

Online-Supplement

Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen

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

**Online-Supplement 2:
Handbuch zu I-FACT. Wesentliches Begleitmaterial
zur multiperspektivischen Reflexion von Aufgaben**

Simone Baumann^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Tirol

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

Zitationshinweis:

Baumann, S. (2024). Lernangebote reflektiert konzipieren – vielfältige Lernprozesse ermöglichen. Ein Instrument zur Unterstützung multiperspektivischer Reflexion und Konzeption komplexer Aufgaben im Unterricht [Online-Supplement 2: Handbuch zu I-FACT. Wesentliches Begleitmaterial zur multiperspektivischen Reflexion von Aufgaben]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 6 (1), 36–51. <https://doi.org/10.11576/dimawe-7429>

Online verfügbar: 03.09.2024

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist lizenziert 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

Das vorliegende Handbuch ist wesentliches Begleitmaterial zur Verwendung des fächerübergreifenden Instruments zur kriteriengeleiteten Reflexion und Konzeption von (komplexen) (Lern-)Aufgaben (*Interdisciplinary Framework for Analysing and Creating Tasks* – I-FACT). Es basiert auf dem Handbuch zum *Framework for Analysing and Creating Tasks* (FACT), das im Zuge meiner Promotion für den Einsatz in der fremdsprachlichen Lehrpersonenprofessionalisierung forschend entwickelt wurde (Baumann, 2023). Die Viabilität des Instruments sowie die damit verbundene Notwendigkeit dieses Handbuchs wurden für den Kontext der Fremdsprachendidaktik (und der damit verbundenen Professionalisierung) empirisch verifiziert (Baumann, 2023). Die Analyse empirischer Daten hierzu für das fächerübergreifende Instrument ist im Gange.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Charakteristika komplexer Aufgaben

Im Gegensatz zu „einfachen“ Übungen zeichnen sich komplexe Aufgaben durch einen starken Lebensweltbezug und Bedeutungsgehalt aus. Sie sind multitextuell und multimodal, und sie „erfordern die umfassende Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbenen Kompetenzen“ (Hallet, 2013a, S. 4). Komplexe Aufgaben sollen kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-interaktionale Prozesse initiieren. Ihr Schwierigkeitsgrad soll so angelegt sein, dass die Schüler*innen diese „weitgehend selbständig [...] aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (Scaffolding) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können“ (Hallet, 2013a, S. 5). Komplexe Aufgaben zeichnen sich durch prinzipielle Offenheit aus. Sie sollen zu einem (möglichst frei gestaltbaren) Produkt führen. Der Arbeitsplan (*task as workplan*) gibt hierzu je nach Komplexitätsgrad mehr oder weniger konkrete Lösungswege vor (z.B. Robinson, 2011). Bestimmte zu erzielende inhaltliche Ergebnisse werden nicht vorgegeben.

2.2 Komplexe Aufgaben im Kontext von Diversitätssensibilität

Komplexe Aufgaben sollten jeweils aus einem Themenfeld stammen. Dennoch ist eine Offenheit, die diversitätssensible Zugänge und Lernwege ermöglicht, dadurch gegeben, dass es innerhalb dieses thematischen Rahmens vielfältige Inhalte gibt, die aufgrund ihrer multitextuellen und multimodalen Darbietung unterschiedliche, individuelle Herangehensweisen erlauben. In dieser Weise können komplexe Aufgaben der Diversität von Lerngruppen und damit der Forderung nach differenzierendem Arbeiten Rechnung tragen. Neben vielfältigen Unterstützungsangeboten ergeben sich vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kompetenz(teil)ziele, des Komplexitätsgrades der Inhalte, der Sprachstände und kognitiven Dispositionen der Lernenden, der Sozialformen sowie der Komplexität der Aufgabeninstruktion (vgl. Hallet, 2013a, S. 8). Darüber hinaus ermöglichen komplexe Aufgaben vielfältige Möglichkeiten zur Individualisierung (z.B. Reckermann, 2017). „Gute“ komplexe Aufgaben i.S.d. Ansatzes der Aufgabenorientierung (z.B. Ellis, 2003; Hallet, 2011) stellen im Rahmen binnendifferenzierenden Lernens und Lehrens „von unten“ (Trautmann, 2010) auf die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen *instructional responses* dar (z.B. Caspari, 2017; Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth, 2015) – soweit zumindest das Ziel. Für die Professionalisierung von Lehrpersonen ist im Kontext innerer Differenzierung somit u.a. die Fähigkeit, Lehrmaterial (Kurtz, 2011) multiperspektivisch zu reflektieren, zentral (Baumann, 2023; Kunze, 2021; Räder, 2017, S. 119–120).

In dem Dissertationsprojekt, auf dem die vorliegende Arbeit gründet (Baumann, 2023), ging es darum, herauszufinden, wie es gelingen kann, dass (angehende) Lehrpersonen lernen, (komplexe) Aufgaben, die u.a. in den gängigen Lehrbüchern zu finden sind, multiperspektivisch, d.h. theoretisch fundiert (Baumann, 2023, Kap. 3), zu reflektieren, lerngruppenadäquat zu adaptieren sowie selbstständig komplexe Aufgabenformate zu erstellen. Dabei konnten auch Ergebnisse hinsichtlich der Qualität der in Lehrbüchern befindlichen Aufgaben erzielt werden, die zeigen, dass diese nicht immer dem Anspruch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kriterien genügen sowie mangelhafte Aufgabeninstruktionen und fehlende Differenzierungsmöglichkeiten aufweisen (vgl. Baumann, 2023, S. 120).

