

Simone Baumann

Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität

Eine Design-based-Research-Studie mit
angehenden Lehrpersonen

Anhang 1



Waxmann 2023

Münster • New York

Anhang Dissertation (Cloud)

1. Theoretisches Fundament für die Konzeption des TASK-Seminars (TASK-S)

Ad (1): Grundsätzlich setzt das Prinzip des didaktischen Doppeldeckers (Wahl, 2006) voraus, dass eine Hochschul-Lehr-Lerneinheit zu didaktischen Ansätzen nach denselben Prinzipien aufgebaut sein muss, welche die Studierenden im Rahmen bspw. eines Seminars erlernen sollen. Das bedeutet, dass ein solches Seminar für die Studierenden substanziell und prozedural dieselben fremdsprachendidaktischen Prinzipien widerspiegeln muss, die für den jeweiligen Unterricht (hier: aufgabenorientierten Englischunterricht) an der Schule bedeutungsvoll sind. So soll es Studierenden ermöglicht werden, Theoretisches selbst zu erleben und zu erfahren. Dadurch kann theoretisches Wissen handlungsorientiert (Gudjons, 2014) zu erfahrungsbasiertem Wissen werden und eine spätere Umsetzung in der Lehrpraxis begünstigen (Kolb, 1984; Schocker-von Ditfurth, 2001).

Der zu behandelnde fachdidaktische Inhalt des fachdidaktischen Seminars zum aufgabenorientierten Englischunterricht, bringt dementsprechend weitere zugrunde zu legende hochschuldidaktische Ansätze mit sich: Die Studierenden sollen selbst heterogenitätssensitiv und aufgabenorientiert lernen und unterrichtet werden sowie grundlegende relevanten Fremdsprachenerwerb-spezifische Gelingensbedingungen und entsprechende fremdsprachendidaktische Prinzipien handlungsorientiert erleben resp. erfahren.

Aus der inhaltlichen Ausrichtung, die den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht ins Zentrum stellt, ergeben sich neben didaktischen Prinzipien für die Seminar-Konzeption auch die inhaltlichen Bausteine, die das theoretische Fundament aus der Fachwissenschaft für die Fachdidaktik-Inhalte liefern. Somit sind neben den fachdidaktischen Theorie-Elementen auch fachwissenschaftliche Erkenntnisse, u.a. zu Spracherwerbstheorien und zu Fragen der Heterogenität von Lerngruppen, wesentlich für die substanzielle (inhaltliche) und prozedurale (konzeptionelle) Ausgestaltung des Seminars zu berücksichtigen.

Hierfür wurde für die erste Phase des Seminars eine Phase der Theoretisierung (T) geplant, welche alle für den aufgabenorientierten Englischunterricht wesentlichen theoretischen Inhalte einbettet. Dieses theoretische Fundament bilden – aufgrund der dem FuN-Kolleg inhärenten Thematik „Heterogenität“ – neben Fremdsprachenerwerb-spezifischen Gelingensbedingungen (z.B. Krashen & Terrell, 1983; Long & Porter, 1985; Swain, 2005) auch psycholinguistische Theorien zu *Individual Differences* (z.B. Dörnyei, 2006; Dörnyei & Ryan, 2015). Diese Theorie-Elemente sind wesentliche (internale und externale) Faktoren, die gemeinsam mit dem fremdsprachendidaktischen Ansatz und dessen Implementierung eine interdependente Faktorenkomplexion ergeben. Um alle diese Faktoren sinnvoll zusammenzuführen und den aufgabenorientierten Ansatz im Konglomerat der anderen gegebenen Faktoren adäquat zu verorten, wird diese Faktorenkomplexion unter der „*Complex Dynamic Systems Theory*“ (Gleick, 1987a; Larsen-Freeman, 1997, 2012, 2018) in ihrer Verwobenheit zusammengefasst. Diese Meta-Theorie ermöglicht es, einen theoretischen Rahmen für die Faktorenkomplexion (vgl. 4.3) herzustellen und vermag es, das theoretische Fundament sowohl für das gesamte fachdidaktische Konzept auf Schul- und Hochschulebene als auch den Aspekt der Heterogenität der Lernenden und Studierenden gleichermaßen kohärent zusammenzuführen (vgl. Kap. 5 und 4.3, 4.4).

Aus dem übergeordneten Prinzip des Doppeldeckers ergeben sich folglich nachstehende didaktische Designannahmen (Euler & Collenberg, 2018, S. 9; Sandoval, 2004):

- (a) *Task-Based Language Learning and Teaching* (TBLLT, z.B. Ellis, 2003; Hallet, 2013b, s. Kap. 5) in der Hochschule (u.a. Baralt, 2018; Bechtel, 2016): Damit Studierende den fachdidaktischen Ansatz des TBLL nach oben genannten Kriterien erfahren sowie Handlungskompetenz in diesem Bereich erlangen können, muss das Seminar aufgrund des zu behandelnden fachdidaktischen Gegenstands des TBLL nach dem aufgabenorientierten Ansatz strukturiert gestaltet sein. D.h., Lernarrangements müssen für Studierende basierend auf komplexen Aufgaben gestaltet resp. in das Gesamt-Seminarkonzept eingebettet sein. Das besondere Merkmal des TASK-S ist, dass es nicht nur komplexe (webbasierte) Aufgaben in den Lernprozess (siehe 2 (b)) integriert, sondern selbst als *eigenständige* komplexe Online-Aufgabe

(WebQuest, Dodge, 1997; March, 2003/2004) auf ‚Makro-Ebene‘ aufgebaut ist¹. Diese Makro-*Task*, der übergeordnete Arbeitsplan (*task as workplan*), richtet sich nach den oben genannten Zielen und verfolgt dem TBLL-Ansatz entsprechend prozess- und produktorientierte Lernziele. Die Makro-*Task* soll von Studierenden bewerkstelligt werden, indem sie während des Semesters verschiedene ‚kleinere‘ *Tasks* – auf ‚Mikro-Ebene‘ – bearbeiten. Diese Vorgehensweise ermöglicht wie von Breen (1987) dargestellt über diese *task in process* einen individuell ausgestaltbaren Aufgabenprozess des *task as workplan* und kann somit auch auf Hochschulebene der Heterogenität der Lernenden (hier: Studierende) Rechnung tragen.

Ein weiteres zentrales Prinzip², das bedingt durch den aufgabenorientierten Ansatz in die konzipierten Lehrlernarrangements integriert werden muss, ist das *Scaffolding* (Gibbons, 2015). Dieses wird im TASK-S durch unterschiedliche Ressourcen wie Literatur- und Videomaterial unterschiedlicher Art³, vor allem aber durch den Einsatz des im Rahmen dieser Studie forschend entwickelten Instruments zur Unterstützung multiperspektivischer Reflexion und Genese von komplexen Aufgaben⁴ verankert.

- (b) Aus dem Prinzip des Doppeldeckers, aus dem auch das Prinzip der Aufgabenorientierung erwächst, ergibt sich ferner das Prinzip der *Heterogenitätssensitivität*. Ebenso wie die Studierenden über Heterogenitätsdimensionen sowie heterogenitätssensitive Englischdidaktik in Kenntnis gesetzt werden sollen, um in der Prospektive heterogenitätssensitiven Englischunterricht konzipieren und leiten zu können, sollen auch sie selbst nach diesem Prinzip unterrichtet werden (vgl. hierzu auch Baumann, in Vorb.). Das bedeutet, dass das unter 4.4 dargelegte Heterogenitätsverständnis für den aufgabenorientierten Englischunterricht (Kap. 5) auch für das TASK-S zugrunde gelegt wird.
- (c) *Handlungsorientierung*: Um den Aufbau von Handlungskompetenz seitens der Studierenden zu ermöglichen, folgt das Seminarkonzept dem Primat der Handlungsorientierung (Gudjons, 2014), bei dem durch das Vervollständigen der Makro-*Task* am Ende auch ein von den Studierenden erstelltes Handlungsprodukt vorliegt – eine unter Zuhilfenahme des *Scaffolding*-Instruments (Prototyp I, II, III: FACT) selbstständig erstellte, webbasierte komplexe Aufgabe. Außerdem sind die Lehr-Lernprozesse stets so gestaltet, dass die aktive Teilnahme resp. Handlung der Studierenden erforderlich ist.
- (d) *Forschendes Lernen* (Reitinger, 2013; Schocker-von Ditfurth, 2001): Die Charakteristik einer *WebQuest* (s.u.) setzt forschendes Lernen voraus. Im TASK-S gehen Studierende dabei unterschiedlichen ‚kleinen‘ Forschungsfragen nach, die sie mittels eigener Recherchen sowie durch Bereitstellung verschiedener Ressourcen beantworten sollen. Die von den Studierenden zu beantwortenden Fragen sind ausgerichtet an notwendigen Charakteristika und Strukturen ‚guter‘ komplexer Aufgaben, der Rolle der Lehrenden und Lernenden im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht, Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden und möglichen Chancen und Herausforderungen sowie Implementierungsmöglichkeiten des aufgabenorientierten Ansatzes im Fremdsprachenunterricht.
- (e) Prinzip der *Einsprachigkeit* (Butzkamm, 2011; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a): Das fachdidaktische Prinzip der Einsprachigkeit, das aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen (zum Fremdsprachenlernen) erwächst, wird im Seminar-Konzept – ebenso wie im Fremdsprachenunterricht an der Schule – verfolgt. Studierende sollen so, ebenso wie ihre zukünftigen Lernenden in der Schule, ausreichend zielsprachlichen *comprehensible input* (z.B. Krashen, 1985), Möglichkeiten für fremdsprachlichen *Output* (z.B. Swain, 1985) und Interaktion (z.B. Long, 1996) erhalten.

Ad (2): Professionalisierung durch *Reflexion* und Aufbau von *Reflexivität* (z.B. Abendroth-Timmer, 2011; Blume et al., 2019a, 2021; Klempin, 2019; Körkkö et al., 2016; Roters, 2012) (Kap. 3): Zur Förderung von Reflexionskompetenz (generell und spezifisch multiperspektivisch auf komplexe Aufgaben ausgerichtet) muss in das Seminar-Konzept eingebettet werden:

¹ Dieser spezielle Seminar-Aufbau wird unter 6.3.1 präzise dargestellt.

² Die Ausrichtung am aufgabenorientierten Ansatz des Lehrens und Lernens bringt weitere Prinzipien mit sich, welche an dieser Stelle jedoch nicht noch einmal expliziert werden. Eine Beschreibung der für TBLL relevanten Prinzipien findet sich im Theorieteil, Kap. 5.

³ Videomaterial wird im TASK-S durch unterstützende Videos, die von der Lehrenden selbst aufgezeichnet wurden, sowie durch bereits bestehendes Videomaterial aus dem WWW bereitgestellt.

⁴ Das Instrument resp. der zugehörige Forschungs- und Entwicklungsverlauf wird in Kap. 7 und 8 genau dargestellt.

- (a) *Experiential Learning* (Kolb, 1984): Im Kontext von erfahrungsbasiertem Lernen liegt der Schwerpunkt auf dem Lernprozess. Das bedeutet, dass nicht (nur) die durch Verhalten gezeigten *Outcomes* bedeutsam sind, sondern ebendieser Prozess dorthin selbst. Dieses Primat deckt sich mit den Annahmen des aufgabenorientierten Ansatzes, bei dem Lernen ebenfalls ein durch Erfahrungen initiiertes (re)konstruktiver Prozess sein soll, bei dem Produkt- und Prozess-Ziele gleichermaßen verfolgt werden (s. Kap. 5). Der durch individuelle Ausgestaltung diversitätssensible Prozess erfahrungsbasierten Lernens besteht nach Kolb (1984) aus folgenden Elementen (Abb. 1):

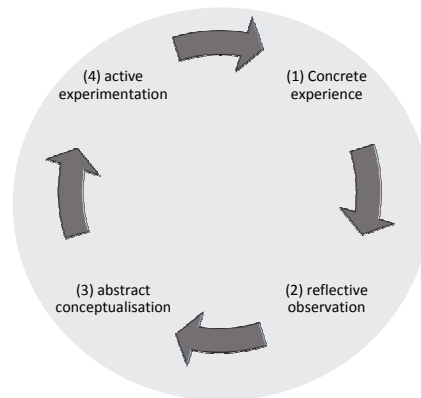


Abbildung 1: *Experiential Learning* nach Kolb (1984)

Kolb (1984, S. 38) definiert Lernen als „process whereby knowledge is created through the transformation of experience [...]“ und sieht die Reflexion der Erfahrung(en) als zentralen Bestandteil des Lernprozesses. Erfahrungsbasiertes Lernen findet im TASK-S auf unterschiedliche Weise statt:

Die konkrete Erfahrung (1) besteht im TASK-S aus der selbstständigen Beurteilung einer realen Lehrbuchaufgabe unter (2) Einbezug multiperspektivischer Reflexion sowie kontinuierlicher Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses und des subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachses. (1) und (2) synthetisieren die Studierenden anschließend in Form abstrakter Konzeptualisierungen (3), bspw. durch Vorschläge zur Adaption der Aufgabe im Hinblick auf eine heterogene Lerngruppe. Die abstrakten Konzepte sollen schließlich in konkretes Experimentieren (4) übergehen, indem eigenständige (webbasierte) komplexe Aufgabenformate erstellt werden. Diese stellen dann wiederum eine konkrete Erfahrung (1) dar, die in einem nächsten Schritt (2) wiederum reflektiert etc. wird. Das erfahrungsbasierte Lernen im TASK-S verläuft daher iterativ und zyklisch – je nach temporaler Ressource und je nach Bedarf.

- (b) *Das erfahrungsbasierte Lernen* nach Kolb lässt sich im Kontext von Lehrpersonen(aus)bildung um die Komponente des *reflektierten Erfahrungslernens* (Massler & Grau, 2005; Schocker-von Dittfurth, 2001), das Erfahrungswissen der Studierenden einbezieht und in Relation zu neu erwerbenden theoretischen Wissensstrukturen setzt, ergänzen (TASK-S-Element: THEORETISIEREN). Konkret bedeutet das, dass bei den theoretischen Überlegungen zu Beginn des TASK-S stets das Erfahrungswissen der Studierenden zunächst aktiviert und in den Prozess der Wissensvermittlung einbezogen wird;
- (c) *Experimentelle Verfahren des Reflektierens* (Abendroth-Timmer, 2011) zur Förderung von Reflexion und Reflexivität, das individuell-monologisches sowie das kollegial-dialogisches Reflektieren (Abendroth-Timmer, 2017; Klempin, 2019), sind ebenfalls integraler Bestandteil des TASK-S. Die individuell-monologisches Reflexion erfolgt schriftlich mit Blick auf einzelne Seminar-Inhalte sowie bezogen auf eine Lehrbuchaufgabe. Der individuell-monologischen Reflexion der Lehrbuchaufgabe geht die kollegial-dialogische Reflexion einer Lehrbuchaufgabe sowie die kooperative Aufgabengese voraus. Dabei sollen sich Studierende zunächst interaktiv mit dem zu verwendenden Instrument zur Aufgabenanalyse und -Reflexion auseinandersetzen und eine komplexe Aufgabe erstmalig gemeinsam analysieren, multiperspektivisch reflektieren und schließlich adaptieren und/oder neu konzipieren. Die studentischen Analysen und Reflexionen sowie ihre Arbeitsergebnisse in Form komplexer (webbasierter) Aufgaben werden wiederum kollegial-dialogisch im Plenum reflektiert. Darüber hinaus werden ihre Lernzuwächse mit Blick auf wesentliches Wissen zu *Task-Based Language Learning* (TBLL) am Ende des TASK-S reflektiert. So soll reflektierend und kokonstruktiv Wissen aufgebaut sowie systematisches Reflektieren erfahrbar gemacht werden (TASK-S-ELEMENT: THEORETISIEREN).

In der finalen Phase des Seminars (*Follow-Up*), die eine spezielle Vertiefung von Reflexion und mit Blick auf den Einsatz des Instruments fokussiert, wird nach der individuell-monologischen Reflexion einer Lehrbuchaufgabe schließlich in einer letzten gemeinsamen Sitzung kollegial-dialogisch die individuell-monologische Reflexion reflektiert (Reflexion über Reflexion, Müller, 2010, 2018) (TASK-S-Element: ANALYSIEREN und KOMPETENZEN REFLEKTIEREN);

- (d) *Fallbasiertes Reflektieren* mit Hilfe von *Vignetten* (Aufschnaiter et al., 2019; Blume et al., 2021): Die Vignetten sind zentral für die individuell-monologischen und kollegial-dialogischen Reflexionen (s. 6.5.). Hierzu werden zu Beginn des Seminars zunächst offen gehaltene Reflexionen (Wyss, 2013) schriftlich (individuell-monologisch, Abendroth-Timmer, 2017) durch die Studierenden durchgeführt, die mit zunehmender Einbettung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kriterien vermehrt kriteriengeleitet erfolgen (Wyss, 2013; Wyss & Mahler, 2021). Zentral für die kriteriengeleitete Reflexion ist der Einsatz des eigens entwickelten Analyseinstruments (P I: AnkA, P II: AIKA, P III: FACT) zur Ermöglichung resp. Unterstützung einer multiperspektivischen Reflexion (s. Kap. 3, 7, 9). Das Analyseinstrument dient bei der fallbasierten Reflexion als Scaffold in Form eines Kriterienrasters, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorie-Elemente zur Förderung der multiperspektivischen Reflexivität, die mit Blick auf einen heterogenitätssensitiven aufgabenorientierten Englischunterricht bedeutsam ist, ermöglichen kann. Die fallbasierten Reflexionen der Studierenden werden, wie oben erwähnt, am Ende des Seminars einer finalen mündlichen, kollegial-dialogischen Reflexion unterzogen, sodass nach Müller (2010, 2018) die erwünschte Stufe – Reflexion über Reflexion von Reflex – eingebettet ist. Das ermöglicht auch eine Reflexion über den anvisierten Kompetenzzuwachs⁵ (TASK-S-Element: KOMPETENZEN REFLEKTIEREN).

Die im Konzept angestrebte Reflexion nimmt die praktische Sichtweise bzw. das praktizierende Reflexions-Moment Schöns (1987) (*reflection in action*) sowie das zugrunde liegende Konzept Deweys (1933) (*reflection on action*) zwar flankierend in den Blick, grenzt sich dabei aber mit einem prospektiven Charakter (*reflection for action*, Farrell, 2013; 2015a, 2018; Farrell, 2022; Körkkö et al., 2016; Olteanu, 2017) ab und ist dadurch auch mehr am kognitiven Reflexionsbegriff (Dewey, 1910, 1933) ausgerichtet (vgl. Kap. 3) Die Studierenden reflektieren multiperspektivisch (prospektiv) auf eine geplante Unterrichtssituation hin, nicht retrospektiv oder während einer solchen Situation. Retrospektiv reflektieren sie (*reflection on action*) lediglich ihre eigenen Lernprozesse durch regelmäßige *Learning-Vlogs*. D.h., anstelle schriftlicher *Learning Logs* (Lerntagebücher) werden im TASK-S nach jeder Lehr-Lerneinheit (gewöhnlich nach einer Seminarsitzung) von den Studierenden Videos erstellt, in denen sie in englischer Sprache verbalisieren, wie sie die didaktische Konzeption des jeweiligen Seminarelements wahrgenommen, und was sie nach subjektiver Einschätzung gelernt haben. So sollen sie einerseits lernen aus Lernenden-Perspektive didaktisch zu reflektieren und stellen möglicherweise fest, welche didaktischen Entscheidungen für Lernprozesse wertvoll und welche weniger wertvoll sind. Ferner soll diese Form der videobasierten Reflexion nicht nur die fremdsprachliche und mediengestützte kommunikative Kompetenz fördern, sondern auch das Selbstbewusstsein der Studierenden, professionell in der Fremdsprache vor einem Publikum (der Kamera) *performen* zu können (→ Kompetenzerleben, Selbstwirksamkeitserleben). Das ist eine wesentliche Komponente ihrer Profession als spätere Fremdsprachenlehrpersonen (s. Kap. 3). Des Weiteren können sie so auch ihre fremdsprachliche Performanz reflektieren (*reflection on action*), indem sie ihr aufgenommenes Video ansehen. Hierdurch entstehen also auch Möglichkeiten zum *noticing* (Schmidt, 1990), die zentral für fremdsprachlichen Lernerfolg sind. Überdies ermöglicht der *Learning Vlog* auch eine asynchrone Interaktion zwischen Lehrender und Studierenden sowie auch zwischen Studierenden selbst. Besonders bedeutsam ist dabei überdies der im konstruktivistischen Lernverständnis bedeutsame Prozess der Selbstreflexion (Neubert et al., 2001, S. 253–265; Schocker-von Ditfurth, 2001, S. 83–84)

⁵ Es wird davon ausgegangen, dass die Performanz, über die die Reflexionskompetenz durch das Verbalisieren bzw. Verschriftlichen der reflexiven bzw. reflektierenden Gedanken gezeigt wird, nach außen getragen wird. Eine genauere Erläuterung hierzu findet sich unter der Beschreibung und Begründung der Vignette als Erhebungsinstruments (s. 6.4).

Ad (3): Allgemeine Prinzipien des *Distanzlernens*⁶ (für die Hochschullehre) (Handke, 2014, 2015; Orellana et al., 2009; Simonson et al., 2011; Simonson et al., 2014; Simonson & Schlosser, 2009) sind als medierende Kategorien zwischen den zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen und den allgemeinen Prinzipien für eine gelingende Hochschuldidaktik im dargestellten Fachdidaktik-Bereich ebenfalls mitzudenken. Das bedeutet, dass Prinzipien, die im Rahmen von Distanzunterricht relevant für den Hochschulbereich sind, in die anderen didaktischen Prinzipien und Arrangements des TASK-S integriert wurden, wie bspw. das Element des *Learning Vlog* (Creswell & Plano Clark, 2011; Döring et al., 2016, S. 72). Im Folgenden werden zentrale Prinzipien skizziert.

Besonders wichtig bei der Konzeption digitaler Lehrveranstaltungen an Hochschulen ist, dass sich nicht lediglich der Materialmodus verändert, sondern das gesamte Konzept angepasst wird. D.h., dass gewohnte Lehr-Lerninhalte nicht überprüft in digitale Formate übertragen, sondern ggf. neue Lernformen und Lernkontexte generiert werden (Handke, 2014, S. 87).

Die Instruktionen im Distanzlernen sind direkt mit der Effektivität des jeweiligen Lehr-Lernarrangements verbunden. Für Distanz-Lernumgebungen ist es daher von großer Bedeutung, diese im Vorfeld sorgfältig zu konzipieren und ggf. weiterzuentwickeln. Besonders bedeutsam sind dabei angemessene Unterstützungsformate, die den Lernenden bspw. den Zugang zu Ressourcen ermöglichen. Für die Gestaltung der Instruktionen für die Lernenden sind u.a. Visualisierungen von Konzepten bedeutsam. Die Ermöglichung von Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden untereinander ist besonders entscheidend für gelingende Distanz-Lernprozesse (T. Anderson, 2003, 2008; Hanna, 2003; Peters, 2003). Hinsichtlich der Bewertung von Lerneroutcomes sollte ferner berücksichtigt werden, dass diese in Bezug zu spezifischen Lernergebnissen der instruktionalen Erfahrungen stehen (Simonson et al., 2014, S. 9).

