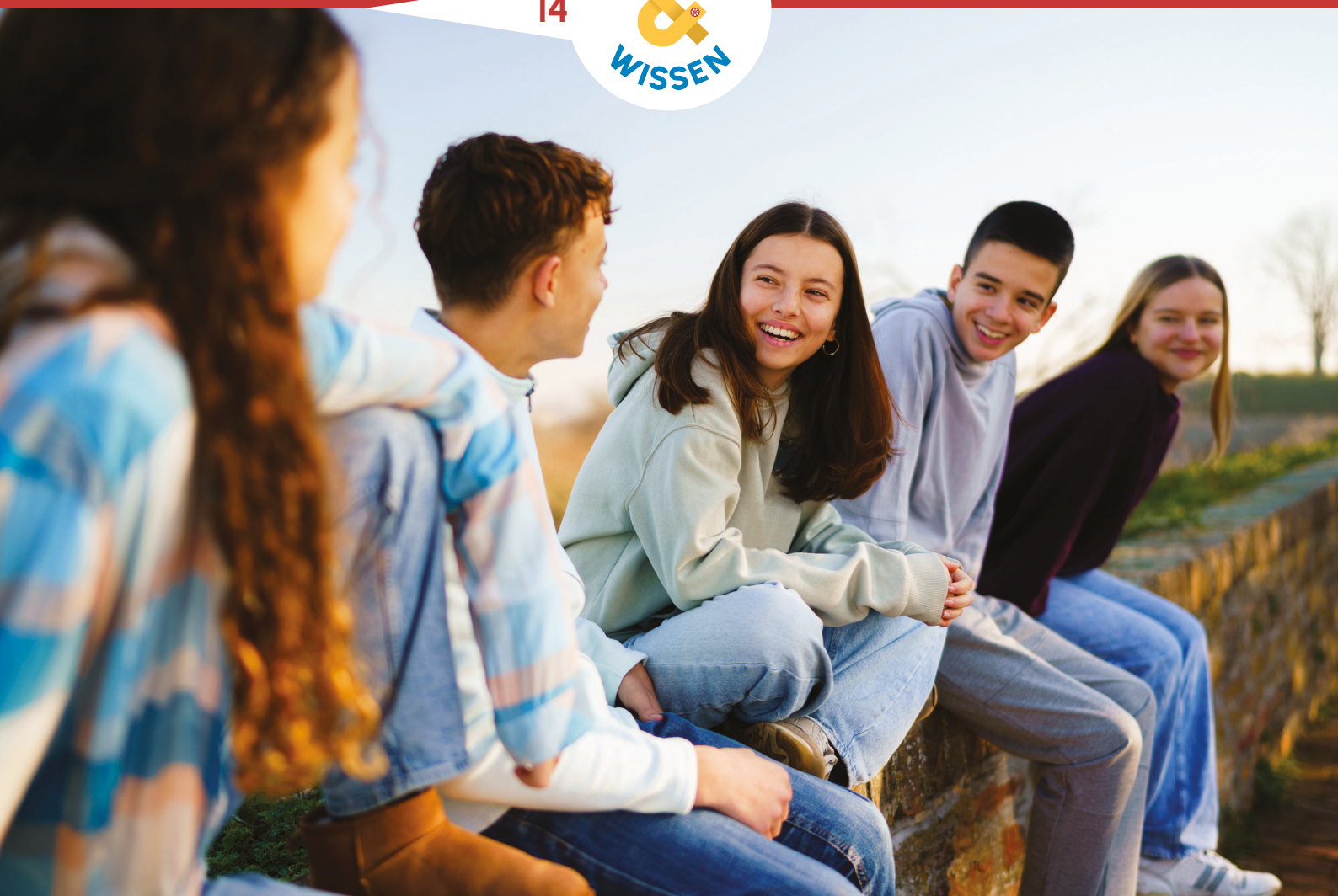


Linguistische Kompetenzen in Englisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen und anwenden

14

PRAXIS
&
WISSEN





IMPRESSUM

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2026).
Linguistische Kompetenzen in Englisch auf Niveau B1 vernetzt aufbauen und anwenden.
ÖSZ Praxis & Wissen 14. ÖSZ. ISBN 978-3-9506098-0-6

Autorinnen:

Barbara Hinger, Barbora Orlická, Doris Pichler, Katrin Schmiderer

Redaktion:

Serena Comoglio, Maddalena Martella

Feedback:

Jasmin Peskoller

Pilotierung:

Hanna Heidl, Heidrun Lang-Heran

Lektorat:

Maria Slater (Englisch),
Textfilter – Elke Zobl-Ewald (Deutsch)

Design und Layout:

Max Werschitz, Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

Coverfoto:

StockPlanets (iStock)

Medieninhaber und Herausgeber:

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz
+43 316 824150, office@oesz.at
www.oesz.at

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
www.bmb.gv.at

Alle Rechte vorbehalten. © Österreichisches
Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2026.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links:
19.5.2026

Sämtliche Verwendungen von generativen KI-Tools werden direkt im Text oder an einer anderen geeigneten Stelle gekennzeichnet. Die Auswahl, Übernahme, Kennzeichnung und sämtliche Ergebnisse des von den Autorinnen und Autoren verwendeten KI-generierten Outputs verantworten die Autorinnen und Autoren vollumfänglich selbst.

Diese Publikation steht auf www.oesz.at zum Download zur Verfügung.

Inhalt

Vorwort	5
I Einführung und Grundlagen	7
1 Ziele und Aufbau der Publikation	9
2 Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen	10
2.1 Die ersten aufgabenorientierten Projekte	10
2.2 Aufgabenorientierung vs. <i>Presentation-Practice-Production</i> -Modell	10
2.3 Didaktische Umsetzung des Aufgabenzyklus	12
2.4 Lebensnahe Aufgaben vs. didaktische Aufgaben	13
2.5 Aufgaben im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	13
2.6 Zusammenfassung der Charakteristika einer Aufgabe	14
3 Literaturverzeichnis	15
II Praktischer Teil	17
1 Einführung in die Aufgabenpakete	18
1.1 Ausgangssituation und Struktur der Aufgabenpakete	18
1.2 Aufgabenzyklus und Phasen	21
1.3 Durchführung im Unterricht / Allgemeine Vorbemerkungen	22
2 Kommentar für Lehrende zum Aufgabenpaket „Caring for your environment and living a sustainable life“	23
Phase 1 – Vorentlastung	23
Phase 2 – Aufgabenzyklus	24
Phase 3 – Zusätzliche Aufgaben	27
Phase 4 – Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel	27
3 Kommentar für Lehrende zum Aufgabenpaket „Exploring Washington, D.C.“	30
Phase 1 – Vorentlastung	30
Phase 2 – Aufgabenzyklus	30
Phase 3 – Zusätzliche Aufgaben	31
Phase 4 – Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel	34

Auf der > [ÖSZ-Moodle-Plattform](#) stehen die Aufgabenpakete zu den Themen „Caring for your environment and living a sustainable life“ und „Exploring Washington, D.C.“ zum Download zur Verfügung.



Vorwort

Fremdsprachenunterricht bedeutet heute weit mehr, als grammatische Strukturen und Wortschatz als Selbstzweck zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit der Lernenden, Sprache in unterschiedlichen Situationen sicher und angemessen zu verwenden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und die Kompetenzorientierung haben in den letzten Jahrzehnten diese kommunikative Ausrichtung des Sprachenunterrichts weiter gestärkt und sind mittlerweile fest in den österreichischen Lehrplänen verankert.

Jedoch haben Grammatik und Wortschatz weiterhin einen entscheidenden Stellenwert, auch in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht. Sie werden dabei nicht isoliert vermittelt, sondern möglichst dort, wo sie gebraucht werden: in konkreten Situationen, mit einem klaren kommunikativen Ziel und eingebettet in sinnvolle sprachliche Handlungen. Modernes aufgabenorientiertes Lernen bietet dafür vielfältige Möglichkeiten. Es verbindet sprachliches Lernen mit konkreten Handlungssituationen und schafft Gelegenheiten, Sprache aktiv und zielgerichtet zu verwenden.

Die vorliegende Broschüre zeigt deshalb, wie ein aufgabenorientierter Ansatz im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann. Eine kurze theoretische Einführung gibt Einblick in zentrale Prinzipien der Aufgabengestaltung. Zwei Praxisbeispiele zeigen anschließend, wie diese Prinzipien für den Unterricht nutzbar gemacht werden können. Damit möchte die Broschüre Lehrpersonen Anregungen für einen abwechslungsreichen und kommunikativen Fremdsprachenunterricht unter Einbindung der linguistischen Kompetenzen geben und dazu beitragen, aufgabenorientiertes Lernen noch stärker in der Unterrichtspraxis zu verankern.

Unser Dank gilt allen im Impressum angeführten Beitragenden, insbesondere den Autorinnen Barbara Hinger, Katrin Schmiderer, Barbara Orlická und Doris Pichler.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und viel Erfolg bei der Umsetzung der vorgestellten Ideen im eigenen Unterricht.

Dr. Albert Göschl
(Geschäftsführer des ÖSZ)

I Einführung und Grundlagen

1 Ziele und Aufbau der Publikation

Die vorliegende Publikation zeigt, wie eine Förderung der kommunikativen und linguistischen Sprachkompetenz mithilfe eines aufgabenorientierten Ansatzes gelingen kann.

