



Das Themenheft beleuchtet den Ansatz der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung und leistet damit einen evidenzbasierten Beitrag zur Stärkung dieses Ansatzes. Die Beiträge erweitern den Blick über das Englische hinaus auf Sprachen wie Italienisch und Spanisch und inkludieren empirisch fundierte Implikationen für den Fremdsprachenunterricht.

Schlagworte: Spracherwerbsforschung; Fremdsprachenunterricht; Lernaufgaben; Kompetenzaufgaben; Aufgabenorientierung; Spracherwerb; Zweitsprache; Fremdsprache
 Zitiervorschlag: *Hirzinger-Unterrainer, Eva M. & Lenzing, Anke (2026). Spracherwerbsforschung meets Aufgabenorientierung: Einleitung ins Themenheft. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 37(1), 5-11. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W001>*

E-Journal Einzelbeitrag
 von: Eva M. Hirzinger-Unterrainer, Anke Lenzing

Spracherwerbsforschung meets Aufgabenorientierung

Einleitung ins Themenheft

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026
 (ZFF2601W)
 Erscheinungsjahr: 2026
 Seiten: 5 – 11
 DOI: 10.3278/ZFF2601W001

Spracherwerbsforschung *meets* Aufgabenorientierung

Einleitung ins Themenheft

EVA M. HIRZINGER-UNTERRAINER¹ & ANKE LENZING²

Eingeführt in den 1980er Jahren auf der Basis der *Communicative-Language-Teaching*-Bewegung und theoretisch gestützt von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung (u. a. zu Erwerbssequenzen), erfährt die Aufgabenorientierung in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse in Forschung und Lehre (z. B. Ellis et al., 2019; Ahmadian & Long, 2021). Es lässt sich hier allerdings feststellen, dass der Großteil der bisherigen Publikationen auf die Zielsprache Englisch fokussiert. Grundlegende Publikationen zu aufgabenorientierten Ansätzen bzw. *Task-Based Language Learning* (TBLL) und/oder *Teaching* (TBLT) gehen auf den oben angeführten Zeitraum zurück und stehen in überarbeiteten Auflagen auf Englisch zur Verfügung (u. a. Willis, 1996; Ellis, 2007; van den Branden, 2009, 2010; Willis & Willis, 2012). Im deutschsprachigen Raum liegen relevante Publikationen zur Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (u. a. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, 2011; Keller & Reintjes, 2016) sowie etwa zum Englischunterricht im Speziellen (z. B. Hallet & Krämer, 2014) vor, die auch Brücken in die schulunterrichtliche Praxis für die Zielsprache Englisch schlagen. Praxisorientierte Beiträge finden sich im deutschsprachigen Raum auch zum Französischen sowie Spanischen (z. B. Leupold, 2008; Schinke & Stevker, 2013; Bechtel, 2015). Mit Hirzinger-Unterrainer (2024) liegt nun zudem ein Sammelband zur Aufgabenorientierung im Italienischunterricht vor.

Die breite Publikationsbasis³ seit den 1980er Jahren zeigt, dass das Konzept der Aufgabenorientierung vor allem im anglophonen Sprachraum, aber auch zunehmend in Deutschland und Österreich, sowohl in der Forschung als auch im fachdidaktischen Diskurs rezipiert wird. Dies gilt allerdings nicht für alle Fremdsprachen in gleicher Weise. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die tatsächliche Implementierung im schulischen Fremdsprachenunterricht der Entwicklung im wissenschaftlichen Diskurs hinterherhinkt.

Der Fülle an Publikationen zur Aufgabenorientierung liegen auch unterschiedliche Definitionen von *Aufgabe* (engl. *task*, ital. *compito*, span. *tarea*) zugrunde. In erster

1 Prof. Dr. Eva Maria Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

2 Prof. Dr. Anke Lenzing, Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, anke.lenzing@uibk.ac.at

3 Seit 2021 widmet sich mit *TASK* eine internationale Zeitschrift ausschließlich dem Konzept der Aufgabenorientierung (Van den Branden & Van Gorp, 2021).