Generell lässt sich sagen, dass Distanzlernen ebenso effektiv wie andere Kategorien von Lehr-Lernarrangements sein kann (Redding & Rotzien, 2001; Zhang et al., 2004). Die Schlüsselkategorien für erfolgreiche Bildungsprozesse auf Distanz liegen im Design, der Entwicklung, der Lernerorientierung sowie der Art der Instruktion bzw. Informationsbereitstellung. Sie sind also nicht abhängig von Ort und Zeit. Interaktive, realzeitliche, auf speziellen Bedarf hin ausgerichtete, lernerorientierte, authentische sowie von Lernenden selbst konstruierte Vorgänge/Veranstaltungen charakterisieren die Lehr-Lernumgebungen der Zukunft. Somit gewinnen Distanzlehr-Lehr-Lernkonzepte, die sich am Primat der Interaktion orientieren, zunehmend an Bedeutung (Simonson et al., 2014, S. 26). Caplan und Graham (2008, S. 249–252) geben eine Übersicht dazu, wie ein Kurs, der auf Distanz aufgebaut ist, gestaltet sein sollte (Tab. 1).

⁶ Für die Konzeption sowie das Abwägen hinsichtlich der Vor- und Nachteile eines Distanz-Hochschulseminars wurden neben den genannten Autoren auch die Werke von van Ackeren et al. (2019), Burmeister (2008); Grünewald (2019), Reinmann (2019) in die Erkenntnisgewinnung zur Konzeption einbezogen. Da die Empfehlungen überwiegend in dieselbe Richtung tendieren, wurden die wesentlichen Prinzipien durch Rückgriff auf die im Text explizit erwähnten Referenzen zusammengefasst.

Tabelle 1: Prinzipien und Good Practice Empfehlungen für Distanz-Lehre paraphrasiert
 übersetzt nach Caplan & Graham, 2008, S. 249-252)

Principles for Designing Distance Learning Environments	
<i>„your course should contain“</i>	
✓	Gezielte Hinweise zu administrativen Belangen, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden erleichtern, ggf. spezielle Dokumente zur Organisation etc.
✓	Personalisierte Nachrichten an die Lernenden, ggf. auch eine persönliche Nachricht des/der Lehrenden zu Beginn an alle.
✓	Allgemeine Informationen zum webbasierten Lernen und Lehren, zu technologischen Voraussetzungen, und welche Ressourcen für die Lernenden zur technischen Unterstützung und zum Zugang zu den für den Kurs notwendigen Software oder Internet-Dienstleistungen zur Verfügung stehen.
✓	Informationen zum Kurs-Zugang im Web, und wie Lernende sich im Online-Kurs am besten zurechtfinden können (hierzu zählen bspw. auch ganz konkrete Zugangsdaten-Informationen),
✓	Regeln und Hinweise zu Prozeduren sowie Hilfe für die Benutzung der interaktiven <i>Tools</i> .
✓	Ein Syllabus: <ul style="list-style-type: none"> • Ein grober Zeitplan für die Inhalte • Eine Liste der erforderlichen Tests und Materialien • Hinweise zu erforderlichen akademischen sowie technischen Fertigkeiten und Fähigkeiten • Erwartungen an die Lernenden im Kurs, ggf. Lernziele formulieren • Instruktionen zu den Aktivitäten, Aufgaben und Deadlines • Kontaktangaben zu Lehrenden und bspw. Sprechstundenzeiten
✓	Administrative Regularien zum wissenschaftlichen Arbeiten.
<i>Good practice in Distance Education...</i>	
	...fördert den Kontakt zwischen Studierenden und den Lehrenden;
	...initiiert und fördert Reziprozität und Kooperation zwischen Studierenden;
	...verwendet aktive und aktivierende Lern-Techniken und -Strategien
	...gibt zeitnahes Feedback und integriert formatives Assessment;
	...legt den Schwerpunkt auf die Zeit der <i>Task</i> -Bearbeitung;
	...kommuniziert hohe Erwartungen an die Studierenden (im positiven Sinn);
	...respektiert diverse Talente und unterschiedliche Wege des Lernens;
	...orientiert sich an Prinzipien des Scaffolding (Lernmaterial, das minimal über dem aktuellen Fähigkeitslevel der Lernenden ist, sodass es kognitives ' <i>Stretching</i> ' evoziert)
	...verwendet Problemstellungen, die es erfordern, dass sich Studierende mit dem Inhalt des Kurses auseinandersetzen, diesen verstehen und manipulierend verwenden.

In Simonson et al.(2014, S. 162) finden sich nach Bates (in Foley, 2003) weitere zwölf ‚goldene Regeln‘ für die Benutzung von Technologie in Bildungskontexten. Diese Regeln geben einen groben Orientierungsrahmen für die Gestaltung und Entwicklung von Distanz-Lehr-Lernumgebungen, die nahezu konvergent zu den oben genannten von Caplan & Graham (2008) sind. Zusammenfassend lässt sich noch ergänzend anführen, dass jedes Medium, das eingesetzt wird, seine eigene Ästhetik besitzt und daher die professionelle Gestaltung äußerst wichtig ist (Foley, 2003). Bildungstechnologien haben ihre eigenen Charakteristika und sind dennoch flexibel einsetzbar. Lehr-Lernprozesse können also mit jeder Technologie erfolgreich sein, d.h., dass es nicht die *eine* ‚Super-Technologie‘ gibt. Daher müssen sie innerhalb eines integrativen Designs kontextspezifisch adäquat kombiniert werden. Multimodalität ist dabei stets ein zentrales Moment bei der Gestaltung von Material für die Lernenden, ebenso wie eine Balance zwischen Variation und Effizienz. Mehr Technologien machen Designs nicht automatisch besser, sondern vor allem komplexer und daher nicht unbedingt effizienter. Die Anzahl eingesetzter Technologien sollte begrenzt und wohlbedacht sein. Als äußerst wichtiges Kriterium lässt sich, wie schon erwähnt, generell das Kriterium der Interaktion herausstellen – sowohl zwischen der/dem Lehrenden als auch unter den Lernenden (T. Anderson, 2003, 2008; Zhang et al., 2004). Dieses Kriterium kann als Grundmaxime für Distanz-Lehr-Lernumgebungen benannt werden, an der sich wiederum die Auswahl,

Kombinatorik und Implementierung technologischer Hilfsmittel sowie die webbasierte Konzeption des Kurses ausgerichtet. Da eine Person alleine vermutlich nicht über all die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, einen Online-Kurs zu entwickeln und auszubringen, wird die Kooperation zwischen Fachexperten, Grafik-Designern, Medien-Spezialisten empfohlen (Simonson et al., 2011, S. 132; Simonson et al., 2014, S. 162).

Für die Konzeption des TASK-S wurden die oben skizzierten Prinzipien berücksichtigt und auf unterschiedliche Weise in das Design-Konzept integriert⁷. Ein multiprofessionelles Team war aufgrund monetärer und temporärer Restriktionen für die Konzeption und Implementierung nicht zu akquirieren. Daher entstammen alle Ideen aus eigenen Literaturrecherchen und Erfahrungen aus den Iterationen des TASK-S sowie aus einer dreimonatigen Zusammenarbeit mit Kollegen im Rahmen einer hochschulübergreifenden kollegialen Fallberatung des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Hochschulforums für Digitalisierung (Hochschulforum für Digitalisierung [HFD]) und aus Teilnahmen an hochschulinternen Workshops zu möglichen digitalen hochschuldidaktischen Methoden.

Ad (4): Schließlich wurden bei der Konzeption allgemeine Hinweise zur Gestaltung von Lehr-Lernveranstaltungen berücksichtigt⁸. Hierzu werden Rahmenbedingungen hinsichtlich Lerngruppe, Studienordnung, Vorgaben durch Fakultät bzw. Fachbereich sowie anzustrebende Outcomes in den Blick genommen. Auch hier zeigt sich folglich wieder eine Orientierung am Doppeldeckerprinzip bzgl. Lerner- und Outputorientierung sowie der Heterogenitätssensitivität, die sich so gleichermaßen im Schulkontext, für den die Studierenden ausgebildet werden sollen, wiederfinden (vgl. Kap. 4).

Die inhaltliche und prozedurale Ausgestaltung des TASK-S richtet sich nach den Richtzielen des Studiengangs, den Leitzielen des Instituts der Pädagogischen Hochschule Weingarten (*English Department*) und nach den Grobzielen der Semesterveranstaltung insgesamt sowie am Konzept der *Cognitive Apprenticeship* (z.B. Collins, 2006), das im Kontext von Förderkonzepten für Reflexivitätsaufbau als fruchtbar gewertet werden kann (z.B. Klempin, 2019).

Aus den Richt- und Grobzielen wurden die Feinziele für die einzelnen Lehrereinheiten operationalisierbar generiert und mit aktuellen Literaturrecherchen zur Thematik legitimiert. Inhärent sind den domänenspezifischen Zielen kognitive, praktische und affektive Ziele, die stets vor dem Hintergrund heterogenitätssensitiver Hochschullehre mit zu berücksichtigen und zu fördern sind (Schocker-von Ditfurth, 2001, S. 124–128). Heterogenität ist für die Konzeption einzelner Lehrlernarrangements im Rahmen von zu individuell bewältigenden Teil-Kompetenzaufgaben (*mini tasks as workplan*) (Breen, 1987) neben der Maxime der Interaktion (siehe (3)) ein zentrales Kriterium (Räder, 2017), das auch bei der Gestaltung der Sozialformen berücksichtigt werden muss, weil es wesentlich zur jeweiligen Lernausgangslage beiträgt (Chilla & Vogt, 2017, S. 71–72). So wird es den Studierenden im Rahmen von *Assignments* – wann immer möglich – offengehalten, ob sie allein, in Partner- oder Gruppenarbeit arbeiten möchten. Hierzu wird häufig ein kooperatives übergeordnetes Aufgabenformat gewählt, das Studierenden diese Freiheit ermöglichen soll. Ebenso frei wählen dürfen Studierende während der Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand das Format ihrer Arbeitsprodukte sowie die spezifische inhaltliche Ausgestaltung. Damit trägt das TASK-S nicht nur Kriterien zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen Rechnung (Abendroth-Timmer, 2011, S. 6; Brinker, 2005) Rechnung, sondern auch der Heterogenitätssensitivität (Chilla & Vogt, 2017, S. 70; Tomlinson, 2001) und damit dem Prinzip des Doppeldeckers (Wahl, 2006). Die Verfahren der Lernerfolgsüberprüfung richten sich nach dem Inhalt, den Lernzielen sowie spezifischen Kriterien zur Bewertung der schriftlichen Protokolle der studentischen Reflexionen (Analyse einer Lehrbuch-Aufgabe). Diese wurden aus einschlägiger Fachliteratur resp. in Anlehnung an anerkannte Modelle deduziert. Die formalen Kriterien zur Beurteilung der Seminararbeiten der Studierenden richten sich nach den Vorgaben des Faches Englisch der Pädagogischen Hochschule Weingarten sowie dem in dieser Dissertations-Studie entwickelten Modells zur Erfassung von Reflexivität (2DMR, vgl. 3.4.2 und Kap. 9).

⁷ Eine detaillierte Auflistung aller verwendeten Methoden und Tools unter Legitimation oben genannter Prinzipien während des gesamten Seminars würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen und ist für den angestrebten Erkenntnis- und Entwicklungszugewinn nicht zielführend.

⁸ Eine empfehlenswerte Übersicht zur Konzeption und Strukturierung von Veranstaltungen im hochschulischen Bildungskontext findet sich in der Checkliste von Brinker (2005).

Daraus ergibt sich folgende Rahmen-Struktur für das TASK-S (Tab. 2):

Tabelle 2: Rahmenstruktur des TASK-S

	Inhalte und Ziele	TBLL	Mikro-Tasks	Woche	Format	Cognitive. Appr.
Reflexion: Retrospektion, Introspektion, Prospektion						
T	Erfahrungswissen (EW) → Fachwissenschaft EW → Fachdidaktik (Förderung der Reflexionsbreite)	Task	1. Intro-Video 2. Read + Sum 3. Co-Work ID 4. Re + Reading	1-4	Remote: synchron asynchron	Modelling Coaching Scaffolding
Reflexion: Retrospektion, Introspektion						
A	Anwendung Fachwissen & Fachdidaktikwissen → Eigenständige Analyse eines <i>task</i> (aus Lehrwerk) → Anbahnen → Reflexivität <i>Experiential Learning</i> (Kolb)	Task	1. Co-Operation (Genese von Task-Kriterien) 2. Task-Analyse	5-8	Remote: synchron asynchron	Modelling Coaching Scaffolding Fading Articulation
Reflexion: Introspektion, Prospektion						
S	Selbstständiges Erstellen einer Online-Task (<i>WebQuest</i>) <i>Experiential Learning</i> (Kolb)	Task	1. Thema 2. Konzept 3. Design 4. Prospektive Reflexion (Ellis, 2003, S. 238)	9-12	Remote: asynchron	Articulation Scaffolding Fading Exploration
Reflexion: Introspektion, Prospektion						
K	Reflexion: 1) Produkt-Output (<i>WebQuests</i>) 2) Prozess-Output (Reflexivität)		Präsentation & Reflexion Peer-Feedback	13-14 + <i>Follow- Up</i>	Remote: synchron	Reflection Evaluation
Reflexion: Retrospektion, Introspektion, Prospektion						

2. Beschreibung und Begründung der Auswahl der Aufgabenvignette unter Beachtung der FACT⁹-Kriterien

Abbildung 2: Ausschnitt I aus FACT – ausgefüllt für die Aufgabenvignette

I. Informationen zur analysierten Aufgabe/Aktivität/Unit		
1. Lehrwerk: Red Line 1		
2. Verlag, Ausgabe (Erscheinungsjahr): Klett Schulbuchverlag, 1. Auflage (2014)		
3. Schulart: Sekundarstufe I		
4. Jahrgangsstufe: 5		
5. Seiten- und Nummernangabe der Aufgabe / der Aufgabenteile: S. 124-125 step 1-7		
6. Thema der Aufgabe (Überschrift): <i>A report about a trip</i>		
7. Die Aufgabe besteht aus verschiedenen Teilaufgaben (ja/nein): ja		
I. Sozialformen, die durch die Aufgabenkonzeption(en) vorgesehen sind:		
1. Einzelarbeit		X
2. Partnerarbeit		X
3. Gruppenarbeit		
4. Plenum		X
II. Kurze Beschreibung des generellen Ziels der Aufgabe/Aktivität/Unit (ist das Ziel wirklich aufgabenorientiert?):		
Die Lernenden durchlaufen sieben Prozess-Schritte, bei denen sie sowohl in Einzelarbeit als auch interaktiv kreative zielsprachliche Äußerungen tätigen. Die unter Zuhilfenahme der Unterstützungsangebote kommunikativ gesammelten Informationen werden final zu einem Report verfasst, der in einem letzten Schritt durch die Mitschülerinnen bewertet werden soll. Die Entscheidung darüber, ob die Lernenden ihre Reports abschließend online veröffentlichen wollen, steht ihnen frei.		
II. Angaben zu notwendigen Charakteristika komplexer Aufgaben		
1. Prozess-Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.	X
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden, kann daher als ‚bedeutungsvoll‘ für die Lernenden eingestuft werden.	X
3. Lücke	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs- und/oder Meinungslücke.	X
4. Input	Die Aufgabe beinhaltet verschiedenartige Inputmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (können).	X
5. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht kreative fremdsprachliche Interaktion.	X
6. Unterstützungsangebot	Die Aufgabe enthält Unterstützungselemente (<i>Scaffolding</i>), die in Anspruch genommen werden können, aber nicht müssen.	X
7. Produkt-Ergebnis	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich ausgerichtet, d.h. fokussiert nicht nur die korrekte Produktion sprachlicher Form(en).	X

Die sieben aus der einschlägigen Fachliteratur deduzierten Hauptkriterien komplexer Aufgaben können in dieser Aufgabe als gegeben betrachtet werden. Die Aufgabebearbeitung verfolgt sowohl prozesshafte (zielsprachliche Kommunikation) als auch produktorientierte Ziele (fremdsprachliches, inhaltliches Produkt in Form eines Reports sowie einer Bewertung der Arbeitserzeugnisse). Die Aufgabe kann für die Zielgruppe als relevant eingestuft werden, da sich argumentieren lässt, dass Schüler der fünften Klasse bereits einen Trip erlebt haben, über den sie berichten können. Überdies gilt das Kriterium der Lücke als gegeben – sogar hinsichtlich Informations- und Entscheidungslücke. Die Aufgabenkonzeption stellt – wenn auch rar und nur bedingt

⁹ Das Instrument FACT beinhaltet die relevanten Kriterien resp. Gesichtspunkte, unter denen eine komplexe Aufgabe analysiert werden sollte (s. theoretische Fundierung, Kap. 5). Daher, und weil die Studierenden die Aufgabenvignette gleichermaßen mit Hilfe des prototypischen Instruments analysieren sollen, wurde ebendieses (prototypische) Instrument auch für die Legitimation der Auswahl der Aufgabenvignette zugrunde gelegt. In diesem Anhang findet sich lediglich die Begründung der Aufgabenvignette mit dem finalen Instrument FACT.

multimodal – fremdsprachlichen Input sowie Unterstützungsangebote zur Verfügung. Dass alle sieben Hauptkriterien in der Aufgabenvignette erfüllt sind, war für die Bearbeitung bedeutsam, damit alle Studierenden die Feinanalyse und die detaillierte multiperspektivische Reflexion durchführen konnten. Die Feinanalyse lässt im Gegensatz zu den zunächst einmal als erfüllt geltenden Hauptkriterien eine zwar kriteriengeleitete, aber dennoch individuelle sowie kritische Beurteilung der Aufgabe zu (Abb. 20).

Abbildung 3: Ausschnitt II aus FACT - Feinanalyse des Arbeitsplans der Aufgabenvignette

V. Analyse des Arbeitsplans						
V.1 Prozess-Ziel		Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.				
		1. Lernende müssen dabei bestimmte sprachliche Mittel verwenden.			X	
		2. Lernende können sprachliche Mittel dabei frei wählen.			X	
V.2 Relevanz		Lerngruppenpassung ist gegeben in Bezug auf den Lebensweltbezug der S.				
Trifft voll zu (1)		Trifft teilweise zu (2)		X	Trifft eher nicht zu (3)	
		Trifft nicht zu (4)				
V.3 Lücke		Beschaffenheit des Informationsgefälles				
		1. Informationslücke			X	
		2. Meinungslücke			X	
		3. Entscheidungslücke (mit Begründung)				
		4. einseitige Informationsbeschaffung			X	
		5. zweiseitige Informationsbeschaffung			X	
V.4 Input		Die Aufgabenstellung¹⁰				
		1. enthält hinreichende & verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Produkt-Ergebnisses.				
		2. enthält hinreichende & verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.			X	
		Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von				
		3. Input in Text-Form.			X	
		4. Input in Form von Illustrationen.			X	
		5. Inputmaterialien (Audio/Video)				
V.5 Unterstützungsangebot¹¹		Scaffolding				
		1. durch Visualisierungen			X	
		2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel			X	
		3. durch Hinweise zur Bearbeitung			X	
		4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte			X	
V.6 Produkt-Ergebnis		Welches Produkt-Ergebnis wird erwartet?				
		1. sprachliches Produkt.			X	
		2. außersprachliches Produkt.			X	

V.1.1 und V.1.2 können durch die Aufgabenkonzeption evoziert werden – Lernende sollen zwar im *simple past* schreiben (*focused task*¹²), können jedoch auch selbst zielsprachlich kreativ tätig werden. Ob die Aufgabe für die Lernenden tatsächlich passgenau (im Sinne der Altersgemäßheit, des kognitiven und fremdsprachlichen Niveaus und der Interessen) ist, kann mangels tatsächlich vorhandener Lerngruppe nur schwer antizipiert werden. Da jedoch davon ausgegangen werden muss, dass es ggf. auch Schüler in der Klasse gibt, die noch keine Reise

¹⁰ Die Aufgabenstellungen (*Input*) sind in der Fotografie der Aufgabe (Abb. 4) durch rote Umrandungen gekennzeichnet.

¹¹ Die Unterstützungsangebote sind in der Fotografie der Aufgabe (Abb. 4) durch schwarze Umrandungen gekennzeichnet. Die jeweilige Form der Scaffolding-Maßnahme ist durch die entsprechende Bezifferung bezeichnet.

¹² Nach Ellis (2003, 2018) wird eine fokussierte komplexe Aufgabe zwar „weiter gefasst“ (eine Aufgabe, die eine Zeitform eindeutig vorgibt, ist nach Ellis (ebd.) keine ‚echte‘ *Task*), wird hier aber dennoch unter dem Gesichtspunkt einer *focused task* betrachtet, in dem Sinne, dass eine bestimmte Zeitform verwendet werden soll. Eine *focused task*, wie Ellis sie beschreibt, findet sich nur sehr selten in Lehrbüchern.

unternommen haben, oder die der Austausch darüber schlichtweg nicht interessiert, wird das Relevanzniveau auf einer Skala von eins bis vier bei zwei (trifft teilweise zu) angesetzt.

Aus meiner Sicht sind die Aufgabeninstruktionen (*Input*) hinsichtlich des zu erstellenden Arbeitsprodukts nicht auf den ersten Blick eindeutig für die Lernenden erkennbar gestaltet. Informationen darüber, wie in der Aufgabe prozesshaft vorangeschritten werden soll, können dagegen als hinreichend verständlich betrachtet werden, da durch die einzelnen *Steps* direkt zu erkennen ist, was in welcher Reihenfolge zu bearbeiten ist. Gleichzeitig lässt das jedoch nur geringen Spielraum für eine individuelle Prozessgestaltung. Dieser Aspekt eignet sich hervorragend für eine kritische Analyse bzw. multiperspektivische Reflexion, ebenso wie die Tatsache, dass die Aufgabeninstruktionen aufgrund mangelnder Elaboriertheit vermutlich durch Ergänzungen der Lehrperson untermauert werden müssen. Somit bietet die Aufgabe eine weitere Grundlage für eine kritische Analyse und prospektive Reflexion im Hinblick auf eine mögliche Implementierung.

Neben textuellen und nur einer visuellen Input-Bereitstellung in Form der Darstellung des Interviews befinden sich in der Aufgabenkonzeption keine weiteren Input-Materialien wie bspw. Audio- oder Videomaterial. Auch das bietet eine Grundlage für Reflexionen unter Einbettung von Fach- und Fachdidaktikwissen sowie daran anknüpfende Adaptionsvorschläge durch die Studierenden.

Die Unterstützungsangebote scheinen zahlreich und divers. Dennoch verbirgt sich auch an dieser Stelle großes Potenzial für eine kritische Analyse der Qualität und Quantität des Scaffolding. Bspw. ist unter Beachtung der Scaffolding-Maxime ‚so viel wie nötig, so wenig wie möglich‘¹³ kritisch zu betrachten, da sich das generische Modell als Hindernis für die individuelle Kreativität bei der Erstellung des Reports herausstellen könnte. Durch die detaillierte Vorgabe eines vollständigen Modell-Textes könnten manche (weniger motivierte) Lernende das Format einfach übernehmen und lediglich durch wenige Anpassungen dann als eigenes Arbeitsprodukt gelten lassen. Die kreative Verwendung der Zielsprache wäre dann nur bedingt erfüllt. An dieser Stelle bergen sich folglich abermals einige Aspekte, die von Studierenden unter Zuhilfenahme von Fach- und Fachdidaktikwissen und mit Blick auf eine heterogene Lerngruppe kritisch analysiert bzw. multiperspektivisch reflektiert werden könnten resp. sollten. Multiperspektivische Reflexion, die auch Prospektion einschließt wird bspw. dann realisiert, wenn die Studierenden an dieser Stelle Adaptions- und Implementierungsmöglichkeiten benennen.

