

Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung?

Antworten aus dem Deutschunterricht für japanische Studierende

MICHAEL SCHAT, HIDEMI HAMANO, HOLGER SCHÜTTERLE,
ANDREAS MEYER

1. Einleitung

Der Beitrag stellt die Konzeption und erste Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojektes vor, das seit April 2008 in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an einer japanischen Universität durchgeführt wird. Unterstützt von externen Forschenden gehen Lehrende aus diesem Programm der Frage nach, welche Veränderungen sich ergeben, wenn die Gewichtung von form- und inhaltsorientierten Unterrichtsphasen variiert wird. Mit seinem longitudinalen und multiperspektivischen Ansatz liefert das Projekt Erkenntnisse zu einem Bereich der Aufgabenforschung, der bislang nur unzureichend thematisiert wurde.

Dabei wird der Beitrag auf die Fragestellung in seinem Titel weder allgemeingültige noch punktgenaue Antworten geben können. Die enge Verknüpfung des Fremdsprachenunterrichts mit den sozialen Kontexten, in denen er sich vollzieht, setzt universalen wie technokratischen Erklärungsversuchen des Geschehens enge Grenzen. Die Frage nach dem angemessenen Anteil aufgabenorientierter Unterrichtsphasen erscheint uns nur dann sinnvoll zu sein, wenn sie – wie im vorliegenden Fall – der konkreten unterrichtlichen Praxis verhaftet bleibt, der sie erwuchs.

2. Ausgangspunkte und Forschungskontext

Ein wichtiger Ausgangspunkt unsers Forschungsprojekts ist ein Modell von Ellis (2003: 237) für ein modular aufgebautes, aufgabenorientiertes Curriculum, mit dem er zentrale Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung der letzten Jahre konsequent in unterrichtliche Praxis zu übersetzen versucht. Nach seinem Vorschlag sollte auf Anfängerniveau fast die gesamte Unterrichtszeit dem Lernen mit inhaltsorientierten Aufgaben vorbehalten bleiben. Der Anteil formorientierter Aufgaben hingegen ist in seinem Modell zu Beginn verschwindend gering, steigt nur allmählich an und macht auf Fortgeschrittenenniveau etwa die Hälfte der Unterrichtszeit aus. So überzeugend und inspirierend diese Idee auch wirkt: Die Praxis, mit der wir uns zu Beginn des vorliegenden Forschungsprojektes konfrontiert sahen, stellt gleichsam den curricularen Gegenentwurf dar, wie Abb. 1 verdeutlicht. Der "Intensivkurs Deutsch für Studierende der Sozialwissenschaften" an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio ist ein Intensivsprachprogramm, das Studierenden die Möglichkeit bietet, sich über die

gesamte Zeit ihres vierjährigen B.A.-Studiums hinweg in vier Unterrichtseinheiten (à 90 Minuten) pro Woche mit dem Erlernen des Deutschen und mit gesellschaftspolitischen Themen aus dem deutschsprachigen Raum zu beschäftigen.

Das Programm setzt auf eine enge Verknüpfung von Deutschunterricht und Fachstudium, die jedoch auf den einzelnen Niveaustufen sehr unterschiedlich gehandhabt wird, wie Abb. 1 demonstriert. In der bis zum Beginn des Forschungsprojekts üblichen Struktur findet die Idee ihren Ausdruck, dass die Studierenden zunächst einen strukturorientierten Unterricht benötigen, der ihnen eine gewisse Sicherheit im Umgang mit grammatischen Phänomenen verleiht, um dann allmählich zu einem inhaltsorientierten Gebrauch der Fremdsprache übergehen zu können (vgl. Schart 2010: 5ff) – eine Annahme, die den universitären Lehrtraditionen in Japan entspricht. Die unterschiedliche Färbung innerhalb der einzelnen Niveaustufen steht für den Anteil von japanischen und deutschen Lehrenden an der Gesamtstundenzahl von vier Unterrichtseinheiten pro Woche und damit zugleich für unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen.

