

Simone Baumann

Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität

Eine Design-based-Research-Studie mit
angehenden Lehrpersonen

Anhang 2



Waxmann 2023

Münster • New York

FACT – *Framework for Analysing and Creating Tasks.*

Manual.

Simone Baumann

(Stand: Februar 2023)

Das vorliegende Manual ist wesentliches Begleitmaterial zur Verwendung des Instruments zur Analyse, Reflexion und Kreation von (komplexen) Aufgaben – das *Framework for Analysing and Creating Tasks* (FACT). FACT wurde im Zuge meiner Promotion forschend entwickelt. Die Viabilität des Instruments sowie die damit verbundene Notwendigkeit dieses Manuals wurde empirisch verifiziert (Baumann, 2023).

1. Hintergrund¹

Seit Beginn der 1980er Jahre spielen ‚kommunikative Aufgaben‘ (*communicative tasks*) – in Abgrenzung zu Übungen (*exercises*) – sowohl in der Zweitsprachenerwerbsforschung als auch in der Fremdsprachendidaktik eine zentrale Rolle (Ellis, 2003; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2011).

Während die Zweitsprachenerwerbsforschung Aufgaben zur Datenerhebung einsetzt bzw. die Auswirkungen verschiedener Aufgabentypen und Einsatzszenarien auf die Entwicklung unterschiedlicher Sprachbereiche untersucht (z.B. Skehan & Foster, 2008), werden Aufgaben in der unterrichtlichen Praxis eingesetzt, um Lernprozesse zu initiieren bzw. zu steuern (z.B. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2006; Willis, 1996).

Ziel des Englischunterrichts ist es, die Lerner² auf vielfältige Kommunikationssituationen in der Lingua Franca Englisch vorzubereiten, d.h., „fremdsprachige Diskursfähigkeit“ zu entwickeln, die es den Schülern erlaubt, mit den „diskursiven und kommunikativen Anforderungen“ in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen umgehen zu können (Hallet, 2013a, S. 3). Die Komplexität sprachlichen Handelns in vielfältigen Kommunikationssituationen soll sich in den im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Aufgaben widerspiegeln bzw. dort modelliert werden. Die Lerner müssen für die Bewältigung komplexer Aufgaben „problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten“ (Hallet, 2013a, S. 3) in englischer Sprache

¹ Siehe Baumann (2023, Kap. 1) bzw. basiert auf dem Antrag des Teilprojekts Englisch des FuN-Kollegs, Hodaie et al. (2018, S. 17–19).

² Im Folgenden wird in dieser Handreichung aus Gründen der Lesefreundlichkeit das generische Maskulinum verwendet. Weibliche Geschlechteridentitäten sind dabei ausdrücklich eingeschlossen, soweit dies für die entsprechende Aussage erforderlich ist.

anwenden. Es ist – vor dem Hintergrund des eben genannten Ziels – in keinem Fall ausreichend, den Englischunterricht auf Übungen zu reduzieren, die einzelne sprachliche Teilbereiche fokussieren.

Charakteristika komplexer Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Im Gegensatz zu Übungen, zeichnen sich komplexe Aufgaben im Englischunterricht durch einen starken Lebensweltbezug und Bedeutungsgehalt aus. Sie sind multitextuell und multimodal und „erfordern die umfassende Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbenen Kompetenzen.“ (Hallet, 2013a, S. 4). Komplexe Aufgaben sollen kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-interaktionale Prozesse initiieren. Ihr Schwierigkeitsgrad ist so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler diese „weitgehend selbständig (...) aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (*Scaffolding*) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können“ (Hallet, 2013a, S. 5). Komplexe Aufgaben zeichnen sich durch prinzipielle Offenheit aus. Sie sollen zu einem (möglichst frei gestaltbaren) Produkt führen, geben jedoch die Lösungswege resp. bestimmte inhaltliche Ergebnisse nicht vor.