Das Kriterium des Produkt-Ergebnisses lässt sich unterschiedlich beleuchten und bietet daher in dieser Aufgabenvignette ebenfalls großes Potenzial für eine intensive sowie kritisch analysierende und reflektierende mentale Auseinandersetzung durch die Studierenden. Es lässt sich argumentieren, dass sowohl ein sprachliches (V.6.1) als auch ein außersprachliches (V.6.2) Produkt durch die Lernenden zu erstellen ist. Das sprachliche Produkt zeigt sich in der schriftlichen Produktion eines Reports. Das außersprachliche Produkt ergibt sich einerseits aus nicht-manifestem Inhalt, den der manifeste textuelle Inhalt wiedergibt. Die ‚Geschichte‘ resp. der Bericht, der schriftlich zielsprachlich verfasst wird, ist das Produkt, das ‚bleibt‘ – ‚auch wenn die Tinte auf dem Papier verschwindet‘. Andererseits ergibt sich aus der Vervollständigung der Aufgabe durch den letzten Schritt der Bewertung der Arbeitsprodukte (inhaltlich und sprachlich) ein weiteres Produkt-Ergebnis, das über die bloße linguistisch-korrekte Äußerung hinausgeht. Die Bewertung der Lernerzeugnisse ist ein weiteres Produktergebnis, das ‚bleibt‘. Zu erwarten ist jedoch, dass die Unterscheidung und Kategorisierung dieser Items für Studierende eine Herausforderung darstellt. Im Sinne der kognitionspsychologischen Bedeutsamkeit kognitiver Konflikte (Piaget, 1976) sowie der *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978) ist aber ebendiese Herausforderung wichtig, um Studierende (wie auch Schüler) auf die ‚nächste Stufe‘ der Entwicklung zu ‚heben‘ – unter Zuhilfenahme von Scaffolding durch bspw. die detaillierte Handreichung.

Bei den potenziell evozierbaren Prozessen, die durch den Aufgabenplan der Vignette bei den Lernenden ausgelöst werden können (Abb. 7), müssen sich die Studierenden einerseits intensiv mit initiierten kognitiven Prozessen (VI.1 in Anlehnung an L.W. Anderson et al., 2001; Bloom et al., 1956) sowie andererseits mit potenziellen, differenzierbar gestaltbaren (z.B. Tomlinson, 2001), kooperativen (z.B. Burmeister, 2008) und linguistisch-diskursiven (z.B. Hallet, 2013) Prozessen auseinandersetzen. In der den Studierenden vorliegenden Aufgabenvignette lassen sich unterschiedliche kognitive Prozesse als erforderlich für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe einstufen (VI.1, 2, 3, 4, 6, 7, 8). Die Lernenden müssen Informationen, die durch die

¹³ Diese Maxime ergibt sich einerseits aus der sozio-kulturellen Theorie der *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978) und andererseits aus den Hypothesen des interaktionistischen Ansatzes (s. 4.2.2).

Aufgabeninstruktionen zur Verfügung gestellt werden, sowie durch die interaktional, d.h. linguistisch-diskursiv generierten Informationen (dadurch auch ist auch VI.2.1, 1.2 gegeben) zusammenfassen (VI.1.1). Das setzt voraus, dass sie ‚Wissen abrufen‘ und Gehörtes und Gelesenes ‚verstehen‘ (VI.1.2). Bereitgestellte sprachliche Informationen (ggf. auch aus vorangegangenen Lerneinheiten, unterstützt durch die *Checklist*) sowie inhaltliche Informationen aus der Aufgabenstellung und den Gesprächen mit den Mitschülern sollen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt (hier: Report über einen *Class Trip*) angewendet werden (VI.1.3 & 4).

Abbildung 4: Ausschnitt III aus *FACT* - potenzielle durch die Aufgabenvignette evozierbare Prozesse

VI. Prozesse, die durch den Arbeitsplan verlangt bzw. ermöglicht werden		
VI.1 Kognitiv	Die Konzeption der Aufgabe verlangt von den Lernenden...	
	1. Informationen zusammenzufassen.	X
	2. Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.	X
	3. sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.	X
	4. nicht-sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.	X
	5. relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden.	
	6. etwas zu strukturieren.	X
	7. etwas anhand vorgegebener Kriterien zu bewerten.	X
	8. etwas vergleichen.	X
	9. (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem / Neuem zusammenzufügen.	X
	10. Sonstiges:	
VI.2 Differenzierend	Die Konzeption der Aufgabe ermöglicht diversitätssensible Zugänge durch:	
	1. Zusammenarbeit (aktive Einbindung jedes Lernenden):	
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse (GA).	
	1.2 arbeitsteilig innerhalb der Gruppe. (GP)	X
	2. unterschiedliche Wege des Problemlösens.	
	3. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, bzgl.	
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.	X
	3.2 des Vorgehens.	
	3.3 der Produktgestaltung.	X
	4. fremdsprachliche Interaktion zwischen den Lernenden.	
	4.1 verbal	X
	4.2 schriftlich	

Außerdem müssen Lernende in dieser Aufgabe auch etwas strukturieren – den Arbeitsprozess einerseits und die Erstellung des Arbeitsproduktes andererseits. Das impliziert auch, dass sie Informationen ordnen können (VI.1.6). Kritisch zu betrachten ist an dieser Stelle die eindeutige Vorgabe der Prozess-Schritte der Aufgabe, die durch die klare Vorgabe wenig Spielraum für differenziertes und individualisiertes Vorgehen lassen (VI.2.3.2). Somit öffnet sich für die Studierenden die Möglichkeit, auch die Interdependenz unterschiedlicher konzeptioneller Entscheidungen komplexer Aufgaben und verschiedenen Lehr-Lernprozessen zu erkennen. Damit wird ihnen potenziell ermöglicht prospektiv-didaktisch Entscheidungen zu hinterfragen und vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft zu reflektieren. Solcherlei mentale Auseinandersetzungen fördern die Planungskompetenz (Schallenberg & Caspari, 2017, S. 19) und sind damit für die angestrebte Profession äußerst wertvoll. Finalisiert wird die Aufgabenanalyse und -Reflexion mit Blick auf ermöglichbare (sekundäre) Prozesse (VI.2), die wie bereits exemplarisch angedeutet auch mit den für die Aufgabenbearbeitung erforderlichen kognitiven Prozessen zusammenhängen. In der vorliegenden Aufgabenvignette lässt sich feststellen, dass alle Lernenden aktiv in den Prozess eingebunden werden – jedoch nur, wenn sie zur Thematik etwas einzutragen haben, indem sie selbst schon einmal einen Trip gemacht bzw. erlebt haben. An diesem Punkt befindet sich auch eine mögliche Problematik, weil es sein könnte, dass sozioökonomisch benachteiligte Kinder ggf. noch keine solche Erfahrungen machen durften und dementsprechend nicht aktiv an einem Austausch über entsprechende Erfahrungen teilhaben könnten. Daher befindet sich hier eine Möglichkeit zur Modifikation resp. eine erforderliche Adaption, um einer heterogenen Schülerschaft gleichermaßen gerecht zu werden. Für Studierende ist die Vignette daher eine gute Gelegenheit sich mit solchen zu antizipierenden Herausforderungen

mental auseinanderzusetzen und prospektiv reflektierend Lösungsmöglichkeiten zu finden. Wird die aktive Kooperation schließlich für alle Lernenden ermöglicht, ist sie in der Aufgabe, so wie sie im Lehrbuch konzipiert ist, lediglich dienlich für eine arbeitsteilige Kooperation innerhalb einer Gruppe bzw. Partnerarbeit (VI.1.2).

Da die Lernenden auf eigene Erfahrungen zurückgreifen sollen/dürfen und sich für die Gestaltung des (fiktiven) Trips selbst entscheiden dürfen, können Kriterien des individuellen Problemlösens (Differenzierung) hinsichtlich der inhaltlichen (VI.2.1) und Produkt- (VI.2.3) Gestaltung als gegeben angenommen werden. An dieser Stelle müssen die Studierenden besonders Fachdidaktikwissen integrieren und auch überlegen, inwiefern ggf. auch der Prozess noch besser differenziert werden könnte. Generell regt VI.2 dazu an prospektiv darüber zu reflektieren, wie die Aufgabe adaptiert bzw. gestaltet werden sollte, sodass die Implementierung auch Kriterien der Differenzierung Rechnung tragen würde. Das bedeutet, dass Studierende sich über die kontextuelle Einbindung der Aufgabe in eine Lehr-Lern-Einheit Gedanken machen müssen (Planungskompetenz).

Schließlich lässt sich anhand der Aufgabenvignette darüber reflektieren, ob und inwiefern Lernende durch die Aufgabe dazu angehalten sind, den für den Sprachlernprozess so bedeutsamen interaktiv gestalteten Output zu generieren (s. 4.2.2). Dieses Kriterium gibt Studierenden anhand der Aufgabenkonzeption die Möglichkeit, Fachwissen zu Gelingensbedingungen im Spracherwerbsprozess kontextuell einzubetten sowie anhand eines realen Beispiels zu reflektieren, und mental mit Möglichkeiten der Verbesserung dahingehend zu jonglieren. Studierende können dann potenziell auch erkennen, wie Fachwissen aus der Spracherwerbsforschung mit fachdidaktischen Entscheidungen unmittelbar zusammenhängt, und dass Fachdidaktik unbedingt angewandte Fachwissenschaft sein muss. Die Aufgabe lädt Studierende an dieser Stelle also auch dazu ein über Fachwissen und dessen Bedeutung für die Fachdidaktik zu reflektieren und abermals eine Prospektive mit Vorschlägen zur Adaption einzunehmen.

3. Ergänzende Erläuterungen zu Intercoder-Reliabilitätsanalysen

Fleiss (1971) definiert den Grad der Übereinstimmung – unter Berücksichtigung von zufälliger Übereinstimmung – als Verhältnis von Beurteilungs-Übereinstimmung-Paaren zur gesamten Anzahl von Beurteilungs-Paaren¹⁴. κ kann also ein passendes Maß für Berechnungen mit multiplen Codierern und individuellen Verteilungen sein. *Individual-distribution* Koeffizienten wie κ liefern wichtige Informationen hinsichtlich der Vertrauenswürdigkeit (Validität) der Daten, über die die *Annotators* übereinstimmen. Wenn Codierer bspw. unterschiedliches Vorwissen oder Einstellungen zu einem bestimmten Sachverhalt haben, und *dennoch* zu übereinstimmenden Codierungen kommen, ist das ein Zeichen für Vertrauenswürdigkeit (Validität) und nicht von Reproduzierbarkeit (Reliabilität)¹⁵ (Artstein & Poesio, 2008, S. 579). Artstein & Poesio (2008) merken jedoch mehrfach an, dass es bei der Intercoder-Reliabilitätsanalyse nicht um die Überprüfung der Validität geht, sondern um Reproduzierbarkeit. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang also die finale Interpretation der Werte des jeweiligen Koeffizienten unter Berücksichtigung der kontextuellen Faktoren einer Studie.

Demzufolge geht es nicht (ausschließlich) darum, möglichste hohe Übereinstimmungswerte zwischen den Codierenden zu erzielen, sondern vor allem darum, zu verstehen, wie die Werte der Koeffizienten zu interpretieren sind.

Um die Möglichkeiten der Interpretation der Koeffizientenwerte zu erweitern, wird in dieser Studie neben κ zusätzlich Krippendorffs Alpha (α) ermittelt. α ¹⁶ berechnet – im Gegensatz zu Fleiss' Kappa – die Nichtübereinstimmung und summiert so über alle Paare von Kategorien auf – nicht wie bei Fleiss' Kappa ‚nur‘ über die Kategorienpaare mit zweimal der gleichen Kategorie. Krippendorffs Alpha ist somit ein extrem vielseitiger Koeffizient, wenn es um die Ermittlung von Übereinstimmung multipler Codierungen geht, der neben der Möglichkeit α für $n > 2$ zu berechnen, auch unterschiedliche Ausmaße von *disagreement* zulässt (Artstein & Poesio, 2008, S. 568). α und κ werden in vielzähligen Studien verwendet und scheinen für die vorliegende Studie angemessen (geeigneter als andere Koeffizienten), weil sie nicht in den Blick nehmen, welcher Codierer welche Codierung abgegeben hat, sondern die gesamte Verteilung der Codierungen betrachtet (Artstein & Poesio, 2008, S. 612). Ebenso werden in dieser Untersuchung (des Analyseinstruments) immer alle Datensätze eines Zyklus in ihrer Gesamtheit betrachtet. Hierzu werden einerseits Intercoder-Reliabilitätsanalysen mit Blick auf das gesamte Instrument, einzelne Kategorien mit ihren zugehörigen Items sowie individuelle Reliabilitätsanalysen hinsichtlich der einzelnen Items durchgeführt – stets unter Einbezug aller Codierenden.

Bei vielen Codierern und vielen Kategorien wird der Unterschied zwischen κ und α immer kleiner (Laps, 2017, S. 19), weshalb in der vorliegenden Studie nur ein marginaler Unterschied beider Koeffizienten-Werte zu erwarten war. Dennoch wurden zunächst beide Koeffizienten berechnet, um ggf. Interpretationen zu verfeinern – durch den Vergleich der Berechnung des nicht Übereinstimmungsgrades α mit dem Übereinstimmungsmaß κ .

Krippendorff schlägt ferner vor, dass ein Übereinstimmungskoeffizient nur dann ein Index für Reliabilität sein kann, wenn (1) er auf angemessene Reliabilitätsdaten angewendet wird und (2) Analyseeinheiten als separat beschreibbar oder kategorisierbar behandelt werden, ohne jedoch irgendein Wissen zur Korrektheit ihrer Beschreibungen oder Kategorien anzunehmen. Ein Koeffizient zur Bewertung der Reliabilität von Daten muss Codierer als Unabhängige behandeln und beobachtbare Codierereigenarten als Nichtübereinstimmung zählen. Außerdem muss (3) die Korrelation zwischen der Messung von Übereinstimmung und der *rely-ability* von Daten zwei Arten von Inferenzen involvieren: “Estimating the (dis)agreement [...] Inferring the (un)reliability of data from the estimated (dis)agreements is an abductive step [...]”(Krippendorff, 2004c, S. 413) und der “[...] index of the degree of reliability must have at least two designated values, one to know when reliability is perfect, and the other to know when the conclusions drawn from imperfect data are valid by mere chance.” (ebd.). Für die Messung von Reliabilität ist daher folgendes zu bedenken:

¹⁴ Für eine genaue Darstellung der Berechnungs-Formel sowie deren Herleitung sei auf Fleiss (1971, S. 378-380) verwiesen.

¹⁵ An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutsamkeit der Interpretation der Ergebnisse der Intercoder-Reliabilitätskoeffizienten. Der Einbezug kontextueller Rahmenbedingen ist dabei wesentlich.

¹⁶ Eine genaue Übersicht zur Berechnung und Herleitung dieser Formel findet sich bspw. bei Krippendorff (1970).

„No single coefficient can determine whether coders are widely available, use the same instructions, work independently, and code identical units of analysis. Researchers must ensure their peers or critics that the reliability data they generate satisfy these conditions. Many methodological problems in testing reliability stem from violating the requirement for coders to be truly independent, being given coding instructions they cannot follow, or applying them to data that they fail understand.“ (Krippendorff, 2004c, S. 413)

Krippendorff (2004c, S. 416) merkt an, dass κ ein hybrider Koeffizient ist, der die beobachteten Messungen wie alle Übereinstimmungs-Koeffizienten angeht,

„but corrects this by a conception of chance that derives its logic from association measures. This inconsistency explains why κ behaves so oddly in the numerical examples in Figure 3 below. But, faced with this characterization of κ , Fleiss (1978, p. 144), a major proponent of κ , conceded that when coders are interchangeable [...] α would be the correct measure of reliability. The use of κ , he wrote, should be restricted to reliability studies in which one pair of coders judge all units of analysis and unequal coder preferences are not problematic. Thus, κ fails to recognize that the two coders’ unequal uses of categories could be a reliability problem.“ (Krippendorff, 2004c, S. 416)

Für diese Studie waren für die Durchführung der Intercoder-Reliabilitätsberechnungen die Empfehlungen Krippendorffs (2004c, S. 422-423) wegweisend. Diese sind im Folgenden paraphrasiert übersetzt und zusammengefasst.

- Codierende müssen expliziten und kommunizierten Instruktionen folgen (z.B. hinsichtlich der Sprache der Daten) und unabhängig voneinander arbeiten;
- Reliabilitätsdaten müssen die Daten repräsentieren, deren Reliabilität zur Debatte steht (nicht die der Population, der letztendlich das Forschungsinteresse gilt);
- Je mehr Codierende am Prozess der Annotation beteiligt sind und je ähnlicher sie sich sind, desto wahrscheinlicher können sie die Reliabilität der Daten sichern;
- Codierende müssen austauschbar sein, können ggf. unterschiedliche *Sub-Samples* von Daten codieren (hier: für Reflexivitätsanalyse das gesamte Datenmaterial durch die Forscherin, ein Teil durch eine Expertin/Kollegin), wenn genug Duplikation oder Überlappung gegeben ist¹⁷;
- Eine Entscheidungs-Übereinstimmung sollte Übereinstimmung innerhalb multipler Beschreibungen messen, ungeachtet der Anzahl und Art der Codierenden;
- Für multiple Codierende, nominale, ordinale, intervallskalierte und andere metrische Daten kann α angewendet werden;
- Für ein angemessenes Übereinstimmungs-Level bzw. Grenzwerte für den Koeffizienten schlägt Krippendorff (2004a, S. 241) nachstehende Grenzwerte (Tab. 3) vor:

Tabelle 3: Krippendorffs Alpha Agreement Measurement mit Interpretation zum Grad der Übereinstimmung

α	Grad der Übereinstimmung
$\alpha \geq .800$	angemessen hoch
$\alpha \geq .667$	tentativ
$\alpha < .667$	schwach

- Alle bedeutenden Unterschiede sollten auf Reliabilität (Reproduzierbarkeit) überprüft werden, und wo ein System unterschiedlicher Variablen dazu dient eine Konklusion zu stützen, „[...] the reliability of each variable should be measured and the smallest among them should be taken as the reliability of the whole system.“ (Krippendorff, 2004c, S. 422–423). In dieser Studie trifft das auf die Kategorien des Instruments zu, unter denen die einzelnen Items inhaltlich strukturiert subsummiert sein.

Zusammenfassend kann Krippendorffs Alpha für folgende Reliabilitäts-Messungen ein konsistentes Instrument und daher adäquat für das vorliegende Datenmaterial dieser Studie sein (vgl. Tab. 4):

¹⁷ Das ist sowohl bei den Studierendencodierungen als auch bei den Annotationen der Reflexivität in den Studierendenerzeugnissen der Fall.

Tabelle 4: Verwendungsmöglichkeiten für Krippendorffs Alpha (Krippendorff, 2004b, S. 787)

Für n Codierende ($n \in \mathbb{N}$; $n \geq 2$)	✓
Unvollständige Daten	✓
Kleine Stichprobengrößen	✓
Daten jeglicher Art von Metrik	✓
Zerlegungen und <i>Subsets</i> von Analyseeinheiten, auch individuelle Einheiten	✓
Situationen, in denen Daten vereinheitlicht und nicht nur codiert werden	✓

Für *multi-valued data*, d.h. multiple Interpretationen einzelner Analyse-Einheiten, nicht nur von *single-valued data*, kann α außerdem verschiedene Analysen gewährleisten, z.B. die Berechnung der Daten-Reliabilität, die Reproduzierbarkeit der Codier-Instruktionen, die Reliabilität von Entscheidungen innerhalb einer konzeptuellen Hierarchie von Codieraufgaben u.v.m. (Krippendorff, 2004b, S. 787–788).

Das Ausmaß der Übereinstimmungen (Konkordanzen) kann angeben, inwieweit die Ergebnisse unabhängig vom Beobachter sind und ist damit auch ein Maß der Objektivität. Um den gängigen Gütekriterien Rechnung tragen zu können, kann die Berechnung der Intercoder-Reliabilität also einen entscheidenden Beitrag leisten und sollte in Ergänzung zu einer qualitativen Inhaltsanalyse erfolgen (z.B. Rädiker & Kuckartz, 2019, Kap. 19). In dieser Studie kann dieses Maß hinsichtlich des Analyseinstruments sowie für die Untersuchung der Gültigkeit beider in dieser Studie entwickelten Kategoriensysteme einen wertvollen Beitrag dazu leisten, zu gewährleisten, dass die darin befindlichen Kategorien resp. Aufgabenkriterien beobachterunabhängig valide sind – wenn auch zunächst nur unter bestimmten kontextuellen Bedingungen (6.3)¹⁸. Im Rahmen der Reflexivitätsanalyse (6.6.3) ist die Berechnung der Intercoder-Reliabilität somit wesentlich, um herauszustellen, ob das an das Datenmaterial (R) herangetragene Kategoriensystem 2DMR (3.4.2, 6.6.3) intersubjektiv reproduzierbare ähnliche Ergebnisse erzielt, d.h., ob es ein tragfähiges Instrument sein kann, um im gegebenen Kontext studentische (multiperspektivische) Reflexivität zu erfassen. Für die Viabilitätsanalyse ist die Herausstellung der Intercoder-Reliabilität ebenfalls bedeutsam, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit des entwickelten Viabilitätskategorienystems (Kap. 7) zu ermitteln. Wie genau dabei vorgegangen wurde, wird in den einzelnen Kapiteln präzise erläutert.

Die Berechnung des Inter- und Intracoder-Reliabilitäts-Koeffizienten stellt also ein bedeutendes quantitatives Element der Auswertungsmethoden-Triangulation der verschiedenen MMD (6.6.1, 6.6.2, 6.6.3) in dieser Studie dar. Die einzelnen konkreten Implementierungen der Berechnungen dieses Maßes werden entsprechend der Spezifika der drei MMD in den jeweiligen Kapiteln der Implementierung detailliert erläutert und begründet.

¹⁸ Wie bereits bereits mehrfach erwähnt, lässt sich das kontextgebundene Beta-Testing dieser Studie durch eine Überprüfung unter anderen kontextuellen Bedingungen ausweiten (Gamma-Testing). Objektivität und Validität könnten so ggf. generalisierbar werden.

4. Ergänzung zum *Problem Statement* (7.1.1)

Zunächst wird, diesen Richtlinien folgend, transparent gemacht, wie das dieser Studie zugrundeliegende *Problem identifiziert* und *spezifiziert* wurde, und wie dementsprechend die *Zielsetzung* formuliert werden konnte. Anschließend wird darlegt, welche wesentlichen Rahmenbedingungen unter Zuhilfenahme praktischer Kooperationen und Literaturrecherchen identifiziert werden konnten. Ein entscheidender Prozess, der zur Lösungsfindung der didaktischen Intervention führte, war hier die Abduktion (z.B. Reichertz, 2013, vgl. 2.3) – die Verknüpfung aus Induktion und Deduktion durch Denkprozesse der forschenden Person (Reinmann, 2020). Der folgende Abschnitt möchte diesen ersten abduktiven Prozess, der zur initialen Entwicklung des ersten Prototyps (AnkA) führte, skizzieren. Dieser ist daher in erzählender Weise formuliert.

