

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen

Ein Instrument zur Unterstützung multiperspektivischer Reflexion
und Konzeption komplexer Aufgaben im Unterricht

Simone Baumann^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Tirol

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Tirol,
Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck,
Österreich
simone.baumann@ph-tirol.ac.at

Zusammenfassung: Aufgaben sind wesentliche Strukturelemente unterrichtlichen Handelns. Die Analyse, Konzeption und Implementierung von Aufgaben, die (diversitätssensible) Lernprozesse ermöglichen, erfordern eine multiperspektivische, d.h. auch prospektive, Reflexion zahlreicher Merkmale (und deren Ausprägungen). Um (angehende) Lehrpersonen dabei zu unterstützen und seitens tertiärer Bildungsorgane den Aufbau praxisorientierten und zugleich theoretisch fundierten Wissens und Könnens im Kontext von Aufgabenorientierung zu ermöglichen/zu erleichtern, müssen jenen ausreichend Raum sowie Unterstützungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Der Beitrag stellt hierzu ein Material vor, das in hochschuldidaktischen Bildungsmaßnahmen, aber auch in der schulischen Lehrpraxis ein hilfreiches Instrument zur Analyse, multiperspektivischen Reflexion und Konzeption von komplexen Aufgaben, die diversitätssensiblen Lernen Rechnung tragen sollen, darstellt. Das Material ist eine fächerübergreifende, allgemeindidaktische Weiterentwicklung eines Modells aus der Fremdsprachendidaktik (Baumann, 2023c), das auf Evidenzen und Prinzipien der (Fremd-)Sprachwissenschaft und -didaktik, auf lerntheoretischen Grundlagen sowie auf allgemeindidaktischen Prinzipien fußt. Zum Material gehört ein ausführliches Handbuch, das die eigenständige Arbeit und das Nacherfinden ermöglicht. Im Rahmen der Erläuterung des theoretischen Hintergrunds wird auf zentrale Merkmale komplexer Aufgaben und deren Ausprägungen mit Blick auf diversitätssensibles Lernen eingegangen. Diese Ausführungen sollen als Hintergrundwissen das Verständnis und die Anwendung des Materials unterstützen und einen Überblick über die im Material verankerten theoretischen Grundlagen konturieren. Der Beitrag schließt mit empirischen sowie praktischen Erfahrungen und einer kurzen (prospektiven) Synopse.

Schlagwörter: Hochschuldidaktik; Lehrmaterial; Aufgabenanalyse; Aufgabenkonzeption; Lehrpersonenprofessionalisierung; diversitätssensibles Lernen; Aufgabenorientierung; Reflexion; kognitive Aktivierung; Heterogenität



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

1.1 Theoretische Hinführung und Desiderata

Aufgaben sind mikro-methodische Strukturelemente und maßgebend für die Konstruktion und die Qualität von Lehrlernprozessen. Daher nehmen sie eine zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen ein und lassen sich für unterschiedliche didaktische Ziele einsetzen (u.a. Kleß, 2014; Maier et al., 2013) – so auch für diversitätssensibles Lernen, für das sich die Arbeit mit komplexen Aufgaben etabliert hat (z.B. Blömeke et al., 2006). Die Konzeption und Implementierung dieser komplexen Aufgaben ist entscheidend (Kleinknecht, 2019) und sollte auf einer lernorientierten Aufgaben- bzw. Lernkultur basieren, die die Vielfalt der Lernenden und ihrer Lernwege anerkennt (Kleß, 2014; Schwarz & Schratz, 2014). Solche Aufgaben sind offen und herausfordernd, fachlich sowie persönlich relevant und vielschichtig (u.a. Hallet, 2011; Reckermann, 2017; Schwarz & Schratz, 2014). Sie unterscheiden sich von „einfachen“ Übungen (engl. *exercises*) (Ellis, 2003) und „bewirken [mehr] als eine zu erledigende Aktivität“ (Schwarz & Schratz, 2014, S. 123).

Für (angehende) Lehrpersonen stellt die Konzeption und Implementierung solcher Aufgaben selbst eine komplexe Aufgabe dar (u.a. Carless, 2003; Schwarz & Schratz, 2014). Sie benötigen hierfür umfangreiches professionsspezifisches „Wissen“ (Shulman 1986), müssen sich mit lernendenspezifischen Unterschieden und deren Bedeutsamkeit für aufgabenorientierte Lernprozesse (u.a. Baumann, 2023c, Kap. 5; Ellis et al., 2020) auseinandersetzen und prospektiv reflektieren, wie all das erfolgreich in Einklang gebracht werden kann (Maier et al., 2014). Das impliziert auch, dass Lehrpersonen sich mit den in den Aufgaben behandelten Inhalten intensiv beschäftigen und identifizieren müssen (Schwarz & Schratz, 2014, S. 124), was für tertiäre Bildungsorgane der Lehrpersonenprofessionalisierung wiederum bedeutet, dass sie hierfür genügend Raum und Unterstützung bieten müssen.

Die Organisation von Mikroprozessen wie Aufgabenanalyse und -konzeption findet erst seit wenigen Jahren Berücksichtigung in der Allgemeinen Didaktik. Anregungen entstammen daher meist einer Integration allgemeindidaktischer, fachdidaktischer und lernpsychologischer Perspektiven (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 9). Inzwischen gibt es zahlreiche praxisorientierte Publikationen, die Kriterien zur Analyse und Konzeption „guter“ Aufgaben sowie Prinzipien kompetenzorientierter Aufgaben- und Lernkultur formulieren (u.a. Blömeke et al., 2006; Maier et al., 2013, 2014). Während normative Diskurse über „gute“ Aufgaben(kultur) dominieren, fehlen jedoch immer noch empirisch fundierte Merkmale für lernwirksame Aufgaben (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 9).

Der Beitrag stellt ein Material vor, das für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen im Kontext diversitätssensiblen Lernens und Lehrens forschend entwickelt (FACT¹; Baumann, 2023c) und nun für den (fächerübergreifenden) hochschuldidaktischen Einsatz in der Allgemeinen Didaktik adaptiert (und bereits eingesetzt) wurde. Das Material soll es (angehenden) Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer ermöglichen, sich vor dem Hintergrund diversitätssensiblen Lernens und Lehrens theoretisch fundiert mit Kriterien „guter“ Aufgaben auseinanderzusetzen. Da das Material zudem auf Evidenzen zu Aufgaben- und Lernervariablen der Spracherwerbsforschung gründet, kann es auch der Forderung nach empirisch fundierten Merkmalen für lernwirksame Aufgaben (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 9) in gewissem Maße Rechnung tragen. Inwiefern diese fachspezifischen Merkmale auch für den fächerübergreifenden und allgemeindidaktischen Zweck wertvoll sein können, wird im Zuge der vorliegenden Darstellung und der theoretischen Fundierung des Materials diskutiert.