Dabei wird der Fokus vor allem gelegt auf:

- Hinweise und Anleitungen zur Umsetzung eines aufgabenorientierten Ansatzes im Unterricht
- Einbettung der sprachlichen Mittel in eine konkrete Handlungssituation und Sichtbarmachung des Zusammenhangs zwischen der inhaltlichen Bedeutung und der grammatischen Form
- Förderung der sprachlichen Mittel in allen vier Fertigkeitsbereichen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)
- Integration digitaler Tools, KI-Aktivitäten sowie eines Escape-Rooms zur Stärkung sprachlicher Kompetenzen und zur Förderung sozialen Lernens in kooperativen Szenarien

Der **erste Teil** der Publikation bietet eine theoretische Einführung in die didaktischen Grundlagen des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens. Dabei wird zum einen das Wesen einer Aufgabe erläutert, zum anderen der Aufbau und die schrittweise Anordnung eines Aufgabenzyklus verdeutlicht.

Im **zweiten Teil** der Publikation finden sich anschauliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen für Lehrpersonen zur Umsetzung und Durchführung von zwei Aufgabenpaketen zu den Themen „**Caring for your environment and living a sustainable life**“ und „**Exploring Washington, D.C.**“.

Auf der [> ÖSZ-Moodle-Plattform](#) stehen beide Aufgabenpakete zum Download zur Verfügung. Jedes Aufgabenpaket gliedert sich in vier Phasen, deren Inhalte separat heruntergeladen und ausgedruckt werden können.



2 Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen

Barbara Hinger und Katrin Schmiderer

Der aufgabenorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht ist eine gezielte und konsequente Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes und entsteht als Reaktion auf die Kritik der Kleinteiligkeit von Übungen und Aktivitäten, die für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zunächst konzipiert wurden. Durch umfassender angelegte Aufgaben soll es gelingen, kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht auf authentische(re) Weise zu vermitteln. Als Leitmotiv gilt: „Learners learn to communicate by communicating“ (East, 2021, S. 36).

2.1 Die ersten aufgabenorientierten Projekte

Ein erstes, konkretes Beispiel, das im südwestindischen Bundesstaat Karnataka im Englischunterricht an öffentlichen Schulen umgesetzt wurde, ist das sog. **Bangalore Communicational Teaching Project** (CTP). Das Projekt wurde von Prabhu (1987) konzipiert und zwischen 1979 und 1984 von 18 Lehrpersonen mit fast 400 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 8 und 13 Jahren durchgeführt. Prabhu arbeitete zu der Zeit am British Council in Madras, heute Chennai, und entwickelte einen an kommunikativen Grundsätzen orientierten Lehrplan für Englisch, dessen Herzstück eine Reihe von Aufgaben (*Tasks*) war, die die Englischschüler:innen im Unterricht umsetzen sollten. Das Projekt verstand sich als Gegenentwurf zu den vorherrschenden, am Strukturalismus und Behaviorismus orientierten Lehrplänen und ersetzte die bislang übliche lehrpersonenzentrierte Vermittlung durch ein *Learning-by-doing*-Konzept für die Schüler:innen. Die von ihnen zu bewältigenden Aufgaben beinhalteten die Notwendigkeit, miteinander in der Zielsprache zu kommunizieren. In diesem Sinne konzipierte Prabhu v.a. Aufgaben, in denen es darum ging, etwas herauszufinden (*Information Gap*), etwas auszuarbeiten (*Reasoning Gap*) oder eine Meinung auszudrücken (*Opinion Gap*) (East, 2021, S. 49f.). Die Lerner:innenzentriertheit stand dabei im Fokus. Das vielfach beschriebene und rezipierte Bangalore-Projekt gilt als erste Umsetzung der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht und trug dazu bei, der bestehenden Unzufriedenheit mit dem üblichen Englischunterricht etwas entgegenzusetzen.

Ein anderes frühes Projekt, das dem aufgabenorientierten Ansatz zuzurechnen ist, wird Anfang der 1980er Jahre in westdeutschen Englischklassen durchgeführt und als **Airport Project** rezipiert. Grundgedanke ist auch hier, die Zielsprache in kommunikativen Situationen zu verwenden und eine konkrete „Verknüpfung des Klassenzimmers mit der Welt draußen zu realisieren“ (Legutke, 2006, S. 72).



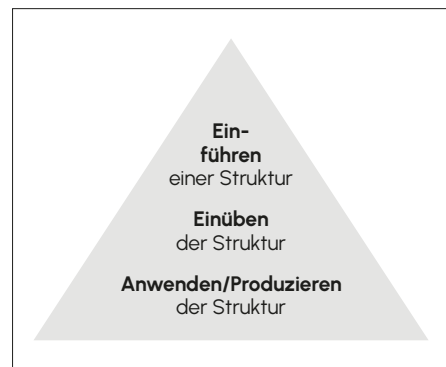
> Das Airport Project im Detail

2.2 Aufgabenorientierung vs. Presentation-Practice-Production-Modell

Die in 2.1 dargestellten frühen Projekte orientieren sich an den Zielen des kommunikativen Ansatzes und erreichen diese mit Aufgaben, die nur durch den Gebrauch der Zielsprache gelöst werden können. Vor allem das *Airport Project* verweist bereits auf die unterschiedlichen Phasen, die den aufgabenorientierten Unterricht bestimmen: eine **vorbereitende Phase**, die zur Aufgabe hinführt und diese vorentlastet, eine Phase, die durch die **Durchführung der Aufgabe** und deren anschließende Präsentation charakterisiert ist, und eine **nachbereitende Phase**. Diese drei Phasen werden im sog. Aufgabenzyklus von Willis und Willis (2007) spezifiziert und unten erläutert und dargestellt.

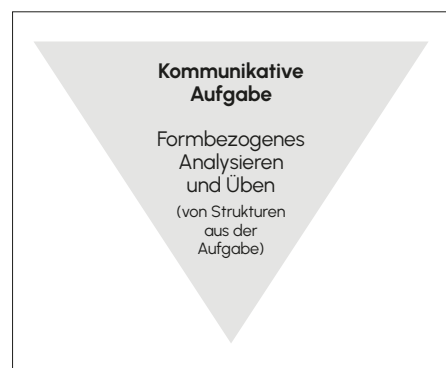
Der aufgabenorientierte Ansatz stellt auch das – oft vorherrschende – PPP-Modell (Byrne 1986) auf den Kopf:

Im **PPP-Modell** werden in einer ersten Phase sprachliche Strukturen anhand von Beispielen eingeführt (*Presentation*). Dies kann induktiv durch schriftliche oder mündliche Texte oder deduktiv anhand der expliziten Erklärung der jeweiligen Regeln erfolgen. Im Anschluss werden die Strukturen in gelenkten Aktivitäten geübt (*Practice*), oft sprechen Lehrpersonen hier auch vom Einschleifen der Regeln. In der dritten und letzten Phase sollen die Lerner:innen die vorher präsentierten und eingeübten Strukturen schließlich anwenden und frei produzieren (*Production*). Der zugrundeliegende Lehrplan ist hier ein struktureller, das heißt, die Lernmaterialien gehen von sprachlichen Strukturen (z. B. lexikalischen Elementen oder grammatischen Strukturen) aus, die im Vorfeld von Lehrpersonen oder Autor:innen von Lernmaterialien ausgewählt und gereiht werden.



PPP-Modell nach Byrne (1986)
(adaptiert nach Ferrari/Nuzzo 2011)

In der konsequent umgesetzten **Aufgabenorientierung** wird die Reihenfolge des PPP-Ansatzes umgekehrt. Sprachliche Strukturen bzw. Texte, in denen die Strukturen vorkommen, stellen nicht länger den Ausgangspunkt dar. Stattdessen rücken **realitätsnahe kommunikative Aufgaben**, denen Lerner:innen auch außerhalb des Unterrichts begegnen werden, an den **Anfang** einer Lerneinheit. Formbezogene Übungen werden nachgeordnet und erst im Anschluss an die Durchführung der Aufgabe in den Fokus genommen.



Aufgabenorientierung
(adaptiert nach Ferrari/Nuzzo 2011)

Dieser Perspektivenwechsel wirkt sich auf die Planung von didaktischen Einheiten und Lernmaterialien folgendermaßen aus:

Eine aufgabenorientierte Einheit motiviert Lerner:innen zunächst dazu, die Zielsprache für ein **klar definiertes kommunikatives Ziel** zu verwenden, beispielsweise um in einer Wohngemeinschaft im Zielland unter Jugendlichen Vereinbarungen zu treffen oder auf ein Posting in sozialen Medien zu reagieren.