Im Rahmen der Lehrtätigkeit an der PH Weingarten im Bereich der Englischdidaktik wurde im Wintersemester 2019/2020 zum ersten Mal das Seminar zum aufgabenbasierten Ansatz im FSU von der Forscherin angeboten. Zu diesem Zeitpunkt war das Seminar unter dem Titel „*Task-Based Language Learning. Creating Tasks.*“ verzeichnet. Der Titel lässt erkennen, dass neben Theorien zu TBLL vor allem das Erstellen von *tasks* Bestandteil des Seminars war. Dieser Fokus lässt sich u.a. mit den dargelegten theoretischen Ausführungen zum aufgabenorientierten Englischunterricht und einer damit einhergehenden Bedeutsamkeit der Implementations-Kompetenz dieses Konzepts von Lehrpersonen legitimieren. Diese Zielsetzung im Hinblick auf ein produktives Ergebnis der TBLL-Veranstaltung stellte den ersten ‚Knackpunkt‘ der Problem-Spezifikation dar: Auffallend war nach dem ersten Durchgang (Semester), dass Studierende zwar ihren eigenen Angaben nach den dargebotenen Theorien zu TBLL und ihrer Lehrpersonenrolle folgen sowie auch die Lernerrolle nachvollziehen konnten. Jedoch schienen sie im letzten Drittel des Seminars (nach Erledigung verschiedener Studienleistungen) nicht dazu in der Lage zu sein, auf Basis des dargebotenen theoretischen Wissens selbstständig komplexe Aufgabenformate bzw. *tasks* zu erstellen.

Während im Rahmen dieser Dissertationsstudie zu diesem Zeitpunkt bereits an einem Instrument zur Evaluation komplexer Aufgabenformate gearbeitet wurde, warf dieses Ergebnis der Theorie-Praxis-Diskrepanz der Studierenden zahlreiche Fragen auf. Es wurde deutlich, dass es eines komplexen Konglomerats an Charakteristika bedarf, *tasks* zu definieren bzw. zu beschreiben, und dementsprechend erschien es umso komplexer, selbstständig komplexe Aufgaben zu erstellen. Zu diesem Zeitpunkt der Studie war es noch Ziel, Materialien im Englischunterricht im Hinblick auf deren Aufgabenorientierung zu untersuchen sowie Lehrkräfte zu ihrem Verständnis und zur Umsetzung des aufgabenorientierten Ansatzes zu befragen. Dadurch ergaben sich zwei weitere, erfahrungsbasiert identifizierte ‚Probleme‘: 1) Die Genese eines Instruments, das es vermag, das Konzept komplexer Aufgaben hinreichend zu umfassen, schien komplexer als ursprünglich angenommen; 2) das Wissen und Verständnis von Lehrpersonen zu *tasks* und die damit verbundene Implementierung des aufgabenorientierten Englischunterrichts scheint unzureichend für eine (adäquate) Implementierung des Ansatzes. Letzteres ergab sich aus Gesprächen mit Englischlehrpersonen baden-württembergischer Grundschulen, die im Rahmen der Schulakquise für das initiale Projektinteresse durchgeführt wurden¹⁹ und somit die literaturbasierte Annahme, dass mangelndes Verständnis des fachdidaktischen Ansatzes TBLL inadäquate Implementierung komplexer Aufgaben bedingt (vgl. Kap. 5) (Carless, 2002, 2003, 2004; Xhaferi & Xhaferi, 2012), bestätigten.

Relevant war also das Ergebnis, dass es offenbar nicht nur für Lehramtsstudierende eine Herausforderung darstellt, ein angemessenes Konzept von komplexen Aufgaben aufzubauen und entsprechend selbstständig solche *tasks* unter Zuhilfenahme von theoretischem Wissen zu erstellen, sondern gleichermaßen für bereits praktizierende Lehrpersonen nicht trivial zu sein scheint.

Diese Erkenntnisse wurden kontinuierlich mit Expertinnen diskutiert sowie mit weiteren Kollegen und praktizierenden Lehrpersonen besprochen. Die Frage entwickelte sich somit mehr und mehr in Richtung hochschuldidaktischer Entwicklungsforschung, für die wegweisend sein sollte, dass angehende Englischlehrpersonen ein umfassendes Verständnis von *tasks* aufbauen bzw. besitzen, Möglichkeiten zu deren Implementierung kennen und selbstständig *tasks* konzipieren und konstruieren können.

¹⁹ Im Rahmen dieser Dissertationsstudie wurden überdies Qualifikationsarbeiten zu diesem Punkt vergeben. Diese konnten die in der Literatur vorgefundenen Ergebnisse zum Verständnis von Lehrpersonen hinsichtlich komplexer Aufgaben bestätigen, vgl. z.B. Valentin (2022).

Eine entscheidende Erkenntnis aus der ersten Seminardurchführung, Konsultationen und Literaturrecherchen war die Notwendigkeit der Einbettung eines Zwischenschritts zwischen Wissensvermittlung mit -prozessierung und der Synthese (Kreation eigener *tasks*). Diese Erkenntnis konnte unter Zuhilfenahme der Bloom'schen Taxonomie theoretisch untermauert werden (L.W. Anderson et al., 2001; Bloom et al., 1956). Das verbindende Element zwischen Theorie und Praxis im Sinne einer eigenständigen Aufgaben-Genese sollte die Analyse sein: Studierende sollen zunächst Aufgaben analysieren und erst anschließend in die Phase der Synthese übergehen.

Diese theoretischen und praktischen Erfahrungen aus dem ersten TBLL-Semester-Durchgang (WS 2019/2020) waren Grundlage für die Konzeption (*Re-Design*) des zweiten (Sommersemester 2020), während außerdem weiter an dem Aufgabenanalyseinstrument für die Dokumentenanalysen der geplanten ethnografischen Studie zur Erhebung des Grades der Aufgabenorientierung im Englischunterricht baden-württembergischer Grundschulen gearbeitet wurde.

Der zweite Durchgang des TBLL-Seminars verlief deutlich zielorientierter²⁰. Durch die pandemiebedingte Digitalisierung des TBLL-Seminars im Sommersemester 2020 war das Produkt-Ziel des Seminars die Erstellung von *webbasierten* komplexen Kompetenzaufgaben, den *WebQuests* (Dodge, 1997; March, 2017). Die Aufgabenanalyse, die als bedeutendes Element in diesem zweiten Durchgang integriert wurde, fand anhand eingescannter Lehrbuchaufgaben statt. Des Weiteren bekamen die Studierenden auch Gelegenheit, bereits bestehende *WebQuests* im *World Wide Web* zu recherchieren und zu bewerten. Die Studierenden beschrieben die Erfahrung der Aufgabenanalyse aus einem Lehrbuch als positiv im Hinblick auf die Praxisorientierung. Die Aufgaben-Genese (Synthese-Level) am Ende durch die kooperative Erstellung von *WebQuests* beschrieben sie als äußerst herausfordernd. Es ließ sich feststellen, dass die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen, die zur theoretischen Fundierung von TBLL notwendig waren, nicht bzw. nicht hinreichend zielführend in die studentischen Aufgabenanalysen eingebettet wurden. Auch die bedeutsamen Hintergründe zur Lernerheterogenität und zu den Differenzierungspotenzialen komplexer Aufgaben wurden nicht in der Weise bei den Analysen und Aufgabenkonzeptionen berücksichtigt, wie beabsichtigt. Rückmeldungen der Studierenden am Ende des Semesters deuteten darauf hin, dass die theoretischen Bausteine zu umfangreich waren. Es schien so, als läge die Problematik in der Transformation des theoretischen Wissens auf die praktische Anwendung (hier: Aufgabenanalyse und -Genese). Die Herausforderung, alle relevanten theoretischen Grundlagen und Charakteristika komplexer Aufgaben in ein Analyseinstrument zu integrieren, wurde auch Rahmen des Forschungsprojektes auf Forscherseite wahrgenommen. Somit konnte die Schwierigkeit, die sich für die Studierenden bereits bei einer adäquaten Analyse von komplexen Aufgaben ergab, nachvollzogen werden. Daher war es zunehmend von Interesse, wie es Studierenden ermöglicht werden könnte, ausreichend theoretische Hintergründe zum aufgabenorientierten Ansatz zu erlangen und dieses Wissen zielgerichtet im Rahmen einer Analyse und Genese von komplexen Aufgaben anwenden zu können. Weitere Literaturrecherchen führten daher auch zu der Frage, wie angehende Lehrpersonen Handlungskompetenz erlangen könnten (hier: im o.g. Sinne). Das führte wiederum zu einem essenziellen ‚neuen Baustein‘: der Reflexionskompetenz resp. der Förderung von Reflexionskompetenz.

Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität²¹ kann nicht nur durch eigene Erfahrungen im Schulunterricht erfolgen, sondern auch durch Simulationen und Diskussionen im Seminar (z.B. Abendroth-Timmer, 2011) und/oder im Sinne einer prospektiven Reflexion auf eine geplante unterrichtliche Situation hin (z.B. Farrell, 2018). Somit wurden die Recherchen zu Reflexion, Reflexivität und deren Förderung fortgeführt.²² Das ursprüngliche Forschungsanliegen, zu erfassen, welches Verständnis Lehrpersonen von komplexen Aufgaben besitzen und wenn ja, inwiefern aufgabeorientierter Englischunterricht stattfindet, wurde von da an in ein entwicklungsorientiertes resp. konzeptionelles Forschungsdesign adaptiert, dessen Besonderheit darin liegt, dass

²⁰ An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass im Frühjahr 2020, also mit Beginn dieses Sommersemesters auch das erste Pandemiejahr seinen Lauf nahm. Somit wurde das TBLL-Seminar von einer vollständigen Präsenz-Veranstaltung in ein vollständig digitales Format transformiert (daher die Einbettung von Prinzipien des Distanzlernens unter 6.3).

²¹ Wie bereits in Kap. 3 dargelegt, werden die Termini Reflexivität und Reflexionskompetenz in dieser Arbeit synonym verwendet.

²² Die voranschreitenden pandemischen Entwicklungen im Jahr 2020 erforderten außerdem, das Forschungsdesign zu modifizieren und die Forschungsfrage im Rahmen des Forschungsinteresses des FuN-Kollegs - dennoch thematisch in das ursprünglich geplante Forschungsinteresse passend - zu adaptieren.

es an verschiedenen Stellen ansetzt: 1) Es wird analysiert, was das Ausgangsproblem ist, 2) empirisch untersucht, wie 3) eine zu evaluierende und 4) zu entwickelnde Lösung im Rahmen einer Intervention gestaltet sein sollte, um dem Ausgangsproblem adäquat begegnen zu können.

Da Datenerhebungen auf unbestimmte Zeit nicht stattfinden konnten, bereits aber Gespräche, Lehrerfahrungen und Konsultationen mit Expertinnen zum genannten Thema stattgefunden hatten, war also nun das Ziel, für das analysierte Theorie-Praxis-Diskrepanz-Problem eine Lösung zu entwickeln, dieses iterativ und zyklisch zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Das bedeutet, dass schließlich das Ziel verfolgt wurde, eine hochschuldidaktische Intervention dahingehend zu entwickeln, dass angehende Lehrpersonen im Sinne eines aufgabenorientierten Englischunterrichts dazu befähigt werden, dass sie ein umfassendes Konzept von komplexen Aufgaben aufbauen (können), lernen, komplexe Aufgabenformate unter Zuhilfenahme fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Wissens Elemente zu analysieren und zu reflektieren, und dass sie befähigt werden eigenständig komplexe Aufgabenformate zu generieren (pandemiebedingt webbasiert)²³.

Die weiteren Recherchen und Gespräche mit Praktikern aus Schule und Hochschule sowie mit TBLL-Expertinnen führten zu einem wesentlichen ‚Knackpunkt‘: Das Theorie-Praxis-Gefälle benötigt eine Brücke. Diese Brücke kann durch Reflexion bereitgestellt werden (Korthagen, 2007). Die Bedeutsamkeit reflexiver Prozesse resp. die Förderung von Reflexivität schien für den Forschungs- und Entwicklungsbereich immer weiter zuzunehmen. Ein Schlüssel auf dieser ‚Reise zur Lösungsfindung‘ zeichnete sich durch die Konzepte ungesteuerter und kriteriengeleiteter Reflexion (Wyss, 2008) ab. Das führte hinsichtlich der Seminar-Konzeption weiter und gab den Anstoß zur Weiterentwicklung des Aufgabenanalyseinstruments, das ursprünglich für Dokumentenanalysen in Schulen gedacht war. Im Sinne des Scaffolding lag nun die Vermutung nahe, dieses Instrument nicht ‚nur‘ als Analyseinstrument, sondern auch als Scaffolding-Maßnahme im Rahmen einer kriteriengeleiteten Aufgabenanalyse und Reflexion in das Seminar zu integrieren und so die Theorie-Praxis-Transformation bei den Studierenden anzubahnen.

Im nächsten (dritten) Durchgang des TBLL-Seminars im Wintersemester 2020/2021 wurde daher sowohl die grundlegende Struktur des Seminars als auch das Lehr-Lernarrangement spezifiziert, das der Aufgabenanalyse und -reflexion diene. Das Seminar sollte von nun an der Chronologie theoretisieren analysieren synthetisieren folgen. Die Analyse sollte dabei ein zentrales Element einnehmen und unter Zuhilfenahme eines Kriterienrasters für komplexe Aufgaben erfolgen. Bedeutend war dabei auch, dass komplexe Aufgaben nicht nur auf ihre Einzelbestandteile und fachdidaktische Kriterien hin untersucht werden, sondern dass Studierende unter Beachtung einer heterogenen Lerngruppe auf eine prospektive Implementierung hin *tasks* reflektieren und ggf. potenzielle Herausforderungen antizipieren sowie Adaptionsvorschläge zur Passung geben sollten.

Einen allerersten Versuch zur Konzeption des Analyseinstruments veranschaulicht Abb. 5.

²³ Die Zielsetzungen sind in detaillierter Form im Unterkapitel 1.3 und 6.1 den Forschungsfragen zu entnehmen.

Task Analysis Rubric	
TEIL I	
Allgemeine Informationen	Studierende (r): Bewertende/r DozentIn: Thema der Aufgabe / Online-Aufgabe (WebQuest): Schulart: Jahrgangsstufe: Einbettung der Aufgabe in ein Themenfeld / Bildungsstandard (nach BP BaWü, 2016): Geplante Einheit (Zeit) für die Aufgabe / Online-Aufgabe (WebQuest):
TEIL II	
Sozialform(en) (mehrere sind möglich)	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit Frontalunterricht (z.B. Präsentation im Plenum)
Inhaltliche Beschreibung der Aufgabe	Beschreiben Sie kurz, was konkret die Lernenden in der Aufgabe tun sollen. (z.B. etwas auflisten, ordnen und sortieren, vergleichen (basale kognitive Prozesse), eigene Erfahrungen teilen, ein Poster erstellen, etc.)
TEIL III	
Skala: 0 : stimme gar nicht zu 1 : stimme eher nicht zu 2: stimme eher zu 3: stimme voll zu (Likert Skala)	
Komplexe Aufgaben/Aktivitäten im Sinne des TBLL Ansatzes (Ellis, 2003 Willis, 2005; Brewster et al., 2004)	
Die Konzeption der Aufgabe... (Makro; allgemeindidaktisch bzw. allg. fachdidaktisch)	
Charakteristika (guter)	1. ... definiert ein eindeutiges Ziel (Produkt). 2. ... orientiert sich am Alter der jeweiligen Lernenden (Interessen, kogn. Anforderungsniveau, Lernerprofil, etc). 3. ... ist hinsichtlich des Prozesses offen gestaltet (Brewster et al., 2004, S. 52) (BvU*). 4. ... ist hinsichtlich der Produktart offen gestaltet (Brewster et al., 2004, S. 52) (BvU*). 5. ... ist hinsichtlich der Produkt-Gestaltung offen. 6. ... lässt hinsichtlich des Themas eine differenzierte Gestaltung zu (Brewster et al., 2004, S. 52) (BvU*). 7. ... basiert auf Materialien aus dem Zielsprachenland (Texten / Audios / Videos). Die Aufgabe... (was tut sie und was beinhaltet sie?)
r Aufgaben (nach dem TBLL Ansatz)	8. ... bietet den Lernenden verständlichen Input (durch verbale und nonverbale Scaffolds). 9. ... beinhaltet eine Informations-, Meinungs- und/oder Entscheidungslücke (one-way, Ellis, 2003). 10. ... beinhaltet eine Informations-, Meinungs- und/oder Entscheidungslücke (two-way, Ellis, 2003). 11. ... löst kognitive Prozesse aus (z.B. Wahrnehmen, Selektieren, Klassifizieren, Ordnen und Bewerten). 12. ... bietet den Lernenden (zielsprachliche) Hilfestellung für die Bearbeitung der Aufgabe. 13. ... bietet den Lernenden Hilfestellung für die Erstellung des Produkts / Outcomes. 14. ... erfordert aktives Problemlösen der Lernenden (es muss z.B. ein Rätsel gelöst werden). 15. ... erfordert (authentische**) zielsprachliche Interaktion zur Zielerreichung. 16. ... ermöglicht kreative Verwendung der Zielsprache 17. ... ermöglicht die Fertigstellung eines Produkts. 18. ... ermöglicht die Bewertung durch eine Rubric. 19. ... ermöglicht die Bewertung durch eine Rubric.
Erreichte Punktzahl: 0	

Abbildung 5: Erste Annäherung an das Aufgabenanalyseinstrument Prototyp I

Abbildung 5 veranschaulicht die allererste Annäherung an ein Instrument zur Analyse komplexer Aufgaben (AnkA), so, wie es im WS 2020/2021 erstmalig von Studierenden für eine Aufgabenanalyse angewendet wurde. Die zu untersuchenden Kategorien wurden aus der Theorie (vgl. Kap. 5, besonders 5.5) deduziert und in dieser Form zusammengefasst²⁴. Entscheidend sind neben allgemeinen Informationen (Teil I), Angaben zu Sozialformen (Teil II), die durch die Aufgabenkonzeption vorgesehen sind, da diese Hinweise auf Interaktion und kommunikative Prozesse darstellen. Darüber hinaus sollen Studierende lernen, das generelle Ziel einer komplexen Aufgabe (bspw. aus einem Lehrbuch) zu identifizieren, da dies ein wesentlicher Bestandteil ihrer Berufspraxis sein wird und für jede Konzeption von Lehrlernarrangements den zentralen Ausgangspunkt darstellt (Teil II) (z.B. Eßer et al., 2018, S. 20; Gerlach et al., 2012). Anschließend soll in Teil III zunächst der konzipierte bzw. vorgegebene Arbeitsplan (*task as workplan*) und die sich daraus potenziell ergebenden individuellen Sprachlernprozesse sowie die kognitiven Prozesse (*task in process*) analysiert werden (Breen, 1987).

Die Aufgabenanalysen unter Zuhilfenahme von AnkA wurden nach dem experimentellen reflexiven Verfahren zur Förderung von Reflexivität zunächst mittels kollegial-dialogischer Reflexion durchgeführt (vgl. Kap. 3) (z.B. Abendroth-Timmer, 2017): zuerst in studentischer Gruppenarbeit, danach durch Diskussionen im Plenum über die Ergebnisse der Gruppenarbeiten. Dadurch zeigte sich, dass trotz vorangegangener Theoretisierungen noch sehr viel Unklarheiten über die einzelnen Items und Item-Konzepte herrschte. Daraus ergab sich auch die Konsequenz, dass einzelne Items zu ungeordnet aufgeführt waren. Zudem fiel auf, dass das Instrument zwar sehr prägnant gehalten war, es aber nicht vermochte, Studierende dabei zu unterstützen, alle wesentlichen Aspekte zu erfassen. Das kann einerseits dem Nicht-Verstehen einiger Items und Item-Konzepte geschuldet sein, kann aber

²⁴ Eine dezidierte theoretische Fundierung und Herleitung des Instruments resp. der einzelnen Kategorien und Items findet sich im Theoriekapitel zum aufgabenorientierten Ansatz und wesentlichen Charakteristika komplexer Aufgaben in Kap. 5. Unter 5.5 sind die zentralen Implikationen für das Analyseinstrument dargestellt.

auch damit zusammenhängen, dass die Items, wie erwähnt, zu wenig systematisch eingebettet waren. Für die *Follow-up* Phase, die sich an das TBLL-Seminar anschloss und im Rahmen der mit dem Seminar verbundenen Prüfungsleistung erfolgte, wurde AnKA ersten Ergebnissen folgend weiterentwickelt: einerseits durch die Eindrücke aus den kollegial-dialogischen Reflexionen der Studierenden sowie durch weitere zahlreiche Konsultationen mit Kolleginnen und Expertinnen.

AnKA wurde überarbeitet und die eingebetteten Items essenziellen *task*-Charakteristika bzw. Kategorien (vgl. 5.3. und 5.5) zugeordnet, um mehr Übersichtlichkeit zu erzielen und wesentliche Analyseaspekte transparenter zu machen. Zur Veranschaulichung des Entwicklungsprozesses vom ersten Versuch bis hin zum ersten Prototyp (AnKA, erstes konzeptionelles Ergebnis) dient Abbildung 6 die einen Zwischenschritt exemplarisch darstellt. Maßgebliche Veränderungen sind entsprechend gekennzeichnet.

Die Zwischenschritte (z.B. Abb. 6) des Instruments wurden kontinuierlich mit Expertinnen besprochen, auf Plausibilität hin überprüft (Interne Konsistenz via *Expert Appraisal*, z.B. Euler, 2014b) und entsprechend der Ratschläge sowie entsprechend einschlägiger Fachliteratur adaptiert und verfeinert. Diese Erkenntnisse (theoretische Ergebnisse) wurden ebenfalls kontinuierlich mit Blick auf das Instrument reflektiert (*Developer Screening*, ebd., s. Kap. 2). Im Rahmen des *Developer Screening* wurde das Instrument zunächst im Hinblick auf die interne Struktur und Konsistenz (mit der Theorie) überprüft, durch die *Expert Appraisals* untermauert und nicht-Konsistentes verworfen (ebd., S. 28-29). Alle diese Hinweise wurden entsprechend des DBR-Vorgehens in Designannahmen (7.2) überführt (z.B. Raatz, 2016).