Linie wollen wir diesen Begriff von einer *Testaufgabe* abgrenzen, weshalb wir von einer *kommunikativen Aufgabe* oder einem *Task* sprechen. *Kommunikative Aufgaben* verfolgen die Intention, die kommunikative Kompetenz – das vorrangige Ziel in Bildungsdokumenten im deutschsprachigen Kontext – zu fördern.

Zweitens möchten wir diesen Begriff von einer *Übung* (engl. *exercise*, ital. *esercizio*, span. *ejercicio*) unterscheiden und mit Breen (1987) von einem Kontinuum mit den beiden gegenüberliegenden Polen einer *Übung* und einer *Aufgabe* ausgehen. Eine prototypische *Übung* ist demnach eine Aktivität, die kein offensichtliches kommunikatives Ziel verfolgt und bei der Lernende in geschlossenen Formaten überwiegend linguistische Strukturen (re)produzieren (wie etwa Einfüllübungen von Tempora) (Siebold, 2007; Bryfonski & Mackey, 2024). Eine prototypische *kommunikative Aufgabe* hingegen stellt die erfolgreiche Kommunikation sowie die (pragmatische) Bedeutung und Inhalte (und nicht die sprachlichen Mittel) in den Vordergrund (Ellis, 2009). Eine weitere wichtige Unterscheidung bezieht sich auf den Lebensweltbezug:

The linguistic means trained in the exercise should serve as a basis for later language use, which means that the reference to the real world lies in the future. The task, on the other hand, is directly related to the real world. (Lenzing & Hirzinger-Unterrainer, 2025, S. 252)

Der Bezug zur Lebenswelt führt zu einer weiteren Klassifikation kommunikativer Aufgaben, nämlich in außerunterrichtliche bzw. lebensweltliche Aufgaben (*Real-World/Target Tasks*) und pädagogische Aufgaben (*Pedagogical Tasks*, u. a. Nunan, 2010). Während erstere einen starken Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit aufweisen, etwa in Form eines Bewerbungsgesprächs oder eines (simulierten) Gesprächs an einer Hotelrezeption, sind pädagogische Aufgaben Aktivitäten, die im Unterricht stattfinden und sich stärker dem Pol der Übung annähern. Kommunikative Aufgaben können demnach als zielorientierte sprachliche Aktivitäten verstanden werden, die Kommunikation erfordern und häufig zu einem Ergebnis (Outcome) in Form eines Produkts führen (Lenzing & Hirzinger-Unterrainer, 2025). Im deutschsprachigen Raum werden in diesem Kontext auch die Begriffe *Lernaufgabe* und *Kompetenzaufgabe* verwendet. Leupold (2007) versteht unter einer *Lernaufgabe* eine strukturierte, aus Übungen und Aufgaben schrittweise aufgebaute Sequenz, die im Fremdsprachenunterricht wirkungsvoll eingesetzt werden kann. Dieses gestufte Vorgehen soll möglichst breite Scaffolding-Angebote und Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Steveker (2011) knüpft an Leupolds Modell an und adaptiert es dahingehend, dass die Lernaufgabe das Ziel der Unterrichtsplanung darstellt. Hallet (2014) hingegen bevorzugt die Bezeichnung *Kompetenzaufgabe*, da der Begriff *Lernaufgabe* in seinen Augen den lebensweltlichen Bezug vernachlässige. Eine *Kompetenzaufgabe* zeichnet sich durch die „Entwicklung (fremd-)sprachlicher und lebensweltlich-interaktionaler Kompetenzen“ (Hallet, 2014, S. 13) aus.