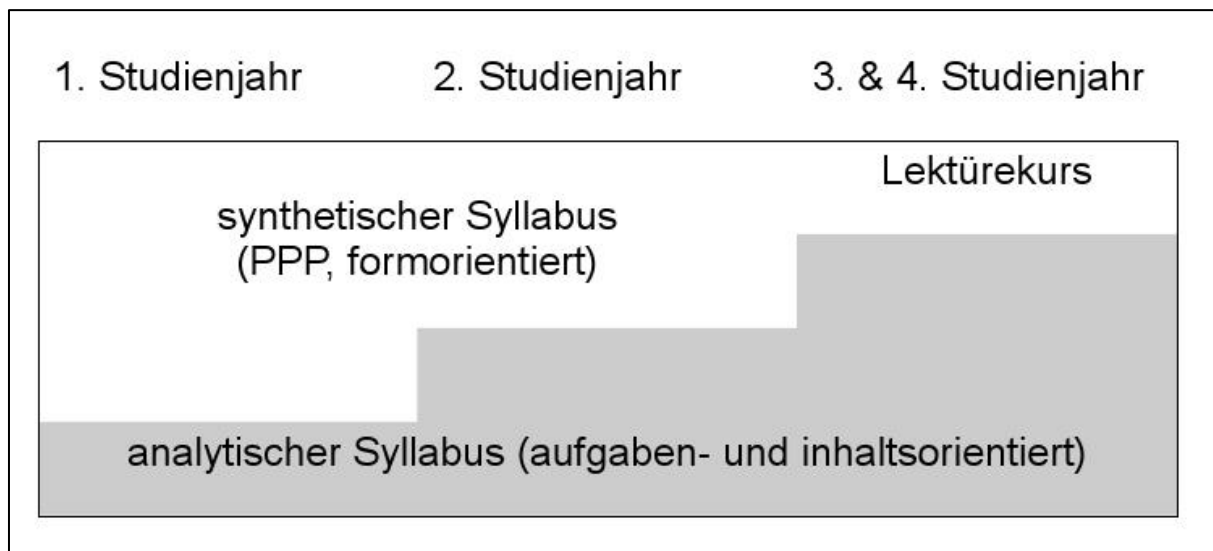


Abb. 1: traditionelle Struktur des Intensivsprachprogramms an der Juristischen Fakultät der Keio Universität Tokio

Es ist der offensichtliche Kontrast zwischen diesen beiden curricularen Konzeptionen, der unserem Forschungsprojekt einen wichtigen Anstoß gab, drängt sich bei ihrem Vergleich doch gleichsam die Frage auf, was sich in diesem Intensivsprachprogramm konkret verändert, sobald man beginnt, das Verhältnis zwischen form- und inhaltsorientierten Unterrichtsphasen zu verschieben. Damit wählten wir aber auch eine Problemstellung, die als Desiderat der bisherigen Aufgabenforschung angesehen werden muss (vgl. Bygate, Norris & Van den Branden 2009: 497).

Dass sich sein Modell nicht ohne weiteres in Idealform auf die Praxis übertragen lässt, ist auch Ellis (2003: 238) bewusst, wobei er vor allem auf mögliche Konflikte mit den lokalen Lehr- und Lerntraditionen verweist. Auch die wenigen empirischen Studien, die zu diesem Thema bislang mit ostasiatischen Studieren-

den durchgeführt wurden, warnen vor allzu ambitionierten und radikalen Veränderungen gewohnter Unterrichtsabläufe (Li 2004; McDonough & Chaikitmonogkol 2007; Schart 2008; Todd 2005). Die Legitimität eines konsequent analytischen Syllabus scheitert offensichtlich häufig bereits an den Vorstellungen der Lehrenden und Lernenden von einem effektiven und effizienten Fremdsprachenunterricht, noch bevor sich über einen längeren Zeitraum hinweg in der Praxis überprüfen lässt, zu welchen Lernerfolgen er führt. Auch in dieser Studie wurden wir mit dieser Problematik konfrontiert, etwa als wir zu Beginn der zweiten Forschungsphase im April 2009 die Studienanfänger nach ihren Präferenzen befragten und nur zwei Studierende den aufgabenorientierten Kurs ("Grundstufe 2B" in Abb. 2) bevorzugten, während 23 die grammatikorientierte Variante ("Grundstufe 2A" in Abb. 2) wählten.¹

Dass wir trotz dieser durchaus überraschenden Erfahrung das Projekt wie geplant fortführten, hängt unmittelbar mit den Ergebnissen einer in den Jahren 2003 bis 2008 durchgeführten Evaluationsstudie im Intensivsprachprogramm Programm zusammen (vgl. Schart 2010). Diese Untersuchung erbrachte unter anderem die Erkenntnis, dass die Studierenden vor allem den aufgabenorientierten Unterricht auf Grundstufenniveau als einen problematischen Kurs betrachten. Sie geben immer wieder an, dessen Struktur nicht gut zu verstehen und ziehen seine Effektivität in Zweifel. Zugleich werden Lehrmaterialien und zum Teil auch die Kompetenz der deutschen Lehrenden kritischer gesehen als in anderen Niveaustufen. Insgesamt kommt es dadurch zu Diskrepanzen zwischen den Erwartungen der Lernenden an den Unterricht und einem zentralen curricularen Ziel des Kurses: der Verknüpfung von inhaltlichem und sprachlichem Lernen. Für uns ergab sich aus diesen Ergebnissen die Frage, inwiefern die bisherige Kursstruktur diese Probleme gleichsam selbst erzeugt und was sich bei einer Verschiebung der Unterrichtsanteile konkret verändert. Das vorliegende Projekt findet deshalb in theoretischen Überlegungen zum aufgabenorientierten Lehren und Lehren ebenso eine Begründung wie in den Anforderungen der betreffenden Praxis.

3. Forschungsperspektive

Die empirischen Forschungen zum aufgabenorientierten Unterricht haben sich in den zurückliegenden beiden Jahrzehnten vor allem aus der psycholinguistischen Perspektive ihrem Gegenstand genähert. Die Aufmerksamkeit blieb daher der Aufgabe selbst und den unterschiedlichen Dimensionen ihrer Planung und Bearbeitung verhaftet, während ihrer Einbindung in das komplexe soziale Geschehen Unterricht zu selten ein angemessener Stellenwert beigemessen wurde. Folglich

¹ Um dennoch zumindest annähernd ein Gleichgewicht zwischen den beiden Grundstufen-Klassen zu schaffen, wurden fünf Studierende entgegen ihrer Präferenzen dem aufgabenorientierten Kurs zugeteilt. Außerdem wählten drei Studierende mit zweijähriger Lernerfahrung aus der Oberschule diese Klasse.