Daher besteht ein Bedarf

- an „mehr konzeptionellen Handreichungen, die von [Seiten der Fachdidaktiken] erstellt [und] von Lehrkräften im Unterricht direkt umgesetzt und gemeinsam wissenschaftlich erprobt werden [können]“ (Elsner, 2017, S. 72–73);
- an zielgerichteter Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften sowie an der Bereitstellung adäquater heterogenitätssensitiver Aufgabenformate: Inhalte der Lehrpersonenprofessionalisierung müssen neu festgelegt und fachlich verknüpft werden (vgl. Blell, 2017, S. 21–25).
- an ausreichend Raum für (angehende) Lehrpersonen, sich intensiv sowie theoretisch fundiert mit Aufgaben und der Fachlichkeit darin enthaltener und zu transportierender Lehrgegenstände zu befassen, die sich an empirisch fundierten Merkmalen für lernwirksame Aufgaben orientieren (vgl. Kleinknecht, 2019, S. 9). Dies ist Aufgabe tertiärer Bildungsorgane.

2.3 Potenziale von I-FACT für die Lehrpersonenprofessionalisierung

Mit Hilfe des Instruments I-FACT und des Handbuchs dazu erhalten (angehende) Lehrpersonen die Möglichkeit,

- (1) ein von einer Bildungsforscherin erstelltes konzeptionelles Instrument (mit Manual) zu nutzen, um, fußend auf evidenzbasierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prinzipien sowie auf allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Grundlagen, Aufgaben zu analysieren und multiperspektivisch zu reflektieren (diagnostische Funktion von I-FACT für eine *reflection for action*, z.B. Farrell, 2013; Olteanu, 2017; *reflection for conception*, Baumann, 2023);
- (2) ein von einer Bildungsforscherin erstelltes konzeptionelles Instrument (mit Manual) zu nutzen, um, fußend auf evidenzbasierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prinzipien sowie auf allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Grundlagen, komplexe Aufgaben nach dem Prinzip der Aufgabenorientierung (kriteriengeleitet) zu erstellen;
- (3) implizit, erfahrungsbasiert, handlungsorientiert und forschend (Reitinger, 2013; Schocker-von Ditfurth, 2001) einen tieferen Einblick in die Charakteristika komplexer Aufgaben zu gewinnen und sich so zielgerichtet zu professionalisieren (instrumentelle Funktion von I-FACT);
- (4) ihre kritische Analyse- und (prospektive) Reflexionskompetenz zu erweitern und so zu lernen, kritisch, in Auseinandersetzung mit vielfältigen theoretischen Grundlagen, mit Lehr-Lernmaterial umzugehen, dieses auszuwählen und prospektiv reflektierend zu adaptieren;
- (5) ihre retro- resp. introspektive Reflexionskompetenz hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses auszubauen.

3 Zu den Kategorien und Items von I-FACT

3.1 Allgemeine Informationen

In Abschnitt I geht es zunächst um Angaben, die die Aufgabe(n)teile) und ggf. das entsprechende Lehrwerk bzw. die Lehrbuchteile betreffen.

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):

Abschnitt II zielt auf eine prägnante Darstellung der in der jeweiligen Aufgabe anvisierten Ziele (und die dafür vorgesehenen Aktivitäten) (→ *task goal*, Ellis, 2003, 2018a).

II. Kurze Beschreibung des Ziels der Aufgabe (fachlich, fachübergreifend)	

Der Kern dieser Kategorie liegt in der Identifikation des pädagogischen und fachspezifischen Ziels, das mit der Aufgabe und durch deren Bearbeitung angestrebt wird. Neben fachlichen Zielen verfolgt jede Aufgabe (zumindest sollte sie es) immer auch Absichten, die fachübergreifend gelten, z.B. die Fähigkeit, im Team arbeiten oder Objekte präzise beschreiben zu können. Wichtig ist aber, dass je nach Domäne (Unterrichtsfach) bei jeder Aufgabe ein fachspezifisches Ziel die Grundlage der Aufgabenkonzeption ist. Im Fremdsprachenunterricht bspw. ist ein solches übergeordnetes, fachliches Ziel die Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Samuda & Bygate, 2008, S. 69), die dann je nach Lerngruppe zu spezifizieren sind. Die Gestaltung des Lernangebots in Form einer Aufgabe sollte sich an der fachspezifischen Zielorientierung orientieren (u.a. Gerlach, 2018; Gerlach et al., 2012). Das Ziel deutet also auf den „Zweck“ der Aufgabe hin (vgl. Ellis, 2018a, S. 238). Die Besonderheit des aufgabenorientierten Ansatzes liegt darin, dass fachliche Ziele durch und während der Aufgabenbearbeitung verfolgt werden und dass dabei weitere (prozess- und produktorientierte) Ziele erreicht werden können, die aber logischerweise ineinandergreifen und zusammen „funktionieren“ sollen.

Abschnitt III widmet sich den Sozialformen, die durch die unterrichtliche Umsetzung der Aufgabe möglich bzw. durch die Aufgabenkonzeption vorgesehen sind. Ob die Lernenden die Aufgabe allein oder mit anderen zusammen bearbeiten sollen, sollte i.d.R. aus der Aufgabeninstruktion hervorgehen, kann sich aber auch durch vielfältige Aufgabenbearbeitungsprozesse ergeben/verändern. Soziale Anordnungsmöglichkeiten sind ein wichtiger Aspekt, der mit Blick auf Sichtstrukturen (z.B. Kunter & Trautwein, 2013) zu beachten ist. Sie können unter anderem diversitätssensible Lernprozesse ermöglichen (z.B. Tomlinson, 2001).

III. Sozialformen, die durch die Aufgabenkonzeption(en) vorgesehen bzw. ermöglicht sind	
1 Einzelarbeit	
2 Partnerarbeit	
3 Gruppenarbeit	
4 Plenum	

3.2 Charakteristika komplexer Aufgaben

Abschnitt IV fokussiert sich zunächst auf eine überblicksartige, ganzheitliche Betrachtung der Aufgabe anhand sieben zentraler Charakteristika „guter“ (komplexer) Aufgaben. Hier muss – unter Verwendung professionsspezifischen Wissens – analysiert und kriteriengeleitet reflektiert und entschieden werden, ob eine Aufgabe diesen Kriterien entspricht und, wenn nein, wie die Aufgabe ggf. entsprechend adaptiert werden kann.