¹ FACT = Framework for Analysing and Creating Tasks.

1.2 Hinführung zum Material

Das Material liegt in Form eines dezidierten Kategoriensystems zur Analyse und Konzeption komplexer Aufgaben vor. Für die Weiterentwicklung von FACT (Baumann, 2023c) wurde neben Rekurs auf weitere Arbeiten zur Aufgabenanalyse anderer Fächer sowie der Allgemeinen Didaktik (u.a. Drüke-Noe et al., 2017; Kleß, 2014; Maier et al., 2014; Schwarz & Schratz, 2014) die Prämisse zu Grunde gelegt, dass Lernen immer mit Sprache verknüpft ist (z.B. Seidenberg, 2017) und somit stets auch sprachliches Lernen impliziert respektiv damit verknüpft werden kann/soll. Gelingensbedingungen für Spracherwerbsprozesse können daher auch fachübergreifend und allgemeindidaktisch bedeutsam sein. Das weiterentwickelte Material, I-FACT², kann somit auch wertvoll für die Didaktik der hochschulischen Lehrkräftebildung sein, weil es interdisziplinäre Perspektiven verzahnt und diese praxisnah sowie dezidiert präsentiert. Unter Zuhilfenahme von I-FACT kann (angehenden) Lehrpersonen die Reflexion der Bedeutsamkeit theoretischer Inhalte sowie ein praxisorientierter Zugang zu theoretischen Grundlagen zu komplexen Aufgaben erleichtert und der vielfach beklagten Theorie-Praxis-Lücke begegnet werden.

Dabei werden Aufgaben als an die Lernenden gerichtete Angebote zum Lernen (Helmke, 2015) verstanden (s. Kap. 3 und 4). I-FACT gliedert sich in sechs aufeinander aufbauende Teile, die die genannten zentralen Grundgedanken komplexer Aufgaben mittels vielfältiger Kategorien und Items widerspiegeln (s. Kap. 3).

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Grundsätzliche hochschuldidaktische Überlegungen

Wenn (angehende) Lehrpersonen Wissen und Können im Umgang mit komplexen Aufgaben aufbauen und erfahren sollen, wie „gute“ Aufgabenkultur gestaltet werden kann, dann müssen sie denselben Prinzipien entsprechend lernen und gelehrt werden. Für hochschuldidaktische Bildungsmaßnahmen zu komplexen Aufgaben, in denen I-FACT eingesetzt wird, soll dies also ebenfalls im Rahmen einer aufgabenorientierten Lernkultur geschehen und sollen hochschuldidaktische Arrangements dementsprechend auf Prinzipien der Aufgabenorientierung gründen (Baumann, 2023a, 2023c; Bechtel, 2016), d.h., (angehende) Lehrpersonen sollen Theoriewissen und Kompetenzen im Bereich komplexer Aufgaben selbst durch die Arbeit an und mit komplexen Aufgaben aufbauen. Dies trägt dem für die Vermittlung (fach-)didaktischer Inhalte in der Lehrpersonenprofessionalisierung bedeutsamen Prinzip des didaktischen Doppeldeckers (Geißler, 1985; Wahl, 2006) Rechnung.

2.2 Empfehlungen zur Hochschulbildungsmaßnahme mit I-FACT

Zur hochschuldidaktischen Umsetzung schlage ich ein Seminar-Konzept, das TASK-Seminar (TASK-S), vor (Baumann, 2023a, 2023b, 2023c).³ Schwerpunkt des TASK-S ist die Förderung der Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen, komplexe Aufgaben zu analysieren, multiperspektivisch zu reflektieren und zu konzipieren. Entlang dieser Ziele gliedert sich das TASK-S in vier Phasen: (1) *Theoretisieren*, (2) *Analysieren und reflektieren*, (3) *Synthetisieren* und (4) *Kompetenzen reflektieren*.

² I-FACT = Interdisciplinary Framework for Analysing and Creating Tasks.

³ Das TASK-S wurde forschend entwickelt und für die fremdsprachliche Lehrpersonenausbildung (unter Einsatz von FACT) empirisch evaluiert (Baumann, 2023b, 2023c). Eine fächerübergreifende Anwendbarkeit dieser vierphasigen Seminarstruktur lässt sich vermuten und wird zukünftig ebenfalls evaluiert.

2.2.1 Theoretisieren

In der ersten Phase werden theoretische Grundlagen zu Aufgaben (s. Kap. 4) aufgebaut, damit diese später konkret mit den I-FACT-Kriterien „guter“ komplexer Aufgaben verknüpft werden können. Hierzu empfiehlt sich zunächst eine (ko-konstruktive) Phase, in der die Teilnehmenden erst einmal selbst nach (für sie bedeutsamen) Kriterien für „gute“ Aufgaben recherchieren (Konstruktion), *bevor* ihnen theoretische Grundlagen zu Aufgaben nähergebracht werden (Instruktion) und in Phase (2) das I-FACT-Material vorgestellt wird. Vor der Instruktion in das I-FACT-Material (s. Kap. 2.2.2) erfolgt die Ko-Konstruktion und Ergebnissicherung der von den Studierenden erarbeiteten Aufgabekriterien in der Verzahnung mit den theoretischen Grundlagen (durch die Seminarleitung) in der gesamten Seminargruppe.

