996.
- Wolff, Dieter: »Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 89, 6 (1990), 610–625.
- Wolff, Dieter: »Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen«, *Die Neueren Sprachen* 92, 6 (1993), 510–531.
- Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.
- Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.
- Wolff, Dieter: »Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, Themenschwerpunkt: Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 2000, 91–105.