Im Anschluss an die Durchführung der Aufgabe, die rezeptive und produktive Anteile haben kann, wird die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen gelenkt, diese werden analysiert und geübt. Dabei handelt es sich um Bereiche der Zielsprache, die die Lerner:innen während der Aufgabe verwendet haben oder versucht haben zu verwenden. Der **sprachliche Fokus** ist damit eine **Reaktion auf die Durchführung der Aufgabe** und wird als Antwort auf eine für die Lerner:innen aufgetretene (Kommunikations-)Schwierigkeit verstanden. Der übergeordnete Fokus auf die Erfüllung der kommunikativen Aufgabe wird so auf Form und Bedeutung einer spezifischen Struktur verlagert. Da die Lerner:innen ihre individuellen sprachlichen Ressourcen während der Durchführung der Aufgabe nutzen und dabei in der Verwendung von sprachlichen Mitteln frei sind, gilt der sprachliche Fokus nach der Erfüllung der kommunikativen Aufgabe jenen Strukturen, die spontan in der Lerner:innensprache aufgetreten sind. Damit kann davon ausgegangen werden, dass der sprachliche Fokus den „internen Syllabus“, das heißt den aktuellen lerner:innensprachlichen Entwicklungsstand, berücksichtigt.

Der sprachliche Fokus einer Aufgabe kann somit in Lernmaterialien nicht für alle Lerner:innen und deren Sprachen im Vorfeld festgelegt werden. Dennoch lassen sich für spezifische Aufgaben bestimmte sprachliche Mittel ausmachen, die für deren Erfüllung notwendig sind (*Task Essentialness*), diese erleichtern

Aufgaben sind primär an einem klar definierten außersprachlichen Ziel orientiert (Inhaltsorientierung).

Der sprachliche Fokus ist nachgeordnet.

(*Task Utility*) oder in der Durchführung der jeweiligen Aufgabe häufig vorkommen (*Task Naturalness*) (Loschky & Bley-Vroman, 1993). Der sprachliche Fokus in aufgabenorientierten Lernmaterialien ist folglich als Vorschlag zu sehen, der für gewisse Lerner:innen ihrem lerner:innensprachlichen Entwicklungsstand entspricht und damit für ihre weitere Aneignung der Zielsprache geeignet und passend ist, für andere Lerner:innen aber modifiziert werden muss.

Der aufgabenorientierte Ansatz trägt auch der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht Rechnung und berücksichtigt damit die natürliche Heterogenität von Lerngruppen. Das wird beispielsweise durch den individuellen sprachlichen Fokus deutlich.

2.3 Didaktische Umsetzung des Aufgabenzyklus

Die didaktische Umsetzung einer kommunikativen Aufgabe selbst lässt sich sehr konkret anhand des Aufgabenzyklus von Willis (1996, S. 38) und Willis und Willis (2007) realisieren, der vor allem im englisch- und spanischsprachigen Bereich stark rezipiert wurde. Willis unterscheidet darin **drei wesentliche Phasen**: einen vorbereitenden **Pre-Task**, den **Task Cycle** und den nachgeordneten **Language Focus**.

Während der **Vorbereitungsphase** werden die Lerner:innen in die zu bearbeitende Aufgabe und deren Thema eingeführt. In dieser ersten Phase können zudem für die Aufgabe relevante sprachliche Mittel aktiviert und vorbereitet werden. Dies kann etwa durch die Arbeit mit text-, audio- oder videobasierten Modellaufgaben erfolgen.

Im Anschluss bearbeiten die Lerner:innen – in der Regel im Tandem oder in Gruppenarbeit, je nach Zielsetzung aber auch individuell – die **Aufgabe (Task)**, wobei sie die genaue Vorgehensweise sowie Zwischenschritte selbst festlegen und auch die Präsentation des Produkts in der Zielsprache gemeinsam planen (**Planning**). Die Lehrperson nimmt in dieser Phase die Rolle der Beraterin / des Beraters ein.

Nach der Präsentation der Aufgabe bzw. dem Ergebnisbericht der Lerner:innen (**Report**) im Klassenverband kann ein sprachlicher Fokus folgen (**Language Focus**), bei dem die Lerner:innen ausgewählte sprachliche Mittel analysieren, die zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich waren, ihnen aber Schwierigkeiten bereitet haben. Die Lehrperson kann dazu Lernmaterial in Form spezifischer Übungen zu bestimmten zielsprachlichen Phänomenen zur Verfügung stellen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Phasen des Aufgabenzyklus und erläutert deren Zielsetzungen und/oder Aktivitäten.



Aufgabenzyklus auf Basis von Willis (1996, S. 38)

2.4 Lebensnahe Aufgaben vs. didaktische Aufgaben

Als Aufgabe gelten sowohl sog. *Real-World Tasks* (lebensnahe Aufgaben) als auch *Pedagogic Tasks* (didaktische Aufgaben oder Lernaufgaben) (Ellis, 2017, 2f.). Als Unterscheidungsmerkmal dienen **zwei Arten von Authentizität**: die **situationsbezogene** und die **interaktionsbezogene Authentizität**. Während *Real-World Tasks* situationsbezogene Authentizität besitzen, weil sie kommunikative Situationen außerhalb des Klassenzimmers in den Lernraum holen (etwa in Form eines Rollenspiels bei der Bestellung eines Menüs im Restaurant), sind didaktische Aufgaben interaktionsbezogen authentisch. Sie ermöglichen es Lernerinnen und Lernern zwar, verschiedene Verhaltensformen in Gesprächen in der Zielsprache einzuüben, sind aber im realen Leben nicht anzutreffen. Als Beispiel führt Ellis etwa *Spot-the-Difference*-Aufgaben an, die in einer realen Lebenssituation wohl nicht durchgeführt werden, jedoch spezifische Aspekte des zielsprachlichen *Turn Taking*, aber auch des Erfragens von Informationen ermöglichen (Ellis, 2017, S. 2f.).

Ellis (2003) zufolge müssen beide Aufgabenarten folgende **vier Bereiche** abdecken:

1 Der Fokus der Aufgabe bezieht sich eindeutig auf das Ausdrücken von Bedeutung in der Zielsprache.	3 Lerner:innen sollen sich bei der Bewältigung der Aufgabe auf ihre zielsprachlichen Ressourcen stützen können.
2 Es bedarf einer gewissen Lücke (<i>Information, Reasoning, Opinion</i> , siehe oben), die Kommunikation erforderlich macht, um sie schließen zu können.	4 Es muss ein klar definiertes Ergebnis, ein sprachliches Produkt, erzielt werden.

Für Lehrpersonen kann es hilfreich sein, die folgenden Fragen zu stellen (Willis & Willis, 2007, S. 3, zit. in East 2021, S. 47), um feststellen zu können, ob eine Aktivität als *Task* im Sinne der Aufgabenorientierung gelten kann:

- Berücksichtigt die Aufgabe das Interesse der Lerner:innen?
- Bezieht sich die Aufgabe auf lebensnahe Bereiche?
- Steht die Bedeutung im Vordergrund?
- Gibt es ein zielsprachliches Produkt?
- Wird die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabe am zielsprachlichen Produkt gemessen?
- Hat die Aufgabenerfüllung oberste Priorität?

2.5 Aufgaben im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) verweist auf die Bedeutung von kommunikativen Aufgaben und führt sie generell als „ein Merkmal des alltäglichen Lebens im privaten, öffentlichen und beruflichen sowie im Bildungsbereich“ (Europarat, 2001, S. 153) ins Treffen. In Kapitel 7 beschäftigt sich der GeR intensiv mit ihrer Rolle beim Sprachenlernen, nennt Beispiele für solche Aufgaben und betont die Notwendigkeit der Realitäts- und Inhaltsbezogenheit sowie der Lerner:innenzentriertheit. Didaktische Aufgaben werden für das Vorantreiben von Lernprozessen im Rahmen des fremdsprachenunterrichtlichen Geschehens dann anerkannt, wenn es sich dabei nicht um das dekontextualisierte Einüben

von Formen sondern um die Beteiligung der Lerner:innen an sinnvoller Kommunikation handelt. Der für die Aufgabenorientierung typische Aufgabenzyklus, wie oben gezeigt, findet im GeR jedoch keine explizite Erwähnung, wohl aber wird die Vorbereitungsphase für eine Aufgabe angesprochen und darauf hingewiesen, dass diese z. B. die Schwierigkeit der Aufgabe reduzieren kann. Auch motivationsfördernde und das Selbstvertrauen der Lerner:innen stärkende Aspekte kommunikativer Aufgaben werden im GeR erläutert.

 Zielsprachliche Kompetenzen, die Lerner:innen in aufgabenorientierten Unterrichtssettings erworben haben, sollten konsequenterweise auch durch aufgabenorientierte Prüfungen evaluiert werden. Obwohl dies bereits früh postuliert und diskutiert wurde (East, 2021, S. 129ff.), mangelt es allerdings zum Teil noch an der konkreten Umsetzung und Implementierung entsprechender aufgabenorientierter Sprachtests.

2.6 Zusammenfassung der Charakteristika einer Aufgabe

Das aufgabenorientierte Arbeiten im Fremdsprachenunterricht stellt den Lernerinnen und Lernern ein kommunikatives Ziel bereit, für dessen Erreichung zielsprachlicher Input verarbeitet, zielsprachlicher Output produziert und mit anderen Lernerinnen und Lernern in der Zielsprache interagiert werden muss (East, 2021, S. 48). Eine Aufgabe ist also eine holistische Aktivität, die den Spracherwerbsprozess zum Erreichen eines kommunikativen Ziels individuell und lerner:innenzentriert vorantreibt, indem sie zum interaktiven Gebrauch der Zielsprache motiviert und dabei auftretende sprachliche Herausforderungen aus der Kommunikationssituation heraus bearbeitet (*Language Focus*) (Samuda & Bygate, 2008, S. 69 zit., in East, 2021, S. 48).