gibt es vergleichsweise wenige Studien, die in realen Klassenräumen und vor allem über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt wurden (z.B. Edwards & Willis 2005; Van den Branden 2006; Van den Branden, van Gorp & Verhelst 2007). Insbesondere Untersuchungen zu aufgabenorientierten Designs auf Anfängerniveau sind spärlich gesät. Die Folge dieser unbefriedigenden Situation ist der häufig zitierte Mangel an ökologischer Validität der Forschungen in diesem Bereich, was wiederum die oben erwähnten Bedenken vieler Lehrender und Lernender bestätigt (vgl. Pica 2005). Ob der aufgabenorientierte Unterricht letztlich mehr ist als eine faszinierende pädagogische Idee, lässt sich erst dann beantworten, wenn die Aufgabenforschung der bislang vernachlässigten soziokulturellen Perspektive größere Beachtung schenkt und sich umfassender als bisher auf die unterrichtlichen Kontexte einlässt (vgl. Bygate et al. 2009).

4. Forschungsfragen und -instrumente

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass diese Studie nicht als ein Experiment angelegt ist, um eine bestimmte Methode von Fremdsprachenunterricht zu prüfen oder gar ihre Überlegenheit zu demonstrieren. Es geht vielmehr darum, das Geschehen in den Klassenräumen unter verschiedenen Bedingungen besser zu verstehen und dadurch das Intensivsprachprogramm weiterzuentwickeln. Deshalb richtet sich der Fokus der Untersuchung nicht auf einzelne Aufgaben, sondern auf das Geschehen im Ganzen und seine Wahrnehmung durch die Beteiligten.

Dabei zielt dieses Forschungsprojekt aber auch darauf, Aussagen über messbare Erträge von Unterrichtsprozessen zu treffen. Die Auswirkungen unterschiedlicher Lehr- und Lernarrangements sollen sowohl aus der Binnenperspektive der Lernenden nachvollzogen werden, als auch anhand der Entwicklung ihrer Fähigkeiten in der Fremdsprache und ihrem Verhalten im Unterricht (Außenperspektive). Es steht außer Frage, dass sich viele der Veränderungen, die Lernende im Verlauf eines Kurses erfahren, einem schlichten Ursache-Wirkung-Denken entziehen. Aber die Beschreibung bestimmter Unterrichtsdesigns wirkt nur dann überzeugend, wenn sie mehr bietet als vermutete oder postulierte Wirksamkeit (Helmke 2009: 23ff).

Vor diesem Hintergrund und ausgehend von der Frage nach der richtigen Balance zwischen inhalts- und formorientierten Unterrichtsanteilen entwickelten wir den folgenden Katalog an Forschungsfragen für das vorliegende Projekt:

- Wie nehmen die Studierenden die unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen wahr? Wo sehen sie deren Vor- und Nachteile?
- Was ist typisch für die Unterrichtsatmosphäre und die kommunikativen Prozesse in den Klassen?
- Gibt es bestimmte Verhaltens- oder Einstellungsmuster, die sich auf den Einfluss der Unterrichtskonzeptionen zurückführen lassen? Welche Rollen spie-

len dabei die Aufgaben (Inhalte, Typen von Aufgaben) einerseits und grammatische Themen andererseits?

- Lassen sich bei den Studierenden Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung feststellen (Flüssigkeit, Komplexität, Korrektheit)?
- Wie nehmen die Lehrenden die Situation wahr?