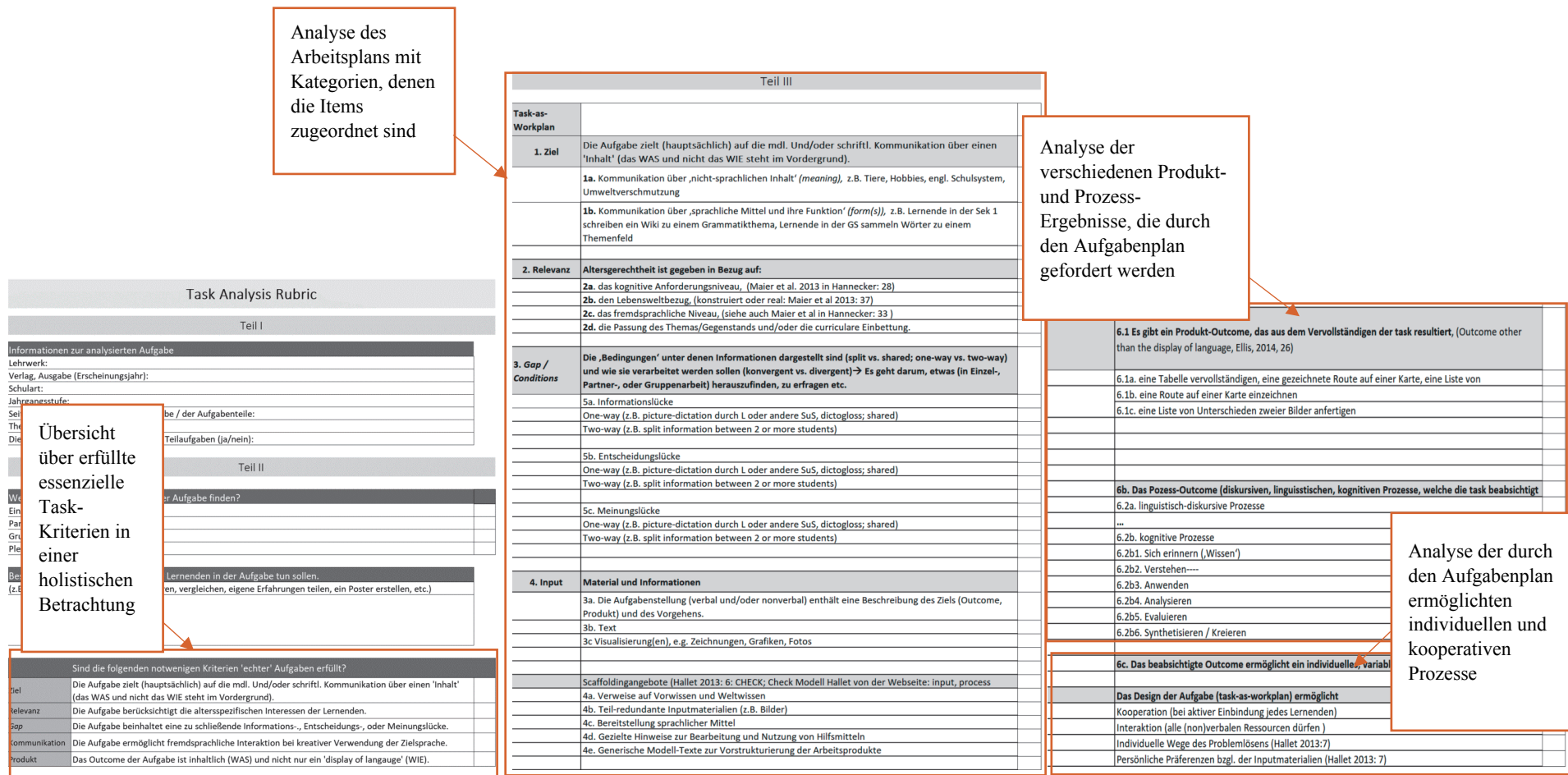


Abbildung 6: Zwischenschritt der Elaboration des ersten Versuchs der Genese von Prototyp I

5. Die Aufgabenvignette in Zyklus I

Im ersten Zyklus, in dem P I implementiert und im Hinblick auf Plausibilität und Brauchbarkeit überprüft werden sollte, wurde (einmalig) eine andere Aufgabenvignette eingesetzt als die unter 6.4.2 dargestellt, die in den beiden darauffolgenden Zyklen²⁵ (Kap. 8) eingesetzt wurde.²⁶ Die Aufgabe, die in Zyklus I (mit P I) als Reflexionsvignette diente, findet sich in *Red Line 1* (Haß et al., 2014, S. 104-105): Die als task deklarierte Aufgabe lautet „A mystery quiz“ (Haß et al., 2014, S. 104) und zielt darauf ab, dass die Lernenden im Laufe der Bearbeitung der Aufgabe ein Rätsel lösen und somit einen gesuchten Laptop-Dieb finden. Abschließend sollen die Lernenden hierzu einen Zeitungsartikel (*newspaper report*) schreiben und ihre Arbeitsprodukte bewerten sowie sich für das beste entscheiden. Durch das Durchlaufen der verschiedenen Schritte sollen die Lernenden auf verschiedenen Wegen Informationen über den Dieb sammeln – aus den Video-Segmentdarstellungen, aus den textuellen Informationen sowie aus dem Audiomaterial, das dem Lehrbuch angehört (multimodales und multitextuelles Input-Material). Die Aufgabe kann als komplex eingestuft werden und erfüllt die in Anka als notwendig aufgeführten Kriterien für eine komplexe Aufgabe. Die Analysen der Daten der Studierenden haben jedoch gezeigt, dass die Aufgabenvignette nicht optimal für den gewählten Zweck der Aufgabenanalyse und – Reflexion war (vgl. 7.6).

6. Ergebnisse der Globalanalyse mit PI

Tabelle 5: Qualitative Ergebnisse der Globalanalyse aus Zyklus I

Student-ID ²⁷	Paraphrasierte Kernaussagen ²⁸ des Textmaterials der studentischen Reflexionsberichte zu Anka
R_1_19	Die Anwendung war einfacher als gedacht. Die Items waren verständlich erklärt. Es wurden <i>Task</i> -Merkmale entdeckt, die so ohne Anka nicht beachtet worden wären. Anka wird weiterempfohlen.
R_1_17	Analyse war nicht kompliziert durch aufschlussreiche Handreichung. Unklarheit bei Kategorie Relevanz (Verweise auf Vor-Welt-Wissen).
R_1_18	Anka gibt eine gute Orientierung zur Aufgabenanalyse, vereinfacht diese sehr stark. Es traten Probleme beim Verständnis einiger Items auf, eine detailliertere Erläuterung der Items im Manual wird empfohlen. Die Aufgabenvignette war nicht gut gewählt (Listening in Aufgabe, Audio-Material stand für Analyse nicht zur Verfügung).
R_1_16	Anka ist sehr wertvolles Tool für Aufgabenanalyse, ohne das die Aufgabe niemals so multiperspektivisch reflektiert worden wäre. Das Verständnis des Konzepts komplexer Aufgaben wurde erweitert, viele Einsichten gewonnen. Anka ist äußerst hilfreich für eine detaillierte Betrachtung komplexer Aufgaben.
R_1_15	Anka ist logisch strukturiert und ist einfach in der Handhabung, auch wenn zuvor noch nie mit einem solchen Instrument gearbeitet wurde. Die Handreichung vermag mögliche Unklarheiten hinsichtlich der Items zu klären. Aufgabenvignette war nicht adäquat. Unklarheiten bzgl. Item V.4: „[...]“ <i>“Input” (V.4) which said, “Die Aufgabenstellung (verbal und/oder</i>

²⁵ Diese Aufgabenvignette hat sich durch die Datenanalyse als nicht optimal erwiesen. Das wird unter 7.6 dargelegt und diskutiert. Da diese Vignette daher nur für den ersten stark entwicklungsbedingten Zyklus relevant war, wird sie nur sehr knapp beschrieben.

²⁶ Für die Publikation dieser Dissertation wurde eine gekürzte Fassung erstellt werden, bei der auf die Abbildungen aus den Lehrwerken verzichtet wurde. Eine Erlaubnis für die Verwendung dieser *Scans* beim Verlag einzuholen, erwies sich als äußerst kompliziert. Die *Scans* sind nicht wesentlich für das Verständnis der Ergebnisse dieser Dissertationsstudie.

²⁷ Die Kennzahlen der Studierenden (Identifikationsnummern = ID) indizieren sowohl das Datenmaterial (R) als auch die Kohorte (1). Die Ziffern am Ende sind zufällig vergebene Nummerierungen für die einzelnen Dokumente.

²⁸ Hier wurden die studentischen Texte auf ihren wesentlichen Inhalt reduziert, paraphrasiert resp. zusammengefasst und durch die Hervorhebung wesentlicher Begriffe übersichtlich dargestellt.

	<p><i>nonverbal) enthält eine Beschreibung des Ziels (outcome, Produkt) und des Vorgehens.“ [...] I would have wished a more explicit wording”.</i></p> <p>Die generelle Betrachtung (III.) wird als sehr wertvoll wahrgenommen, weil man sich intensiv mit der Aufgabe auseinandersetzen und das generelle Ziel identifizieren muss.</p>
R_1_14	<p>AnkA ist ein sehr hilfreiches <i>Tool</i>, das einen strukturellen und prozeduralen Rahmen für eine dezidierte Aufgabenanalyse gibt und einen guten Überblick zur Qualität der Aufgabe verschafft. Konfusionen bzgl. offener und geschlossener Aufgabe traten auf. Die Bedingung, dass alle fünf hinreichenden Kriterien der holistischen Betrachtung erfüllt sein müssen, sodass es sich um eine ‚echte‘ <i>Task</i> handelt, wird problematisch gesehen.</p>
R_1_10	<p>AnkA ermöglicht eine gut organisierte Aufgabenanalyse. AnkA sowie die Handreichung sind gut strukturiert. Einige Erläuterungen im Handbuch waren nicht verständlich (“kognitives Anforderungsniveau” und “Passung des Themas” in V2 sowie “Scaffolding”). Eine detaillierte Beschreibung wird gewünscht. “<i>Information gap</i>” konnte nur durch kontextuelle Bedingungen (Seminar) verstanden werden. Formale Fehler hinsichtlich Nummerierungen wurden identifiziert. AnkA wird als wertvolles <i>Tool</i> für Lehrbuchanalysen benannt.</p>
R_1_09	<p>Die Arbeit mit AnkA wurde als äußerst positive Erfahrung bezeichnet. Der Prototyp AnkA ist deutlich besser als das erste Instrument, das im Seminar erprobt wurde: die Streichung der Skalen war besonders gut. Dennoch wurden an anderen Stellen Skalen gewünscht. Die Handreichung war verständlich und präzise geschrieben. Die Überblicks-Kriterien wurden als sehr gewinnbringend wahrgenommen. Ein paar Items konnten nur verstanden werden durch Kontextbedingung Seminar und sollten in der Handreichung präziser expliziert werden (Scaffolding).</p>
R_1_08	<p>Die Arbeit mit AnkA wird als sehr interessant und manchmal schwierig wahrgenommen. Ein Platz für eigene Ergänzungen fehlte, wenn man bei einem Item unschlüssig war. Es werden Intracoder-Unterschiede benannt. Formale Fehler wurden identifiziert (Nummerierungen). Die Handreichung wurde als äußerst hilfreich wahrgenommen.</p>
R_1_06	<p>AnkA ist geeignet, um die Qualität einer Aufgabe zu untersuchen. Es konnten fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge sowie die Beachtung der Lerngruppe in die Beurteilung eingebunden werden. Mit AnkA konnte eine detaillierte Analyse der Aufgabe durchgeführt werden.</p>
R_1_05	<p>AnkA ermöglicht eine detaillierte Analyse der Aufgabe und integriert zahlreiche Kriterien komplexer Aufgaben, auf die die Aufgabe untersucht werden soll. AnkA vermag es nicht, partielle ‚Erfüllung‘ von <i>Task</i>-Kriterien herauszustellen (keine Skalen vorhanden → Skalen werden empfohlen). Aufgabenvignette nicht adäquat, da multimodales Material nicht verfügbar. V.4.1. nicht eindeutig definiert. „Beschreibung eines Ziels“ <i>is not clear. It is confusing whether the principle applies to the goal of the whole task or only to a single step.</i>”</p>
R_1_03	<p>AnkA wird als hilfreiches <i>Tool</i> für eine umfassende und Kriterien-orientierte Aufgabenanalyse empfunden. Ohne AnkA ist es schwierig, die zahlreichen Kriterien ‚guter‘ komplexer Aufgaben zu berücksichtigen (eben, weil diese so zahlreich sein). AnkA ist eine Hilfe bei der Aufgabenanalyse den richtigen Fokus zu setzen. Die Struktur wird als verständlich und klar wahrgenommen.</p>
R_1_01	<p>AnkA wird als hilfreich empfunden, um die Qualität einer komplexen Aufgabe zu untersuchen. Die Checkliste (AnkA) lässt sich schnell ausfüllen. Wünschenswert wären Möglichkeiten auf einem Skalenniveau zu bewerten.</p>
R_1_13	<p>Durch die Arbeit mit AnkA wurde das Bewusstsein dafür geschärft, dass Lehrbuchaufgaben einer eingehenden Analyse unterzogen werden sollten, bevor sie implementiert werden. AnkA unterstützt dabei, herauszustellen, ob die Aufgabe eine ‚echte‘ komplexe Aufgabe darstellt und, wie die methodischen und didaktischen Ziele verfolgt werden können.</p> <p>Aus der Arbeit mit AnkA konnte viel Erfahrung mitgenommen werden (mit Blick auf die spätere Berufspraxis). Das zuvor im TASK-S erworbene Wissen konnte zielgerichtet angewendet werden. Student/in hat jetzt das Gefühl, Lehr-Lern-Materialien auf deren Qualität untersuchen zu können.</p>
R_1_12	<p>AnkA hat dazu verholfen, die Qualität komplexer Aufgaben besser zu beurteilen und zu lernen, auf was geachtet werden muss, wenn Aufgaben ausgewählt und kreiert werden. Ein paar Kriterien wurden nicht verstanden (Vorwissen, fremdsprachliches Niveau. Die Handreichung wurde als hilfreich empfunden.</p>
R_1_07	<p>Es wurde teilweise als schwierig empfunden, einzuschätzen, ob bestimmte AnkA-Kriterien in der Aufgabe erfüllt waren. Ein System, das die Ausprägung der Kriterien-Erfüllung angibt, wird gewünscht (Skala). Ein Punktesystem, das final angibt, ob es sich um eine echte komplexe Aufgabe handelt oder nicht, wird gewünscht. Die Arbeit mit AnkA wurde als sehr positiv wahrgenommen, weil es eine saubere und organisierte Struktur hinsichtlich zu beachtender <i>Task</i>-Kriterien aufweist.</p>
R_1_02	<p>Die Arbeit mit AnkA war einfach, weil es klar strukturiert war. Es ist vorstellbar, AnkA für die Erstellung eigener komplexer Aufgaben. Die Aufteilung über die Kategorien wird als gewinnbringend für einen guten Überblick eingestuft. Die Handreichung war notwendig, um Items und Item-Konzepte zu verstehen.</p>

Ergebnisse stichwortartig zusammengefasst (inhaltlich)²⁹

- Einfache Anwendung
- Items überwiegend verständlich
- Handreichung für Verständlichkeit bedeutungsvoll
- Handreichung verständlich, Verbesserung einzelner Erläuterungen, mehr Beispiele
- AnkA gibt einen angemessenen strukturellen & prozeduralen Rahmen für Aufgabenanalyse
- Items unverständlich (V.4, V.2)
- AnkA sehr wertvoll für dezidierte Analyse
- Struktur logisch
- Formale Fehler müssen verbessert werden
- Identifikation des generellen Ziels (III.) sehr wertvoll
- AnkA ermöglicht verständlichen und dezidierten Überblick zur Qualität einer Aufgabe
- Studierende nehmen Erfahrung mit AnkA sehr positiv wahr
- AnkA hilft fachwissenschaftliche & fachdidaktische Bezüge herzustellen (→ AnkA hilfreich für kriteriengeleitete, multiperspektivische Reflexion)
- Arbeit mit AnkA schärft Bewusstsein für Qualität komplexer Aufgaben,
- AnkA Hilfestellung für Erstellung eigener komplexer Aufgaben
- Beurteilung des Grades der Ausprägung der Items wäre wünschenswert
- Aufgabenvignette nicht geeignet (Zusatzmaterial nicht verfügbar)

- (1) Die **Aufgabeninstruktionen** resp. Informationen zur Bearbeitung und zum Ziel der Aufgabe aus dem Lehrbuch werden als unzureichend und **unverständlich** wahrgenommen.

Tabelle 6: Inhaltsspezifische Äußerungen der Studierenden (1)

Äußerungen der Studierenden ³⁰	
A_1_01	<i>There are signs which show heads above each step, but the first and the last one. I assume that they are meant to explain whether the different steps require to do it in group work, or partner work, or in individual work. Unfortunately, these signs are a little bit confusing, because in step 2 it requires to exchange information in groups of four, whereas the sign shows only two heads.</i>
A_1_10	<i>It was not very clear to me if the whole class listens to the same interviews or if they get different ones for different students.</i>
A_1_14	<i>Furthermore, it is unclear if the students should do the step four in partner work or everybody individually alone. There is a symbol next to the step four title that the students should do in pair work but the instruction gives no exact indication.</i>
A_1_15	<i>...the symbols which can be found right next to the single working steps which should represent the social form, create more confusion than clarification [...] Some ambiguities such as the symbol system of work forms or the question whether to actively include the cloze into the task or not do not display that big of a problem.</i>
A_1_18	<i>...no clear description of the outcome in the beginning...</i>
A_1_08	<i>The first criteria is "Die Aufgabenstellung (...) enthält eine Beschreibung des Ziels (...) und des Vorgehens.", and at this point I am unsure if it is given in the task or not. The outcome of the task, which is the report, is first mentioned in step 4. Moreover, at the beginning of the task there is no explanation of what the students have to do during the whole task. On the other hand, it is explained rich in detail in every single step what the students have to do. For this reason I am unsure if this criteria is given or not.</i>
A_1_01	<i>However, the procedure is declared step by step through the task, as well as the outcome. In step 1 is not said what the final outcome must be, [...] description at the beginning is only given limited.</i>
A_1_02	<i>The task would be more appealing to students if one would offer formulation proposals, instead of obligating them to use required formulations.</i>
A_1_12	<i>There is no general description given at the beginning of the task from which the topic, product or procedure can be identified. Each step contains a description of the goal. The symbols, which indicates whether individual, partner or group work should be conducted at each step, might be confusing. Because in the instruction in step two it is clearly written that the students should work in groups of four. However, the symbol indicates partner work.</i>
A_1_15	<i>The task does not reveal its outcome or moreover the main task of writing the newspaper report right in the beginning.</i>

²⁹ Hier sind die Ergebnisse der Zusammenfassungen der studentischen Texte nochmals auf das Wesentliche gekürzt und nach Legewie (1994) stichwortartig aufgelistet. Das ermöglicht eine Übersicht zu den wesentlichen Inhalten (ohne Fundstellen).

³⁰ In dieser und den folgenden Tabellen handelt es sich um Originalzitate der Studierenden, die nicht hinsichtlich sprachlicher Korrektheit bzw. Angemessenheit korrigiert wurden.

- (2) Das **Kriterium der Relevanz** ist äußerst **kontrovers** bzw. schwer greif- und operationalisierbar.

Tabelle 7: Inhaltsspezifische Äußerungen der Studierenden (2)

Äußerungen der Studierenden	
A_1_01	<i>The following point, relevance, is seen critically by me. Therefore, I wish that there was an option in the grid that allows partially agreement to the points. On one hand, I could make some reasons for relevance up, however on the other hand, in my opinion, it is not enough in this task. For example, you might think that students at this age would be interested in investigating a theft. However, this is not enough to claim that this task is relevant for students in fifth grade...</i>
A_1_01	<i>[Student bezieht sich auf Bildungsplan] [...], I changed my decision whether the topic is relevant or not. Nevertheless, I still refrain from placing a cross in the table for point IV.2, because in this case the students' interest is requested.</i>
A_1_02	<i>Students of grade five should be able to concentrate on three individual persons that can be suspected of having stolen the laptop. Thus, the level of cognitive requirement is appropriate.</i>
A_1_09	<i>Lerngruppenpassung: In the category "Wissensart," this task requires "prozeduales Wissen" because the learner needs to know how to extract information from a text or audio, how to build sentences to communicate, and how to write an English text. The "Kognitiven Prozesse" in this task could be a "weiter Transfer" or "Problemlösen" because the learner has to use the given information to figure out who the thief is. While the outcome, a newspaper report, is the same for everyone, the newspaper report itself can be different for everyone, including naming different thieves. Depending on whether that means that there are different solutions possible, the task is either "Definiert/divergent" or "Definiert/ konvergent." The "Lebensweltbezug" is authentic and the "Sprachologische Komplexität" is "mittel".</i>
A_1_14	<i>...cognitively demanding task, the reason for that is that it includes a context-free language.</i>
A_1_15	<i>...does not fulfill the category of "Lebensweltbezug" in the classical sense, it does however address the interests...</i>
A_1_18	<i>Because of the contradictory points just mentioned, I have left the gap for the criterion "fremdsprachliches Niveau (AnkA, V. 2. 4.) blank.</i>

- (3) Das Item-Konzept der **Informationslücke** (uni-/bidirektional) **führt zu Missverständnissen**:

Tabelle 8: Inhaltsspezifische Äußerungen der Studierenden (3)

Äußerungen der Studierenden	
A_1_01	<i>Further, there is no information gap since everybody gets the same input. (Falsche Interpretation)</i>
A_1_16	<i>...the group work is bidirectional as well because students hear the same interview but might have written down different notes. (falsche Erklärung)</i>
A_1_03	<i>The information-gap is 'bidirektional' that means that all students start the exercise with the same conditions. Nobody has information about what will happen in the task. (falsche Erklärung)</i>
A_1_04	<i>This task is bidirectional (two-way) because everyone in the group has the same level of information. That means no one knows more than the other. (falsche Erklärung)</i>
A_1_05	<i>In this task we have a one-way gap. Every student gets the same information about the problem. [...] There would be a two-way gap, if different students were listening to different police interviews in step 3 or were looking at different pictures in step 2. (teilweise falsche Erläuterung)</i>
A_1_07	<i>Bidirektional - None of the members of the group of 4 students is provided with additional or different information. Students have to "close the gap" together by discussing and with the help of the next steps like listening. (falsche Erklärung)</i>
A_1_08	<i>The task from Red Line 1 is "unidirektional" because every student gets the same information gap. There is no student that gets more information than the others. (teilweise falsche Erläuterung)</i>
A_1_09	<i>I struggled to decide whether it was an information gap or not because I remembered that an information gap meant that the provided information is split between the learners, so an information exchange is required. [...] it took me some time to determine whether it was a one-way or two-way information... (Reflexion über die Konfusion dieses Item-Konzepts)</i>
A_1_12	<i>The information gap for this task is "bidirektional" (two-way). All students have the same information in terms of text, images and listening comprehension. (falsche Erklärung)</i>
A_1_13	<i>Since the students are all at the same level regarding the information gap, a bidirectional gap (two-way) can be found here. (falsche Erklärung) By working out the clues individually in step 2 and step 3, the students are forced to exchange their information and thus come up with the correct solution. (das wäre bidirektional)</i>

(4) Studierende identifizieren: Die **Aufgabe** eröffnet **wenig Freiheit für individuelle Lernwege**.