2.2.2 Analysieren und reflektieren

In der zweiten Phase werden die theoretischen Grundlagen und die erarbeiteten Aufgabekriterien (s. Kap. 2.2.1) dann konkret mit den I-FACT-Kriterien vernetzt (Assimilation und Akkommodation; vgl. Piaget, 1976, S. 46). Bevor mit dem I-FACT-Kriterienraster gearbeitet wird, sollte eine ausführliche Einführung in das I-FACT-Material (inkl. Handbuch) erfolgen (hierfür sollte ausreichend Zeit eingeplant werden). Erfahrungen sowie empirische Ergebnisse (Baumann, 2023c) zeigen, dass eine kollegial-dialogische Reflexion des gesamten Materials *vor* der eigenständigen Anwendung wichtig ist. Je nach Seminargruppe kann dies variieren – einige können mehr Instruktion benötigen als andere. Danach können die (angehenden) Lehrpersonen mit der Analyse und Reflexion einer Aufgabe mit I-FACT beginnen. Die Wahl der Sozialform hierfür ist an der Diversität der Lerngruppe auszurichten. In Seminaren Allgemeiner Didaktik kann es sinnvoll sein, wenn (angehende) Lehrpersonen gleicher Fächer zusammenarbeiten.

2.2.3 Synthetisieren

Wurde eine Aufgabe mit I-FACT analysiert und multiperspektivisch reflektiert – und das schließt kritische Überlegungen sowie Möglichkeiten zur Adaption ein –, kann in die Phase der Synthese übergeleitet werden. In dieser Phase sollen die Teilnehmenden selbstständig, unter Rekurs auf die I-FACT-Kriterien, komplexe Aufgaben konzipieren. Auch hierfür ist die Sozialform zu reflektieren. Für Seminare Allgemeiner Didaktik kann es wieder sinnvoll sein, (angehende) Lehrpersonen gleicher Fächer zusammenarbeiten zu lassen.

2.2.4 Kompetenzen reflektieren

Vor dem Hintergrund der Kompetenz-Performanz-Relation (z.B. Weinert, 2001) empfehle ich am Ende eine Reflexion der Lernprozesse und -produkte seitens der Teilnehmenden. Eine individuell-monologische Reflexion des eigenen Lernprozesses im Zusammenhang mit der Arbeit mit I-FACT ist dabei ebenso wertvoll wie eine kollegial-dialogische Reflexion in der Gesamtgruppe. Wichtig ist, dass sich die Teilnehmenden bewusst mit ihrem eigenen Lernen (retrospektiv) auseinandersetzen und reflektieren, inwiefern sie überrascht und erstaunt waren, herausgefordert wurden, I-FACT sowie die Inhalte und Erfahrungen, die es begleitet haben, als persönlich und beruflich relevant empfinden (in Anlehnung an Schwarz & Schratz, 2014) und inwiefern sie „Neues“ gelernt haben, von dem sie glauben, dass es sie (prospektiv) als Lehrperson wirksamer macht und für sie in Zukunft bedeutsam sein kann.

3 Das Material

Das hochschuldidaktische Material (I-FACT) zur Reflexion und Konzeption komplexer Aufgaben, in das durch die nachfolgenden Abbildungen ein Einblick gegeben wird, findet sich im Online-Supplement 1. Im Online-Supplement 2 ist ein ausführliches Handbuch zu I-FACT, das die einzelnen Kategorien erläutert und mit Beispielen hinterlegt, zu finden. Beide Online-Supplements dienen der Nachnutzung.

Tabelle 1: Interdisciplinary Framework for Analysing and Creating Tasks – I-FACT (eigene Darstellung)

I. Informationen zur analysierten Aufgabe		
1	Lehrwerk:	
2	Verlag, Ausgabe (Erscheinungsjahr):	
3	Schulart:	
4	Jahrgangsstufe:	
5	Seiten- und Nummernangabe der Aufgabe/der Aufgabenteile:	
6	Thema der Aufgabe (Überschrift):	
7	Die Aufgabe besteht aus verschiedenen Teilaufgaben (ja/nein):	
II. Kurze Beschreibung des Ziels der Aufgabe (fachlich, fachübergreifend)		
III. Sozialformen, die durch die Aufgabenkonzeption(en) vorgesehen bzw. ermöglicht sind		
1	Einzelarbeit	
2	Partnerarbeit	
3	Gruppenarbeit	
4	Plenum	
IV. Charakteristika komplexer (Lern-)Aufgaben		
1	Prozessorientierung	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die kreative Auseinandersetzung mit einem fachlichen Inhalt, die variable Problemlösungen erfordert.
2	Relevanz	Altersspezifische Interessen und Anforderungsniveaus der Lernenden sind in der Aufgabenkonzeption berücksichtigt. Die Aufgabe ist dadurch lebensecht, hat einen Ernsthaftigkeitscharakter und kann als Bedeutungs-voll für die Lernenden eingestuft werden.
3	Echte Lücke	Die Aufgabenkonzeption beinhaltet eine „echte“, durch die Aufgabenbearbeitung zu schließende Informations-, Entscheidungs- und/oder Meinungs-lücke.
4	Input	In der Aufgabe sind verschiedenartige Inputmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (können), bereitgestellt.
5	Interaktion	Die Aufgabe ist so konzipiert, dass sie kreative Interaktion unter den Lernenden und/oder zwischen Lernenden und Lehrenden und/oder zwischen den Lernenden und dem Lernmaterial anregt.
6	Unterstützungsangebot	Die Aufgabe enthält Unterstützungselemente (Scaffolding), die von den Lernenden in Anspruch genommen werden können, aber nicht müssen.
7	Produktorientierung	Die Bearbeitung der Aufgabe erfordert die Erstellung eines Bedeutungs-vollen Produkts, das je nach Lernender*Lernendem unterschiedlich gestaltet sein kann.

V. Analyse des Lernangebots (die Auf-Gabe)		
1 Prozessorientierung	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die kreative Auseinandersetzung mit einem fachlichen Inhalt, die variable Problemlösungen erfordert resp. ermöglicht.	
	1 Lernende müssen dabei bestimmtes Informationsmaterial verwenden.	
	2 Lernende können Informationsmaterial dabei frei wählen.	
2 Relevanz	Die Aufgabe kann als lebensecht und Bedeutungs-voll für die Lernenden eingestuft werden – im Sinne der Passung mit Blick auf	
	1 das kognitive Anforderungsniveau.	
	2 den Lebensweltbezug und den Echtheitscharakter.	
	3 die Fachlichkeit des Inhalts.	
	4 die curriculare Relevanz.	
	5 das sprachliche Niveau.	
	6 die Angemessenheit der Herausforderung (insgesamt).	
3 Echte Lücke	Beschaffenheit des Informationsgefälles:	
	1 Informationslücke.	
	2 Meinungslücke (mit Begründung).	
	3 Entscheidungslücke (mit Begründung).	
	4 einseitige Informationsbeschaffung.	
	5 zweiseitige Informationsbeschaffung.	
4 Input	Die Aufgabenstellung	
	1 enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. des Aufgabenziels.	
	2 enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.	
	Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von	
	3 Input in schriftlicher Textform.	
	4 Input in visueller Form (Illustrationen).	
	5 Inputmaterialien in Form von Audio und/oder Video.	
5 Unterstützungsangebot	Scaffolding	
	1 durch Visualisierungen.	
	2 durch Bereitstellung von (zusätzlichem) Material.	
	3 durch Hinweise zur Bearbeitung.	
	4 durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte.	
6 Produktorientierung	Welches Produkt wird durch die Aufgabenbearbeitung hervorgebracht?	
	1 Ein sprachliches Produkt.	
	2 Ein außersprachliches Produkt.	