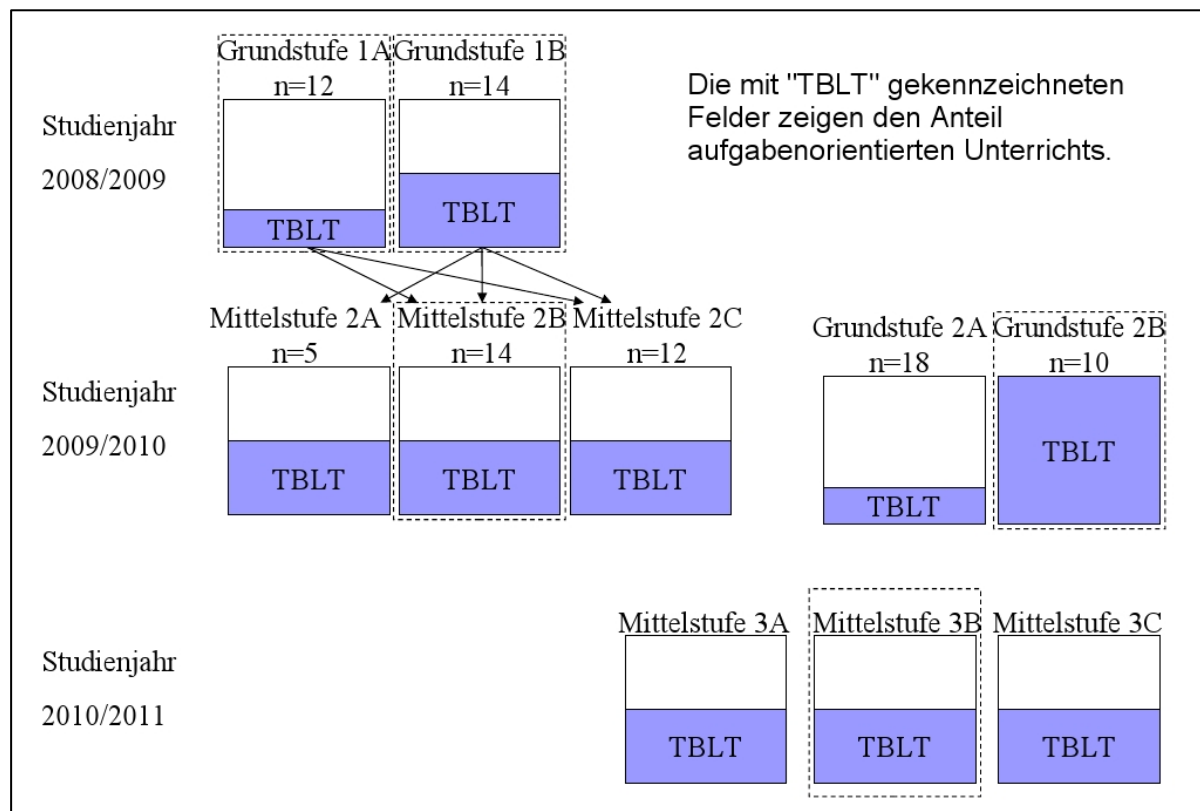


Abb. 2: Forschungsphasen und untersuchte Klassen

Für die Datenerhebung und -auswertung teilten wir das Forschungsteam in zwei Gruppen, von denen sich eine mit der Binnenperspektive der Studierenden beschäftigt. Sie stützt sich auf die Daten aus zwei Gruppeninterviews und zwei schriftlichen Umfragen, die jeweils am Ende des Semesters durchgeführt wurden. Dazu kommen die Einträge der Studierenden in Lerntagebüchern. Die andere Gruppe konzentriert sich auf die Außenperspektive und zu ihren Datenquellen gehören zwei schriftliche Tests² und zwei Prüfungsgespräche am Ende jedes Semesters.³ Diese beiden Forschungsgruppen arbeiten bei der Analyse der Daten zunächst getrennt voneinander, führen ihre Ergebnisse jedoch in einem folgenden Schritt zusammen, was die multiperspektivische Betrachtung des Forschungsfeldes ermöglicht und die Validität der Aussagen erhöht. In beiden Untergruppen kooperieren interne und externe Forschende.

² Es handelt sich um den Abschlusstest am Ende des zweiten Semesters und den Aufnahmetest in die Mittelstufe des Intensivsprachprogramms.

³ In der nächsten Forschungsphase kommen dazu Videoaufzeichnungen einzelner Unterrichtsstunden.

Abb. 2 gibt einen Überblick über das gesamte Forschungsprojekt, das insgesamt auf 3 Jahre angelegt ist. Die Darstellung vermittelt einen Eindruck davon, was es bedeutet, aufgabenorientierten Unterricht nicht als Experiment oder unter quasi-experimentellen Bedingungen zu untersuchen, sondern im laufenden Betrieb. Da sich nicht alle der im Intensivsprachprogramm beschäftigten Lehrenden an diesem Forschungsprojekt beteiligen, mussten wir es so konzipieren, dass die gewohnten Abläufe möglichst wenig beeinflusst werden. Die einzelnen Klassen sind daher in unterschiedlicher Intensität in die Datenerhebung einbezogen und die Forschungsinstrumente konnten nicht in jedem Fall in genau gleicher Weise eingesetzt werden (vgl. Abschnitt 5.). Jene Klassen, auf denen der Schwerpunkt der Untersuchung liegt, sind in Abb. 2 durch eine Umrandung gekennzeichnet.

5. Erste Ergebnisse

Wir möchten nunmehr wichtige Ergebnisse der ersten Forschungsphase (April 2008-April 2009) darstellen. Bei der detaillierten Analyse der Daten konzentrieren wir uns auf jeweils fünf Lernende der Klassen "Grundstufe 1A" (G1A) und "Grundstufe 1B" (G1B). Es handelt sich um Studierende, die nach dem Einstufungstest zu Beginn des zweiten Studienjahres der Klasse "Mittelstufe 2B" zugeordnet wurden und dort während der zweiten Forschungsphase (April 2009-April 2010) gemeinsam lernen.⁴

5.1 Schriftliche Prüfungen

Die beiden schriftlichen Prüfungen während des ersten Erhebungszeitraums gehören zum regulären Ablauf im Intensivsprachprogramm und konnten in ihrer Struktur für das Forschungsprojekt nicht verändert werden. Wünschenswert wäre aus unserer Sicht gewesen, in diese Prüfungen auch Aufgabenformate einzubauen, die – etwa nach dem Vorbild der DESI-Studie – bessere Einblicke in die Entwicklung der Sprachbewusstheit ermöglichen. Stattdessen wurden im Bereich Grammatik vor allem Testaufgaben eingesetzt, die grammatisches bzw. lexikalisches Faktenwissen erforderten. Dazu kamen Höraufgaben aus der Prüfung Start 2 des Goethe-Instituts, Übersetzungen eines deutschen Textes ins Japanische, Aufgaben zum Leseverständnis sowie freie Schreibaufgaben.