3 Literaturverzeichnis

Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Longman.

Cortes Velasquez, D.E. & Nuzzo, E. (Hrsg.). (2018). *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma TrE-Press.

East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Klett.

Humburg, L., Legutke, M. & Thiel, W. (1983). *Airport – Ein Projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*. [Film]. FWU Institut für Film und Bild.

Legutke, M. (1996). Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (S. 103–128). Francke.

Legutke, M. (2006). Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz, (Hrsg.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). LIT Verlag.

Loschky, L. & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Hrsg.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (S. 123–167). Multilingual Matters.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.

II Praktischer Teil

1 Einführung in die Aufgabenpakete

Für die vorliegende Publikation wurden zwei Aufgabenpakete auf dem Kompetenzniveau B1 für den Englischunterricht in Anlehnung an den aufgabenorientierten Ansatz konzipiert. Dabei handelt es sich um die beiden Themenbereiche „**Caring for your environment and living a sustainable life**“ und „**Exploring Washington, D.C.**“. Während das erste Aufgabenpaket auf ein aktuelles, gesellschaftliches Thema fokussiert, stehen im zweiten Paket auch landeskundliche Perspektiven im Zentrum. Die Aufgabenstellungen sind derart gestaltet, dass die Lernenden die Themengebiete selbstständig bearbeiten können sowie Sprache aktiv anwenden und miteinander interagieren müssen, um Probleme zu lösen. Dabei sollen sie eigenständig Informationen aus verschiedenen authentischen Quellen (z. B. Internetseiten, YouTube-Videos, Zeitungstexten) herausfiltern, zusammenfassen und die wichtigsten Inhalte klar und verständlich weitergeben (GeR-Begleitband, Europarat, 2020, S. 80) sowie sich eine eigene Meinung bilden, um die Aufgaben zu lösen. Immer wieder sind sie dabei auch als Gruppe gefordert, sich auf weitere Vorgehensweisen zu einigen bzw. gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Hierbei müssen die Lernenden auch in der Lage sein, ihre Meinung klar auszudrücken und zu vertreten. Auf diese Weise wird eine praxisnahe Kommunikation gefördert, die die Lernenden dazu befähigt, ihre sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln und anzuwenden.

Die Aufgabenpakete wurden im Unterricht erprobt. Die Aufgaben – und insbesondere die Gruppenarbeiten – ermöglichen aufgrund der realistischen Redeanlässe viele authentische Interaktionsmöglichkeiten. Dadurch entwickeln Lernende ein problemlösendes Sprachhandeln in Situationen, die in vergleichbarer Form außerhalb des Unterrichts auftreten können.

Die verwendeten Videos, Lese- und Hörtexte sind authentisch und wurden nicht didaktisiert. Die Zuordnung zu einem bestimmten Kompetenzniveau spielte daher bei der Auswahl eine untergeordnete Rolle. Die Erstellerinnen haben durch die Aufgabenstellungen jedoch dafür gesorgt, dass Lernende die jeweiligen Aktivitäten mit den ihnen auf dem Kompetenzniveau B1 zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln bewältigen können.

1.1 Ausgangssituation und Struktur der Aufgabenpakete

Die zwei Aufgabenpakete gehen von einer fiktiven Situation aus, in der eine Schülerin bzw. ein Schüler ein Auslandsjahr in Boston in den USA verbringt. An der High School freundet sie/er sich bald mit drei anderen Lernenden an: Rebecca und José, beide aus Boston, und Josephine, eine Austauschschülerin aus München. Im ersten Aufgabenpaket entdecken sie, dass sie ihr Interesse für Umweltfragen teilen, und beschließen, Mitglieder des *Environmental Club* zu werden und sich dort intensiv einzubringen (Aufgabenpaket 1). Im weiteren Verlauf beschließen sie, eine gemeinsame Reise zu unternehmen, und entscheiden sich für Washington als Ziel. Rebecca und José möchten den anderen gerne ihre Hauptstadt zeigen (Aufgabenpaket 2).

Die beiden Aufgabenpakete haben auch landes- und kulturkundliche Inhalte. Das erste bietet einen Einblick in den Alltag einer High School in den USA. Hier geht es besonders um das Wesen von *After School Clubs* und um den Handlungsspielraum, den US-amerikanische Schülerinnen und Schüler haben, wenn es um Aktivitäten in und mit der Schule geht. Das zweite Aufgabenpaket führt u. a. in die wichtigsten Sehenswürdigkeiten Washingtons ein, fokussiert dabei aber auch auf das politische System und die Geschichte der USA bzw. auf deren Hauptstadt.

Ausgangssituation: Ein Auslandsjahr in Washington, D.C., USA



Josephine



Rebecca



José

Fotos: MALLAI / CharFactory / SEVENHEADS (Pixabay)



Aufgabenpaket 1: Caring for your environment and living a sustainable life



Aufgabenpaket 2: Exploring Washington, D.C.



Grafik: VectorMine (AdobeStock) / Foto: Wikimedia (Public Domain)

Living abroad for one semester

You decide to go abroad and spend an exchange semester at a high school along the East Coast of the United States in the second half of 5th grade. Fortunately, after a few days at your school in Boston you make three good friends with whom you spend a lot of time: Josephine, Rebecca and José.



Josephine

Josephine is a 15-year-old exchange student from Munich, Germany. She calls herself a “climate activist” and wants to learn as many languages as possible in her life.



Rebecca

Rebecca is 16, from Boston. She can speak Cantonese fluently, as her grandparents moved to the US from China in the 1970s and taught the whole family the language.



José

José is 15 and grew up bilingually with Spanish and English. He excels at mathematics and chemistry but does not like any other subject at school.

PHOTO: MALAI / CHARTREUSE / GETTY IMAGES (PHOTO)

All three of them share an interest in travelling and the conviction to fight for a sustainable lifestyle in order to protect the environment.

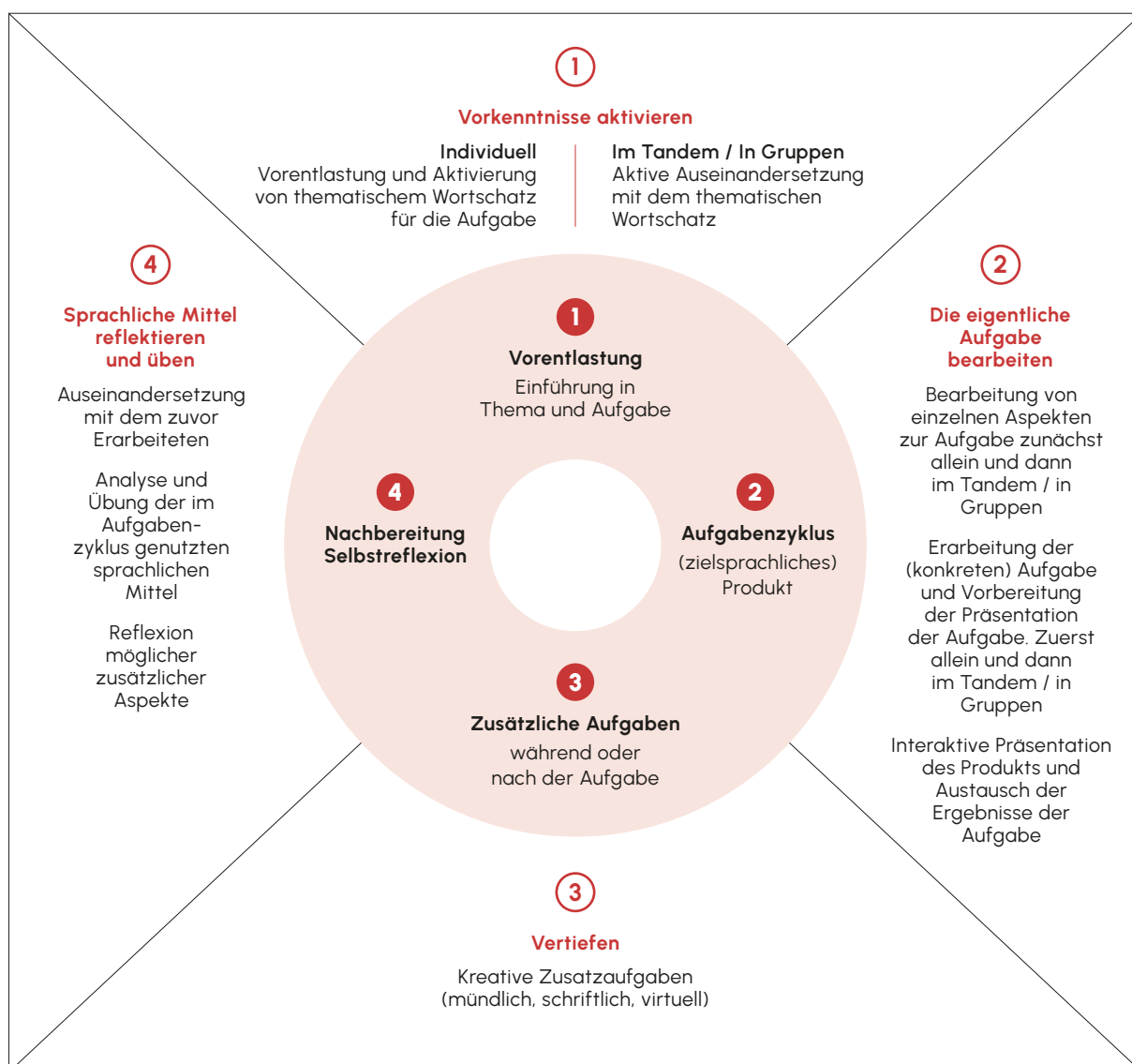
As is common at high schools in the US, students have to join an after-school club. Together with your three new friends José, Rebecca and Josephine, you have decided to join the environmental club that takes place after school every Wednesday. In addition, you have also decided to take a trip to Washington. You want to explore the most important sights and, above all, understand more about its history.