Tabelle 9: Inhaltsspezifische Äußerungen der Studierenden (4)

A_1_05	<i>...it is up to the students how they want to solve the problem and which kind of arguments they want to use in their report. Consequently, the task has another result than "display of language", namely the argumentation of their problem-solving report. [...] In consequence, the product is created on an individual basis but has only very little room for variable and individual products...</i>
A_1_14	<i>During my analysis I was very undecided whether this was an open or closed task. One argument for the openness of the task is that the students can decide on their own who the thief is and they might have individual solutions in the end. On the other hand, this task is a closed-split task because each learner have the same information about the thief.</i>
A_1_01	<i>However, the procedure is declared step by step through the task, as well as the outcome. In step 1 is not said what the final outcome must be [...] Furthermore, there is no possibility to decide between different ways in the task. Added to this, the students are deprived of the chance to be creative by the strict framework of the report. Scaffolding is important as long as it does not restrict the too hard.</i>
A_1_05	<i>little room for individual judgements and will come up with similar solutions for this task.</i>
A_1_08	<i>At point three "individuelle Wege des Problemlösens", I am unsure if they can be very "individuell". They are really free when it comes to filling in the gaps in step 4 and gather some creative ideas, but they are not free in what they can do with these ideas. Every group has to write the same report, with the same given text, with just different ideas. As a result I tend that point three is not given.</i>
A_1_15	<i>Since the task is structured in a straight line, there is no space for individual preferences or problem solving.</i>
A_1_09	<i>... "individuelle Wege des Problemlösens" are not being encouraged because everyone gets the same information and has to do each step of the task.</i>
A_1_13	<i>Unfortunately, individual problem-solving strategies can only be applied to a very limited extent.</i>
A_1_02	<i>...students do not have any input materials that have been individually adapted to them. Instead, all students receive the same material.</i>

7. Dokumentation der Induktion der Subkategorien der Viabilitätskategorien

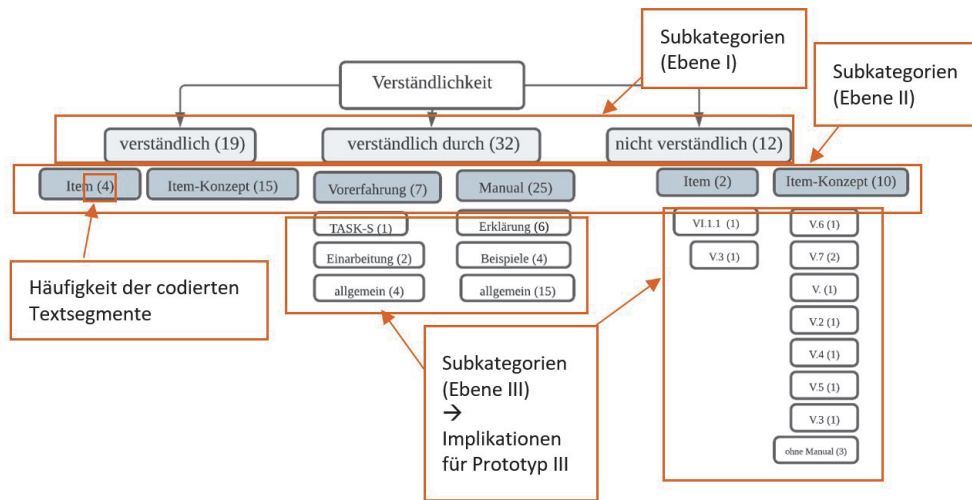


Abbildung 7: Induktive Genese der Subkategorien von Verständlichkeit

Die Grafik³¹ (Abb. 7) zeigt die einzelnen Ebenen mit zugehörigen Unterkategorien. Die Ziffern in den Klammern geben die Codefrequenzen an. Die absoluten und relativen Häufigkeiten von Verständlichkeit (19 → 30,3%) und bedingter Verständlichkeit (32 → 50,7%) überwiegen gegenüber Nicht-Verständlichkeit (12 → 19%). Aus den Subkategorien der Ebene III lassen sich detaillierte Informationen für das zu elaborierende Kategoriensystem sowie erste Implikationen für das Re-Design (Prototyp III) ableiten. Bezüglich der Item-Verständlichkeit muss Prototyp III bei VI.1.1 und V.3 ggf. umformuliert werden. Die Item-Konzept-Verständlichkeit muss im Rahmen der Verständlichmachung durch elaboriertere Erläuterungen und Beispiele im Manual, das als Hauptquelle für die Gewährleistung von Verständlichkeit identifiziert wird, verbessert werden. Das gilt für zahlreiche Item-Konzepte (V., V.2, V.3, V.4, V.5, V.6, V.7), was schließen lässt, dass eine generelle Überprüfung der Erklärungen vorgenommen und die Formulierungen der Items und Item-Konzepte überdacht werden muss. Für die bedingte Verständlichkeit zeigt sich das Manual als bedeutendste Unterkategorie (25 → 78%). Für diese induktive Unterkategorie, „Verständlichkeit durch Manual“, existieren wiederum zwei Unterkategorien: Erläuterungen (6 → 60%) und Beispiele zu den Item-Erläuterungen (4 → 40%). Für Prototyp III wird daher nochmals besonders darauf geachtet, die Verständlichkeit durch das Manual zu gewährleisten. Hierzu werden Item-Formulierungen nochmals überprüft und weitere unterstützende Beispiele hinzugefügt. Neben dem Manual sind Vorerfahrungen (7 → 22%) für die Verständlichkeit bedeutsam – mit zwei Subkategorien: Vorerfahrungen aus dem TASK-S und durch eigenständige Einarbeitung. Diese Ergebnisse ermöglichen die induktive Erweiterung der Kategorie „Verständlichkeit“.

Im Folgenden werden die induktiven Erkenntniszuwächse durch Frequenzanalysen sowie durch abduktive Prozesse in ein verfeinertes Kategoriensystem der Hauptkategorie „Funktionalität“ überführt. Als erste Unterkategorie wird die „Funktionalität hinsichtlich der Aufgabenanalyse und -reflexion“ (Ebene II) generiert (Abb. 20). Die Subkategorien auf Ebene III sind ebenfalls dargestellt, werden aber nicht explizit in das Kategoriensystem aufgenommen, da für eine qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA die Kodierung auf Ebene II empfohlen wird, um die Codierungen für nachgelagerte komplexere Analysen und logische Interpretationen nutzbar zu machen (VERBIE Sozialforschung GmbH).

31 Diese Darstellungsform wird lediglich für die Viabilitätskategorien von Zyklus II verwendet. Die noch stark entwicklungsorientierte Ausrichtung dieser Phase, in der zunächst das Kategoriensystem für die Viabilitätsanalyse entwickelt und ausgefeilt wird, lässt sich durch die dargestellten unterschiedlichen Herangehensweisen am Anfang des Forschungsprozesses erkennen.

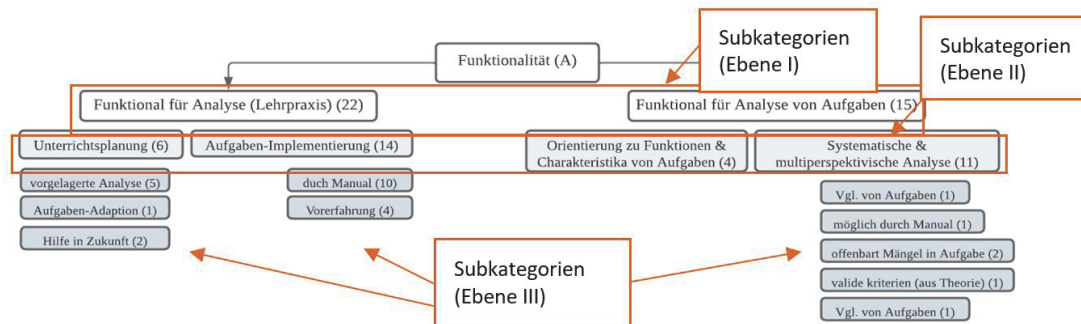


Abbildung 8: Induktive Genese der Subkategorien von Funktionalität

Abbildung 8 skizziert qualitative und quantitative Ergebnisse der ersten Analyse und lässt Inferenzen von Unterkategorien von Funktionalität zu: eine Unterkategorie bezogen auf Funktionalität für die Analyse und multiperspektivische Reflexion von (komplexen) Aufgaben. Eine weitere Subkategorie bezieht sich auf die Funktionalität für Aufgabenadaption und Aufgabengnese. Diese lässt sich aus dem Datenmaterial durch fünf Unterkategorien (Ebene III) generieren. Die fünf Unterkategorien der Ebene III zeigt auch eine Hierarchie, da sie kumulative Schritte darstellen: 1. Aufgabenauswahl, 2. -beurteilung anhand der Orientierung an relevanten Aufgaben-Kriterien über 3. die -adaption, 4. Planung bis schließlich 5. zur Ausgestaltung und/oder Kreation von (eigenen) Aufgaben. Diese (sequenziellen) Unterkategorien lassen sich inhaltlich letztlich alle auf die Funktionalität des Instruments mit Blick auf Aufgabenadaption und -genese zusammenfassen. Eine finale Subkategorie hinsichtlich der Funktionalität des Reflexionsinstruments bezieht sich auf das Potenzial, durch die Arbeit (Einsatz und Anwendung) mit dem Instrument, d.h. erfahrungs- und handlungsorientiert, studentischen Lernzuwachs mit Blick auf Aufgabenorientierung und Charakteristika komplexer Aufgaben zu erzielen. Dies ergibt sich aus der Analyse der Daten: Einerseits zeigte sich das Instruments hierbei als Scaffold, das Analyse und multiperspektivische Reflexion von Aufgaben unterstützen; andererseits zeigt es sich allgemein als funktional mit Blick auf Lernzuwächse. Für die verfeinerte Klassifizierung der Unterkategorie „Funktionalität hinsichtlich Lehramtsausbildung resp. Lernzuwachs im Kontext komplexer Aufgaben“ (Tab. 9) wurden die einzelnen identifizierten Subkategorien (Ebene I und II) zusammengefasst, da sie sich inhaltlich alle auf die Funktionalität für einen Lernzuwachs in der Lehramtsausbildung zurückführen lassen.

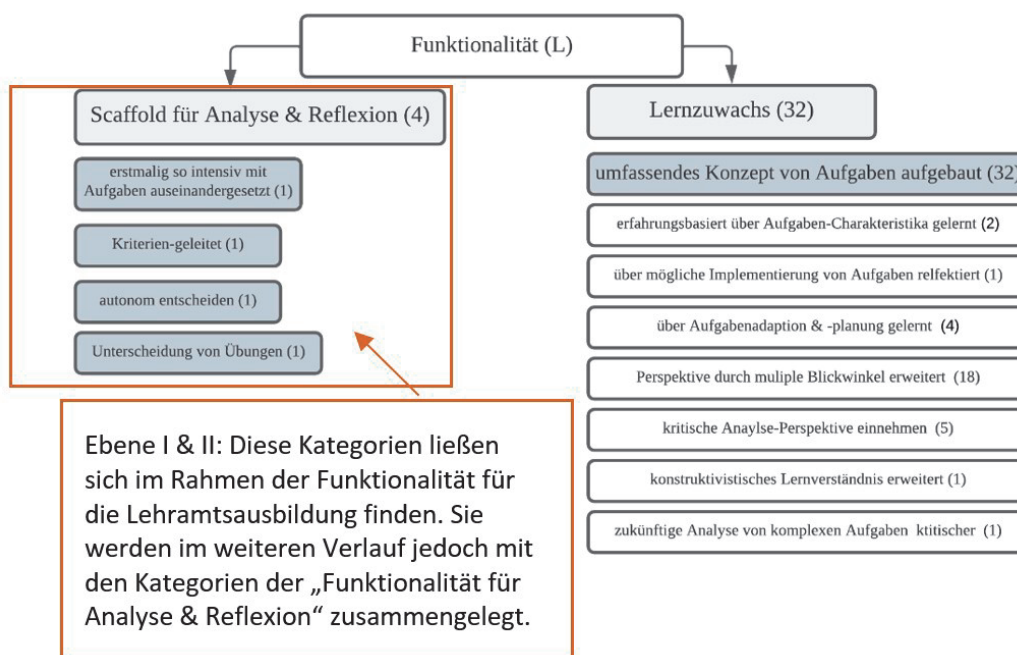


Abbildung 9: Unterkategoriensystem zur Funktionalität für die Lehramtsausbildung

8. Visualisierung der Entwicklungen der Prototypen I bis III bis final FACT

8.1 Prototyp I

Anka, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Februar 2021)



Anka – Analyse komplexer Aufgaben

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. Welche Sozialformen sind in der Aufgabe vorgesehen?	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	

III. Beschreiben Sie kurz, was konkret die Lernenden in der Aufgabe tun sollen.	
(z.B. etwas auflisten, ordnen und sortieren, vergleichen, eigene Erfahrungen teilen, ein Poster erstellen, etc.)	

IV. Sind die folgenden notwendigen Kriterien 'echter' Aufgaben erfüllt?	
1. Ziel	Die Aufgabe zielt (hauptsächlich) auf die mdl. und/oder schriftl. Kommunikation über einen 'Inhalt' (das WAS und nicht das WIE steht im Vordergrund).
3. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt die altersspezifischen Interessen der Lernenden.
3. Gap	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs-, oder Meinungslücke.
4. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht fremdsprachliche Interaktion bei kreativer Verwendung der Zielsprache.
5. Produkt	Das Outcome der Aufgabe ist inhaltlich (WAS) und nicht nur ein 'display of language' (WIE).

V. Aufgabendesign (task-as-workplan)	
V.1 Ziel	Die Aufgabe zielt (hauptsächlich) auf die mdl. und/oder schriftl. Kommunikation über einen 'Inhalt' (das WAS und nicht das WIE steht im Vordergrund). 1. Kommunikation über ‚nicht-sprachlichen Inhalt‘ (meaning), z.B. Tiere, Umweltverschmutzung 2. Kommunikation über ‚sprachliche Mittel und ihre Funktion‘ (form(s)), z.B. Lernende in der Sek 1 schreiben ein Wiki zu einem Grammatikthema, Lernende in der GS sammeln Wörter zu einem Themenfeld
V.2 Lerngruppenpassung	Relevanz ist gegeben in Bezug auf: 1. das kognitive Anforderungsniveau 2. den Lebensweltbezug 3. das fremdsprachliche Niveau 4. die Passung des Themas/Gegenstands und/oder die curriculare Einbettung
V.3 Gap-Conditions	Art und Weise der Informations'lücken'bereitstellung (information gap) 1. unidirektional (one-way) 2. bidirektional (two-way)
V.4 Input	Aufgabenmaterial und Instruktionen 1. Die Aufgabenstellung (verbal und/oder nonverbal) enthält eine Beschreibung des Ziels (outcome, Produkt) und des Vorgehens. 2. Input in Text-Form, z.B. Sachtext, chunks, sentence starters 3. Input in Form von Visualisierung(en), z.B. Zeichnungen, Grafiken, Fotos
V.5 Scaffolding	Unterstützungsangebote (Input, Process, Output) 1. Verweise auf Vorwissen und Weltwissen 2. Teil-redundante Inputmaterialien (z.B. Bilder) 3. Bereitstellung sprachlicher Mittel 4. Gezielte Hinweise zur Bearbeitung und Nutzung von Hilfsmitteln 5. Generische Modell-Texte zur Vorstrukturierung der Arbeitsprodukte

V.6 Produkt-Outcome	Outcome: Welches Ergebnis wird erwartet? 1. Es gibt ein Ergebnis „other than the display of language“ (Ellis, 2018b, S. 26). 2. Das beabsichtigte Outcome ermöglicht ein individuelles, variables sprachliches und/oder außersprachliches Produkt.
V.7 Erwartete Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe (task-as-workplan) verlangt, dass die SuS: 1. (Vor-)Wissen abrufen 2. etwas verstehen 3. etwas anwenden 4. etwas analysieren 5. etwas bewerten 6. Informationen zu etwas Neuem (Inhalt und/oder Sprache) synthetisieren / etwas kreieren, z.B. ein eigenes Gedicht schreiben 7. Sonstiges:
VI. Erhoffte Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe (task-as-workplan) ermöglicht (task-as-process): 1. Kooperation: bei aktiver Einbindung jedes Lernenden 2. Interaktion: bei Nutzung aller (non)verbaler Ressourcen 3. individuelle Wege des Problemlösens 4. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, z.B. bzgl. der Inputmaterialien, Gestaltung der Produkte etc.

8.2 Modifikationen von Prototyp I

AnkA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Februar 2021)



AnkA – Analyse komplexer Aufgaben

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. Welche Sozialformen sind in der Aufgabe vorgesehen?	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	

III. Beschreiben Sie kurz, was konkret die Lernenden in der Aufgabe tun sollen.	
(z.B. etwas auflisten, ordnen und sortieren, vergleichen, eigene Erfahrungen teilen, ein Poster erstellen, etc.)	

IV. Sind die folgenden notwendigen Kriterien 'echter' Aufgaben erfüllt?		
1. Ziel	Die Aufgabe zielt (hauptsächlich) auf die mdl. und/oder schriftl. Kommunikation über einen 'Inhalt' (das WAS und nicht das WIE steht im Vordergrund).	
3. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt die altersspezifischen Interessen der Lernenden.	
3. Gap	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs-, oder Meinungslücke.	
4. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht fremdsprachliche Interaktion bei kreativer Verwendung der Zielsprache.	
5. Produkt	Das Outcome der Aufgabe ist inhaltlich (WAS) und nicht nur ein 'display of language' (WIE).	

Der Name resp. das Akronym wurde verändert, um die instrumentelle Komponente zu betonen.

Der Fokus auf die inhaltliche Ausrichtung der Aufgabe nochmal verdeutlicht sowie die Beispiele konkretisiert

Die Formulierung wurde präzisiert und der Fokus des FSU (Kommunikation) stärker betont. Unnötige Klammern wurden aufgehoben. Im Manual wurde die Spezifikation hinsichtl. Prozessorientierung elaboriert.

Die Formulierung Outcome wurde Deutsch ausgedrückt und um die Betonung der Produktorientierung ergänzt.

Im Manual wurde das Konzept Produktorientierung elaboriert und nochmals zur Prozessorientierung (1. Ziel) abgegrenzt.

AiKA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Juli 2021)



AiKA – Analyse-Instrument für komplexe Kompetenz-Aufgaben

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. Welche Sozialformen sind in der Aufgabe vorgesehen?	
1. Einzelarbeit	
Partnerarbeit	
Gruppenarbeit	
Plenum	

III. Beschreiben Sie kurz, was die Lernenden inhaltlich in der Aufgabe tun sollen.	
in Poster erstellen, einen Brief schreiben, MitschülerInnen interviewen	

Die Altersgerechtigkeit wurde im Manual präzisiert, die antizipatorische Ausrichtung betont.

IV. Sind die folgenden notwendigen Kriterien 'echter' Aufgaben erfüllt?		
1. Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist/ die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt' – dabei steht das 'WAS' und nicht das 'WIE' steht im Vordergrund.	
3. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden.	
3. Gap	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs-, oder Meinungslücke.	
4. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht fremdsprachliche Interaktion bei kreativer Verwendung der Zielsprache.	
5. Produkt	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich (WAS), d.h. nicht nur ein 'display of language' (WIE).	

Abbildung 10: Re-Design von PI zu P II mit Kennzeichnung der Modifikationen Teil I

AnkA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Februar 2021)

AIKA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Juli 2021)

V. Aufgabendesign (task-as-workplan)	
V.1 Ziel	Die Aufgabe zielt (hauptsächlich) auf die mdl. und/oder schriftl. Kommunikation über einen 'Inhalt' (das WAS und nicht das WIE steht im Vordergrund).
	1. Kommunikation über „nicht-sprachlichen Inhalt“ (meaning), z.B. Tiere, Umweltverschmutzung
	2. Kommunikation über „sprachliche Mittel und ihre Funktion“ (form(s)), z.B. Lernende in der Sek 1 schreiben ein Wiki zu einem Grammatikthema, Lernende in der GS sammeln Wörter zu einem Themenfeld
V.2 Lerngruppenpassung	Relevanz ist gegeben in Bezug auf:
	1. das kognitive Anforderungsniveau
	2. den Lebensweltbezug
	3. das fremdsprachliche Niveau
	4. die Passung des Themas/Gegenstands und/oder die curriculare Einbettung
V.3 Gap-Conditions	Art und Weise der Informations'ücken'bereitstellung (information gap)
	1. unidirektional (one-way)
	2. bidirektional (two-way)
V.4 Input	Aufgabenmaterial und Instruktionen
	1. Die Aufgabenstellung (verbal und/oder nonverbal) enthält eine Beschreibung des Ziels (outcome, Produkt) und des Vorgehens.
	2. Input in Text-Form, z.B. Sachtext, chunks, sentence starters
	3. Input in Form von Visualisierung(en), z.B. Zeichnungen, Grafiken, Fotos
V.5 Scaffolding	Unterstützungsangebote (Input, Process, Output)
	1. Verweise auf Vorwissen und Weltwissen
	2. Teil-redundante Inputmaterialien (z.B. Bilder)
	3. Bereitstellung sprachlicher Mittel
	4. Gezielte Hinweise zur Bearbeitung und Nutzung von Hilfsmitteln
	5. Generische Modell-Texte zur Vorstrukturierung der Arbeitsprodukte

Die Prozesshaftigkeit des Ziels wurde durch die Formulierung betont. Die Klammern wurden aufgehoben, um die Übersichtlichkeit zu verbessern.

Es wurde eine Oberkategorie zur Kommunikation gebildet.

Focused und un-focused (Ellis, 2003) wurde mit aufgenommen, weil es in der Literatur als ein wesentlicher Unterschied von Task-Typen ist.

Die Formulierung wurde vereinfacht. Die Relevanz-Kriterien wurden im Manual präzisiert.

Die Beschaffenheit der Lücke(n) wurde elaboriert und zwei Oberkategorien zugeordnet.

Die Input-Beschaffenheit wurde elaboriert und zwei Oberkategorien zugeordnet.

Die Formulierung der Scaffolding-Items wurde studierendengerecht vereinfacht und gekürzt.

V. Aufgabendesign (task-as-workplan)	
V.1 Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die Kommunikation über einen 'Inhalt' – dabei steht das ‚WAS‘ und nicht das ‚WIE‘ steht im Vordergrund.
	1. Die Aufgabe ermöglicht Kommunikation über nicht-sprachlichen Inhalt.
	1.1 Lernende müssen bestimmte sprachliche Mittel verwenden.
	1.2 Lernende können sprachliche Mittel frei wählen.
Lerngruppenpassung	Relevanz ist gegeben in Bezug auf:
	1. das kognitive Anforderungsniveau.
	2. den Lebensweltbezug.
	3. das fremdsprachliche Niveau.
	4. den Bildungsplan.
V.3 Gap-Conditions	Beschaffenheit der zu schließenden ‚Lücken‘ (information gap)
	1. Information Gap
	2. Opinion Gap
	3. Reasoning Gap
	4. einseitige Informationsbeschaffung
	5. zweiseitige Informationsbeschaffung
	a) Aufgabenstellung
	1. Verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Ergebnisses (product).
	2. Verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte (process).
	b) Aufgabenmaterial
	1. Input in Text-Form.
	2. Input in Form von Illustrationen.
	3. Sonstige Inputmaterialien.
	Scaffolding
	Unterstützungsangebote
	1. durch Visualisierungen.
	2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel.
	3. durch Hinweise zur Bearbeitung.
	4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte.
V.6 Produktoutcome	Welches Ergebnis (product) „other than the display of language“ ² wird erwartet?
	1. sprachliche Produkte.
	2. außersprachliche Produkte.

Die Verfeinerung des Gap-Items führte zu weiteren Elaborationen im Manual.

Erläuterung siehe nächste Seite.

Dieses Item wurde vernachlässigt, weil es für Studierende schwer zu antizipieren ist. Außerdem ist bei Lehrwerken davon auszugehen, dass diese an Vorwissen anknüpfen, daher obsolet.

Abbildung 11: Re-Design von PI zu P II mit Kennzeichnung der Modifikationen Teil 2

Alle Beispiele wurden ins Manual übertragen und verfeinert – das Instrument soll einheitlich und übersichtlich gestaltet sein und nur das Wesentliche beinhalten.