Die Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen bilden keinen Schwerpunkt der Analyse, erfüllen jedoch eine wichtige Funktion bei der Legitimierung dieses Forschungsprojekts. Denn die Tatsache, dass die Studierenden der Klasse G1B bei dieser Prüfung keineswegs schlechtere Resultate erzielten als jene der Klasse G1A, ermöglichte die problemlose Fortführung des Forschungsprojekts in der geplanten Form. Im Durchschnitt fiel die Klasse G1B nur in einer von insgesamt

⁴ Allerdings muss angemerkt werden, dass zwei Studierende der Klasse G1B nach dem Einstufungstest zu Beginn des zweiten Studienjahres aufgrund ihrer guten Leistungen der Klasse "Mittelstufe 2A" zugeordnet wurden. Ihre Daten fließen hier nicht ein.

11 Prüfungsaufgaben⁵ hinter ihrer Parallelklasse zurück, wobei das insgesamt etwas schlechtere Abschneiden der G1A v.a. auf die große Streuung der Ergebnisse in dieser Klasse zurückzuführen ist. Die Klasse G1B hingegen hinterlässt einen homogenen Eindruck.

5.2 Mündliche Prüfungen

Ein besseres Verständnis der Lernergebnisse in den beiden Klassen ermöglicht die Analyse der mündlichen Prüfungen, die zu drei Zeitpunkten mit einem unterschiedlichen Vorgehen stattfanden.⁶ Alle Gespräche wurden videografiert, transkribiert und mit Blick auf Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität unter ausgewählten Aspekten analysiert.

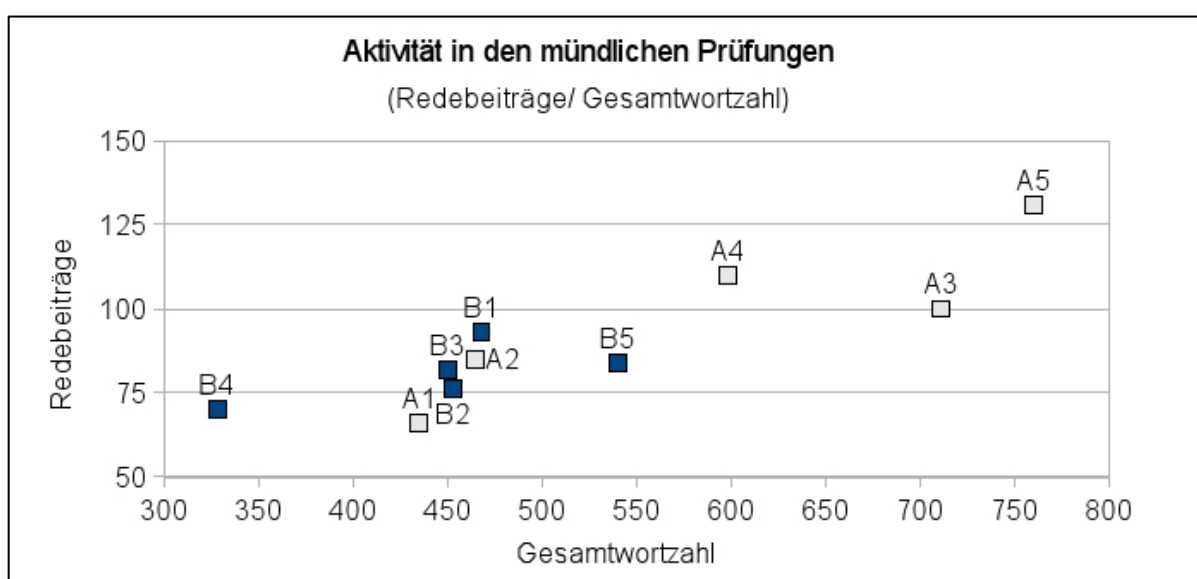


Abb. 3: Aktivität

Abb. 3 stellt ein Ergebnis zur Flüssigkeit der Studierenden in den Gesprächen dar. Anders als aufgrund der Konzeption der beiden Unterrichte erwartet, zeigen sich einige Studierende der Klasse G1A zum Teil deutlich aktiver bei der mündlichen Sprachproduktion. Dies geht auch einher mit einer größeren Lexikvarianz (verschiedene Wortformen/Gesamtwortzahl), bei der sich ein der Abb. 3 sehr ähnliches Bild ergibt. Die Studierenden der Klasse G1B dagegen zeichnen sich bei beiden Aspekten wiederum durch ihre Homogenität aus.⁷

Diese Resultate erscheinen in einem anderen Licht, wenn man auch die Korrektheit und die Komplexität der Äußerungen in Betracht zieht. Einen Aspekt von

⁵ Dabei handelte es sich um eine der Aufgaben zum Hörverständnis.

⁶ Das erste Gespräch führten jeweils zwei Studierende und zwei Lehrende gemeinsam (ca. 10 Minuten). Das zweite Gespräch war eine 15minütige Gruppendiskussion von jeweils drei Studierenden und das dritte Gespräch war ein fünfminütiges Einzelinterview.

⁷ Dieses Teilergebnis relativierend muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass fast alle Studierenden der Klasse G1A ihre einführenden Redebeiträge bei der Gruppendiskussion am Ende des ersten Studienjahres schriftlich ausgearbeitet hatten und vorlasen.