VI. Prozesse, die durch das Lernangebot erfordert bzw. ermöglicht werden		
1 Kognitive Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe erfordert seitens der Lernenden,	
	1 Informationen zusammenzufassen.	
	2 Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.	
	3 sprachliche Informationen auf einen „neuen“ Sachverhalt anzuwenden.	
	4 nichtsprachliche Informationen auf einen „neuen“ Sachverhalt anzuwenden.	
	5 relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden.	
	6 etwas zu strukturieren.	
	7 etwas (anhand vorgegebener Kriterien) zu bewerten.	
	8 etwas zu vergleichen.	
	9 (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem/Neuem zusammenzufügen.	

2 Diversitätssensible Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe ermöglicht diversitätssensible Zugänge und Lernwege durch:	
	1 Zusammenarbeit (aktive Einbindung aller Lernenden):	
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse (GA).	
	1.2 arbeitsteilig innerhalb einer (Klein-)Gruppe (z.B. Gruppenpuzzle).	
	2 unterschiedliche (Lern-)Wege des Problemlösens.	
	3 die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen bzgl.	
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.	
	3.2 der Bearbeitung.	
	3.3 der Produktgestaltung.	
	4 Interaktion zwischen den Lernenden ist erforderlich:	
	4.1 mündlich.	
	4.2 schriftlich.	

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Auf-Gaben – „Geschenke“, die diversitätssensibles Lernen ermöglichen

Lernprozesse, deren Zentrum die Arbeit an und mit (komplexen) Aufgaben ist, lassen sich dem fächerübergreifenden Ansatz der Aufgabenorientierung zuordnen (u.a. Gerlach et al., 2012; Lipowsky et al., 2011; Maier et al., 2014). Dieser Ansatz basiert auf einem (ko-)konstruktivistischen Lernverständnis, strebt Kompetenz- und Handlungsorientierung an und birgt naturgemäß Potenziale für diversitätssensibles Lernen und Lehren (vgl. Baumann, 2023c, S. 114–115).

Komplexe Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass sie aus einem Themenfeld stammen und dennoch eine Offenheit aufweisen, so dass innerhalb dieses thematischen Rahmens unterschiedliche, multimodale und multitextuelle inhaltliche Zugänge und diversitätssensible Lernwege möglich sind (Hallet, 2011; Tomlinson, 2001). Wichtig sind darüber hinaus vielfältige Unterstützungsangebote, die Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kompetenz(teil)ziele, des inhaltlichen und sprachlichen Komplexitätsgrades, der kognitiven Dispositionen der Lernenden und der Sozialformen eröffnen (vgl. Hallet, 2013, S. 8). Wenn diese Merkmale in Bezug auf eine heterogene Lerngruppe berücksichtigt werden, haben sie das Potenzial, als *instructional responses* auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu wirken und somit ein „von unten“ (Trautmann, 2010) differenzierendes Lehrmaterial zu sein. Entscheidend dafür, dass diese diversitätssensiblen Lernprozesse möglich sind, ist die Art der Gestaltung und Implementierung der Aufgaben und inwiefern sie vielfältige inhaltliche und kognitive Zugänge (u.a. Hallet, 2011, 2013), verschiedene Bearbeitungsprozesse und unterschiedlich gestaltete Produkte (z.B. Reckermann, 2017) zulassen. Breen (1987) unterscheidet hierzu *task as workplan* – Aufgabenplan bzw. -angebot – und *task in process* – die individuelle Nutzung dieses Angebots, die sich in unterschiedlichen Arbeits- und Lernprozessen manifestiert. Bei jeder Analyse und Konzeption von Aufgaben sind diese distinkten, aber miteinander verwobenen Perspektiven auf Aufgaben zu berücksichtigen. Sie spiegeln sich daher ebenso in I-FACT wider (vgl. Abschnitt V. & VI.).

4.2 Zur Charakteristik komplexer Aufgaben (*task as workplan*)

Damit die genannten Vorzüge komplexer Aufgaben zu Tage treten, müssen Lehrpersonen umfassendes Wissen zu und Verständnis von wesentlichen, zu berücksichtigenden Charakteristika komplexer Aufgaben, die im Folgenden konzis konturiert werden, einbeziehen.

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich komplexe Aufgaben von „einfachen“ Übungen. Sie zeichnen sich durch einen starken Lebensweltbezug und Bedeutungsgehalt aus,

sind vielschichtig, erfordern eine umfassende Aktivierung unterschiedlicher Wissensformen und Kompetenzen und sollen kognitive, sprachlich-diskursive sowie sozial-interaktionale Prozesse anregen und am Laufen halten. Ihr Schwierigkeitsgrad soll so angelegt sein, dass Lernende sie „weitgehend selbständig [...] aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (Scaffolding) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können“ (Hallet, 2013, S. 5). Prinzipielle Offenheit komplexer Aufgaben soll zu (möglichst frei gestaltbaren) Produkten führen und je nach Komplexitätsgrad hierzu mehr oder weniger konkrete Angaben zu möglichen Lösungswegen sowie Teil(kompetenz)aufgaben enthalten (Robinson, 2011).

Kompetenzorientierte komplexe Aufgaben, die problemorientiertes (Er-)Lernen von Neuem ermöglichen, sind ferner stets von den anvisierten Zielen her zu konzipieren (Gerlach et al., 2012). Ausgangspunkt jeder Aufgabenanalyse und -konzeption ist daher das mit der Aufgabe verfolgte (pädagogische und fachliche) Ziel. In I-FACT (vgl. Abschnitt II.) werden (angehende) Lehrpersonen herausgefordert, prägnant zu erläutern, welchem Ziel die Aufgabenbearbeitung dient, und die Fachlichkeit des Gegenstands (sowie mögliche fachübergreifende Ziele) ins Zentrum zu stellen.