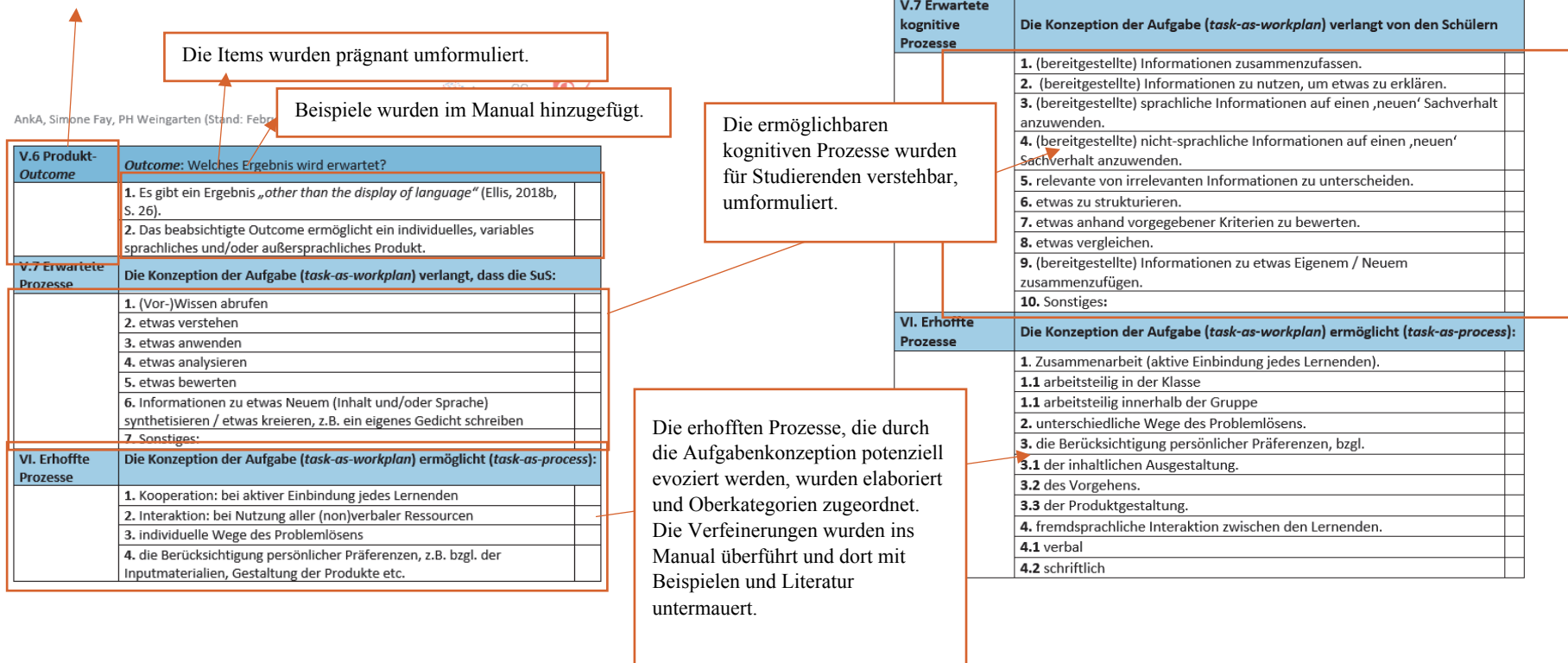


Abbildung 12: Re-Design von PI zu P II mit Kennzeichnung der Modifikationen Teil 3

8.3 Prototyp II

AIKA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Juli 2021)



AIKA (ein Analyse-Instrument für komplexe Kompetenz-Aufgaben)

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. Welche Sozialformen sind in der Aufgabe vorgesehen?	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	

III. Beschreiben Sie kurz, was die Lernenden inhaltlich in der Aufgabe tun sollen. (z.B. ein Poster erstellen, einen Brief schreiben, MitschülerInnen interviewen etc.)	

IV. Sind die folgenden notwendigen Kriterien 'echter' Aufgaben erfüllt?		
1. Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt' – dabei steht das ‚WAS‘ und nicht das ‚WIE‘ steht im Vordergrund.	
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden.	
3. Gap	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs-, oder Meinungslücke.	
4. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht fremdsprachliche Interaktion bei kreativer Verwendung der Zielsprache.	
5. Produkt	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich (WAS), d.h. nicht nur ein „display of language“ ¹ (WIE).	

V. Aufgabendesign (<i>task-as-workplan</i>)		
V.1 Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die Kommunikation über einen 'Inhalt' – dabei steht das ‚WAS‘ und nicht das ‚WIE‘ steht im Vordergrund.	
	1. Die Aufgabe ermöglicht Kommunikation über nicht-sprachlichen Inhalt. 1.1 Lernende müssen bestimmte sprachliche Mittel verwenden. 1.2 Lernende können sprachliche Mittel frei wählen.	
V.2 Lerngruppenpassung	Relevanz ist gegeben in Bezug auf:	
	1. das kognitive Anforderungsniveau. 2. den Lebensweltbezug. 3. das fremdsprachliche Niveau. 4. den Bildungsplan.	
V.3 Gap-Conditions	Beschaffenheit der zu schließenden ‚Lücken‘ (information gap)	
Art der Lücke	1. Information Gap 2. Opinion Gap 3. Reasoning Gap	
Art der Info-Beschaffung	4. einseitige Informationsbeschaffung 5. zweiseitige Informationsbeschaffung	
V.4 Input	a) Aufgabenstellung 1. Verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Ergebnisses (<i>product</i>). 2. Verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte (<i>process</i>). b) Aufgabenmaterial 1. Input in Text-Form. 2. Input in Form von Illustrationen. 3. Sonstige Inputmaterialien.	
V.5 Scaffolding	Unterstützungsangebote 1. durch Visualisierungen. 2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel. 3. durch Hinweise zur Bearbeitung. 4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte.	
V.6 Produkt-Outcome	Welches Ergebnis (<i>product</i>) „other than the display of language“ ² wird erwartet? 1. sprachliche Produkte. 2. außersprachliche Produkte.	

V.7 Erwartete kognitive Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe (<i>task-as-workplan</i>) verlangt von den Schülern		
	1. (bereitgestellte) Informationen zusammenzufassen.		
	2. (bereitgestellte) Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.		
	3. (bereitgestellte) sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.		
	4. (bereitgestellte) nicht-sprachliche 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 vergleichen.		
	9. (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem / Neuem zusammenzufügen.		
	10. Sonstiges:		
VI. Erhoffte Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe (<i>task-as-workplan</i>) ermöglicht (<i>task-as-process</i>):		
	1. Zusammenarbeit (aktive Einbindung jedes Lernenden).		
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse		
	1.1 arbeitsteilig innerhalb der Gruppe		
	2. unterschiedliche Wege des Problemlösens.		
	3. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, bzgl.		
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.		
	3.2 des Vorgehens.		
	3.3 der Produktgestaltung.		
	4. fremdsprachliche Interaktion zwischen den Lernenden.		
	4.1 verbal		
	4.2 schriftlich		

8.4 Modifikationen von Prototyp II

AIKA, Simone Fay, PH Weingarten (Stand: Juli 2021)



AIKA (ein Analyse-Instrument für komplexe Kompetenz-Aufgaben)

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. Welche Sozialformen sind in der Aufgabe vorgesehen?	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	

III. Beschreiben Sie kurz, was die Lernenden inhaltlich in der Aufgabe tun sollen.	
(z.B. ein Poster erstellen, einen Brief schreiben, MitschülerInnen interviewen etc.)	

IV. Sind die folgenden notwendigen Kriterien 'echter' Aufgaben erfüllt?	
1. Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt' – dabei steht das ‚WAS‘ und nicht das ‚WIE‘ steht im Vordergrund.
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden.
3. Gap	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs-, oder Meinungslücke.
4. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht fremdsprachliche Interaktion bei kreativer Verwendung der Zielsprache.
5. Produkt	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich (WAS), d.h. nicht nur ein „display of language“ ⁴ (WIE).

Wurde umformuliert, sodass es keine Frage mehr ist, d.h. mehr den Charakter eines Analyseinstruments und nicht eines Fragebogens bzw. Arbeitsblattes hat.

Umbenannt in „Prozess-Ziel“, damit die Prozessorientierung gegenüber der Produktorientierung deutlich wird.

Umformuliert in Informationslücke – Vereinheitlichung in die deutsche Sprache.

Das Beispiel wurde entfernt (nur noch im Manual).

Wurde umformuliert, weil Relevanz m.E. mehr ist als ‚nur‘ Altersgerechtigkeit.

Der Kategorie IV. wurden zwei weitere Items hinzugefügt, weil diese unter V. auftauchen und lt. Fachliteratur zentrale Task-Charakteristika darstellen: Scaffolding & Input.

Wurde einheitlich deutsch umformuliert (ohne Zitat).

Umbenannt in „Produkt-Ergebnis“, damit die Produktorientierung gegenüber der Prozessorientierung als komplementär deutlich wird.

Abbildung 13: Re-Design von P II (AIKA) zu P III (FACT) Teil I

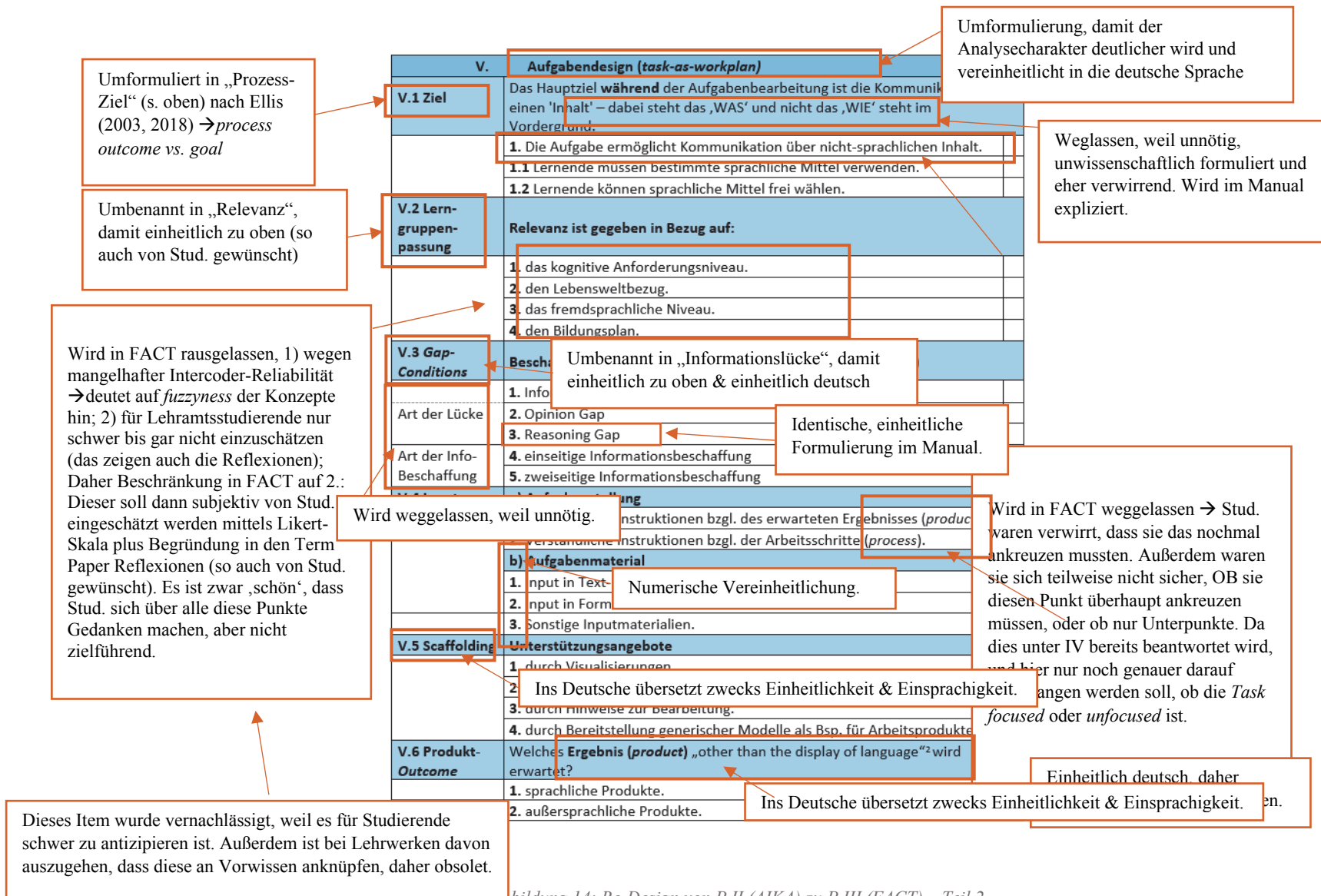


Abbildung 14: Re-Design von P II (AIKA) zu P III (FACT) – Teil 2

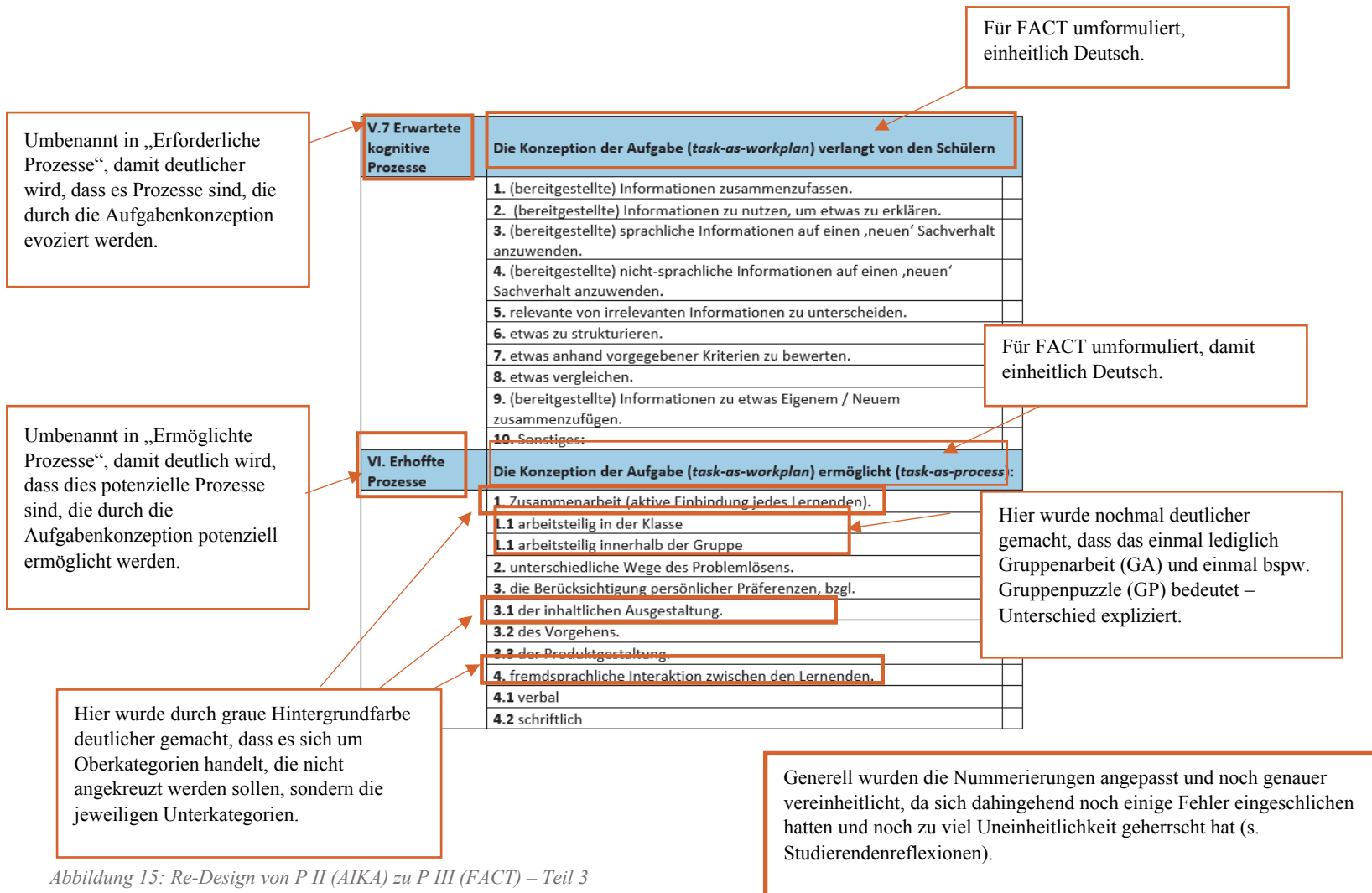


Abbildung 15: Re-Design von P II (AIKA) zu P III (FACT) – Teil 3

8.5 Prototyp III Zyklus III

© 2022 FACTs - Framework for Analysing and Creating Tasks, Simone Fay, PH Weingarten



FACTs about Tasks

I. Informationen zur analysierten Aufgabe/Aktivität/Unit
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 generellen Ziels der Aufgabe/Aktivität/Unit (ist das Ziel wirklich Task-orientiert?):

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

IV. Angaben zu notwendigen Charakteristika komplexer Aufgaben		
1. Prozess-Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.	
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden, kann daher als ‚bedeutungsvoll‘ für die Lernenden eingestuft werden.	
3. Lücke	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs- und/oder Meinungslücke.	
4. Input	Die Aufgabe beinhaltet verschiedenartige Inputmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (können).	
5. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht kreative fremdsprachliche Interaktion.	
6. Unterstützungsangebot	Die Aufgabe enthält Unterstützungselemente (<i>Scaffolding</i>), die in Anspruch genommen werden können, aber nicht müssen.	
7. Produkt-Ergebnis	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich ausgerichtet, d.h. fokussiert nicht nur die korrekte Produktion sprachlicher Form(en).	

V. Analyse des Arbeitsplans				
V.1 Prozess-Ziel		Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.		
		1. Lernende müssen dabei bestimmte sprachliche Mittel verwenden.		
		2. Lernende können sprachliche Mittel dabei frei wählen.		
V.2 Relevanz		Lerngruppenpassung ist gegeben in Bezug auf den Lebensweltbezug der S.		
Trifft voll zu (1)	Trifft teilweise zu (2)	Trifft teilweise nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)	
V.3 Lücke		Beschaffenheit des Informationsgefälles		
		1. Informationslücke		
		2. Meinungslücke		
		3. Entscheidungslücke (mit Begründung)		
		4. einseitige Informationsbeschaffung		
		5. zweiseitige Informationsbeschaffung		
V.4 Input		Die Aufgabenstellung		
		1. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Produkt-Ergebnisses.		
		2. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.		
		Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von		
		3. Input in Text-Form.		
		4. Input in Form von Illustrationen.		
		5. Inputmaterialien in Form von Audio und/oder Video		
V.5 Unterstützungsangebot		Scaffolding		
		1. durch Visualisierungen		
		2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel		
		3. durch Hinweise zur Bearbeitung		
		4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte		
V.6 Produkt-Ergebnis		Welches Produkt-Ergebnis wird erwartet?		
		1. sprachliches Produkt.		
		2. außersprachliches Produkt.		

VI. Prozesse, die durch den Arbeitsplan verlangt bzw. ermöglicht werden		
VI.1 Kognitive Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe verlangt von den Lernenden...	
	1. (bereitgestellte) Informationen zusammenzufassen.	
	2. (bereitgestellte) Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.	
	3. (bereitgestellte) sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.	
	4. (bereitgestellte) nicht-sprachliche 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 vergleichen.	
	9. (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem / Neuem zusammenzufügen.	
	10. Sonstiges:	
VI.2 Differenzierende Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe ermöglicht diversitätssensible Zugänge durch:	
	1. Zusammenarbeit (aktive Einbindung jedes Lernenden):	
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse (GA).	
	1.2 arbeitsteilig innerhalb der Gruppe (GP).	
	2. unterschiedliche Wege des Problemlösens.	
	3. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, bzgl.	
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.	
	3.2 des Vorgehens.	
	3.3 der Produktgestaltung.	
	4. fremdsprachliche Interaktion zwischen den Lernenden.	
	4.1 verbal	
	4.2 schriftlich	

8.6 Modifikationen von Prototyp III

Die generelle Zielbeschreibung wurde vor die Sozialformen verlagert und umformuliert. Die Position vor der Sozialformenanalyse scheint schlüssiger, weil die Zielformulierung stets vor allen anderen Überlegungen stehen muss.

© 2022 FACTs - Framework for Analysing and Creating Tasks, Simone Fay, PH Weingarten



FACTs about Tasks

I. Informationen zur analysierten Aufgabe/Aktivität/Unit	
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 generellen Ziels der Aufgabe/Aktivität/Unit (ist das Ziel wirklich Task-orientiert?):	
III. Sozialformen, die durch die Aufgabenkonzeption(en) vorgesehen sind:	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	
IV. Angaben zu notwendigen Charakteristika komplexer Aufgaben	
1. Prozess-Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden, kann daher als 'bedeutungsvoll' für die Lernenden eingestuft werden.
3. Lücke	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs- und/oder Meinungslücke.
4. Input	Die Aufgabe beinhaltet verschiedenartige Inputmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (können).
5. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht kreative fremdsprachliche Interaktion.
6. Unterstützungsangebot	Die Aufgabe enthält Unterstützungselemente (<i>Scaffolding</i>), die in Anspruch genommen werden können, aber nicht müssen.
7. Produkt-Ergebnis	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich ausgerichtet, d.h. fokussiert nicht nur die korrekte Produktion sprachlicher Form(en).

Wie oben bereits beschrieben, wurden im ersten Teil von FACT bei der holistischen Betrachtung Items umformuliert.

Zudem wurden zwei weitere Items in die holistische Betrachtung aufgenommen.

Abbildung 16: Prototyp III (FACT) – Teil 1

Für die „Relevanz“ wurde eine Skala von 1-4 integriert

Die Lerngruppenpassung der Aufgabenkonzeption bezieht sich nach wie vor auf die vier Kriterien (AIKA), die im Manual expliziert sind.

des Arbeitsplans			
V.1 Prozess-Ziel		Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.	
		1. Lernende müssen dabei bestimmte sprachliche Mittel verwenden.	
		2. Lernende können sprachliche Mittel dabei frei wählen.	
V.2 Relevanz			
Lerngruppenpassung ist gegeben in Bezug auf den Lebensweltbezug der S.			
Trifft voll zu (1)	Trifft teilweise zu (2)	Trifft teilweise nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)
V.3 Lücke		Beschaffenheit des Informationsgefälles	
		1. Informationslücke	
		2. Meinungs-lücke	
		3. Entscheidungs-lücke (mit Begründung)	
		4. einseitige Informationsbeschaffung	
		5. zweiseitige Informationsbeschaffung	
V.4 Input		Die Aufgabenstellung	
		1. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Produkt-Ergebnisses.	
		2. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.	
		Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von	
		3. Input in Text-Form.	
		4. Input in Form von Illustrationen.	
		5. Inputmaterialien in Form von Audio und/oder Video	
V.5 Unterstützungsangebot		Scaffolding	
		1. durch Visualisierungen	
		2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel	
		3. durch Hinweise zur Bearbeitung	
		4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte	
V.6 Produkt-Ergebnis		Welches Produkt-Ergebnis wird erwartet?	
		1. sprachliches Produkt.	
		2. außersprachliches Produkt.	

Übersetzt ins Deutsche

Übersetzt ins Deutsche

Umformuliert, um die Konzepte dahinter zu verdeutlichen.

Verdeutlicht, dass das nicht angekreuzt werden muss.