Korrektheit gibt Abb. 4 anhand des angemessenen Gebrauchs von Vergangenheitsformen wieder. Wir greifen diesen Aspekt hier heraus, weil die Vergangenheitsformen als ein schwierig zu erlernendes Phänomen des Deutschen gelten (vgl. Klapper & Rees 2003). Das wirft die Frage auf, ob sich in den beiden Klassen Unterscheide feststellen lassen. Abb. 4 gibt Hinweise darauf, dass die Studierenden der G1B dieses Problem nach einem Lernjahr insgesamt besser bewältigten.⁸

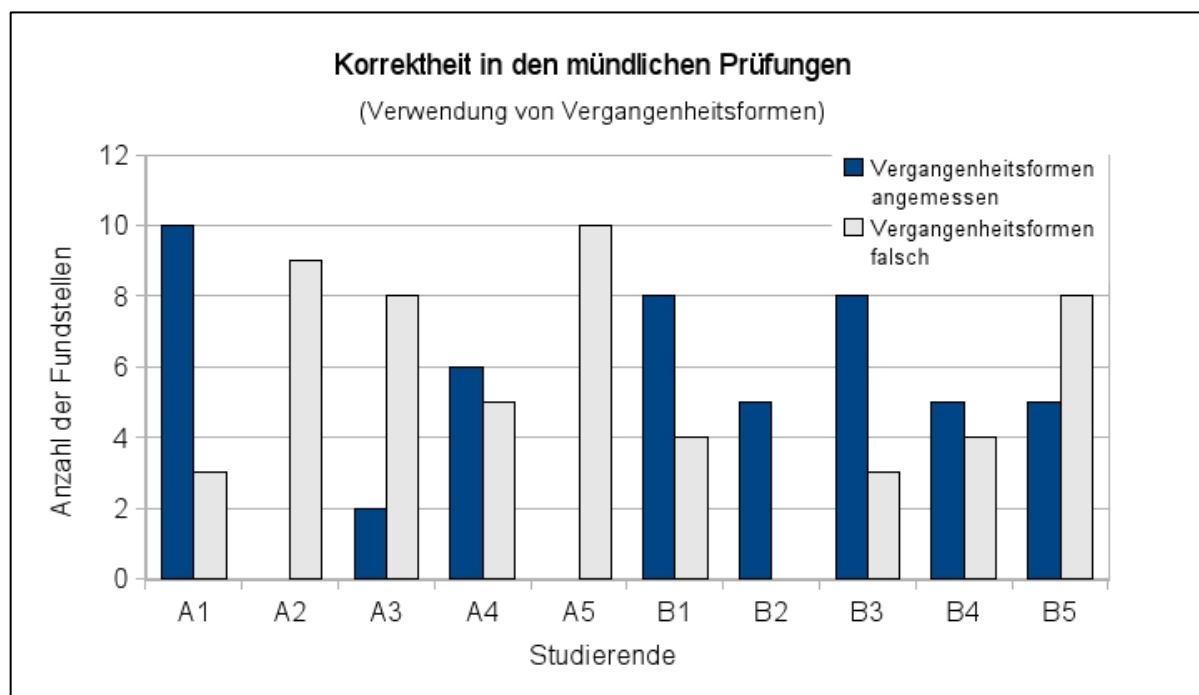


Abb. 4: Korrektheit bei der Verwendung von Vergangenheitsformen

Keine deutlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergeben sich dagegen, wenn man Konjugation und Verbstellung als vergleichsweise einfacher zu erlernende Phänomene herausgreift. Bei diesem Aspekt zeigen sich Differenzen eher auf der individuellen Ebene, wie Tab. 1 verdeutlicht.

Studierende	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5
Anteil fehlerhafter Äußerungen in %	0	23,8	14,1	18,3	26,9	17,8	22,5	1,8	2,2	23,7

Tab. 1: Anteil fehlerhafter Äußerungen bei Konjugation und Verbstellung

Bei der Komplexität der Äußerungen, die wir anhand der Nebensatzstrukturen untersuchten, zeigt sich jedoch wieder, dass die Studierenden der Klasse G1B im Verlauf des ersten Lernjahres zu besseren Ergebnissen gelangen und in ihrer Entwicklung weniger auseinander driften als ihre Kommilitonen der Klasse G1A.

⁸ Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse zu dieser Thematik liegt die Interpretation nahe, dass durch die vielfältigeren Anwendungsmöglichkeiten im aufgabenorientierten Unterricht in dieser Klasse Vergangenheitsformen als Chunks gelernt wurden.