Im Sinne von Sichtstrukturen (Kunter & Trautwein, 2013) sind unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten mittels Sozialformen zu reflektieren (vgl. Abschnitt III.).

Aus Perspektive des Lernangebots (*task as workplan*) sind sieben Charakteristika komplexer Aufgaben zentral (vgl. Abschnitt IV. und V.): (1) Prozessorientierung, (2) Relevanz, (3) Echte Lücke, (4) Input, (5) Interaktion, (6) Scaffolding, (7) Produktorientierung.⁴

Die Ausprägungen der sieben Aufgabenmerkmale beeinflussen, wie und welche Prozesse (vgl. Abschnitt VI.) sich bei den Lernenden ergeben, und müssen daher genau in den Blick genommen werden (ich beschreibe sie nachstehend konzis; detaillierte Ausführungen finden sich bei Baumann, 2023c, Kap. 5).

4.2.1 Prozessorientierung

Komplexe Aufgaben, die das Erlernen von „Neuem“ ermöglichen, fokussieren die kreative sowie kommunikative Arbeit an und mit Inhalten und zielen dabei auf fachliche sowie ggf. fachübergreifende Ziele. Ihr Fokus liegt daher nicht einzig und primär auf einem Endprodukt, sondern auf Lernprozessen, die auf einem authentischen Inhalt basieren.

4.2.2 Relevanz

Eine Aufgabe ist nur dann effektiv, wenn sie bedeutsam für die Lernenden ist und lerner-spezifische Merkmale (vgl. Baumann, 2023c, Kap. 4) würdigend in den Blick nimmt (vgl. Anderson et al., 2001, S. 65; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 4). D.h., sie muss für die Lernenden einen realitätsnahen und ernsthaften Gegenstand darstellen, ohne dabei fachliche Aspekte zu vernachlässigen (vgl. Schwarz & Schratz, 2014, S. 127). Die Berücksichtigung der Relevanz von Aufgaben erfordert eine vorausschauende Reflexion (Zierer et al., 2015; Killion & Todnem, 1991), da nur die Lernenden selbst – mehr oder weniger bewusst – wissen, was für sie relevant ist (vgl. Moon, 2004, S. 18). Folgende Aspekte können für die Reflexion wegweisend sein:

- (1) ein für die Lerngruppe angemessenes kognitives Anforderungsniveau, das sie weder überfordert noch unterfordert (Anderson et al., 2001; Drücke-Noe et al., 2017; Kleß, 2014; Maier et al., 2014; Robinson, 2011);
- (2) ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und Authentizität, die auch mit dem Neuigkeitswert des darin Möglichen zusammenhängt (Blömeke et al., 2006; Drücke-Noe et al., 2017; Schwarz & Schratz, 2014);

⁴ Die zahlreichen Referenzen der theoretisch fundierten Deduktion dieser Kriterien finden sich bei Baumann (2023c) sowie zu Teilen im Handbuch von I-FACT (s. Online-Supplement 2).

- (3) Beachtung fachlicher (und fachübergreifender) Relevanz (verbunden mit persönlicher Relevanz) (Schwarz & Schratz, 2014);
- (4) curriculare Legitimation der Ziele der Aufgabe;
- (5) Angemessenheit sprachlogischer Komplexität (Blömeke et al., 2006; Drücke-Noe et al., 2017; Maier et al., 2014, S. 343–346; Robinson, 2001a).
- (6) angemessene Herausforderung(en) setzen (nicht zu leicht; nicht zu schwer) (Kleß, 2014; Ladson-Billings, 1994; Schwarz & Schratz, 2014).

4.2.3 Echte Lücke

Eine Aufgabe, die realitätsnah und ernsthaft ist, impliziert, dass ihr eine „echte“ Erkenntnislücke zu Grunde liegt (Ellis, 2003; Schwarz & Schratz, 2014, S. 127). Dies kann eine Informationslücke, in der Lernende etwas Neues entdecken müssen, sein, eine Entscheidungslücke, die eine Begründung erfordert, oder eine Meinungs-lücke, die verteidigt werden muss (vgl. Ellis, 2003, S. 86–88; Nunan, 1989, S. 46–47). Eine Kombination dieser Lücken ist möglich und bietet Potenziale für Differenzierung (Robinson, 2001a, 2001b, 2011). Authentizität und Notwendigkeit von Interaktion zur Schließung der Lücke(n) ist dabei zentral (s. Kap. 4.2.5).

Zu reflektieren ist ferner die Beschaffenheit der Lücke(n) dahingehend, ob Informationen unidirektional oder bi-/mehrdirektional ausgetauscht werden sollen, denn die Art der Informationsbeschaffung beeinflusst nicht nur die Interaktion, sondern auch die kognitive Komplexität einer Aufgabe (Robinson, 2001a, 2001b, 2011).

4.2.4 Input

Verständlicher Input ist nicht nur entscheidend für erfolgreiches sprachliches Lernen (Krashen, 1985; Seidenberg, 2017). Eine „gute“ Aufgabe stellt daher verständlichen und hinreichenden Input in (Lerngruppen-)angemessener sprachlogischer Komplexität (Drücke-Noe et al., 2017; Ellis, 1992, S. 52–53) für den fachlichen Inhalt bereit. Dieser Input muss das Ziel und die Bearbeitung der Aufgabe verständlich machen sowie ausreichend Informationen zur Schließung der enthaltenen Lücke(n) bieten. Die Informationen sollten vielfältige, multimodale und multitextuelle Zugänge ermöglichen, unterschiedliche Sinneskanäle und die vielfältigen Lernenden ansprechen (u.a. Hallet, 2011, 2013).