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 Meinungslücke.
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.

IV.1 Prozessorientierung: Komplexe Aufgaben sind Lernaufgaben, d.h., sie dienen dem Erlernen von Neuem (vgl. Kleß, 2014, S. 92), und sie unterscheiden sich von „einfachen“ Übungen (*exercises*) (Ellis, 2003). Sie zielen auf die kreative Arbeit an und mit einem Inhalt, durch den fachliche und fachübergreifende Ziele anvisiert resp. erreicht werden sollen. Unter diesem Punkt geht es hinsichtlich des Ziels zunächst nicht um das Ergebnis, das am Ende der Aufgabenbearbeitung steht (Produktorientierung), sondern um den an einem „echten“ Inhalt ausgerichteten Lernprozess.

IV.2 Relevanz: Die Relevanz einer Aufgabe bezieht sich darauf, wie bedeutungsvoll sie und die in ihr enthaltenen und zu bearbeitenden Inhalte für die Lernenden sind bzw. sein können. Das bedeutet, dass sie lebensecht sein und für die entsprechende Lerngruppe einen Ernsthaftigkeitscharakter aufweisen müssen – bei Nicht-Vernachlässigung der Fachlichkeit des Lerngegenstands (vgl. Schwarz & Schratz, 2014, S. 127). Bezogen auf die Aufgabenplanung ist deshalb viel Antizipation und Planung (z.B. Zierer et al., 2015), d.h. prospektive Reflexion (Killion & Todnem, 1991), erforderlich, denn wie bedeutungsvoll, wie relevant etwas ist, wissen letztlich nur die Lernenden selbst (vgl. Moon, 2004, S. 18). Da Lehrpersonen nicht „in ihre Lernenden hineinsehen“ können, handelt es sich hier daher um zu antizipierende Kriterien (u.a. Orientierung an kognitiven Fähigkeiten, z.B. kognitive Entwicklungsstufen nach Piaget, oder altersspezifischen Interessen). Je mehr Erfahrung Lehrpersonen haben und je besser sie ihre Lernenden kennen, desto besser wird dies gelingen – wichtig ist also Interesse und Orientierung an den

Lernenden.¹ Eine Aufgabe ist nur dann eine „gute“ Lernaufgabe, wenn das Kriterium der Relevanz erfüllt wird (vgl. Anderson et al., 2001, S. 65; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 4).

IV.3 Echte Lücke: Ein zentrales Kennzeichen einer „guten“ Aufgabe ist, dass sie lebensrecht ist und ihr Ernsthaftigkeit innewohnt (vgl. Schwarz & Schratz, 2014, S. 127). Das impliziert, dass sie eine „echte Lücke“ enthält, die geschlossen werden muss. Das kann eine Informationslücke sein (d.h., die Lernenden müssen etwas herausfinden, was sie nicht wissen (z.B. Fakten über Aborigines in Australien oder den Umfang des Erdballs)); eine Entscheidungslücke, die eine Begründung erfordert (z.B. sollen die Lernenden ihr Lieblingstier vorstellen und begründen, warum es ihr Lieblingstier ist); eine Meinungslücke (die Lernenden sollen bspw. in einem Rollenspiel, aus unterschiedlichen Perspektiven, eine Meinung vertreten, weshalb Städte besondere Maßnahmen ergreifen sollten, um den Lebensraum von Bienen durch den Erhalt von Wildblumen zu schützen) (vgl. z.B. Ellis, 2003, S. 86–88; Nunan, 1989, S. 46–47). Eine komplexe Aufgabe kann auch eine Kombination aller dieser unterschiedlichen „Lücken“ enthalten, was im Hinblick auf innere Differenzierung Potenziale, aber auch Herausforderungen mit sich bringt, da mittels der zu schließenden „Lücken“ die Komplexität (Schwierigkeit) einer Aufgabe beeinflusst werden kann (u.a. Robinson, 2001a, 2011). Wichtig ist zudem, dass die Lücke „echt“ und so beschaffen ist, dass sie mittels Interaktion resp. Kommunikation² geschlossen werden muss.

IV. Input: Verständlicher Input ist nicht nur eine Gelingensbedingung fremdsprachlichen Lernens und Lehrens (z.B. Krashen, 1985). Für jede „gute“ Aufgabe ist es essenziell, dass sie verständlichen Input zum fachlichen Inhalt sowie für die Aufgabebearbeitung hinreichend notwendigen Input bereitstellt. Der Input soll also einerseits so gestaltet sein, dass verstanden wird, was das Ziel der Aufgabe ist und wie sie zu bearbeiten ist. Andererseits soll der Input hinreichend zur Bearbeitung, d.h. Schließung, der in der Aufgabe enthaltenen „Lücke“ sein. Eine komplexe Aufgabe sollte hierfür mehrere Zugänge ermöglichen, d.h., sie sollte vielschichtig gestaltet sein: multitextuell, d.h., es gibt verschiedene Texte/Textsorten, und multimodal, d.h., es sind verschiedene Präsentationsmodi integriert. Das soll ermöglichen, dass unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden – im Sinne der Berücksichtigung diversitätssensibler Lerngruppenpassung (Hallet, 2013a, 2013b).