Komplexe Aufgaben und Differenzierung

Komplexe Aufgaben sollten jeweils aus einem Themenfeld stammen. Dennoch ist die oben erwähnte Offenheit dadurch gegeben, dass es innerhalb dieses thematischen Rahmens vielfältige Inhalte gibt, die aufgrund ihrer multitextuellen und multimodalen Darbietung unterschiedliche, individuelle Herangehensweisen erlauben. In dieser Weise tragen komplexe Aufgaben der Heterogenität von Lerngruppen und damit der Forderung nach differenzierendem Arbeiten Rechnung. Neben den oben erwähnten *Scaffolding*-Angeboten ergeben sich vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten bzgl. der Kompetenz(teil)ziele, des Komplexitätsgrades der Inhalte, der Sprachstände der Lerner, der Sozialformen sowie der Komplexität der Aufgabeninstruktion (Hallet, 2013a, S. 8). Darüber hinaus ermöglichen komplexe Aufgaben vielfältige Möglichkeiten zur Individualisierung (z.B. Reckermann, 2017).

In dem Teilprojekt Englisch des FuN-Kollegs (Hodaie et al., 2018, S. 17–19) geht es u.a. darum, wie es gelingen kann, dass (angehende) Lehrpersonen (komplexe) Aufgaben, die in den gängigen Lehrbüchern vorhanden sind, multiperspektivisch, d.h. theoretisch fundiert (Baumann, 2023, Kap. 3) reflektieren, adaptieren sowie selbstständig komplexe Aufgabenformate erstellen. Ferner gilt es herausfinden, ob die in den Lehrbüchern befindlichen Aufgaben dem Anspruch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kriterien genügen sowie durch Differenzierungsmöglichkeiten der Heterogenität von Lerngruppen gerecht zu werden.

- ❖ ‚Echte‘ bzw. authentische, **komplexe Aufgaben** (z.B. Ellis, 2003; Hallet, 2011) im Rahmen aufgabenorientierten Lehrens und Lernens (TBLL) stellen für einen binnendifferenzierenden Englischunterricht „von unten“ (Trautmann, 2010) passende *instructional response* auf die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen dar (z.B. Caspari, 2017a; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2015).
- ❖ Studien haben gezeigt, dass der Umgang mit und Einsatz von komplexen Aufgaben abhängig sind von der **Art** der **Ausbildung**, vom **Wissen** und von **subjektiven** Interpretationen der Lehrpersonen (z.B. Carless, 2002, 2003, 2004; Xhaferi & Xhaferi, 2012) und die Erstellung komplexer Aufgaben selbst eine komplexe Aufgabe für Lehrpersonen ist (Caspari, 2017b), die ein umfassendes Verständnis (Fredrichs, 2021) sowie Analyse- und Reflexionskompetenz (Leonhard & Rihm, 2011) erfordert.

- ❖ **Wesentlicher Faktor** für die Aus- und Fort-Bildung von Lehrpersonen im Kontext innerer Differenzierung ist die Fähigkeit (u.a. Lehrmaterial aus Lehrwerken, Kurtz, 2011) multiperspektivisch zu reflektieren (Kunze, 2021; Räder, 2017, S. 119–120).

Daher besteht ein Bedarf

- ❖ an „**mehr konzeptionellen Handreichungen**, die von ausgewiesenen Fremdsprachendidaktikern erstellt [und] von Lehrkräften im Unterricht direkt umgesetzt und gemeinsam wissenschaftlich erprobt werden [können]“ (Elsner, 2017, 72-73);
- ❖ an **zielgerichteter Aus- und Fortbildung** von (angehenden) Lehrkräften sowie an der **Bereitstellung** adäquater **heterogenitätssensitiver Aufgabenformate**: Inhalte der **Lehrpersonenausbildung** müssen neu festgelegt und fachlich verknüpft werden (Blell, 2017, S. 21-25).