VI. Prozesse, die durch den Arbeitsplan verlangt bzw. ermöglicht werden	
VI.1 Kognitive Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe verlangt von den Lernenden...
	1. (bereitgestellte) Informationen zusammenzufassen.
	2. (bereitgestellte) Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.
	3. (bereitgestellte) sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.
	4. (bereitgestellte) nicht-sprachliche 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 vergleichen.
	9. (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem / Neuem zusammenzufügen.
	10. Sonstiges:
VI.2 Differenzierende Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe ermöglicht diversitätssensible Zugänge durch:
	1. Zusammenarbeit (aktive Einbindung jedes Lernenden):
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse (GA).
	1.2 arbeitsteilig innerhalb der Gruppe (GP).
	2. unterschiedliche Wege des Problemlösens.
	3. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, bzgl.
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.
	3.2 des Vorgehens.
	3.3 der Produktgestaltung.
	4. fremdsprachliche Interaktion zwischen den Lernenden.
	4.1 verbal
	4.2 schriftlich

Abbildung 17: Prototyp III – Teil 2

8.7 Finales Instrument FACT

© 2022 FACT - Framework for Analysing and Creating Tasks, Simone Fay, PH Weingarten



FACTs about Tasks

I. Informationen zur analysierten Aufgabe/Aktivität/Unit	
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 generellen Ziels der Aufgabe/Aktivität/Unit (ist das Ziel wirklich Task-orientiert?):

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

IV. Angaben zu notwendigen Charakteristika komplexer Aufgaben	
1. Prozess-Ziel	Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.
2. Relevanz	Die Aufgabe berücksichtigt altersspezifische Interessen der Lernenden, kann daher als ‚bedeutungsvoll‘ für die Lernenden eingestuft werden.
3. Lücke	Die Aufgabe beinhaltet eine zu schließende Informations-, Entscheidungs- und/oder Meinungslücke.
4. Input	Die Aufgabe beinhaltet verschiedenartige Inputmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen (können).
5. Kommunikation	Die Aufgabe ermöglicht kreative fremdsprachliche Interaktion.
6. Unterstützungsangebot	Die Aufgabe enthält Unterstützungselemente (<i>Scaffolding</i>), die in Anspruch genommen werden können, aber nicht müssen.
7. Produkt-Ergebnis	Das Ergebnis (Produkt) der Aufgabe ist inhaltlich ausgerichtet, d.h. fokussiert nicht nur die korrekte Produktion sprachlicher Form(en).

V. Analyse des Arbeitsplans				
V.1 Prozess-Ziel		Das Hauptziel während der Aufgabenbearbeitung ist die mündliche und/oder schriftliche Kommunikation über einen 'Inhalt'.		
		1. Lernende müssen dabei bestimmte sprachliche Mittel verwenden.		
		2. Lernende können sprachliche Mittel dabei frei wählen.		
V.2 Relevanz		Lerngruppenpassung ist gegeben in Bezug auf den Lebensweltbezug der S.		
Trifft voll zu (1)	Trifft teilweise zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)	
V.3 Lücke		Beschaffenheit des Informationsgefälles		
		1. Informationslücke		
		2. Meinungslücke		
		3. Entscheidungslücke (mit Begründung)		
		4. einseitige Informationsbeschaffung		
		5. zweiseitige Informationsbeschaffung		
V.4 Input		Die Aufgabenstellung		
		1. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Produkt-Ergebnisses.		
		2. enthält hinreichende verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.		
		Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von		
		3. Input in Text-Form.		
		4. Input in Form von Illustrationen.		
		5. Inputmaterialien in Form von Audio und/oder Video		
V.5 Unterstützungsangebot		Scaffolding		
		1. durch Visualisierungen		
		2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel		
		3. durch Hinweise zur Bearbeitung		
		4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte		
V.6 Produkt-Ergebnis		Welches Produkt-Ergebnis wird erwartet?		
		1. sprachliches Produkt.		
		2. außersprachliches Produkt.		

VI. Prozesse, die durch den Arbeitsplan verlangt bzw. ermöglicht werden	
VI.1 Kognitive Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe verlangt von den Lernenden...
	1. Informationen zusammenzufassen.
	2. Informationen zu nutzen, um etwas zu erklären.
	3. sprachliche Informationen auf einen ‚neuen‘ Sachverhalt anzuwenden.
	4. nicht-sprachliche 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 vergleichen.
	9. (bereitgestellte) Informationen zu etwas Eigenem / Neuem zusammenzufügen.
VI.2 Differenzierende Prozesse	Die Konzeption der Aufgabe ermöglicht diversitätssensible Zugänge durch:
	1. Zusammenarbeit (aktive Einbindung jedes Lernenden):
	1.1 arbeitsteilig in der Klasse (GA).
	1.2 arbeitsteilig innerhalb der Gruppe (GP).
	2. unterschiedliche Wege des Problemlösens.
	3. die Berücksichtigung persönlicher Präferenzen, bzgl.
	3.1 der inhaltlichen Ausgestaltung.
	3.2 des Vorgehens.
	3.3 der Produktgestaltung.
	4. fremdsprachliche Interaktion zwischen den Lernenden.
	4.1 verbal
	4.2 schriftlich

9. Ergänzungen zu den Frequenzanalysen der Viabilitätsanalyse – Frequenzen in den einzelnen studentischen Reflexionsberichten

9.1 Verständlichkeitsanalyse: Zyklus II, III, IV

Tabelle 10: Häufigkeitsverteilung Verständlichkeit in den studentischen Reflexionsberichten P II Z II

V ³²	2_16	2_15	2_14	2_13	2_12	2_11	2_10	2_09	2_08	2_07	2_06	2_05	2_04	2_03	2_02	2_01
NV		14,3	0	14,3	0	0	14,3	0	0	0	0	0	0	0	28,6	28,6
VV	0	0	0	0	11,1	22,2	0	22,2	11,1	0	0	0	22,2	11,1	0	0
VM	13,6	4,5	4,5	9,1	9,1	0	9,1	9,1	0	0	9,1	0	0	4,5	9,1	18,2
VO	0	0	0	0	0	0	0	0	20,0	0	20,0	40,0	20,0	0	0	0
Σ	3,85	7,69	3,85	7,69	7,69	3,85	7,69	7,69	7,69	0,00	7,69	3,85	7,69	7,69	7,69	7,69

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung Verständlichkeit in den studentischen Reflexionsberichten P III Z III

V	3_17	3_16	3_15	3_14	3_13	3_12	3_11	3_10	3_09	3_08	3_07	3_06	3_05	3_04	3_03	3_02	3_01
NV	0	14,3	0	0	0	14,3	0	14,3	14,3	14,3	0	0	14,3	0	0	0	0
VV	0	0	0	14,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	50	0	0
VM	11,1	0	0	11,1	11,1	11,1	11,1	11,1	0	0	11,1	11,1	0	0	0	11,1	11,1
VO	0	0	11,1	11,1	11,1	0	0	0	0	11,1	0	0	11,1	11,1	0	11,1	11,1
Σ	3,70	3,7	3,7	11,1	7,41	7,41	3,70	7,41	3,7	7,41	3,70	3,70	7,41	7,41	3,70	7,41	7,41

Tabelle 12: Häufigkeitsverteilung Verständlichkeit in den studentischen Reflexionsberichten P III Z IV

V	4_16	4_15	4_14	4_13	4_12	4_11	4_10	4_09	4_08	4_07	4_06	4_05	4_04	4_03	4_02	4_01
NV		14,3	0	14,3	0	0	14,3	0	0	0	0	0	0	0	28,6	28,6
VV	0	0	0	0	11,1	22,2	0	22,2	11,1	0	0	0	22,2	11,1	0	0
VM	13,6	4,5	4,5	9,1	9,1	0	9,1	9,1	0	0	9,1	0	0	4,5	9,1	18,2
VO	0	0	0	0	0	0	0	0	20,0	0	20,0	40,0	20,0	0	0	0
Σ	3,85	7,69	3,85	7,69	7,69	3,85	7,69	7,69	7,69	0,00	7,69	3,85	7,69	7,69	7,69	7,69

Erläuterungen zur Kreuztabelle: Die Daten stammen aus dem Datenmaterial R der Kohorte II.

Die Relationen (Zahlenwerte) sind in % angegeben.

V – Verständlichkeit (Analyse aus dem Datenmaterial R);

NV – nicht verständlich;

VV – verständlich durch Vorerfahrungen;

VM – verständlich durch Manual;

VO – verständlich ohne Hilfsmittel

³² Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird je nach Angemessenheit abwechselnd die Abkürzung der Viabilitätskategorien und deren Unterkategorien verwendet. Die Abkürzungen der einzelnen Kategorien werden in diesem Unterkapitel unterhalb der Häufigkeitsverteilungen festgelegt und erläutert. Dies gilt ebenso für die Funktionalitäts- und Praktikabilitätskategorien.

9.2 Funktionalitätsanalyse: Zyklus II, III, IV

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung Funktionalität in den studentischen Reflexionsberichten P II Z II

F	2_16	2_15	2_14	2_13	2_12	2_11	2_10	2_09	2_08	2_07	2_06	2_05	2_04	2_03	2_02	2_01
FAL	9,5	14,3	0	9,5	0	23,8	4,8	0	4,8	4,8	4,8	0	9,5	4,8	0	9,5
FTK	13,3	0	13,3	6,7	0	13,3	0	0	6,7	6,7	6,7	6,7	0	6,7	13,3	6,7
FLL	3,4	8,6	1,7	3,4	13,8	0	0	6,9	17,2	10,3	3,4	0	3,4	10,3	10,3	6,9
FAG	0	9,1	0	0	0	0	0	0	0	9,1	18,2	9,1	0	9,1	18,2	18,2
FAR	10,3	5,1	5,1	5,1	5,1	5,1	2,6	5,1	0	2,6	10,3	10,3	7,7	10,3	7,7	7,7
Σ	6,94	7,64	3,47	4,86	6,94	6,25	1,39	4,86	8,33	6,94	6,94	4,17	4,86	9,03	9,03	8,33

Tabelle 14: Häufigkeitsverteilung Funktionalität in den studentischen Reflexionsberichten P III Z III

F	3_17	3_16	3_15	3_14	3_13	3_12	3_11	3_10	3_09	3_08	3_07	3_06	3_05	3_04	3_03	3_02	3_01
FA	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	0	6,7	6,7	0	6,7	6,7
FT	10	0	0	10	10	0	10	0	10	10	10	0	10	0	0	10	10
FL	6,3	6,3	6,3	6,3	0	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3
FA	7,1	7,1	7,1%	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	0	7,1	7,1	0	7,1	7,1	0
FA	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9
Σ	6,94	5,56	5,56	6,94	5,56	5,56	6,94	5,56	6,94	6,94	5,56	4,17	6,94	4,17	4,17	6,94	5,56

Tabelle 15: Häufigkeitsverteilung Funktionalität in den studentischen Reflexionsberichten P III Z IV

F	2_16	2_15	2_14	2_13	2_12	2_11	2_10	2_09	2_08	2_07	2_06	2_05	2_04	2_03	2_02	2_01
FAL	9,5	14,3	0	9,5	0	23,8	4,8	0	4,8	4,8	4,8	0	9,5	4,8	0	9,5
FTK	13,3	0	13,3	6,7	0	13,3	0	0	6,7	6,7	6,7	6,7	0	6,7	13,3	6,7
FLL	3,4	8,6	1,7	3,4	13,8	0	0	6,9	17,2	10,3	3,4	0	3,4	10,3	10,3	6,9
FAG	0	9,1	0	0	0	0	0	0	0	9,1	18,2	9,1	0	9,1	18,2	18,2
FAR	10,3	5,1	5,1	5,1	5,1	5,1	2,6	5,1	0	2,6	10,3	10,3	7,7	10,3	7,7	7,7
Σ	6,94	7,64	3,47	4,86	6,94	6,25	1,39	4,86	8,33	6,94	6,94	4,17	4,86	9,03	9,03	8,33

Erläuterungen zur Kreuztabelle: Die Daten stammen aus dem Datenmaterial R der Kohorte II.

Die Relationen (Zahlenwerte) sind in % angegeben.

F – Funktionalität (Analyse aus dem Datenmaterial R);

FAL – Funktional für die Analyse mit Bezug zur Lehrpraxis

FTK – Funktionalität durch Theorie-Konsistenz (umfasst wesentliche Aufgaben-Kriterien)

FLL – Funktional für die Lehramtsausbildung (ermöglicht Lernzuwachs)

FAG – Funktional für Aufgaben-Genese und Aufgaben-Adaption

FAR – Funktional für die Analyse und multiperspektivische Reflexion (allgemein)

9.3 Praktikabilitätsanalyse: Zyklus II, III, IV

Tabelle 16: Häufigkeitsverteilung Praktikabilität in den studentischen Reflexionsberichten P II Z II

Pr	2_16	2_15	2_14	2_13	2_12	2_11	2_10	2_09	2_08	2_07	2_06	2_05	2_04	2_03	2_02	2_01
PA	0	8,3	8,3	8,3	16,7	0	0	0	16,7	0	8,3	16,7	16,7	0	0	0
PÜ	16,7	5,6	22,2	5,6	0	0	5,6	11,1	0	11,1	5,6	5,6	5,6	0	5,6	0
Σ	10,0	6,67	16,6	6,67	6,67	0	3,33	6,67	6,67	6,67	6,67	10,0	10,0	0	3,33	0

Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung Praktikabilität in den studentischen Reflexionsberichten P III Z III

F	3_17	3_16	3_15	3_14	3_13	3_12	3_11	3_10	3_09	3_08	3_07	3_06	3_05	3_04	3_03	3_02	3_01
PÜ	0	0	12,5	12,5	0	12,5	0	0	0	0	0	0	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5
PA	14,3	0	0	0	0	0	14,3	14,3	0	14,3	14,3	0	0	14,3	0	14,3	0
Σ	12,5	0	6,25	6,25	0	6,2	6,2	6,2	0	6,	6,2	0	6,2	12,5	6,2	12,50	6,2

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung Praktikabilität in den studentischen Reflexionsberichten P III Z IV

P	2_16	2_15	2_14	2_13	2_12	2_11	2_10	2_09	2_08	2_07	2_06	2_05	2_04	2_03	2_02	2_01
PA	0	8,3	8,3	8,3	16,7	0	0	0	16,7	0	8,3	16,7	16,7	0	0	0
PÜ	16,7	5,6	22,2	5,6	0	0	5,6	11,1	0	11,1	5,6	5,6	5,6	0	5,6	0
Σ	10,0	6,67	16,6	6,67	6,67	0	3,33	6,67	6,67	6,67	6,67	10,0	10,0	0	3,33	0

Erläuterungen zur Kreuztabelle: Die Daten stammen aus dem Datenmaterial R der Kohorte II.
 Die Relationen (Zahlenwerte) sind in % angegeben.
 P – Praktikabilität (Analyse aus dem Datenmaterial R);
 PA – Hoher (zeitlicher) Aufwand
 PÜ – Gute Übersicht (durch Struktur)

10. Ergänzungen zur Intercoder-Reliabilitätsanalyse des Viabilitätskategoriensystems

Tabelle 19: Intercoder-Übereinstimmung - Kriterium: Vorhandensein der einzelnen Codes (gesamte Doppelcodierungen)

Code	Prozentual
Funktional durch Theorie-Konsistenz	83,33
Funktional für Aufgaben-Genese & -Adaption	100,00
Funktional für die Analyse mit Bezug zur Lehrpraxis	100,00
Funktional für Lehramtsausbildung (Lernzuwachs)	100,00
Funktional hinsichtlich Analyse / Reflexion	88,89
Praktikabel durch strukturierte Übersicht	100,00
Praktikabilität: Hoher (zeitlicher) Aufwand	75,00
Nicht verständlich	83,33
Verständlich durch Manual	100,00
Verständlich durch Vorerfahrungen	100,00
Verständlich ohne Hilfsmittel	80,00
<Total>	92,31

Tabelle 20: Intercoder-Übereinstimmung - Kriterium Vorhandensein der Codes (in den einzelnen Dokumenten)

Dokumentname	Prozentual
R_3_01	87,50
R_3_02	88,89
R_3_03	83,33
R_3_06	100,00
R_3_07	85,71
R_3_08	100,00
R_3_10	85,71
R_3_14	100,00
R_3_15	100,00
<Total>	92,31

Tabelle 21: Prozentuale Überschneidung der einzelnen Codes

Code	Prozentual
Funktional durch Theorie-Konsistenz	53,33
Funktional für Aufgaben-Genese & -Adaption	66,67
Funktional für die Analyse mit Bezug zur Lehrpraxis	70,59
Funktional für Lehramtsausbildung (Lernzuwachs)	58,33
Funktional hinsichtlich Analyse / Reflexion	62,86
Praktikabel durch strukturierte Übersicht	72,00
Praktikabilität: Hoher (zeitlicher) Aufwand	28,57
Nicht verständlich	57,14
Verständlich durch Manual	100,00
Verständlich durch Vorerfahrungen	100,00
Verständlich ohne Hilfsmittel	88,89
<Total>	65,83

11. Der Arbeitsauftrag für die angestrebte Reflexivitätsperformanz

Tabelle 22: Arbeitsauftrag / Arbeitsplan (task as workplan) für die Datenerhebung

Liebe Studierende,

Sie verfassen das *Term Paper* in englischer Sprache auf minimal fünf bis maximal sieben³³ Seiten. Das *Term Paper* ist in der Schriftgröße 11 oder 12 (Arial oder Calibri), mit Zeilenabstand 1,5 im Blocksatz zu verfassen. Eine Gliederung, die sich an den AIKA-Kategorien ausrichtet, sowie ein Deckblatt mit Ihren persönlichen Angaben etc. sind voranzustellen (exklusive der 5-7 Seiten).

Ihr *Term Paper* wird eine Analyse bzw. ausführliche Reflexion einer Aufgabe aus einem Lehrwerk umfassen. Hierzu folgen Sie bitte der genauen Strukturierung, nach der auch AIKA aufgebaut ist. Kennzeichnen Sie die einzelnen Paragraphen entsprechend, sodass ersichtlich wird, welche AIKA-Kategorie Sie im Paragraph beschreiben und reflektieren.

Ihre Note wird sich aus Ihren sprachlichen Merkmalen (siehe *Term Paper guidelines rubric*) sowie aus dem Grad der Elaboration Ihrer Reflexion zusammensetzen. Bedenken Sie bei der Reflexion auch den kritischen und prospektiven Charakter, den wir im Workshop besprochen haben.

Ihrer inhaltlichen englischen Arbeit ist eine Reflexion zur Arbeit mit dem Analyseinstrument AIKA ergänzend anzustellen. Diese Reflexion bezieht sich auf die Einsetzbarkeit, Verständlichkeit, Brauchbarkeit etc. eines solchen Instruments. Das bezieht vor allem Ihre persönliche Erfahrung mit der Arbeit mit AIKA mit ein, soll aber ebenfalls wieder eine kritische (positiv und /oder negativ) prospektive Komponente enthalten, indem Sie bspw. darauf eingehen, inwiefern ein solches Instrument aus Ihrer Sicht für die Lehrpraxis sowie für das Lehramtsstudium geeignet ist. Diese Reflexion soll auf Deutsch verfasst werden und etwa 400-600 Wörter enthalten.

Eine eingehende Literaturrecherche ist für diese Hausarbeit nicht erforderlich. Sie bekommen jedoch Literatur-Material an die Hand, für eventuelle Klärungsbedarfe. Ich bitte Sie ausdrücklich von diesen Texten Gebrauch zu machen, wenn bspw. ein Item oder ein Begriff trotz Manual unklar ist.

Das **Term Paper** reichen Sie bitte bis spätestens ... ein.

Die Datei ist in **Word** in folgendem Format zu speichern:

TP_[Prototypenname]_Nachname_Vorname

Die ausgefüllte [Prototypenname] **Übersichtstabelle** ist im **EXCEL**-Format folgendermaßen abzuspeichern:

[Prototypenname]_Übersicht_Nachname_Vorname

Das ausgefüllte **Analyseinstrument** speichern Sie im **Word**-Format wie folgt:

[Prototypenname]_Nachname_Vorname

Alle drei Dokumente schicken Sie in den entsprechenden Datei-Formaten in einer E-Mail aber als getrennte Dokumente im Anhang.

Ihre Note erhalten Sie nach der Teilnahme an der Reflexion zur Instrumenten-Validierung im Monat XY.

Viel Spaß und viel Erfolg wünsche ich!

12. Ergänzungen zur Intracoder-Reliabilitätsanalyse des 2DMR

³³ Ab der dritten Kohorte wurde die Anzahl der Seiten auf fünf festgesetzt, weil sich gezeigt hatte, dass die Studierendenergebnisse sich hinsichtlich der Quantität zu stark voneinander unterschieden, vgl. hierzu bspw. die Standardabweichungen der geschriebenen Zeichen unter 10.3.

Es sind stets die Übereinstimmungen hinsichtlich des Vorhandenseins der Codes generell und dann in den einzelnen Dokumenten dargestellt. Daran anschließend ist die Übereinstimmung hinsichtlich der Überschneidung (mit 50% am Segment), d.h. die Übereinstimmung hinsichtlich Kontexteinheit und Code, dargestellt.

❖ **Z II: 100% Codierung T1 und 100% Codierung T2, d.h. 100% Doppelcodierung (Pilotierung):**

Tabelle 23: Übereinstimmung: Vorhandensein der Codes in den Dokumenten Z II T1T2

Code	Prozentual
Beschreibung	100,00
Deskriptive Reflexion	100,00
Kritische Analyse	93,33
Prospektive Reflexion	100,00
<Total>	98,39

Tabelle 24: Übereinstimmung: Überlappung der Codes Z II T1T2

Code	Prozentual
Beschreibung	19,56
Deskriptive Reflexion	31,52
Kritische Analyse	20,83
Prospektive Reflexion	68,00
<Total>	25,69

❖ **ZII: 100% Codierung T2 / 11% Codierung T3, d.h. 11% Doppelcodierung:**

Tabelle 25: Übereinstimmung: Vorhandensein der Codes Z II T2T3

Code	Prozentual
Beschreibung	100,00
Deskriptive Reflexion	100,00
Fachdidaktikwissen	100,00
Fachwissen	100,00
Kritische Analyse	0,00
Pädagogisches Wissen	100,00
Prospektive Reflexion	100,00
<Total>	84,62

Tabelle 26: Intracoder-Übereinstimmung: Überlappung der Codes Z II T2T3

Code	Prozentual
Beschreibung	43,55
Deskriptive Reflexion	27,69
Fachdidaktikwissen	8,62
Fachwissen	0,00
Kritische Analyse	0,00
Pädagogisches Wissen	11,43
Prospektive Reflexion	57,14
<Total>	24,04

❖ **Z III: 100% Codierung T2 / 11% Codierung T3, d.h. 11% Doppelcodierung:**

Tabelle 27: Intracoder-Übereinstimmung: Vorhandensein der Codes Z III

Code	Prozentual
Beschreibung	100,00
Deskriptive Reflexion	100,00
Fachdidaktikwissen	100,00
Fachwissen	50,00
Kritische Analyse	100,00
Pädagogisches Wissen	100,00
Prospektive Reflexion	50,00
<Total>	85,71

Tabelle 28: Intracoder-Übereinstimmung: Überlappung der Codes Z III

Code	Prozentual
Beschreibung	68,39
Deskriptive Reflexion	45,00
Fachdidaktikwissen	23,68
Fachwissen	0,00
Kritische Analyse	46,15
Pädagogisches Wissen	36,11
Prospektive Reflexion	66,67
<Total>	47,98

Die Übereinstimmungen hinsichtlich des Vorhandenseins der Codes bei den *Intercodierungen* ist nicht explizit tabellarisch aufgeführt, da diese durchweg für jede Kategorie bei 100 % lagen. Die Übereinstimmungen hinsichtlich der Überlappungen zeigen ebenfalls sehr gute Werte:

Tabelle 29: Intercoder-Übereinstimmung: Überlappung der Codes Z IV

Code	Prozentual
Beschreibung	88,37
Deskriptive Reflexion	62,96
Fachdidaktikwissen	76,60
Fachwissen	87,50
Kritische Analyse	64,00
Pädagogisches Wissen	57,43
Prospektive Reflexion	33,33
<Total>	72,94