IV.5 Interaktion: Hier geht es um das Potenzial der Aufgabe, „echte“ Interaktion zu ermöglichen. Dabei kann z.B. die (fremd)sprachliche Beschäftigung in Einzelarbeit mit einem Inhalt, der in einem Gedicht präsentiert wird, gemeint sein (also Interaktion zwischen Lernenden und Text) oder die freie Interaktion zwischen den Lernenden untereinander oder zwischen Lehrperson und Lernenden. Dabei ist wiederum wichtig, dass die Lernenden auf die für sie verfügbaren (sprachlichen) Ressourcen zurückgreifen dürfen und nicht bestimmte Mittel (z.B. bestimmte Wörter oder Zahlen) verwenden müssen (vgl. z.B. Candlin, 2001, S. 234–235; Ellis, 2018b, S. 26–27).

IV.6 Unterstützungsangebot: Ein weiteres essenzielles Merkmal „guter“ komplexer Aufgaben ist, dass sie diverse Unterstützungsangebote (i.S.v. engl. *Scaffolding*, dt. Gerüst) enthalten, die die Lernenden zur Vervollständigung der Aufgabe zu Hilfe nehmen

¹ Für Studierende und (angehende) Lehrpersonen, die Lernaufgaben auswählen, analysieren und konzipieren sollen, ohne dass sie bereits in der Lehre tätig sind oder waren, lässt sich diese Kategorie nur unter Rückgriff auf ihr Erfahrungswissen und auf ihre subjektiven Theorien einschätzen. Sie müssen sich demnach vor allem an der kriterialen Bezugsnorm (z.B. an den im Curriculum verankerten Bildungsstandards) der entsprechenden Jahrgangsstufe, für die die Aufgabe konzipiert wird/wurde, orientieren (→ curriculare Relevanz).

An anderer Stelle finden sich Vorschläge zur gezielten Anbahnung und Förderung von prospektiver Reflexion (Baumann, 2023).

² Interaktion bzw. Kommunikation kann bspw. auch zwischen Lernenden und einem Text/Bild/... stattfinden (siehe IV.5).

können, aber nicht müssen. Diese Unterstützungsangebote sind je nach Fach unterschiedlich und u.U. für verschiedene Lernende innerhalb einer Lerngruppe auch unterschiedlich zu überlegen.

IV.7 Produktorientierung: Lernaufgaben sollen neben diversen (kognitiven, diskursiven) Prozessen (s. IV) auch zu (Handlungs-)Produkten führen. Das heißt, dass die Gestaltung des Lernangebots darauf abzielen soll, dass am Ende der Bearbeitung ein Produkt steht (z.B. die Präsentation eines Inhalts), das zudem die Möglichkeit birgt, von den Lernenden unterschiedlich gestaltet zu werden (Ellis, 2018b, S. 26). Zu beachten ist an dieser Stelle die Unterscheidung des (pädagogischen) Ziels (s. Abschnitt II) und des (Produkt-)Ergebnisses, das durch die Bearbeitung der Aufgabe entsteht (Ellis, 2003, S. 8–10). „Gute“ (Lern-)Aufgaben vereinen meines Erachtens Prozess- und Produktorientierung und verfolgen „echte“ inhaltliche sowie fachübergreifende Ziele.

2.3 Aufgabe als Lernangebot und die dadurch ermöglichbaren Prozesse

Die kriteriengeleitete Reflexion einer Aufgabe anhand der oben dargestellten sieben Kriterien ermöglicht ein erstes, holistisches Nachdenken über ein Lernangebot. Da sich der Wert von Aufgaben im Sinne des didaktischen Ansatzes der Aufgabenorientierung, bei dem durch und mit Aufgaben neue Inhalte erschlossen werden, Neues „erlernt“ wird, maßgeblich durch die Gestaltung dieses Angebots (*task as workplan*) ergibt, müssen dessen Qualitätsmerkmale weiter spezifiziert werden.

Abschnitt V widmet sich der detaillierten Auflistung der Merkmalsausprägungen einer „guten“ komplexen Aufgabe. Wird eine bestehende Aufgabe analysiert, soll hier nun möglichst genau hingesehen werden, welche Merkmalsausprägungen der Aufgabenkriterien im Lernangebot verankert sind (*task-as-workplan*, Breen, 1987, 1989).

V.1 Prozessorientierung: Wenn das Kriterium eines inhaltsorientierten Prozessziels erfüllt ist, soll nun genauer reflektiert werden, ob 1.1 die inhaltliche Ausgestaltung der Aufgabe die Verwendung bestimmter (sprachlicher) Informationsmaterialien vorsieht – *focused task* (Ellis, 2003, 2018a) – und ob 1.2 das Informationsmaterial völlig frei gewählt werden kann – *unfocused task* (Ellis, 2003, 2018a).

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.	

V.2 Relevanz: Hier soll spezifiziert werden, inwieweit sich die in Abschnitt IV.2 thematisierte Relevanz zeigt (vgl. Ellis et al., 2020, S. 156). Hierbei können die folgenden fünf Kriterien eine Orientierung bieten: (1) das kognitive Anforderungsniveau ist angemessen für die kognitiven Dispositionen der Lerngruppe – nicht überfordernd, aber auch nicht unterfordernd (Anderson et al., 2001; Kleß, 2014; Maier et al., 2014; Robinson, 2011); (2) es ist ein Lebensweltbezug und ein Echtheitscharakter in der Aufgabe verankert, dies hängt auch mit dem Neuigkeitswert dessen zusammen, was durch die Aufgabe ermöglicht wird (Blömeke et al., 2006; Schwarz & Schratz, 2014); (3) die Fachlichkeit des Inhalts wird nicht vernachlässigt und ist angemessen für die Lerngruppe, gleichzeitig soll der Inhalt auch persönlich von Bedeutung für die Lernenden sein (Schwarz & Schratz, 2014); (4) die Aufgabe ist mit Blick auf das Curriculum relevant, d.h., sie ist zweckdienlich für die anvisierten Lern- und Bildungsziele des jeweiligen Faches und ggf. fachübergreifend; sprachliches Niveau ist angemessen – nicht überfordernd, aber auch nicht unterfordernd (Blömeke et al., 2006; Maier et al., 2014, S. 343–346; Robinson, 2001b); (5) die Aufgabe ist in angemessenem Maße herausfordernd (Kleß, 2014; Schwarz & Schratz, 2014), d.h. abermals, dass sie sie Lernenden nicht unter-, aber auch nicht überfordert. Warum das bedeutsam ist, lässt sich mit einem Verweis auf Ladson-

Billings (1994) beschreiben: Wenn wir Lernende als kompetente Individuen behandeln, ist es wahrscheinlich, dass sie kompetent handeln. Wenn wir ihnen also Herausforderungen setzen, ihnen damit Kompetenz zuschreiben, können wir sie (in ihrer Identität) bestärken und fördern. Einige können hierfür mehr Unterstützung benötigen als andere – auch das will wohlbedacht sein (s. V.5).