Mit Hilfe des Instruments **FACT** und dem **Manual** dazu, erhalten (angehende) Lehrpersonen die Möglichkeit

- (1) ein von einer Fremdsprachendidaktikerin erstelltes konzeptionelles Instrument (mit Manual) zu nutzen, um, fußend auf **fachwissenschaftlich und fachdidaktisch** fundierten Kriterien, Aufgaben in Lehrwerken zu **analysieren** und didaktisch multiperspektivisch zu **reflektieren** (diagnostische Funktion von FACT für eine *reflection for action*, z.B. Farrell, 2013; Olteanu, 2017, *reflection for conception*, Baumann, 2023);
- (2) ein von einer Fremdsprachendidaktikerin erstelltes konzeptionelles Instrument (mit Manual) zu nutzen, um, fußend auf **fachwissenschaftlich und fachdidaktisch** fundierten Kriterien komplexe Aufgaben (*tasks*) nach dem TBLL-Prinzip selbstständig kriteriengeleitet zu erstellen;
- (3) implizit, **erfahrungsbasiert** handlungsorientiert und **forschend** (Reitinger, 2013; Schocker-von Ditfurth, 2001) einen tieferen **Einblick in die Charakteristika komplexer Aufgaben** zu **gewinnen** und sich so zielgerichtet aus- und fortzubilden (instrumentelle Funktion von FACT);
- (4) ihre **kritische Analyse-** und (prospektive) **Reflexionskompetenz** zu erweitern und so zu lernen – kritisch, in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Auseinandersetzung – **mit Lehr-Lernmaterial umzugehen, dieses auszuwählen und prospektiv reflektierend zu adaptieren**;
- (5) ihre retro- resp. introspektive **Reflexionskompetenz** hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses auszubauen.

2. Erläuterung der FACT-Kategorien

In **Abschnitt I** von FACT geht es zunächst um Angaben, die das Lehrwerk bzw. die Lehrbuchteile (*units*) betreffen.

I. Informationen zur analysierten Aufgabe	
1. Lehrwerk:	
2. Verlag, Ausgabe (Erscheinungsjahr):	
3. Schulart:	
4. Jahrgangsstufe:	
5. Seiten- und Nummernangabe der Aufgabe / der Aufgabenteile:	
6. Thema der Aufgabe (Überschrift):	
7. Die Aufgabe besteht aus verschiedenen Teilaufgaben (ja/nein):	

In **Abschnitt II** geht es um die Sozialform, die für die Bearbeitung der Aufgabe vorgesehen ist/sind bzw., die durch die Aufgabenstellung ermöglicht wird/werden. Ob die Schüler allein oder mit anderen zusammenarbeiten sollen, wird in der Regel aus der Aufgabeninstruktion ersichtlich.

II. Sozialformen, die durch die Aufgabenkonzeption vorgesehen sind:	
1. Einzelarbeit	
2. Partnerarbeit	
3. Gruppenarbeit	
4. Plenum	

Abschnitt III zielt auf eine knappe Darstellung der in der jeweiligen Aufgabe geforderten Aktivität(en). (Ellis, 2003, 2018, *task goal*)

II. Kurze Beschreibung des generellen Ziels der Aufgabe/Aktivität/Unit (ist das Ziel wirklich aufgabenorientiert?):

Der Kern dieser Kategorie liegt in der Identifikation des pädagogischen Ziels. Jede Aufgabe verfolgt (zumindest sollte sie es) immer eine generelle Absicht mit dem Ziel des Lernens: z.B. die Fähigkeit zu trainieren, Objekte präzise zu beschreiben. Im Kontext des Fremdsprachenlernens liegt dieses übergeordnete Ziel stets in der Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Samuda & Bygate, 2008, S. 69). Es ist daher bspw. auch möglich, dass die Aufgabe die Absicht verfolgt, eine Gelegenheit zu schaffen, bestimmte sprachliche Strukturen zu benutzen³. Die Kategorie des pädagogischen Ziels, d.h. des Lernziels, deutet also auch auf den kommunikativen Zweck hin (Ellis, 2018a, S. 238). Innerhalb einer Unterrichtsstunde entspräche das bspw. einem Lernziel. Die Besonderheit im Kontext fremdsprachlichen Lernens und dem aufgabenorientierten Ansatz liegt im