1.2 Aufgabenzyklus und Phasen

Ausgehend vom theoretischen Konstrukt laut Willis (siehe S. 12), das die drei Phasen *Pre-Task* (Vorentlastung), *Task Cycle* (Aufgabenzyklus) und *Language Focus* (sprachlicher Fokus) umfasst, wurden die beiden behandelten Themenbereiche „Caring for your environment and living a sustainable life“ und „Exploring Washington, D.C.“ um „Zusätzliche Aufgaben“ in Phase 3 ergänzt. Der Grund dafür ist, dass den Lernenden dadurch weitere kreative Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Diese umfassen mündliche und schriftliche Aktivitäten sowie Aufgaben im virtuellen Raum (Escape-Room) und tragen zu einer abwechslungsreichen und motivierenden Gestaltung des Lernprozesses bei.

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
Vorentlastung (Pre-Task)	Aufgabenzyklus (Task Cycle)	Zusätzliche Aufgaben	Selbstreflexion (Language Focus)

Die Aufgaben der Phase 3 bieten eine Auswahl an offenen Formaten, die als kreative Ergänzung gedacht sind und den Lernenden Raum bieten, sich frei, individuell und abseits stark konformierter Text- und Präsentationssorten zu den bearbeiteten Themen auszudrücken. Das zweite Aufgabenpaket („Exploring Washington, D.C.“) hält darüber hinaus noch eine besondere Zusatzaktivität bereit: einen virtuellen Escape-Room, in dem die Lernenden spielerisch das Erlernte anwenden und ihr neu erworbenes Wissen testen können. Folgende Grafik bildet die einzelnen Schritte im Detail ab:



1.3 Durchführung im Unterricht / Allgemeine Vorbemerkungen

Um die Aufgaben im Sinne des aufgabenorientierten Ansatzes bestmöglich zu erfüllen, sollen die Aufgabenpakete im Unterricht in ihrer Gesamtheit durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz sind die Aufgabenteile so gestaltet, dass sie auch isoliert bearbeitet werden können, sollte das besser ins Unterrichtsgeschehen passen. Für die Durchführung eines gesamten Aufgabenpakets ist mit einem Zeitbedarf von circa 6 bis 8 Unterrichtseinheiten zu rechnen, für einzelne Teile dementsprechend weniger.

Die Videos bzw. Hörtexte sollten idealerweise einzeln mit Kopfhörern am Computer, Tablet oder Handy angesehen bzw. angehört werden. Die Lernenden können und sollen daher die Videos und Audioaufnahmen so oft anhören und erneut abspielen, wie sie es für nötig erachten, damit sie die entsprechenden Aufgaben gut bearbeiten können. Abhängig von den technischen Möglichkeiten können die Videos/Hörtexte natürlich auch gemeinsam im Klassenverband angesehen bzw. angehört werden.

Das Aufgabenpaket „Caring for your environment and living a sustainable life“ beinhaltet außerdem ergänzende **Online-Aktivitäten**. Diese bieten entweder zusätzliche Informationen oder dienen dazu, das neu Erlernte zu festigen. Sie können entweder als Hausübung eingesetzt, in den Unterricht integriert oder – im Sinne der Differenzierung – gezielt jenen Lernenden zur Verfügung gestellt werden, die schneller arbeiten oder zusätzlichen Input benötigen.

Das Aufgabenpaket „Exploring Washington, D.C.“ bietet als digitale Ergänzung einen **virtuellen Escape-Room**, bei dem die Lernenden spielerisch ihr erworbenes Wissen über Washington anwenden können. Wie in den gängigen Escape-Room-Spielesettings bahnen sie sich durch das Lösen von Aufgaben den virtuellen Weg durch Washington, um ein Rätsel zu lösen. Des Weiteren finden sich als Ergänzung an das Thema angepasste KI-Aktivitäten. Indem die Lernenden gezielt Anweisungen erhalten, was sie auf welche Art mit der KI erarbeiten sollen, soll ihre Kompetenz im Formulieren von Anweisungen an die KI erweitert als auch ein reflektierender Umgang mit der KI geschult werden.

Verwendete Symbole:



Einzelarbeit



Arbeit zu zweit



Arbeit zu dritt, zu viert oder im Klassenverband



Online-Aktivität



Escape Room

2 Kommentar für Lehrende zum Aufgabenpaket „Caring for your environment and living a sustainable life“

① Phase 1 – Vorentlastung

Understanding sustainability

In dieser Phase befassen sich die Lernenden mit dem Thema „Nachhaltigkeit“ und dem themenspezifischen Wortschatz. Die Aktivierung des Wortschatzes und der sprachlichen Strukturen erfolgt in drei Schritten.

A
Die Lernenden sehen sich individuell ein einführendes Video zum Thema Nachhaltigkeit an. Dabei beschäftigen sie sich mit der Definition des Begriffs und erhalten grundlegende Informationen über die wichtigsten Merkmale und Kriterien eines nachhaltigen Lebensstils.
B
Die Lernenden befassen sich zunächst individuell mit einer Liste möglicher nachhaltiger Handlungen im Alltag. Sie erweitern diese um eigene Ideen und kennzeichnen in der Folge die jeweils fünf wichtigsten Ideen.
C
Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen und verwenden die vorgegebenen sprachlichen Strukturen, um Meinungen zu den vorgeschlagenen Handlungen auszutauschen. Sie einigen sich dann als Gruppe auf die fünf wichtigsten Arten eines nachhaltigen Lebens.

TIPP: Je nach Gruppengröße, Vorwissen und Sprachniveau könnte diese Aktivität (Phase 1) auch durch eine Brainstorming-Aktivität ergänzt oder überhaupt ersetzt werden.

Hierzu gibt es unterschiedliche Zugänge: Entweder sammelt die/der Lehrende gemeinsam mit den Lernenden Formen nachhaltiger Handlungen in der Großgruppe oder die Lernenden führen zuerst in Kleingruppen ein Brainstorming zu dem Thema durch und führen ihre Ideen dann in einer Diskussion im Plenum zusammen. Auch bei der zweiten Variante sollten die vorgeschlagenen Ideen dann auf der Tafel gesammelt werden.

② Phase 2 – Aufgabenzyklus

Implementing sustainability in your school

Diese Phase stellt den eigentlichen Aufgabenzyklus dar. Die vier Freunde/Freundinnen wollen gemeinsam mit ihrem Club möglichst viel zu einer nachhaltigen Schule beitragen. Ihr Wunsch ist es, das Thema im Schulalltag zu verankern und das Bewusstsein der Schulgemeinschaft für ein bewusstes, nachhaltiges Leben zu schärfen.

Das Ziel des Aufgabenzyklus ist es daher, **die ersten Aktivitäten des Clubs festzulegen**. Dafür erarbeiten die Lernenden zuerst unterschiedliche Themenbereiche von Nachhaltigkeit und sammeln Ideen, um diese in den Schulalltag zu integrieren. Im Anschluss sollen sie sich in der Großgruppe in einer Podiumsdiskussion einigen, welche Maßnahmen der Club in welcher Reihenfolge setzen wird.

Einzelarbeit

Aspekt 1

How to organize an environmental club to raise awareness on sustainability

Die Lernenden sollen sich zunächst informieren, wie die Arbeit eines Environmental Clubs gelingen kann. Da After-School-Clubs im österreichischen Schulsystem nicht verankert sind, ist es wichtig, dass die Lernenden zuerst Input bekommen, wie solche Clubs funktionieren und arbeiten.

Hierfür sind drei Aktivitäten vorgesehen:

A

Alle Lernenden setzen sich individuell mit der Frage „How to organize an environmental club“ auseinander. Zu diesem Zweck sehen sie sich ein Video mit einem Erfahrungsbericht von zwei Organisatorinnen eines Environmental Clubs an einer Highschool in den USA an. Sie filtern aus diesem Video Informationen heraus und tragen die vorgeschlagenen Maßnahmen, aber auch mögliche Schwierigkeiten bei der Implementierung dieser Maßnahmen in die Tabelle ein.

B

In einem zweiten Schritt sammeln die Lernenden individuell weitere Ideen, die sie an ihrer Schule umsetzen möchten. Sollten sie selbst nicht genug Einfälle haben, können sie online recherchieren; eine nützliche Internetquelle sowie ein (fiktiver) Blog-Eintrag der vier Freunde/Freundinnen sind bereits vorgegeben. Ihre Ideen sollen sie dann in die vorgegebene Tabelle eintragen.