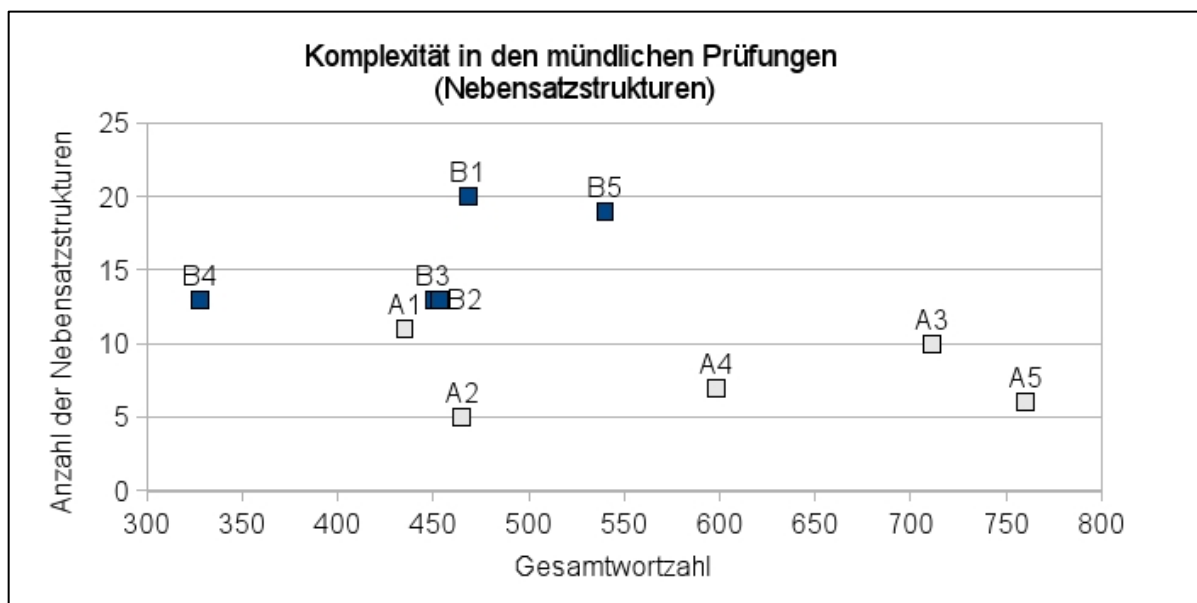


Abb. 5: Komplexität der Äußerungen anhand der Nebensatzstrukturen

5.3 Die Binnenperspektive: Fragebögen, Interviews und Lerntagebücher

Dieser Beitrag bietet leider nicht den Raum, die Binnenperspektive so differenziert darzustellen, wie es deren Erfassung über hauptsächlich qualitative Daten eigentlich notwendig machen würde. Die folgende Zusammenfassung kann daher viele der Erkenntnisse der ersten Untersuchungsphase nur anreißen.

Um die Wahrnehmung der Studierenden zu verstehen, analysierten wir zunächst das Antwortverhalten bei den 15 likertskalierten Items des Fragebogens.⁹ Vor allem der Vergleich mit den Resultaten der bereits weiter oben erwähnten Evaluationsstudie im Intensivsprachprogramm führte zu einer Reihe aufschlussreicher Ergebnisse.¹⁰

Bei der Klasse G1A findet sich ein für das Intensivsprachprogramm durchaus typisches Bewertungsmuster der Grundstufenklassen. Verglichen mit den Resultaten früherer Jahrgänge fällt jedoch die signifikant überdurchschnittliche hohe Bewertung des grammatikorientierten Unterrichts des japanischen Lehrers ins Auge. Das betrifft Items wie die Effektivität und Interessantheit des Unterrichts, die Kompetenz des Lehrers und die Förderung von Selbständigkeit und Kreativität. Einziger nennenswerter Kritikpunkt dieses Unterrichts sind die hohen Anforderungen, die möglicherweise auch dafür verantwortlich sind, dass die Motivation in dieser Klasse im Verlauf des Studienjahres abnimmt und im letzten Monat deutlich unter dem langjährigen Mittel liegt.

Die Bewertung verdeutlicht, dass der Grammatikunterricht von den Studierenden als effektiv und interessant empfunden wird, während der aufgabenorientier-

⁹ Zur Struktur des Fragebogens siehe Schart (2010).

¹⁰ Verglichen wurden die Werte mit den Durchschnittswerten aller Grundstufen-Klassen der Jahre 2003 – 2008, n=164.

te Unterricht in dieser Klasse mit den gewohnten Problemen zu kämpfen hat: Er wird wie auch in den Jahren zuvor als wenig effektiv eingeschätzt und die Kompetenz des Lehrers wird ebenso bemängelt wie die Lehrmaterialien. Signifikant positive Bewertungen erhält dieser Unterricht nur im Hinblick auf das Unterrichtsklima und die Aktivität der Lernenden.

Deutlich anders fällt hingegen die Bewertung der Klasse G1B aus. Hier ist zunächst bemerkenswert, dass die Studierenden ihre eigenen Lernfortschritte überdurchschnittlich positiv einschätzen und die Unterrichte durch die Verschiebung der Anteile von form- und inhaltsorientierten Phasen anders als in den Jahren zuvor als sich ergänzend wahrgenommen werden.

Auffällig am Bewertungsmuster dieser Klasse ist aber ebenso, dass sich viele der üblichen Kritikpunkte am aufgabenorientierten Unterricht des deutschen Lehrers ins Positive wendeten. Das betrifft insbesondere die Wahrnehmung der Unterrichtskonzeption (Transparenz der Ziele) und die Einschätzung der Effektivität des Lernens in dieser Klasse. Auch bescheinigen die Studierenden dem Unterricht überdurchschnittlich oft, dass er selbständiges Denken und Kreativität fördert. Schließlich werden auch das Verhältnis zwischen den Studierenden und dem Lehrer sowie dessen Kompetenzen deutlich positiver gesehen als in den aufgabenorientierten Klassen der Jahre zuvor. Kritische Punkte in dieser Klasse sind zum einen die Aktivität der Studierenden im Unterricht und zum anderen der vergleichsweise geringe Zeitumfang, den sie dem häuslichen Lernen widmen.

Diese Analyseergebnisse der quantitativen Daten werden durch die Items des Fragebogens mit offenen Antwortmöglichkeiten, die Gruppeninterviews und die Einträge in den Lerntagebüchern gestützt und erklärt. Wir möchten uns hier auf die vier am häufigsten genannten Themen beschränken.