³ Hier ist zwischen *focused* und *unfocused tasks* (Ellis, 2003, 16-17, 141–152) zu unterscheiden. Fokussierte komplexe Aufgaben zielen darauf ab, durch natürliche kommunikative Sprachanlässe bestimmte linguistische Strukturen zu elizitieren. Sie sind jedoch unbedingt von Übungen zu unterscheiden. Fokussierte komplexe Aufgaben fokussieren primär immer den pragmatischen (nicht nur den semantischen Inhalt einzelner Wörter) Inhalt, der die linguistische Form bedingt, d.h. durch diese transportiert wird (Ellis, 2018, S. 24, 40). Auf diese Kategorie wird unter V.1 näher eingegangen.

Gegensatz zu anderen Fächern darin, dass stets ein inhaltliches **und** sprachliches Ziel verfolgt wird bzw. verfolgt werden soll. Beide müssen miteinander ‚funktionieren‘ (*form-function relationship*, z.B. van den Branden, 2006, S. 5).

Abschnitt IV verlangt eine **holistische Beurteilung** der Aufgabe, d.h. hier verschaffen Sie sich einen groben Überblick über die **notwendigen Charakteristika komplexer Aufgaben** und darüber, ob Sie diese Charakteristika in der jeweiligen zu analysierenden Aufgabe identifizieren können. An dieser Stelle müssen Sie genau analysieren und kriteriengeleitet, d.h. vor dem Hintergrund fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens, reflektieren und schließlich entscheiden, ob die Kriterien für ‚echte tasks‘ tatsächlich erfüllt sind.⁴

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 (Scaffolding), 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).	

IV.1 Prozess-Ziel: Wie bereits erwähnt, sollen Aufgaben in einem Lehrbuch bzw. einem Lehrbuchteil dahingehend beurteilt werden, ob es sich um eine Übung handelt, die auf das ‚WIE‘ der Sprachverwendung zielt, z.B. auf die korrekte Verwendung und Festigung bestimmter sprachlicher Mittel (Wortschatz oder Grammatik), oder ob die Arbeit an einem Inhalt ausgerichtet ist, d.h. das ‚WAS‘ im Vordergrund steht⁴ (z.B. Ellis, 2003, S. 9–10; Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2006, S. 4). Unter diesem Punkt geht es hinsichtlich des Ziels zunächst nicht um das Ergebnis (Produktorientierung), sondern um den an einem echten Inhalt ausgerichteten Prozess (**Prozessorientierung**).

IV.2 Relevanz: Bei der Relevanz einer Aufgabe geht es um die Lerngruppenpassung resp. Wie bedeutungsvoll die Aufgabe und ihre Inhalte für die Lernenden sind. Bedeutungsgehalt bzw. Relevanz ist etwas, das letztlich nur der Lerner selbst beurteilen kann. Daher ist an dieser Stelle die Antizipation von besonderer Bedeutung (Moon, 2004, S. 18). Da Sie nicht ‚in die Lerner hineinsehen‘ können, handelt es sich bei der altersspezifischen Passung also immer um **antizipierte** Kriterien (z.B. Orientierung an kognitiven Fähigkeiten, kognitiven Entwicklungsstufen nach Piaget).⁵

Eine Aufgabe, die zwar inhaltsorientiert ist, aber nicht adäquat hinsichtlich Lerngruppenpassung (bzgl. des Alters, des kognitiven Anforderungsniveaus und/oder der Interessen) aufweist, ist keine

⁴ Bei Übungen wird zwar auch immer ein Inhalt kommuniziert, dieser fokussiert jedoch die semantische Bedeutung linguistischer Einheiten, wohingegen der primäre Fokus komplexer Aufgaben auf der pragmatischen, kommunikativen Bedeutung liegt (Ellis, 2003, S. 24).