C

Ausgehend von den individuell erstellten Listen diskutieren die Lernenden in Kleingruppen Vor- und Nachteile der jeweiligen Aktivitäten. Am Ende der Diskussion entscheiden sie sich für die drei effektivsten Methoden und tragen sie in die vorgegebene Tabelle ein.

Was die Redemittel betrifft, können die Lernenden hier besonders *If-clauses* sowie *Gerund*-Strukturen anwenden, um die anderen Gruppenmitglieder von den eigenen Ideen zu überzeugen.

Arbeit in Gruppen aus Expertinnen und Experten

Danach bilden die Lernenden Gruppen aus Expertinnen und Experten. Jede Gruppe setzt sich jeweils mit einem Aspekt auseinander. Die/der Lehrende entscheidet, welche Gruppe welchen Themenbereich bekommt.

Aspekt 2	How to reduce waste at school
Aspekt 3	How to reduce consumption and improve shopping behavior
Aspekt 4	How to reach school in a sustainable way

TIPP: Es ist wichtig, die Lernenden schon zu Beginn darauf hinzuweisen, dass sie die in den folgenden Aktivitäten gesammelten Informationen benötigen werden, um bei der abschließenden Podiumsdiskussion für „ihren“ Themenbereich argumentieren zu können.

In jeder Gruppe führen die Lernenden zu jedem der o. g. Aspekte (2 – 4) folgende Aktivitäten durch:

A
Hier arbeiten die Lernenden individuell. Die Aufgaben A beinhalten jeweils zwei Teilschritte: Im ersten Teilschritt reflektieren die Lernenden und aktivieren ihr Vorwissen zu dem jeweiligen Themenbereich. In einem weiteren Teilschritt erweitern die Lernenden ihr Wissen, indem sie aus einem Video oder Text Informationen zu ihrem Themenbereich herausfiltern.
B
Die Lernenden arbeiten mit ihrer Gruppe und entscheiden sich für Maßnahmen, die sie in diesem Bereich in ihrer Schule ausführen möchten. Hierfür sollen sie noch einmal kreative Ideen sammeln und gegebenenfalls auch ihre Kolleginnen und Kollegen von den eigenen Ideen überzeugen.
C
Im Anschluss gestalten die Lernenden gemeinsam eine Seite, auf der sie wichtige Hintergrundinformationen zu ihrem Thema zusammenfassen, sowie Lösungen und mögliche Maßnahmen vorschlagen. In welcher Form sie diese Seite gestalten, ist ihnen überlassen. Ob in Form einer Liste, eines ausformulierten Textes, einer Mindmap, mit oder ohne visuelle Gestaltung etc., hängt von den Vorlieben der jeweiligen Gruppe ab. Wichtig ist nur, dass den Lernenden bewusst ist, dass die Seite dem Sammeln von Informationen und Ideen dient, die sie im letzten Schritt dieses Aufgabenzyklus noch brauchen.

Podiumsdiskussion

Discussing measures for a sustainable school

In dieser letzten Phase geht es darum, dass sich die Mitglieder des Clubs (d. h. alle Lernenden) darauf einigen, auf welchen Themenbereich sie ihre Clubarbeit als erstes fokussieren möchten. Soll der Club sich zuerst um das Thema Müll kümmern und diesbezüglich Maßnahmen umsetzen oder soll eher mit einem der anderen beiden Themen gestartet werden? Indem jede/r Lernende jeweils Argumente und Maßnahmen für „ihren“/„seinen“ Themenbereich vorbringt, sollen sich am Ende alle gemeinsam auf eine Reihenfolge der Schwerpunktsetzung einigen. Ist dies geschehen, gestalten sie gemeinsam für ihre Schule ein Sustainability-Poster mit relevanten Hintergrundinformationen sowie den vom Club initiierten Maßnahmen.

HINWEIS: Für die Durchführung der Podiumsdiskussion gibt es, je nach Gruppengröße und Diskussionskompetenz der Lernenden, unterschiedliche Möglichkeiten.

Bei einer kleineren Gruppe (mit bis zu 12 Personen) empfiehlt es sich, die Diskussion mit der gesamten Gruppe durchzuführen. Die/der Lehrende fungiert in diesem Fall idealerweise als Diskussionsleiter/in und sorgt mit lenkenden Fragen dafür, dass alle zu Wort kommen und die Diskussion am Laufen bleibt.

Bei größeren Gruppen gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten. Zum einen kann man ebenso in der Großgruppe arbeiten, ernannt aber jeweils eine Person zum/r Sprecher/in ihrer/seiner Gruppe in der Diskussion. Die/der Lehrende ist auch in diesem Fall Diskussionsleiter/in. Eine andere Variante ist, mehrere Podiumsdiskussionen parallel zu führen. Dafür stellt man neue Gruppen zusammen, die zu gleichen Teilen aus Mitgliedern der drei ursprünglichen Gruppen bestehen. Eine Person wird zum/r Diskussionsleiter/in ernannt und bekommt den Auftrag, sich im Vorfeld Fragen zu notieren. In diesem letzten Fall entsteht dann auch pro Diskussionsgruppe jeweils ein Sustainability-Poster.

In jeder Gruppe führen die Lernenden zu jedem der drei o. g. Aspekte folgende Aktivitäten durch:

A

Um sich in der Podiumsdiskussion gut behaupten zu können, bereiten sich die Lernenden in ihren früheren Gruppen vor. Auf Grundlage der von ihnen bereits gestalteten Unterlage (Poster) überlegen sie sich Argumente, warum gerade „ihr“ Thema das wichtigste ist, mit dem der Club seine Arbeit starten soll. Die angegebenen Redemittel sollen sie unterstützen.

B

In einer (angeleiteten) Diskussion (s. grundsätzliche Überlegungen und Ideen zu einer Podiumsdiskussion) diskutieren nun die Lernenden die Wichtigkeit der drei Themenbereiche für ihre Schule und kommen am Ende zu einer Entscheidung, mit welchem Thema sie ihre Arbeit starten möchten. Haben sie sich für ein Thema entschieden, sollen sie auch die beiden verbliebenen Themenbereiche reihen.

C

Abschließend arbeiten die Lernenden noch einmal in ihren Gruppen und gestalten einen Eintrag zu ihrem Thema für ein schulweites Sustainability-Poster: Sie sollen dabei ihr Thema vorstellen, von dessen Dringlichkeit überzeugen und erste Maßnahmen und deren Umsetzung vorstellen. Auch hier ist den Lernenden freigestellt, wie sie ihren Eintrag gestalten. Er sollte allerdings visuell möglichst ansprechend, informativ und überzeugend sein, damit die anderen Lernenden auch wirklich bereit sind, sich diesen Maßnahmen anzuschließen.

HINWEIS: Es wurde in den Anweisungen bewusst der neutrale Oberbegriff „Poster“ gewählt. Gemeint ist, dass es eine Information des Clubs an die restliche Schule geben muss. Dies kann in Form eines Papierplakats geschehen, auf dem die drei Einträge/Themenbereiche zusammengefasst werden; es könnte auch eine Mini-Broschüre sein; es könnte aber auch in digitaler Form geschehen, z.B. mit Hilfe eines Padlets. Welche Form gewählt wird, sollte die/der Lehrende zu Beginn je nach Zeit, Gruppendynamik und v. a. technischen Ressourcen entscheiden.

Die Poster werden im Anschluss im Klassenraum aufgehängt (oder digital sichtbar gemacht) und können von allen begutachtet werden.

③ Phase 3 - Zusätzliche Aufgaben

A creative approach to sustainability

Diese Phase bietet zusätzliche fakultative Aufgaben. Es handelt sich hierbei um ein sehr offenes Aufgabenformat. Die Lernenden sollen zum Überthema „Nachhaltigkeit“ ein Produkt erschaffen. Sie können aus der Liste möglicher Formen oder komplett frei wählen. Die Idee ist, die Lernenden kreativ und ohne einschränkende (und einengende) Aufgabenstellung arbeiten zu lassen.

HINWEIS: Wie mit den geschaffenen Produkten nach Fertigstellung verfahren wird, liegt im Ermessen der/des Lehrenden. Die Produkte könnten vor der Klasse oder in Kleingruppen präsentiert werden oder sie können lediglich der/dem Lehrenden gezeigt werden.

④ Phase 4 - Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel

In dieser Phase setzen sich die Lernenden mit dem Gelernten auseinander. In zwei Tandem-Übungen (Aktivität A1 und A2) festigen sie zunächst grammatische Strukturen und wiederholen den einschlägigen Wortschatz. Abschließend reflektieren sie individuell über ihren Lernfortschritt (Aktivität B1 und B2).

Grammar practice in connection to the topic of sustainability

A

Die Lernenden arbeiten zu 2. Eine Person erhält Arbeitsblatt A, die andere Arbeitsblatt B. Sie sollen Hypothesen zu Arten nachhaltigen Lebens aufstellen. Dabei wiederholen sie die Verwendung der *If-clauses* und vertiefen zugleich das Vokabular zum Thema „Nachhaltigkeit“.