Eine weitere Unterscheidung kommunikativer Aufgaben kann zwischen input- bzw. rezeptionsbasierten und output- bzw. produktionsorientierten Aufgaben (*Input-Based* und *Output-Based Tasks*, z. B. East, 2021) getroffen werden. Während bei ersteren die Lernenden mit mündlichem und schriftlichem Input beschäftigt sind und ihr Ver-

ständnis nonverbal bzw. durch Aktivitäten (wie Bewegung, Zeichnungen) zeigen, produzieren sie bei zweitem Output in mündlicher oder schriftlicher Form. Gemäß Ellis et al. (2019) eignen sich inputbasierte Aufgaben insbesondere im Anfangsunterricht – ein Forschungsgebiet, dessen sich im vorliegenden Themenheft Romano am Beispiel des Italienischen annimmt.

Eine weitere Unterscheidung innerhalb kommunikativer Aufgaben ist die zwischen fokussierten und unfokussierten Aufgaben (*Focused vs. Unfocused Tasks*, z. B. Ellis, 2009). Dieser Aspekt umfasst den Einbezug grammatischer Strukturen: Während fokussierte Aufgaben so konstruiert sind, dass sie bestimmte grammatische Strukturen erfordern, sind unfokussierte Aufgaben so gestaltet, dass sie „more general samples of language“ (East, 2021, S. 57) elizitieren. Ein Beispiel für eine offene, aber fokussierte Aufgabe präsentieren Lenzing und Hirzinger-Unterrainer im Rahmen ihres Beitrags in diesem Themenheft. Schmiderer wiederum zeigt in ihrem Artikel im vorliegenden Heft am Beispiel des Spanischen auf, wie interaktionales Feedback und *Focus on Form* in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen erfolgen können, womit die Merkmale einer fokussierten, produktionsorientierten Aufgabe vereint werden.

Auch wenn eine Vielzahl von Publikationen zur Aufgabenorientierung im Bereich der Fremdsprachendidaktik vorliegt, findet die Einbindung spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse in den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht nur in wenigen Publikationen statt, weshalb das Themenheft an dieser Stelle anknüpft. Analog zur Aufgabenorientierung gilt auch für die Spracherwerbsforschung, dass sie nicht als homogene Einheit betrachtet werden kann. Diese Diversität erschwert es, „a simple or singular contribution of SLA research to TBLT“ (Nicholas & Pienemann, in diesem Themenheft) zu identifizieren, obwohl oder gerade weil die Spracherwerbsforschung evidenzbasierte Befunde für den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht liefern kann.

Bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren wurden auf der Grundlage der Spracherwerbsforschung psycholinguistische Faktoren für einen gelingenden Spracherwerb identifiziert. Die Annahme ist, dass ein auf außerunterrichtlichen bzw. lebensweltlichen Aufgaben basierender Fremdsprachenunterricht, der verständlichen, bedeutungsvollen Input bietet und Möglichkeiten zur Interaktion sowie zur Aushandlung von Bedeutungen schafft, Veränderungen in der Lernaltersprache hervorrufen und Erwerbsmechanismen aktivieren kann (vgl. Benati & Schwieter, 2022, S. 3). Gerade ein aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht kann den Spracherwerb fördern, indem er sprachlichen Input weiter verständlich macht und Gelegenheiten für sprachliche Handlungen in authentischen Situationen bietet. Dass ein alleiniger Fokus auf Bedeutung (*Focus on Meaning*) keine hinreichende Basis für den Spracherwerb darstellt, betonen einige Forschende (z. B. Nicholas & Pienemann, in diesem Themenheft). Long (1998) führte den Begriff *Focus on Form* in Abgrenzung zu *Focus on Forms* und *Focus on Meaning* als dritte Option im Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein. Während *Focus on Forms* einen starken Fokus auf für den Unterrichtszweck segmentierte, linguistische Strukturen (wie Phoneme, Wörter, Kollokationen) legt, fokussiert *Focus on Meaning* als Antwort darauf auf inhaltsbasierten, verständlichen Unter-

richt. Als dritte Möglichkeit positioniert sich *Focus on Form* in der Mitte der beiden Pole und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf linguistische Elemente im Kontext, „as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication“ (Long, 1998, S. 40).