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).	

Mit Blick auf Lehrwerke – so ließe sich annehmen – kann a priori angenommen werden, dass diese auf die Lerngruppe angepasst sind, da die dort befindlichen Materialien stets auf curricularen Vorgaben basieren, die wiederum auf jahrelanger Forschung und Entwicklung gründen. Dennoch ist eine (kritische) Analyse und Reflexion, ob die Aufgabe bzw. das Thema der Aufgabe tatsächlich relevant im Sinne oben genannter Aspekte für die Individuen einer Lerngruppe sein kann, sinnvoll und durch die Lehrperson zu überprüfen (Kurtz, 2011; Thaler, 2011).

V.3 Echte Lücke: Hier soll nicht nur reflektiert werden, ob eine echte (!) Informations- und/oder Meinungs- und/oder Entscheidungslücke vorliegt bzw. konzipiert werden soll, sondern auch, wie dieses Informationsgefälle beschaffen ist bzw. sein soll: Hat bei einer Interaktion nur ein*e Lernende*r Informationen, die der*die andere nicht hat (unidirektional) oder haben beide (alle) Interaktionspartner*innen unterschiedliche Informationen, die sie austauschen müssen, um die Aufgabe bewältigen zu können (bidirektional)? Unidirektionale (einseitige) Lücken können für manche Inhalte oder Arbeitsphasen zuträglich sein, bi- bzw. multidirektionale Lücken können die Komplexität einer Aufgabe steigern und die Interaktion fördern. Je nach Lerngruppe und Individuen kann dies durch die Aufgabenstellung adjustiert und je nach Ziel angepasst werden. Ein Beispiel für eine unidirektionale Informationslücke ist, wenn Partner*in A eine Zeichnung von einem leeren Wohnzimmer hat und Partner*in Bs Zeichnung Möbel zeigt, die Partner*in A erraten soll. Bidirektional hieße, dass beide Partner*innen fehlende (aber unterschiedliche) Informationen haben: Partner*in A und Partner*in B haben die Zeichnung desselben Zimmers, jedoch mit unterschiedlichen Möbeln, die sie gegenseitig erraten bzw. durch sprachlich-diskursive und kognitive Prozesse in Erfahrung bringen sollen (vgl. Ellis, 2003, S. 86–89, S. 96).

Für bidirektionale Informationsbeschaffung ist die beidseitige aktive Beschaffung und/oder Mitteilung von Informationen unerlässlich. Im Gegensatz dazu ist bspw. bei einem Bilddiktat der*die Rezipient*in der Informationen hinsichtlich der Informationsbeschaffung passiv, die Lücke besteht einseitig – ebenso bei einer eigenständigen Internetrecherche zu einem Thema. Der*die Rezipient*in überführt die Informationen, die ihm*ihr durch ein Gegenüber oder durch ein Material übermittelt werden, dann bspw. in eine andere Form (Modalitätstransfer) oder fügt sie zu etwas Neuem zusammen (s. VI.2). Die Beschaffenheit einer Informationslücke hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie (kognitiv) komplex eine komplexe Aufgabe ist (Robinson, 2001a, 2001b, 2011, 2015). Daher ist eine genaue Analyse dahingehend bedeutsam.

Folgende Formen von Lücken können bei einer Aufgabe eingebettet werden; eine Mischform ist möglich und kann die Komplexität einer Aufgabe steigern (vgl. Nunan, 1989, S. 46–47):

- (1) Information gap → „transfer of given information from one person to another, one place to another or from one form to another“ (z.B. etwas Gehörtes, Gelesenes in ein graphisches Format übertragen, zeichnen); ein Informationstransfer kann bspw. auch ein Modalitätstransfer sein.
- (2) Opinion gap → „identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation“ (z.B. Informationen zu Schuluniformen sammeln und am Ende zu einer Meinung kommen, die man vertreten soll);
- (3) Reasoning gap³ → „deriving some new information from given information through the processes of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships through patterns“ (z.B. Informationen zu einem gesunden Frühstück sammeln und dann begründet entscheiden, weshalb man sich für welches Frühstück entschieden hat).

3 Echte Lücke	Beschaffenheit des Informationsgefälles:	
	1 Informationslücke.	
	2 Meinungslücke (mit Begründung).	
	3 Entscheidungslücke (mit Begründung).	
	4 einseitige Informationsbeschaffung.	
	5 zweiseitige Informationsbeschaffung.	

V.4 Input: Hier soll darüber reflektiert werden, ob die Aufgabeninstruktion Informationen zum erwartenden Produkt (Ergebnis) der Aufgabe und zum Weg dorthin (Arbeitsschritte) liefert und ob diese Instruktionen verständlich sind. Zum anderen soll darüber nachgedacht werden, welches Material, das immer auch (sprachlichen) Input darstellt, zur Aufgabe gehört (vgl. Ellis, 1992, S. 52–53). Die Strukturierung einer Aufgabe ist von großer Bedeutung – auch für das Verständnis – und trägt maßgeblich dazu bei, dass Lernerfolge ermöglicht werden.

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.	