Die zwei Lernenden, die im Tandem arbeiten, haben jeweils die Lösung der/des anderen vor sich und können sich somit gegenseitig helfen. Dies kann jederzeit auch wiederholt werden, indem z. B. die Arbeitsblätter ausgetauscht werden.

B

Im Rahmen der zweiten Aktivität formulieren die Lernenden Ratschläge. Hierfür verwenden sie Passivstrukturen und Modalverben. Sie arbeiten – wie in Aktivität A1 – im Tandem. Die Lösungen, die die/der jeweilige Partner/in auf seinem Arbeitsblatt hat, sind aber in diesem Fall nur exemplarischer Natur.

Personal reflection

A

Die Lernenden können sich ihre Unterlagen noch einmal genau durchsehen und entscheiden für sich, welche sieben Ausdrücke sie gelernt haben. Diese tragen sie in die dafür vorgesehene Tabelle ein.

B

Hier reflektieren die Lernenden die im Laufe der Übungen vertieften grammatischen Strukturen. Sie sollen drei Bereiche zum Thema Nachhaltigkeit wählen und dazu wieder in drei verschiedenen Versionen überzeugende Statements formulieren.

Dabei können sie den erforderlichen Wortschatz und folgende grammatische Strukturen verwenden: *If-clauses*, *Passive*, *Gerund*.

C

Die Lernenden können offen gebliebene Frage bzw. mit dem Thema verbundene Interessensgebiete notieren, mit denen sie sich eventuell noch beschäftigen möchten. Die Fragen können im Anschluss diskutiert werden.

Nachfolgend sind die kommunikativen Kompetenzziele und die erforderlichen sprachlichen Mittel für das erste Aufgabenpaket abgebildet.

Caring for your environment and living a sustainable life

Participating in an after-school club on sustainability



Kommunikative Kompetenzziele:

- Nachhaltiges Handeln benennen und sich darüber austauschen können
- Eigene Meinungen zu nachhaltigem Handeln ausdrücken können
- Eigene Ideen strukturieren und präsentieren können
- Andere Personen von den eigenen Ideen und Meinungen überzeugen können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema „Nachhaltige Schule“ bzw. „Nachhaltiges Leben“
- Wortschatz zu den Themen Konsum, Mobilität und Müllentsorgung
- Meinungen / Ideen mit unterschiedlichen grammatischen Strukturen (*conditional clauses, gerund, passive*) ausdrücken

Das Aufgabenpaket „Umweltbewusst und nachhaltig leben“ auf Englisch steht auf der [ÖSZ-Moodle-Plattform](#) zum Download zur Verfügung.



3 Kommentar für Lehrende zum Aufgabenpaket „Exploring Washington, D.C.“

① Phase 1 – Vorentlastung

Preparing and planning for your trip

In dieser Phase befassen sich die Lernenden damit, eine Reise nach Washington, D.C., zu planen und erarbeiten einen themenspezifischen Wortschatz zu Reisezeiten, Reisearten und Unterkunftsmöglichkeiten. Die Aktivierung des Wortschatzes und der sprachlichen Strukturen erfolgt in drei Schritten.

A
Die Lernenden sehen sich individuell den Anfang eines Videos (bis Min. 07:25) über Reisetipps für Washington an und füllen die vorgegebene Tabelle aus.
B
Aufgrund der zuvor gesammelten Informationen entscheiden die Lernenden zunächst für sich den besten Reisezeitpunkt, die beste Reiseart und die beste Unterkunftsoption.
C
In Kleingruppen sollen sich die Lernenden nun auf die beste Reisezeit, Anreiseform und Unterkunft einigen. Notwendige sprachliche Mittel werden zur Verfügung gestellt.

TIPP: Es ist wichtig, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass sie die Informationen aus Aufgabe A auch noch für Aufgabe B (und hier insbesondere für die Fragen nach dem Wann und Wie) benötigen. Unter Umständen kann es für manche notwendig sein, zumindest Teile des Videos noch einmal anzusehen.

② Phase 2 – Aufgabenzyklus

Getting to know Washington, D.C.

Diese Phase stellt den eigentlichen Aufgabenzyklus dar. Die vier Jugendlichen planen gemeinsam, Washington, D.C., zu besuchen, und beschäftigen sich neben praktischen Fragen, die sie zuvor gelöst haben, nun auch mit der Geschichte und den Sehenswürdigkeiten der Stadt.

Das Ziel des Aufgabenzyklus besteht darin, sich mit der Geschichte und den Sehenswürdigkeiten von Washington, D.C., zu befassen und darüber schriftlich und mündlich informieren zu können.

A

Die Lernenden sehen sich individuell ein Video über die Geschichte von Washington, D.C., an und ergänzen dabei die fehlende Information in der Tabelle. Dabei müssen sie entweder fehlende Jahreszahlen zu den Ereignissen oder – umgekehrt – fehlende Ereignisse zu den Jahreszahlen ergänzen.

B

Die Lernenden arbeiten paarweise und entscheiden zuerst, wer welche „Rolle“ übernimmt, d. h., wer auf dem Arbeitsblatt Grau oder Weiß bearbeitet. Dann sehen sich die Lernenden ein Video über die wichtigsten Sehenswürdigkeiten von Washington, D.C., an und befüllen jeweils ihre „Farbe“ der Tabelle mit Informationen. Im Anschluss erfragen sie dann die jeweils fehlende Information in Paararbeit.

C

Die Lernenden sollen einen Beitrag für einen „Teenager’s guide to Washington, D.C.“ verfassen. In Kleingruppen entscheiden sie sich für eines der vorgegebenen Themen und verfassen – der Checkliste folgend – einen ihrer Altersgruppe angepassten Beitrag.

D

Abschließend halten die Lernenden gemeinsam mit ihrer Gruppe eine Präsentation über ihr Thema für die ganze Klasse.

TIPP: Bei der Einteilung der Gruppen für Aufgabe C empfiehlt es sich, auf eine ausgewogene Gruppen-Einteilung zu achten. Wichtig ist es, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass sie selbst die Form ihres Produkts entscheiden können. Es kann ein Plakat, ein Text, eine Collage, ein Comic, aber auch ein Video, ein Podcast und vieles mehr sein. Zur Publikation wären auch digitale Tools wie [> padlet](#) oder [> bookcreator](#) denkbar.

③ Phase 3 – Zusätzliche Aufgaben

Additional tasks

A

Escape-Room „Harper’s D.C. Challenge“

In diesem [> Escape-Room-Abenteuer](#) setzen die Lernenden ihr neues Wissen über Washington, D.C., auf spielerische Weise ein. Die Teilnehmenden treffen Harper, eine Praktikantin beim *D.C. Bulletin*, und folgen ihren Hinweisen zu historischen Sehenswürdigkeiten der Stadt. Durch das Lösen von Rätseln und Aufgaben zeigen sie ihr Wissen über D.C. und arbeiten gemeinsam daran, den „geheimen Schatz“ zu finden. Das Spiel fördert Teamarbeit, Problemlösungsfähigkeiten und die Anwendung von Wissen in einem motivierenden, interaktiven Kontext.



Technische Aspekte

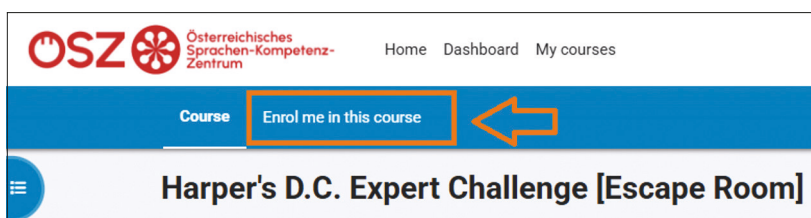
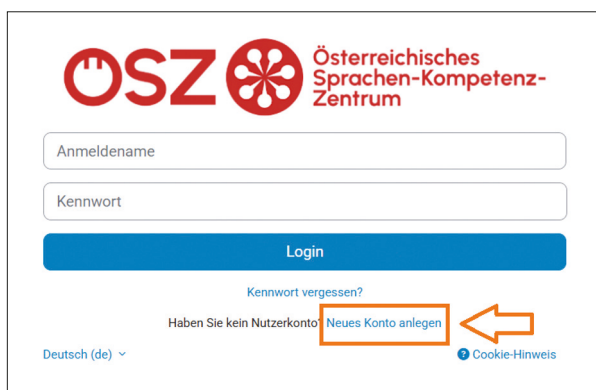
- Das Spiel wurde mit dem Lernmanagementsystem Moodle und der HTML5-basierten Software H5P (als Moodle-Plugin) entwickelt.
- Das Erreichen der vollen Punktzahl bei einem erforderlichen H5P-Element öffnet den Zugang zum nächsten Abschnitt in linearer Weise. Dieser Fortschritt wurde mit der Moodle-Funktion „Voraussetzungen“ gesteuert.

Zugang zum Moodle-Kurs (Escape-Room)

Damit das Spiel technisch funktioniert, müssen zunächst alle Lernenden (bzw. eine Person pro Team) ein Moodle-Nutzerkonto auf der ÖSZ-Moodle-Plattform erstellen und sich ZUSÄTZLICH für den „D.C. Challenge“-Kurs einschreiben. Hier eine Schritt-für-Schritt-Anleitung dazu:

- Schritt 1: Nutzerkonto anlegen und sich auf der Plattform mit den neuen Zugangsdaten anmelden.
- Schritt 2: den Kurs „Harper’s D.C. Expert Challenge“ via Kurssuche oder Link aufrufen.
- Schritt 3: sich für den Kurs einschreiben.