4.2.5 Interaktion

Weiter ist zu bedenken, inwiefern eine Aufgabe „echte“ Interaktion ermöglicht. Legitimiert werden kann dieses Kriterium u.a. mit der sozio-kulturellen Lerntheorie (Vygotsky, 1978), aber auch wieder unter der Annahme, dass alles Lernen auch sprachliches Lernen ist (z.B. Seidenberg, 2017). Demnach können wiederum auch Gelingensbedingungen sprachlichen Lernens für Aufgaben zu Grunde gelegt werden. Ein bedeutsamer Ansatz ist hier der interaktionistische Ansatz, bei dem die Wechselwirkung von Input und Output in und durch Interaktion im Fokus steht (u.a. Krashen, 1985; Long, 1996; Swain, 1985). Lernende sollen hierzu die ihnen verfügbaren (sprachlichen) Ressourcen nutzen dürfen und nicht auf bestimmte (sprachliche) Mittel beschränkt werden (vgl. Candlin, 2001, S. 234–235; Ellis, 2018, S. 26–27).

4.2.6 Scaffolding

Eine komplexe Aufgabe stellt vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten (Scaffolding), die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung optional zur Verfügung stehen, bereit. Je nach Fach variieren die Merkmalsausprägungen des Scaffolding.

Unterstützungsangebote können sowohl Teil des Input-Materials als auch des Hilfesystems sein. D.h., ein Material kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und unterschiedliche Funktionen innerhalb einer Aufgabe erfüllen. Welche Strategien zur Unterstützung der Lernenden in der Aufgabe enthalten sind/sein sollen, muss (vor

allem mit Blick auf diversitätssensibles Lernen) reflektiert werden. Je nach Aufgabe, Ziel und Lerngruppe können diese unterschiedlich nützlich sein – z.B. mit Blick auf den Input, den Bearbeitungsprozess und den Output (Suter, 2019).

Im Bereich der (Fremd-)Sprachdidaktik existieren zahlreiche Publikationen zu Scaffolding-Strategien, die auch auf die Verständlichmachung von Inhalten abzielen (z.B. Massler & Ioannou-Georgiou, 2010). Somit lässt sich vermuten, dass diese Strategien auch für andere Fächer in adaptierter Weise wertvoll sein können.

4.2.7 Produktorientierung

Neben verschiedenen kognitiven und diskursiven Prozessen (s. Kap. 4.2.1) sollen Lernaufgaben auf die Erstellung (unterschiedlich gestaltbarer) konkreter Produkte abzielen (vgl. Ellis, 2018, S. 26). Das pädagogische Ziel (vgl. I-FACT, Abschnitt II.) ist von diesem Produkt-Ergebnis, das durch die Aufgabenbearbeitung entsteht, zu unterscheiden (vgl. Ellis, 2003, S. 8–10). Beim Produkt-Ergebnis geht es darum, ob (unter Verwendung von Sprache) etwas Inhaltliches, Neuartiges erstellt wurde (Blömeke et al., 2006). Der Fokus liegt auf dem „Was entsteht am Ende?“ anstatt auf dem „Wie wird es dargestellt?“ (vgl. Ellis, 2018, S. 26). Durch die Aufgabenbearbeitung und die damit verbundenen Prozesse soll ein Produkt entstehen, das auch ohne sprachliche Elemente bestehen bleibt (z.B. eine Geschichte in der Erinnerung). Wiederholung allein bringt keine neuen Inhalte hervor.

4.3 (Lern-)Prozesse (*task in process(es)*)

Ausgehend von der Reflexion der *task as workplan* (s. Kap. 4.2), sollen *task in process(es)* reflektiert und Mögliches und Erwartbares (prospektiv antizipierend) in den Blick genommen werden. Unterschieden werden kognitive von diversitätssensiblen Prozesse(n).

4.3.1 Kognitive Prozesse

Komplexe Aufgaben sollen – neben sprachlich-diskursiven – kognitive Prozesse auslösen und unterstützen (Hallet, 2011, 2013; Kunter & Trautwein, 2013).

Wie (kognitiv) komplex eine Aufgabe ist und welche kognitiven Prozesse (vgl. Anderson et al., 2001, S. 66–88; Bloom et al., 1956) sie auslöst, hängt nicht nur von der Konzeption, sondern auch von den Lernervariablen ab. Sie steht vor allem mit affektiven und kognitiven Lernervariablen in Verbindung (Robinson, 2001a) und sollte sich daher wohlbedacht an den Individuen der Lerngruppe ausrichten, unterschiedliche Niveaus ansprechen und sich sukzessive steigern (u.a. Hallet, 2011; Kunter & Trautwein, 2013; Robinson, 2001a, 2001b). Die Strukturierung der Komplexität ist für das Gelingen einer komplexen Aufgabe bedeutsam und kann beeinflussen, wie diversitätssensibel sie ist. Um die Komplexität einer Aufgabe und mögliche/erwartbare Prozesse besser einzuschätzen, kann es hilfreich sein, die Aufgabe zunächst selbst zu bearbeiten.

4.3.2 Diversitätssensible Prozesse

Da Lernprozesse individuell und meist unvorhersehbar sind, müssen Lehrpersonen (lernen zu) antizipieren und (prospektiv) über mögliche Chancen und Herausforderungen nachdenken, die sich potenziell durch ein Lernangebot ergeben (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth, 2006, S. 7). Eine Orientierung zur Ermöglichung vielfältiger Lernwege kann die Schaffung von Differenzierungsmöglichkeiten in Bezug auf Inhalte, Prozesse und Produktergebnisse sein (Tomlinson, 2001).

Weitere Möglichkeiten ergeben sich durch kooperative Lernformen. Sie gründen auf soziokulturell-theoretischen Überlegungen (Vygotsky, 1978) und gelten als wesentlich für wirksames Lernen (vgl. Lipowsky, 2006, S. 58) – nicht nur für sprachliche Kompetenzentwicklung (vgl. Suter, 2019, S. 37–38). Kooperative Lernformen werden nicht nur

aus lerntheoretischer Sicht, sondern auch vor dem Hintergrund, dass sprachliches Lernen Teil allen Lernens ist (z.B. Seidenberg, 2017), aus verschiedenen Perspektiven als unverzichtbar für den Lernerfolg angesehen. Wichtig ist: Kooperation bedeutet nicht „nur“ Interaktion, sondern erfordert aktive Beteiligung aller, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, d.h., die Leistung jedes*jeder Einzelnen ist notwendig, um das Ziel zu erreichen. Ressourceninterdependenz, die Abhängigkeit der Aufgabenlösung von den Beiträgen der Einzelnen, ist das entscheidende Kriterium (Burmeister, 2008). Durch Lernangebote können solche Lern- und Arbeitsformen „erzwungen“ werden, indem sie so gestaltet sind und implementiert werden, dass erfolgreiche Aufgabenbearbeitung nur durch Zusammenarbeit aller möglich ist.