⁵ Für Studierende/Lehrpersonen, die eine Aufgabe ohne zugeteilte non-fiktionale Lerngruppe untersuchen, lässt sich diese Kategorie nur aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrungen sowie Ihrer subjektiven Wahrnehmung beurteilen. Sie orientieren sich demnach an den Bildungsstandards (kriteriale Bezugsnorm für die Relevanz) für die entsprechende Jahrgangsstufe, für die die Aufgabe konzipiert wurde.

echte komplexe Aufgabe, weil sie nicht bedeutungsvoll für die Zielgruppe ist (Anderson et al., 2001, S. 65; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 4).

IV.3 Lücke: Ein zentrales Kennzeichen einer komplexen Aufgabe besteht darin, dass sie eine ‚Lücke‘ aufweist, die geschlossen werden muss. Dies kann eine **Informationslücke** sein (die Lernenden müssen etwas herausfinden, was sie nicht wissen, z.B. Freizeitaktivitäten von Mitschülern oder Fakten über Aboriginies in Australien). Auch Aufgaben mit einer **Entscheidungslücke**, die eine Begründung erfordern, werden öfter verwendet (z.B. die Lernenden sollen ein Monster nach eigenem Geschmack gestalten und auf Englisch vorstellen; sie müssen sich für ein Englischprojekt entscheiden und dies begründen). Eine **Meinungslücke** liegt z.B. vor, wenn Lernende in Rollenspielen eine Meinung vertreten und verteidigen sollen (z.B. Ellis, 2003, S. 86–88; Nunan, 1989, S. 46–47). Eine Aufgabe kann auch eine Kombination dieser unterschiedlichen ‚Lücken‘ beinhalten. Essenziell ist, dass eine ‚echte‘ Lücke vorliegt, die es mittels Interaktion resp. Kommunikation⁶ zu schließen gilt.

IV. Input: Da sprachlicher Input zu den zentralen Gelingensbedingungen fremdsprachlichen Lernens und Lehrens (z.B. Krashen, 1985) zählt, ist es unbedingt erforderlich, dass eine ‚gute‘ Aufgabe diesen zur Verfügung stellt. In komplexen Aufgaben sollte dieser multiple Zugänge ermöglichen, d.h., er sollte vielschichtig aufgebaut sein: multitextuell (verschiedene Texte/Textsorten) und multimodal (verschiedene Präsentationsmodi sind integriert, z.B. Audiomaterial, visuelles Material). Dieses Inputmaterial sollte im besten Fall unterschiedliche Sinneskanäle ansprechen, sodass im Sinne von *comprehensible input* unter Berücksichtigung der Lerngruppenpassung dieses Inputmaterial zum Verständnis der Sprache möglichst aller Lernenden beiträgt (z.B. Hallet, 2013a).

IV.5 Kommunikation: Hier geht es um das Potential der Aufgabe, ‚echte‘ Kommunikation zu ermöglichen. Der Begriff ‚Kommunikation‘ ist hier weit gefasst. So kann z.B. die (fremdsprachliche) Beschäftigung in Einzelarbeit mit einem Inhalt, der in einem Gedicht präsentiert wird, gemeint sein (also ‚Diskurs‘ im Sinne von Interaktion zwischen einem Schüler und dem Text) oder die freie Interaktion zwischen den Schülern oder zwischen Lehrperson und Schüler(n). Dabei ist wiederum wichtig, dass die Schüler auf die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zurückgreifen dürfen und **nicht bestimmte sprachliche Mittel** (z.B. in Form von *chunks*) verwenden **müssen** (d.h., kreativer Sprachgebrauch, der den Spracherwerb fördert stattfinden kann). Die erzwungene Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel ist zu unterscheiden von der Elizitierung bestimmter sprachlicher Formen im Rahmen fokussierter Aufgaben (*focused tasks*, siehe IV.1, V.1) (z.B. Candlin, 2001, S. 234–235; Ellis, 2018b, S. 26–27).