Das Ziel des vorliegenden Themenheftes ist es, durch eine Stärkung der Spracherwerbsperspektive im Hinblick auf das Konzept der Aufgabenorientierung sowie die Hervorhebung konkreter Forschungsergebnisse in diesem Bereich einen evidenzbasierten Beitrag zur stärkeren Verbreitung des aufgabenorientierten Ansatzes (auch im schulischen Kontext) zu leisten. Ein weiteres Anliegen des Heftes ist es, den in bisherigen Studien zu Spracherwerb und Aufgabenorientierung vorherrschenden *bias* hinsichtlich des Englischen zu adressieren und weitere Sprachen wie Italienisch und Spanisch in den Blick zu nehmen. Konkret zeigen die Beiträge aus Österreich, Deutschland und Australien spracherwerbstheoretische Perspektiven auf das Konzept der Aufgabenorientierung auf und entwickeln empiriebasierte Implikationen für den Fremdsprachenunterricht auf der Basis von im Rahmen kommunikativer Aufgaben erhobenen Lernerdaten vor allem der Sekundarstufe. Auf diese Weise bietet der Band einen umfassenden Einblick in das Potenzial der Aufgabenorientierung für den Fremdsprachenunterricht aus spracherwerbstheoretischer Perspektive.

Das Themenheft umfasst vier Beiträge, die sich der Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähern. Im ersten Beitrag von Howard Nicholas und Manfred Piemann mit dem Titel „Connecting TBLT and SLA“ diskutieren die Autoren Verbindungen zwischen dem Unterrichtsansatz des TBLT und dem Forschungsfeld des L2-Erwerbs (*Second Language Acquisition*, SLA). Aus einer historischen Perspektive zeigen sie zunächst auf, welche Aspekte des Lehrens und Lernens von Zweit- bzw. Fremdsprachen zu verschiedenen Zeitpunkten in der Entwicklung des Forschungsfeldes SLA im Fokus standen und wie sich das Feld über die Jahrzehnte hinweg diversifiziert hat. Dabei beleuchten sie sowohl die expliziten als auch die impliziten Verbindungen zwischen den beiden Bereichen und veranschaulichen, zu welchen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts Erkenntnisse aus der SLA-Forschung einen Beitrag leisten können.

Der zweite Beitrag von Anke Lenzing und Eva Maria Hirzinger-Unterrainer mit dem Titel „Das Potenzial von Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht“ stellt grundlegende theoretische Überlegungen zu psycholinguistischen Beschränkungen im Grammatikerwerb einer Zweitsprache vor. In einem weiteren Schritt wird dargelegt, inwiefern kommunikative Aufgaben das Potenzial haben, Lernende in ihrem Erwerbsprozess bestmöglich zu unterstützen. Der Artikel präsentiert ausgewählte empirische Studien, die die Vorteile des TBLT-Ansatzes für einen lernersprachensensiblen Unterricht aufzeigen. Zudem wird aufgezeigt, dass kommunikative Aufgaben nicht zwangsläufig an die jeweilige Erwerbsstufe der Lernenden angepasst werden müssen, um von Lernenden erfolgreich bearbeitet werden zu können.

Der Beitrag von Anna Romano nimmt den Erwerb einer romanischen Sprache im Rahmen des TBLT-Ansatzes in den Blick. Ihr Beitrag „Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben: Eine Interventionsstudie im Rahmen der *Processability Theory*“ fokussiert dabei auf Anfangslernende des Italienischen.

Konkret beschäftigt sich die Autorin mit der Frage, inwieweit inputbasierte *Tasks* mit einem *Focus on Form*, der an die Entwicklungsstufe der Lernenden angepasst ist, den Erwerb morphologischer Strukturen im Anfangsunterricht sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion beeinflussen. Die Studie folgt einem *Pre-Post-Design* und die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die verwendeten Aufgaben den Erwerb der fokussierten grammatischen Strukturen – Pluralformen des Italienischen – fördern. Des Weiteren zeigt die Analyse der Daten eine Korrelation zwischen Produktion und Rezeption, was auf gemeinsame Verarbeitungsprozesse in beiden Modalitäten hindeutet.