5 Erfahrungen

5.1 Aus der Empirie

I-FACT gründet auf FACT, das für die multiperspektivische Reflexion und Konzeption komplexer Aufgaben im diversitätssensiblen Fremdsprachenunterricht forschend entwickelt wurde. Evidenzbasierte Erfahrungen stützen sich daher zunächst auf Daten aus diesem Kontext. Einige Ergebnisse (aus Baumann, 2023c) möchte ich kurz ansprechen, weil die Vermutung, dass diese Ergebnisse übertragbar sind, naheliegend ist:

- (1) FACT ermöglicht eine umfassende, theoretisch fundierte Analyse und Reflexion von Aufgaben und fungiert als Orientierungsrahmen bei der Aufgabenkonzeption.
- (2) Zur Durchdringung von Aufgabenmerkmalen und deren Ausprägungen ist das Handbuch wesentliches, optionales Unterstützungsmaterial. Dies hängt u.a. mit der Fülle und der Komplexität der Kriterien komplexer Aufgaben zusammen, von denen sich nicht alle durch „bloßes“ Durchsehen „einfach“ erschließen lassen.
- (3) Limitationen bestehen im hohen zeitlichen Aufwand der Arbeit mit dem Material. Den Einsatz im Schulalltag sehen Anwender*innen als schwierig bis unwahrscheinlich – wenngleich sich in Gesprächen mit praktizierenden Lehrpersonen positive Einstellungen gegenüber dem Material zeigten. Eine verkürzte Version ist vielfach gewünscht.
- (4) Die praxisorientierte Anwendung der Theorie mittels des Materials ist eine Methode, mit der der vielfach beklagten Theorie-Praxis-Lücke (bereits vor Eintritt in die Lehrpraxis) begegnet und Planungskompetenz aufgebaut werden kann.
- (5) Zahlreiche Anwender*innen berichten von „Aha-Momenten“: Besonders erstaunlich und aufschlussreich war für sie, sich der Analyse und Konzeption von Aufgaben so intensiv zu widmen und dabei (durch eigene Erfahrung) festzustellen, wie vielschichtig und multiperspektivisch Aufgaben (zu reflektieren) sind und wie komplex die Konzeption ist. Das Material bietet hierzu eine klare und übersichtliche Orientierung.
- (6) Die Arbeit an und mit Aufgaben unter Verwendung des Materials trägt neben umfassenden Aufgabenreflexionen und -konzeptionen zu implizitem Aufbau von theoretischem Wissen bei (vgl. auch Baumann, 2023b).
- (7) Die Arbeit mit dem Material ermöglicht multiperspektivische Reflexionen, die vielfältiges Professionswissen einbetten sowie mit einer prospektiven Ausrichtung auch im Hinblick auf Unterrichtsplanung(skompetenz) Potenzial bergen.
- (8) FACT eignet sich auch für die Analyse von (in den) Lehrwerken (befindlichen Aufgaben). Empirische Ergebnisse verschiedener Qualifikationsarbeiten (vgl. Baumann, 2023c, S. 120) konnten u.a. zeigen, dass wesentliche Merkmale diversitätssensibler komplexer Aufgaben häufig unzureichend verankert sind.

- (9) Die Viabilität, d.h. Verständlichkeit, Funktionalität und Praktikabilität, ist entscheidend für die mit dem Material anvisierten Lernprozesse und Kompetenzziele ((4) – (7)) und wird von Anwender*innen als positiv bewertet.⁵

5.2 Aus der Lehrpraxis

Bisher setzte ich FACT viermal in einem Englischdidaktik-Seminar, I-FACT dreimal in einer allgemeindidaktischen Veranstaltung ein. Eine Kollegin aus der Englischdidaktik setzte FACT für Studierende sowie im Rahmen der Lehrpersonenfortbildung ebenfalls bereits zweimal ein. Unsere Erfahrungen zeigen, dass Anwender*innen die umfassende Darstellung zahlreicher theoretischer Grundlagen, die in FACT und I-FACT abgebildet sind, sowie die klare Strukturierung, die ihnen ein Gerüst bietet, schätzen.

Manche Anwender*innen beklagen an manchen Stellen eine Redundanz im Material. Hierzu ist es hilfreich, zuvor gemeinsam zu reflektieren, weshalb diese an verschiedenen Stellen sinnvoll ist: Während bspw. unter IV. Aufgaben „nur“ holistisch reflektiert werden, wird unter V. dezidiert auf die einzelnen Ausprägungen dieser Merkmale eingegangen (diese Unterscheidung ist für manche schwer zu begreifen). Dennoch ist es m.E. sinnvoll, zunächst grob über zentrale Aufgabenmerkmale nachzusinnen und dann vertieft zu überlegen, welche Stellschrauben hinsichtlich dieser Merkmale zu drehen sind, um ein Lernangebot diversitätssensibel an eine Lerngruppe anzupassen.

Die dezidierte Reflexion der einzelnen Merkmalsausprägungen wird von Anwender*innen teils als äußerst aufwendig beschrieben; sie erkennen jedoch auch, dass genau in der intensiven Auseinandersetzung auch ein großer „Wert“ liegt.

Die Aufgabe, Aufgaben multiperspektivisch zu reflektieren und zu konzipieren, ist eine praxisnahe Gelegenheit für (angehende) Lehrpersonen, theoretische Grundlagen auf ihr (späteres) Handlungsfeld konkret anzuwenden. Die Motivation der Anwender*innen bei dieser Aufgabe ist daher relativ „hoch“.

5.3 Fazit

Durch die Arbeit mit und an praxisnahen Aufgaben können (angehende) Lehrpersonen eine der Schulpraxis entsprechende Handlung durchführen (Gudjons, 2014), dabei implizit Professionswissen aufbauen, dieses gleichzeitig wiederum praxisorientiert reflektieren, durch Erfahrung lernen und gleichzeitig Erfahrungsschatz im Umgang mit Aufgaben aufbauen (Kolb, 1984).