Ad V.4.1: z.B. Diskussion mit Entscheidungsfindung oder Erstellung eines Posters (oder eines anderen Produkts).

Ad V.4.2: Lernende werden bspw. Schritt für Schritt durch die Aufgabe geleitet oder die Abfolge der Arbeitsschritte geht aus den Instruktionen der Aufgabe (am Anfang) hervor.

Ad V.4.3: z.B. ein Sachtext, ein Gedicht, eine Kurzgeschichte, Sprechblasen etc.

Ad V.4.4: z.B. Zeichnungen, Graphiken, Fotos, Cartoons, Diagramme, Mindmaps etc.

Ad V.4.5: z.B. Audio- und/oder Video-Material, Websites.

V.5: Unterstützungsangebot: Unterstützungsangebote können auch Teil des Input-Materials (V.4) sein. Das bedeutet, dass ein Material sowohl beim Input als auch beim Unterstützungsangebot reflektiert wird. Dies soll nicht zu Irritationen führen: Dasselbe Material kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln reflektiert werden und kann unterschiedliche Funktionen innerhalb einer Aufgabe einnehmen. An dieser Stelle ist nun zu

³ Ellis (z.B. 2003) spricht an dieser Stelle von einer *decision gap*; das meint jedoch dasselbe.

überlegen, welche Scaffolding-Strategien die Aufgabe zur Unterstützung der Lernenden bereithält. Suter (2019) unterscheidet zwischen Unterstützungsangeboten, die das Verstehen von Inputs, den Prozess der Aufgabenbearbeitung und/oder den Output unterstützen. Lexika können bspw. bei der Erstellung eines Textes die Arbeit erleichtern (Output) oder aber auch das Verstehen eines Texts (Input) unterstützen (vgl. Suter, 2019, S. 80, S. 86–88). Für den Arbeitsprozess können je nach Aufgabe und Ziel verschiedene Unterstützungsangebote hilfreich sein. Im Kontext fremdsprachlichen Lernens gibt es zahlreiche Publikationen zu Scaffolding Strategien (u.a. Gibbons, 2015; Massler & Ioannou-Georgiou, 2010; van de Pol et al., 2010). Einige dieser Strategien lassen sich auf andere Fächer übertragen – Lernen ist in vielen Fällen auf Sprache angewiesen (vgl. z.B. Seidenberg, 2017).

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.

Ad 1.: z.B. Fotos, Zeichnungen, Cartoons, Landkarten, Diagramme, Mindmaps etc.

Ad 2.: z.B. Texte, Material zum Basteln und Bauen, Rechenschieber, Satzanfänge etc.

Ad 3.: z.B. eine Checkliste, ein Lexikon, eine Formelsammlung etc.

Ad 4.: Generische Modelle sind genrespezifische Textsorten, z.B. eine Einladungskarte, eine E-Mail, ein Zeitungsartikel, ein Gedicht, eine Landkarte mit Legende, eine Einkaufsliste etc. (Hallet, 2011, 2013b).

V.6 Produktorientierung: Hier gilt es zu erfassen, ob das Produkt, das durch die Aufgabenbearbeitung entsteht, inhaltsorientiert ist und einen Neuigkeitswert (z.B. Blömeke et al., 2006) hat. Das bedeutet, dass das „Was (kommt am Ende raus)?“ und nicht das „Wie (wird das gezeigt)?“ (*display*) fokussiert wird (vgl. Ellis, 2018b, S. 26). Hier geht es darum, zu reflektieren, ob es auch tatsächlich ein außersprachliches Produkt gibt. Außersprachlich bedeutet bspw., dass durch die Bearbeitung der Aufgabe und durch die dieser Aufgabenbearbeitung inhärenten kommunikativen Prozesse ein Produkt entsteht, das einen Neuigkeitswert, Echtheitscharakter hat und beständig ist. Sprache wird dabei als Medium benutzt, um eine Idee, eine „Botschaft“ zu „transportieren“, durch sprachlich-diskursive Prozesse eine Entscheidung zu treffen oder eine Geschichte durch sprachliche Einheiten zu kreieren. Sprache ist im Hinblick auf außersprachliche Ergebnisse das Mittel, das die Erstellung der Inhalte ermöglicht. Das außersprachliche Produkt bleibt nach Vollendung der linguistisch-diskursiven kommunikativen (Inter-)Aktion bestehen. Z.B. bleibt eine Geschichte oder eine Erzählung als abstraktes Artefakt auch ohne die zugehörigen sprachlichen Einheiten, mit denen sie bspw. niedergeschrieben und vorgelesen wird, bestehen (z.B. in der Erinnerung). Bloßes Üben bringt nichts Neues, Inhaltliches hervor.

6 Produktorientierung	Welches Produkt wird durch die Aufgabenbearbeitung hervorgebracht?
	1 Ein sprachliches Produkt.
	2 Ein außersprachliches Produkt.

Ad 1.: verbal mündliche oder schriftliche Textproduktion, z.B. ein Interview führen, ein Gedicht schreiben, eine Einladungskarte gestalten und beschriften etc.

Ad 2.: z.B. ein Poster, ein gemaltes Bild, eine Einladungskarte, etwas Gebasteltes, eine Geschichte, eine Idee, eine Entscheidung, eine Evaluation etc.

Während die Kategorien dieses Lernangebots von der Lehrperson gesteuert bzw. festgelegt werden (können), sind die daraus resultierenden Lernprozesse (Abschnitt VI: *task in process*, Breen, 1987, 1989) nur bedingt antizipier- oder planbar, da die tatsächlichen Arbeits- und Lernprozesse u.a. maßgeblich von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, deren Annahme des Lernangebots und den daraus resultierenden Aktivitäten und Umsetzungen abhängig sind. Abschnitt V. beschreibt also vorwiegend Gestaltungsmerkmale resp. Möglichkeiten, die bestimmte Prozesse auslösen können. In Abschnitt VI. wird der Frage nachgegangen, welche Prozesse durch die Konzeption der Aufgabe resp. durch den Arbeitsplan (Abschnitt V.) erfordert und ermöglicht werden. In I-FACT unterscheide ich zwischen möglichen bzw. erforderlichen kognitiven Prozessen und Prozessen, die vielfältige Bearbeitungen und Produkte ermöglichen, d.h. diversitätssensibel sind.