Katrin Schmiderer widmet sich in ihrem Beitrag „Interaktionales Feedback und *Focus on Form* in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen mit L2-Spanisch-Schüler:innen“ den Möglichkeiten, die das noch relativ wenig beforschte Feld der Interaktionen zwischen Lernenden einer Fremdsprache und einem Chatbot bietet. Dabei liegt der Fokus primär auf dem interaktionalen Feedback des Chatbots sowie der Frage, inwiefern dieses sich am lernersprachlichen Entwicklungsstand orientiert. Zu Beginn ihres Beitrags nimmt die Autorin eine forschungsbasierte Einordnung von aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen im Kontext der technologiegestützten Aufgaben vor und diskutiert Möglichkeiten für interaktionales Feedback in diesem Szenario. Daran anknüpfend stellt sie eine Pilotstudie mit Spanischlernenden der Sekundarstufe II vor, die das interaktionale Feedback in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen untersucht.

Insgesamt soll das Themenheft die Relevanz der Spracherwerbsforschung für den Fremdsprachenunterricht verdeutlichen. Die Verschränkung von Spracherwerbsforschung und Aufgabenorientierung bildet eine fundierte Basis für einen individualisierenden Fremdsprachenunterricht.

Während der Erstellung dieser Einleitung haben die Autorinnen an wenigen Stellen Academic AI (Universität Innsbruck) eingesetzt, um die sprachliche Klarheit und Lesbarkeit zu verbessern. Die Autorinnen haben die Richtigkeit dieser sprachlichen Vorschläge überprüft. Der Inhalt des Manuskripts basiert ausschließlich auf der Arbeit der Autorinnen.

Literaturverzeichnis

- Ahmadian, M. J., & Long, M. H. (2021). The role of tasks in second language acquisition. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Hrsg.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (S. 73–98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108868327.005>
- Bechtel, M. (2015). Das Konzept der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht. In M. Bechtel (Hrsg.), *Fördern durch Aufgabenorientierung: Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I* (S. 43–82). Peter Lang.
- Benati, A. G., & Schwieter, J. W. (2022). The legacy of Professor Michael H. Long and his influence in second language acquisition. In A. G. Benati & J. W. Schwieter (Hrsg.), *Second language acquisition theory: The legacy of Professor Michael H. Long* (S. 1–8). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.01ben>

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language learning tasks* (S. 23–46). Prentice-Hall International.
- Bryfonski, L., & Mackey, A. (2024). *The art and science of language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108943048>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (2007). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Hallet, W. (2014). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W., & Krämer, U. (2014) (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Klett Kallmeyer.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2024) (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395096>
- Keller, S., & Reintjes, C. (2016). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Praxis. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 13(1), 4–9.
- Lenzing, A., & Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2025). Tasks in the foreign language classroom: A potential for an interdisciplinary perspective on language education? In B. Mertz-Baumgartner & W. Stadler (Hrsg.), *Doing Fach. Didaktik. Wissen. Lehren. Verbinden*. Unter Mitarbeit von P. V. Mayr (S. 243–270). Narr Francke Attempto.
- Leupold, E. (2007). *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. Klett.
- Leupold, E. (2008). À chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 42(96), 2–9.
- Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers in ESL*, 16(2), 35–49.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Narr Francke Attempto.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838533360>
- Nunan, D. (2010). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Schinke, S., & Steveker, W. (2013). Lernaufgaben im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 11(41), 4–13.
- Siebold, J. (2007). ‚Aufgabe‘/, ‚Task‘ und ‚Übung‘/, ‚Exercise‘. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 63–64.

- Steveker, W. (2011): Zeitgemäß unterrichten. In K. Sommerfeldt, (Hrsg.), *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 23–48). Mannheim.
- Van den Branden, K. (2009). Mediating between predetermined order and chaos: The role of the teacher in task-based language education. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 264–285. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00241.x>
- Van den Branden, K. (2010). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>
- Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2021). Introducing TASK. Editors' preface to the first edition of TASK. *TASK*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1075/task.00001.pre>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. R. (2012). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