I-FACT baut auf einem Instrument der fremdsprachlichen Lehrpersonenprofessionalisierung auf und bettet neben (fremd-)spracherwerbstheoretischen (evidenzbasierten) Gelingensbedingungen lernpsychologische, allgemeindidaktische Prinzipien ein. Inhaltlich finden sich Überschneidungen zu anderen Aufgabenanalyse-Instrumenten (u.a. Blömeke et al., 2006; Drüke-Noe et al., 2017; Maier et al., 2013, 2014), wobei zentrale Merkmale stets die kognitive Funktion und der Lebensweltbezug (die Relevanz) sind. Im I-FACT-Modell werden überdies die Unterscheidung bzw. Verwobenheit von Aufgaben als Planungsinstrumente resp. Lernangebote und die dadurch möglichen Prozesse deutlich.

Nächste Schritte fokussieren die empirische Beforschung von I-FACT – diese ist bereits im Gange. Ein weiteres Desiderat besteht mit Blick auf Unterrichts- und Professionalisierungsforschung darin, vermutete Zusammenhänge zum Erwerb (fach-)didaktischen Wissens und Könnens von Lehrpersonen zu Aufgaben mittels I-FACT und deren Auswirkungen auf ihr (späteres) unterrichtliches Handeln und, noch viel bedeutsamer, auf das Lernen und die Lernprozesse von Schüler*innen zu untersuchen (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 9).

⁵ Erste Sichtungen des Datenmaterials bestätigen dies für die fächerübergreifende Version I-FACT

Literatur und Internetquellen

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. & Airasian, P.W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Baumann, S. (2023a). Aufgabenorientierung als fachdidaktischer Gegenstand und Methodologie in der fachdidaktischen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Phpublico*, 12, 47–54.
- Baumann, S. (2023b). Empirische Studien zur Evaluation des TASK-S. *phpublico*, 12, 55–61.
- Baumann, S. (2023c). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Bechtel, M. (Hrsg.). (2016). *Fördern durch Aufgabenorientierung: Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I*. Peter Lang.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eihler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Zeitschrift für Lernforschung*, 34 (4), 330–357.
- Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. Longman.
- Breen, M.P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C.N. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language Learning Tasks*. Prentice-Hall International.
- Burmeister, P. (2008). Aufgabenbasiertes Lernen im virtuellen Seminar „Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht“. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (S. 229–244). Peter Lang.
- Candlin, C.N. (2001). Afterword: Taking the Curriculum to Task. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Hrsg.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (Applied Linguistics and Language Study) (S. 229–243). Routledge.
- Carless, D.R. (2003). Factors in the Implementation of Task-based Teaching in Primary Schools. *System*, 31 (4), 485–500. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>
- Drüke-Noe, C., Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Hoppe, H. & Bohl, T. (2017). Lehrkräfte bei der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben professionalisieren: Wie verändert eine Fortbildung zu Merkmalen kognitiv-aktivierender Aufgaben die aufgabenbezogene Unterrichtsplanung von Lehrkräften? In K. Zierer & S. Wernke (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! – Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 208–223). Klinkhardt.
- Ellis, R. (1992). Comprehension and the Acquisition of Grammatical Knowledge in a Second Language. In R.J. Courchène, J.I. Glidden, J. St. John & C. Thérien (Hrsg.), *Comprehension-based Second Language Teaching* (S. 39–62). University of Ottawa Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). Taking the Critics to Task: The Case for Task-based Teaching. In I. Walker, D.K.G. Chan, M. Nagami & C. Bourguignon (Hrsg.), *New Perspectives on the Development of Key Competencies in Foreign Language Education* (S. 23–40). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based Language Teaching: Theory and Practice* (The Cambridge Applied Linguistics Series). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>

- Geißler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gerlach, D., Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52, 3–19.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Klinkhardt.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 47 (24), 2–8.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern. Orientierungsband*. Klett Kallmeyer.
- Killion, J.P. & Todnem, G.R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14–17.
- Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2>
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.). (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Klinkhardt.
- Kleß, E. (2014). Die Bedeutung und Einbettung von Aufgaben in der Allgemeinen Didaktik: Eine Analyse bestehender Aufgabenformen und der damit einhergehenden Aufgabenkultur. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 91–103). Klinkhardt.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers*. Jossey-Bass.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Lipowsky, F., Kastens, C., Lotz, M. & Faust, G. (2011). Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen Selbstkonzepts im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 868–884.
- Long, M.H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). Academic Press.
- Maier, U., Bohl, T., Drüke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Metz K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 340–358. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.3.2014.9596>
- Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Klinkhardt.

- Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best Practice: How CLIL Works. In U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.), *CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule (Praxis Pädagogik)* (S. 61–75). Westermann.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge Falmer.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditzfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 40 (84), 2–8.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Konzepte der Humanwissenschaften*. Ernst Klett.
- Reckermann, J. (2017). Eine Aufgabe – 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener Lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven* (S. 205–234). Peter Lang.
- Robinson, P. (2001a). Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Examining Task. In P. Robinson (Hrsg.), *The Cambridge Applied Linguistics Series. Cognition and Second Language Instruction* (S. 287–318). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.012>
- Robinson, P. (2001b). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics*, 22 (1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2011). *Second Language Task Complexity. Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.2>
- Schwarz, J.F. & Schratz, M. (2014). Lernen, das in Anspruch nimmt, aber wie? Von wirksamen Aufgaben zu wirkmächtigen Lernenden. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 117–130). Klinkhardt.
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why so Many Can't, and What Can Be Done about It*. Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht: Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS)*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04933-9>
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S.M. Gass & C.G. Madden (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–253). Newbury House.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Trautmann, M. (2010). Heterogenität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen* (S. 52–64). Klinkhardt.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Gauvain & M. Cole (Hrsg.), *Readings on the Development of Children* (S. 34–40). Scientific American Books.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen (Beltz Pädagogik)*. Beltz.

Zierer, K., Werner, J. & Wernke, S. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *DDS – Die Deutsche Schule*, 107 (4), 375–395. <https://doi.org/10.25656/01:25933>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Baumann, S. (2024). Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen. Ein Instrument zur Unterstützung multiperspektivischer Reflexion und Konzeption komplexer Aufgaben im Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (1), 36–51. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7429>

Online-Supplements:

- 1) Interdisciplinary Framework for Analysing and Creating Tasks – I-FACT
- 2) Handbuch zu I-FACT. Wesentliches Begleitmaterial zur multiperspektivischen Reflexion von Aufgaben

Online verfügbar: 03.09.2024

ISSN: 2629–5598



weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>