Diese Informationen sind auch direkt im Escape-Room-Kurs vorhanden.



Rahmenbedingungen

- Die Lernenden können das Spiel einzeln spielen, Teamwork ist jedoch eines der Schlüsselemente von Escape-Room-Spielen und wird daher empfohlen.
- Es empfiehlt sich, das Spiel auf einem Computer, Laptop oder Tablet durchzuführen. Smartphones sind nicht geeignet, da manche Aktivitäten auf kleinen Bildschirmen nicht vollständig angezeigt werden können.
- Das Spiel dauert ca. 60–90 Minuten. Diese Einschätzung kann je nach Gruppe variieren.
- Wird das Spiel unterbrochen, kann der Fortschritt später wieder aufgenommen werden, allerdings muss man den Link erneut im Browser öffnen und sich wieder in Moodle anmelden.

TIPP: Es ist möglich, einen Timer zu verwenden, um Zeitdruck zu erzeugen. Der Countdown kann beispielsweise auf der Projektionsfläche angezeigt werden. Im Internet stehen dafür kostenlose Apps zur Verfügung.

Die allgemeine Handlung des Spiels

TIPP: Bei der Planung ist die zusätzliche Zeit zu berücksichtigen, die die Spielerinnen und Spieler (bzw. die Teams) für das Anlegen des Kontos und das Verfassen der Selbsteinschreibung benötigen.

Den Jugendlichen ist es gelungen, Kontakt zu Harper aufzunehmen, einer klugen und einfallsreichen jungen Praktikantin, die derzeit bei der Zeitung *D.C. Bulletin* arbeitet. Harper ist dafür bekannt, dass sie ein Händchen dafür hat, einzigartige, abgelegene Orte zu finden, und hat den Lernenden versprochen, ihnen einen solchen „geheimen Schatz“ in Washington, D.C., zu zeigen.

Die Lernenden sollen sich mit Harper an der Union Station treffen, aber Harper schickt ihnen eine Nachricht, in der sie aufgefordert werden, zu beweisen, dass sie echte D.C.-Kennerinnen und -Kenner sind. Bevor Harper das Geheimnis preisgibt, müssen sie daher „Harper’s D.C. Expert Challenge“ absolvieren. Harper hat an einigen der berühmtesten historischen Sehenswürdigkeiten von D.C. eine Spur von Hinweisen und Rätseln hinterlassen, um ihr Wissen zu testen.

Belohnungen und Fortschritt

Nach dem erfolgreichen Lösen jedes Rätsels gibt es:

- eine Glückwunschnachricht von Harper (z. B. „Great job! You would have no problem moving between targets!“).
- eine interessante Tatsache über den Ort oder die berühmte Person (z. B. *Fun fact: The Spy Museum has an Enigma machine from World War II. It was once used to encode secret messages!*).

TIPP: Im Voraus sollte klassenintern festgelegt werden, auf welche Art die Lernenden um Hilfe bitten können, wenn sie an einer Stelle im Spiel nicht weiterkommen.

Das Ende des Spiels

Nachdem das letzte Rätsel erfolgreich gelöst wurde, erhalten die Teams eine abschließende Glückwunschnachricht von Harper. Beeindruckt von ihrem Engagement und Fachwissen, verrät Harper ihnen schließlich die Details des „verborgenen Schatzes“: seinen Standort, seine Geschichte und warum er so besonders ist.

Der Escape-Room „Harper’s D.C. Challenge“ ist über die [> ÖSZ-Moodle-Plattform](#) zugänglich. In der dafür vorgesehenen Kachel in dem Kurs „Linguistische Kompetenzen“ finden Lehrpersonen zudem die Lösungen des Spiels.



B

Diese Phase bietet zusätzliche Aufgaben. Die Lernenden sollen zum Überthema „Washington und Reisen“ ein Produkt erschaffen und können aus einer Liste mit vier möglichen Alternativen wählen. Die Idee hierbei ist, die Lernenden kreativ und ohne allzu einschränkende (und einengende) Aufgabenstellung arbeiten zu lassen. Am Ende können die Produkte in der Klasse ausgestellt bzw. vorgeführt werden.

④ Phase 4 – Nachbereitung und Selbstreflexion mit Fokus auf sprachliche Mittel

Linguistic and personal reflection

In dieser Phase setzen sich die Lernenden mit dem Gelernten auseinander. In zwei Übungen (Aktivität A.1 und A.2) festigen sie den einschlägigen Wortschatz und wiederholen Wortbildungsformen. Abschließend reflektieren sie individuell ihren Lernfortschritt (Aktivität B).

A.1 Words related to history and politics
In Paararbeit sollen die Lernenden die angegebenen Begriffe mit einer passenden Definition verbinden.
A.2 Language in use: Word formation related to Washington, D.C.
In Einzelarbeit soll zuerst die vorgefertigte Tabelle mit den unterschiedlichen Wortarten ergänzt und dann zur Festigung des Vokabulars ein Lückentext ausgefüllt werden.
B Personal reflection
Die Lernenden sollen hier kritisch evaluieren, was sie dazugelernt haben, und haben zudem die Möglichkeit, weitere Interessengebiete zu benennen.

KI-Aktivitäten

Als zusätzliches Lernmaterial wurde ein Arbeitsblatt entwickelt, das Übungen vorstellt, in denen Lernende ein generatives KI-Tool zur Unterstützung ihres Sprachenlernens verwenden. Das Arbeitsblatt ist so gestaltet, dass die Lernenden selbstständig arbeiten können. Die Anwendungsszenarien bestehen aus einer Arbeitsanweisung, einem vorbereiteten Prompt und einer Reflexionsaufgabe. Bei jedem Szenario wird besonderer Wert auf den kritisch-reflektierten Umgang mit KI-Tools gelegt. Außerdem enthält das Arbeitsblatt eine zusätzliche Abschlussreflexion über die Nutzung von KI-Tools als Lernwerkzeug.

Ziel ist es, den Lernenden zu vermitteln, wie KI sinnvoll in das eigene Lernen integriert werden kann. Das Arbeitsblatt zeigt, wie generative KI das Sprachenlernen unterstützen kann, indem sie z. B. natürliche Gespräche zum Üben simuliert, Feedback gibt oder differenzierte Lernmaterialien bereitstellt. Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass Lernende sich generativer KI mit einem differenzierten Verständnis ihrer potenziellen Risiken und Herausforderungen nähern. Lehrende spielen eine wichtige Rolle dabei, Lernende für die Möglichkeiten sinnvoller Interaktionen mit generativer KI zu sensibilisieren. Die Lernenden sollen hier unter Anleitung die Technologie reflektiert als Hilfsmittel nutzen – und nicht als Ersatz für die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten. Wesentlich ist aber, die Lernenden auf *Dos and Don'ts* (am Ende des Arbeitsblatts aufgelistet) im Umgang mit der KI hinzuweisen und diese idealerweise auch im Klassenverband zu diskutieren. Nach der Bearbeitung der Aufgaben empfiehlt sich ebenso eine gemeinsame Reflexion über den Nutzen und die Grenzen des Sprachenlernens mit KI.

Auf der [> ÖSZ-Moodle-Plattform](#) steht diese KI-Aktivität zum Download zur Verfügung.



Exploring Washington, D.C.



You're spending a semester abroad in Boston and have had a great time so far. Now, you and your friends have decided to spend a few days exploring Washington, D.C.

Kommunikative Kompetenzziele:

- Informationen sammeln und strukturiert wiedergeben können
- Begründungen für eine getroffene Auswahl geben können (wie z.B. Wahl der Unterkunft, des Transportmittels oder der besten Reisezeit)
- Eigene Argumente überzeugend vorbringen können
- Über ein Reiseerlebnis in der Vergangenheit berichten können
- Sehenswürdigkeiten beschreiben können
- Historische Geschehnisse wiedergeben können

Sprachliche Mittel:

- Wortschatz zum Thema Reisen und Tourismus
- Wortschatz zum Thema Unterkunft, Verkehrsmittel/Transport und städtische Infrastruktur
- Wortschatz zum Thema politische Institutionen und Funktionen
- Wortschatz, um historische Ereignisse zu beschreiben
- In der Vergangenheit über etwas berichten

Das Aufgabenpaket „Exploring Washington, D.C.“ steht auf der
> **ÖSZ-Moodle-Plattform** zum Download zur Verfügung.



Die Publikation veranschaulicht, wie eine Förderung der kommunikativen und linguistischen Kompetenz in Anlehnung an den aufgabenorientierten Ansatz gelingen kann. Neben einer theoretischen Einführung in das aufgabenorientierte Fremdsprachenlernen finden sich anschauliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen zur Umsetzung und Durchführung von zwei nach dem aufgabenorientierten Ansatz entwickelten Aufgabenpaketen zu den Themen „Caring for your environment and living a sustainable life“ und „Exploring Washington, D.C.“ in Englisch. Beide Aufgabenpakete stehen auf der ÖSZ-Moodle-Plattform zum Download zur Verfügung.