IV.6 Unterstützungsangebot: Ein weiteres essenzielles Merkmal guter komplexer Aufgaben ist das Vorhandensein diverser Unterstützungsangebote⁷ (Scaffolding), die von den Lernenden zur Vervollständigung der Aufgabe zu Hilfe genommen werden können, aber nicht müssen. Ein Beispiel für ein Unterstützungsangebot in fremdsprachlichen komplexen Aufgaben ist die Bereitstellung von Vokabular (für weitere Formen von Scaffolding siehe V.5).

IV.7 Produkt-Ergebnis: Das Produktkriterium ist erfüllt, wenn die Aufgabe nicht vorrangig auf die (korrekte) Verwendung der Fremdsprache zielt, sondern auf die Erstellung eines (sprachlichen) Produkts bzw. die Präsentation eines Inhalts (Ellis, 2018b, S. 26). Unter diesem Punkt geht es um das Ziel der Aufgabe hinsichtlich des zu erstellenden (sprachlichen) Produkts (→ **Produktorientierung**). Nochmals hervorzuheben ist hier die Unterscheidung von (pädagogischem) Ziel (IV.1, V.1) und (Produkt-) Ergebnis, das durch die Bearbeitung der Aufgabe entsteht (IV.7, V.7) (Ellis, 2003, S. 8-10).

⁶ Interaktion resp. Kommunikation kann z.B. auch zwischen Lerner und Text/Bild/... stattfinden (siehe IV.5).

⁷ Eine Übersicht zu *Best Practice* Beispielen von Scaffolding findet sich bspw. in Massler and Ioannou-Georgiou (2010).

„Gute“ komplexe Aufgaben vereinen meines Erachtens **Prozess- und Produktorientierung**, und sie zielen sowohl auf **sprachliche** als auch **außersprachliche Ergebnisse**, d.h. sie verfolgen neben einem sprachlichen Ziel auch ein inhaltliches Ziel, das über die semantische Bedeutung linguistischer Einheiten hinausgeht (primär pragmatische Bedeutungsorientierung).

Abschnitt V: Analyse des Arbeitsplans

Sollten Sie nach der ersten groben Durchsicht der Aufgabe festgestellt haben, dass die notwendigen Kriterien „echter“ komplexer Aufgaben erfüllt sind, können Sie mit der detaillierteren Beschreibung ab Abschnitt „V. Aufgabendesign“ fortfahren⁸.

In **Abschnitt V** werden die aus dem **Design der Aufgabe** ersichtlichen Aspekte (der Kriterien aus Abschnitt IV) näher beschrieben. Hier geht es um die genauere Analyse des mit der Aufgabe verbundenen **Arbeitsplans** (*task-as-workplan*, Breen, 1987, 1989). Während die Kategorien dieses Arbeitsplans von der Lehrkraft gesteuert bzw. festgelegt werden, sind die daraus resultierenden Lernprozesse (Abschnitt VI: *task-in-process*, Breen, 1987, 1989) nicht unbedingt hervorsehbar oder planbar, da die *tatsächlichen* Arbeitsprozesse u.a. maßgeblich von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und deren Aktivitäten/Umsetzung abhängig sind. Daher ist in Abschnitt V. vorwiegend von *Möglichkeiten*, die bestimmte Prozesse auslösen *können*, die Rede.