VI.1 Kognitive Prozesse: Neben sprachlich-diskursiven Prozessen, die bei komplexen Aufgaben immer initiiert werden (im (fremd-)sprachlichen Lernprozess zählen diese auch zu kognitiven Prozessen), sollen durch Aufgaben zudem stets kognitive Prozesse initiiert und am Laufen gehalten werden (z.B. Hallet, 2011, 2013a, 2013b). Hier wird also reflektiert, welche kognitiven Prozesse durch die und während der Bearbeitung der Aufgabe potenziell angeregt werden (vgl. Ellis, 2018a, S. 23) resp. welche für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind. Eine genaue Beschreibung dieser Prozesse findet sich bei Anderson et al. (vgl. 2001, S. 66–88).

Diese Informationen können aus der Aufgabeninstruktion hervorgehen – wenn auch nicht immer so explizit. Durch die Gestaltung einer Aufgabe mit Blick auf die kognitiven Prozesse lässt sich ihre Komplexität adjustieren. Dies kann also auch eine Stellschraube sein, mit der diversitätssensibel über die Aufgabenkonzeption nachgedacht werden kann. Generell gilt für „gute“ komplexe Aufgaben, dass sie vielschichtig sind und dass diese Vielschichtigkeit auch dazu genutzt wird, verschiedene kognitive Prozesse anzuregen und die Komplexität im Verlauf der Aufgabe schrittweise zu steigern. Die kognitive Komplexität von Aufgaben steht vor allem mit affektiven und kognitiven Lernervariablen in Verbindung (z.B. Robinson, 2011) und sollte entsprechend der Lerngruppe wohlbedacht sein sowie unterschiedliche Niveaus ansprechen. Schwerpunktmäßig wird hier näher an den Lernenden und deren nicht beobachtbaren internen Prozessen reflektiert (→ Tiefenstrukturen, z.B. Kunter & Trautwein, 2013). Es gilt also genau zu überlegen, welche der unter VI.1 beschriebenen Prozesse durch die Aufgabenkonzeption potenziell angeregt werden (sollen) bzw. durch die Konzeption evoziert werden (können). Es gilt ferner zu reflektieren, ob das Lernangebot der kumulativen Steigerung der Komplexität Rechnung tragen kann oder ob bspw. nur kognitive Prozesse der „niederen“ oder der „höheren“ Ebene angesprochen werden. Die Strukturierung der Komplexität ist zentral für das Gelingen einer komplexen Aufgabe und sollte sich bestenfalls sukzessive steigern (z.B. Robinson, 2015). Anhand der durch die Aufgabenkonzeption erforderlichen kognitiven Prozesse lässt sich demnach auch ermitteln, wie komplex resp. kognitiv anspruchsvoll eine komplexe Aufgabe ist und ob sie so angemessen für die Lerngruppe ist oder adaptiert werden muss.

Für die Reflexion der kognitiven Prozesse ist imaginatives Denken erforderlich; es muss antizipiert, prospektiv reflektiert werden, was eine Aufgabe auslöst/auslösen kann (Baumann, 2023). Hierzu kann es sich empfehlen, die ausgewählte, adaptierte oder selbstständig erstellte Aufgabe einmal selbst zu bearbeiten und dann genau zu reflektieren, welche Prozesse in einem selbst angeregt wurden.

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.	

In Abschnitt VI.2 geht es schließlich um die Reflexion darüber, wie sich der Prozess der Aufgabenbearbeitung potenziell diversitätssensibel gestalten lässt (*task in process*, Breen, 1987). Lernprozesse sind sehr individuell und nicht vorhersehbar; dennoch können Lehrpersonen, wenn sie ihre Lernenden kennen und wenn sie mehr und mehr Erfahrung gesammelt haben, prospektiv reflektieren und über mögliche, erwartbare Chancen und Herausforderungen nachdenken. Durch wohlbedacht konzipierte Aufgaben können nicht nur Lernprozesse angeregt werden (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2006, S. 7), sondern kann auch gesteuert werden, inwiefern der Vielfalt der Lernenden (vgl. hierzu Baumann, 2023, Kap. 4 und 5) begegnet werden kann. So kann z.B. die für diversitätssensibles Lernen bedeutsame Kooperation durch einen „guten“ Arbeitsplan „erzwingen“ werden, bei dem die Produkterstellung nur möglich ist, wenn Lernende aktiv zusammenarbeiten. Liefert ein*e Schüler*in nicht seinen*ihren Teil der Arbeit (z.B. zur Erstellung eines Posters), so können die anderen Teampartner*innen das Poster nicht fertigstellen. Kooperative Lernformen sind darüber hinaus auch für sprachliche Kompetenzentwicklung unverzichtbar (vgl. Suter, 2019, S. 37–38), und weil sprachliches Lernen Teil jeden Lernens ist (z.B. Seidenberg, 2017), kann angenommen werden, dass kooperatives Lernen auch für weitere Formen des Lernens unverzichtbar ist. Zu unterscheiden ist dabei noch die Kooperation innerhalb der gesamten Lerngruppe/Klasse (Gruppenarbeit, GA) oder arbeitsteilig innerhalb einer (Klein-)Gruppe (z.B. Gruppenpuzzle, GP). Die Konzeption des Lernangebots soll es Lernenden darüber hinaus ermöglichen, „Probleme“ vielfältig, auf individuelle Weise anzugehen und entsprechend ihren Interessen und Arbeitsweisen vorzugehen, d.h., es sollte bspw. die Möglichkeit bestehen, aus unterschiedlichen Inputmaterialien auszuwählen (vgl. Hallet, 2013a, S. 7). Zudem sollten Materialien bestenfalls verschiedene Sinneskanäle ansprechen und multimodal vorliegen (Hallet, 2011).