1. Zusammenhang von form- und inhaltsorientiertem Syllabus/ Kooperation der Lehrenden:

Während in Klasse G1A die Tendenz vorherrscht, die Bedeutung des inhaltsorientierten Unterrichts für den Lernprozess zu unterschätzen, stellen die inhaltsorientierten Phasen für die Studierenden der G1B einen wichtigen Bestandteil des Lernens dar. Sie betonen zudem die Notwendigkeit einer engen Abstimmung zwischen japanischen und deutschen Lehrenden.

2. Verhältnis von Grammatik und Kommunikation:

Die Studierenden der G1A erwähnen immer wieder Unsicherheiten bezüglich ihrer kommunikativen Fähigkeiten. Ihre Kommilitonen der G1B indessen sind mit ihren Lernfortschritten insgesamt zufriedener und äußern mit Blick auf ihre grammatischen oder kommunikativen Fähigkeiten keine besondere Besorgnis. Sie zeigen sich jedoch bei der Frage nach einer für sie persönlich sinnvollen Verbindung von Grammatik und Kommunikation verunsichert.

3. Unterrichtsklima:

Die Atmosphäre in der G1A wird als sehr harmonisch, entspannt und freundschaftlich wahrgenommen. Für die Kommunikation im Klassenraum hat dieses positive Klima aber auch den kontraproduktiven Effekt, dass zu viel Japanisch benutzt wird. Die G1B hingegen ist eher von einer Arbeitsatmosphäre gekennzeichnet. Die Lerninhalte und das gemeinsame Lösen von Problemen stehen im Vordergrund, weniger die persönlichen Beziehungen. Es brechen im Verlauf des Studienjahrs auch mehrfach Konflikte aus, weil sich die Teilnehmenden unterschiedlich engagiert an der Kommunikation im Klassenraum beteiligen bzw. den Unterricht vor- und nachbereiten.

4. Lernfortschritte und Motivation:

Der Unterricht der G1A ist geprägt von zahlreichen Hausaufgaben und Tests, an denen die Lernfortschritte deutlich werden sollen. Das führt bei vielen Studierenden dieser Klasse zu dem Gefühl, die Anforderungen insgesamt nicht gut genug erfüllen zu können. Die Studierenden der G1B sind in ihren Selbsteinschätzungen differenzierter. Sie benennen Fortschritte und Problempunkte ihres Lernprozesses konkret. Im Gegensatz zur G1A, die über die hohe Belastung durch Hausaufgaben klagt, wird in der G1B eher der Wunsch nach einer strengeren Anleitung des Lernprozesses durch die Lehrenden geäußert.

6. Ausblick

Aus den Ergebnissen der ersten Forschungsphase können noch keine umfassenden Antworten auf die im Abschnitt 4 formulierten Fragen gegeben werden. Was aber bereits jetzt sehr deutlich zu Tage tritt, sind die unterschiedlichen Wahrnehmungsmuster der Studierenden, die sich in den beiden hier betrachteten Klassen herausbildeten und offensichtlich stark von den jeweiligen Unterrichtskonzeptionen beeinflusst wurden. Die bisher gewonnenen Erkenntnisse legen den Schluss nahe, dass der erste Schritt der Veränderung der traditionellen Kursstruktur in Richtung auf einen größeren Anteil aufgabenorientierter Phasen problemlos verlief, von den Studierenden in dieser Form akzeptiert wurde und auch zu positiven Lernergebnissen führte. Zugleich wurde jedoch deutlich, dass einzelne Lernende sehr unterschiedlich von den beiden Unterrichtsangeboten profitierten. Unsere Aufmerksamkeit in den folgenden Forschungsphasen sollte daher intensiver als bisher die individuellen Entwicklungen einschließen. Zudem möchten wir mit Hilfe von Videoaufzeichnungen genauere Aussagen über die Kommunikationsprozesse während des Unterrichts treffen. Nicht zuletzt wird es uns künftig darum gehen, auch die Perspektive der Lehrenden in unsere Analyse einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Bygate, Martin; Norris, John & Van den Branden, Kris (2009), Understanding TBLT at the interface between research and pedagogy. In: Van den Branden, Kris; Bygate, Martin & Norris, John M. (Hrsg.) (2009), *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company, 495-500.
- Edwards, Corony & Willis, Jane R. (Hrsg.) (2005), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Helmke, A. (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Klapper, John & Rees, Jonathan (2003), Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research* 7/3, 285-314.
- Li, Mingsheng (2004), Culture and classroom communication: a case study of Asian students in New Zealand. *Asian EFL Journal* 6 (1) [Online: http://www.asian-efl-journal.com/04_ml.php].
- McDonough, Kim & Chaikitmonogkol, Wanpen (2007), Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41 (1) 107-132.
- Pica, Teresa (2005), Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal* 89: 3, 339-351.
- Schart, Michael (2008), What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In: Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.), *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt am Main: Lang, 41-60.
- Schart, Michael (2010), Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. *Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai*, Faculty of Law, Keio University, Tokyo: 131, 1, 3-107.
- Todd, Watson R. (2005), Continuing change after the innovation. *System* 34, 1, 1-14.
- Van den Branden, K. (2006) (Hrsg.), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, Kris; van Gorp, Koen & Verhelst, Machteld (Hrsg.) (2007), *Task in Action. Task-Based Language Education From a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.