V.1 Ziel: Wenn Sie unter IV. entschieden haben, dass das Kriterium des inhaltsorientierten Prozess-Ziels erfüllt ist, soll nun genauer analysiert werden, ob

1.1 die inhaltliche Ausgestaltung der Aufgabe die Verwendung *bestimmter* sprachlicher Mittel vorsieht (z.B. wenn Lernende über ihre Pläne für die kommenden Ferien kommunizieren sollen → kommunikative Funktion bedingt linguistische Form, hier: *going-to future*) – *focused task* (Ellis, 2003, 2018a);

1.2 oder, ob die Lernenden völlig frei in der Wahl der sprachlichen Mittel sind (z.B. können sie über ihre Lieblingsorte/-Ferien kommunizieren/schreiben, wobei die grammatische Form ihnen frei überlassen ist) – *unfocused task* (ebd.).

Wichtig ist jedoch immer, dass Sprache verwendet wird, um einen pragmatischen Inhalt zu transportieren (kein ausschließliches *display of language*). Dabei sollen sich Lehrpersonen bewusst darüber sein, dass **bestimmte Inhalte ganz bestimmte sprachliche Formen erfordern** (können). Zu beachten ist dabei stets die unter IV.2 thematisierte Relevanz des Inhalts und die Übereinstimmung von Form und Funktion der Sprache (Ellis, 2003, S. 9–10).

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: Hier soll spezifiziert werden, inwieweit sich die in Abschnitt IV.2 von Ihnen bestätigte Relevanz zeigt (Ellis et al., 2020, S. 156). Eine Orientierung, um das Niveau der Lerngruppenpassung auf der Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft nicht zu“ einschätzen zu können, findet sich (1) im Hinblick

⁸ Ein hilfreiches Schaubild zum näheren Verständnis der Kategorien von komplexen Aufgaben bietet Hallet (2013b) im Anhang.

auf das kognitive Anforderungsniveau (L.W. Anderson et al., 2001; Maier et al., 2014; Robinson, 2011); (2) den Lebensweltbezug & (3) das fremdsprachliches Niveau (Maier et al., 2014, S. 343–346; Robinson, 2001b); (4) die Passung (Hallet, 2011, S. 141). Auch der Bildungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016a, 2016b) kann Aufschluss darüber geben, ob eine Aufgabe mit Blick auf die (5) Altersangemessenheit und die zu erwerbenden altersspezifischen Kompetenzen passend sein kann (curriculare Relevanz).

Mit Blick auf Lehrwerke – so ließe sich annehmen – kann a priori angenommen werden kann, dass diese auf die Lerngruppe angepasst sind, da die dort befindlichen Materialien stets auf Grundlage des Bildungsplans entwickelt werden, der wiederum auf jahrelanger Forschung und Entwicklung basiert. Dennoch ist eine (kritische) Analyse, ob die Aufgabe bzw. das Thema der Aufgabe *tatsächlich* passend für die jeweilige Lerngruppe ist, sinnvoll und durch die Lehrperson zu überprüfen (Kurtz, 2011; Thaler, 2011) – besonders vor dem Hintergrund der dynamischen Komplexität einer Sprachlerngruppe (z.B. Kersten, 2021).

Bei der Überprüfung des Lehrlernmaterials kann/soll sich an den oben genannten fünf Merkmalen für Relevanz orientiert und mittels der vierstufigen Skala bewertet werden.

V.2 Relevanz		Lerngruppenpassung ist gegeben in Bezug auf den Lebensweltbezug der S.			
Trifft voll zu		Trifft teilweise zu		Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu

V.3 Lücke: Hier bestimmen Sie nicht nur, ob eine Informations- und/oder Meinungs- und/oder Entscheidungslücke vorliegt, sondern auch, wie das Informationsgefälle beschaffen ist: Hat bei einer Interaktion *nur ein Lernender* Informationen, die der andere nicht hat (unidirektional); Haben beide (alle) Interaktionspartner *unterschiedliche* Informationen, die sie *austauschen* müssen, um die Aufgabe zu lösen (bidirektional)? Das heißt, Sie müssen auch entscheiden, ob die Informationslücke einseitig, d.h. unidirektional (*one-way*) oder auf zwei Seiten (bidirektional, *two-way*) besteht, d.h. **wie die Informationsbeschaffung bzw. -bereitstellung** gestaltet ist.