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.	

Ad 1.: Kooperation ist nicht gleich Interaktion. Mit Kooperation ist nicht gemeint, dass die Lernenden „bloß“ interagieren, sondern dass sie durch die Aufgabenkonzeption in der Weise eingebunden und aktiviert werden, dass jede*r sich beteiligen muss, um an einem gemeinsamen Gegenstand mit dem Ziel eines gemeinsamen Ergebnisses zu arbeiten (Pauli & Reusser, 2000). Nur durch die Erbringung der Leistung aller (an einer Gruppenarbeit) ist es dann möglich, das Ziel der Aufgabe zu erreichen. Angemerkt sei hier auch noch der Unterschied zwischen dem deutschen Terminus „Kooperation“ und dem angloamerikanischen Ausdruck „cooperative groupwork“ (Burmeister, 2008). Letzteres meint stets eine Ressourceninterdependenz, d.h., die Aufgabenlösung ist abhängig von den Beiträgen der einzelnen (z.B. Burmeister, 2008).⁴ Ressourceninterdependenz ist im Fall komplexer Aufgaben erwünscht.

Ad 2.1.: Z.B. kann ein konkreter Inhalt je nach individuellem Interesse innerhalb eines bestimmten Themenfeldes selbstständig gewählt werden.

Ad 2.2.: z.B. Zeit, Ort, Sozialform.

Ad 2.3.: z.B. Erstellung eines Posters oder eines Berichts, ggf. auch selbstgewähltes Format.

Ad 3: Die Lernenden können (je nach individuellem Vermögen und Interesse) schriftlich und/oder mündlich miteinander kommunizieren, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen.

Literatur

- 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. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Blell, G. (2017). Heterogenität, Diversität und Inklusion im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (S. 21–30). Narr Francke Attempto.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 34 (4), 330–357.
- Breen, M.P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C.N. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language Learning Tasks* (English Language Teaching, Bd. 7) (S. 23–46). Prentice-Hall International.
- Breen, M.P. (1989). The Evaluation Cycle for Language Learning Tasks. In R.K. Johnson & M. Swain (Hrsg.), *The Second Language Curriculum* (S. 187–206). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.014>
- Burmeister, P. (2008). Aufgabenbasiertes Lernen im virtuellen Seminar „Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht“. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernorientiert, Bd. 15) (S. 229–244). Peter Lang.

⁴ Ein Überblick zum kooperativen Lernen und der Rolle der Lehrperson findet sich bspw. bei Pauli and Reusser (2000).

- 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* (S. 229–243). Longman.
- Caspari, D. (2017). Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung. In D. Caspari (Hrsg.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik: Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 33–39). Ruksaldruck.
- Ellis, R. (1992). Comprehension and the Acquisition of Grammatical Knowledge in a Second Language. In R.J. Courchène, J.I. Glidden, J.S. 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. (2018a). *Reflection on Task-based Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788920148>
- Ellis, R. (2018b). 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 Communicative and Related Competencies in Foreign Language Education* (Trends in Applied Linguistics, Bd. 28) (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>
- Elsner, D. (2017). Didaktische Überlegungen zum Lehren und Lernen. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (S. 66–75). Narr Francke Attempto.
- Farrell, T.S.C. (2013). *Reflective Practices in ESL Teacher Development Groups: From Practice to Research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137317193>
- Gerlach, D. (2018). Reflective Tasks: An Approach to Integrating Reflective Practice in (Foreign) Language Teacher Education and Development. *ELTED*, 21, 58–63.
- Gerlach, D., Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 52, 3–19.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Aufl.). Heinemann.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2013a). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 47 (124), 2–8.
- Hallet, W. (2013b). *Die komplexe Kompetenzaufgabe: Differenzierungsoptionen in den Aufgabenkomponenten*. https://languagelearninglog.de/wp-content/uploads/2018/01/160615_differenzierung_mit_der_kompetenzaufgabe.pdf
- 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>
- 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.
- 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>
- Kunze, K. (2021). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 23–46). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.4>
- Kurtz, J. (2011). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 3–14.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers*. Jossey-Bass.
- 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>
- 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* (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 Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 40 (84), 2–8.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2015). Lernaufgaben in heterogenen Gruppen. In O. Börner & C. Lohmann (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion. Lernaufgaben im Englischunterricht* (Perspektiven Englisch, Bd. 13) (S. 5–16). Diesterweg.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge University Press.
- Olteanu, C. (2017). Reflection-for-Action and the Choice or Design of Examples in the Teaching of Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29 (3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0211-9>
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), 421–442. <https://doi.org/10.24452/sjer.22.3.4585>
- Räder, M. (2017). Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften – Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften. In S. Chilla & K. Vogt (Hrsg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 59) (S. 107–134). Peter Lang.
- 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* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 59) (S. 205–234). Peter Lang.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 12). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zbb>
- Robinson, P. (2001a). Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction* (The Cambridge Applied Linguistics Series) (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. <https://doi.org/10.1075/tblt.2>
- Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, Second Language Task Demands, and the SSARC Model of Pedagogic Task Sequencing. In M. Bygate (Hrsg.), *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference (Task-based Language Teaching, Bd. 8)* (S. 87–122). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.8.04rob>
- Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230596429>
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Narr Francke Attempto.
- 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.
- 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>
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 40 (2), 15–30.
- 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. Barbara Koch-Priewe zum 60. Geburtstag* (S. 52–64). Klinkhardt. <http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenit%C3%A4t-Trautmann.pdf>
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- 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>