Unidirektional wäre: Partner A hat eine Zeichnung von einem leeren Wohnzimmer und Partner B's Zeichnung zeigt Möbel, die Partner A erraten soll.

Bidirektional hieße, dass *beide* Partner fehlende (aber *unterschiedliche*) Informationen haben: Partner A und Partner B haben die Zeichnung desselben Zimmers, jedoch mit unterschiedlichen Möbeln, die sie *gegenseitig* erraten bzw. durch sprachlich-diskursive und kognitive Prozesse in Erfahrung bringen sollen (Ellis, 2003, 86-89, 96).

Eine **bidirektionale** Informationsbeschaffung funktioniert *nur* in Interaktion zwischen Schülern, oder, wenn der Lehrer mit einem Schüler interagiert. Ausschlaggebend ist hier die **beidseitige aktive Beschaffung und/oder Mitteilung von Informationen**. Im Gegensatz dazu ist bspw. bei einem **Bilddiktat** der **Rezipient** der Informationen **hinsichtlich der Informationsbeschaffung passiv**, die Lücke besteht **einseitig**. Der Rezipient überführt die Informationen, die ihm das Gegenüber oder ein Material übermittelt, in eine andere Form (Modalitätstransfer) – so z.B. bei für Anfänger geeigneten *Input-based Tasks* (Shintani, 2016).

Unterschieden wird – wie bereits erwähnt – nicht nur die **Art der Informationsbeschaffung** und -**bereitstellung**, sondern auch die **Art der Lücke**. Nunan (1989, S. 46f.) beschreibt diese folgendermaßen:

(1) *Information gap* → „transfer of given information from one person to another, one place to another or from one form to another“ (z.B. etwas Gehörtes, Gelesenes in ein graphisches Format übertragen, zeichnen); Ein Informationstransfer kann bspw. auch ein Modalitätstransfer sein.

(2) *Opinion gap* → „identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation“ (z.B. Informationen zu Schuluniformen sammeln und am Ende zu einer Meinung kommen, die man vertreten soll);

(3) *Reasoning gap*⁹ → „deriving some new information from given information through the processes of interference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships through patterns“ (z.B. Informationen zu einem gesunden Frühstück sammeln und dann begründet entscheiden, weshalb man sich für welches Frühstück entschieden hat).

Die Beschaffenheit einer Informationslücke hat maßgeblichen Einfluss darauf, wie (kognitiv) komplex eine komplexe Aufgabe ist (Robinson, 2001a, 2011, 2015). Daher ist eine genaue Analyse dahingehend bedeutsam.

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

V.4 Input: Hier soll zum einen angegeben werden, ob die Aufgabeninstruktion Informationen zum erwartenden Produkt (Ergebnis) der Aufgabe und zum Weg dorthin (Arbeitsschritte) liefert, und, ob diese Instruktionen verständlich sind. Zum anderen kann angegeben werden, welches Material, das ebenfalls (sprachlichen) Input darstellt, zu der Aufgabe gehört (Ellis, 1992, S. 52–53). Die Strukturierung einer Aufgabe ist von großer Bedeutung – auch für das Verständnis – und kann dazu beitragen, dass sprachliche Lernerfolge zu verbessern.

V.4 Input	Die Aufgabenstellung
	1. enthält verständliche Instruktionen bzgl. des erwarteten Produkt-Ergebnisses.
	2. enthält verständliche Instruktionen bzgl. der Arbeitsschritte.
	Aufgabenmaterial ist vorhanden in Form von
	3. Input in Text-Form.
	4. Input in Form von Illustrationen.
	5. Sonstige Inputmaterialien.

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

Ad V.4.2.: Lerner werden bspw. Schritt für Schritt durch die Aufgabe geleitet oder die Abfolge der Arbeitsschritte geht aus der Instruktion am Anfang hervor.

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

⁹ Bei Ellis (z.B. 2003) ist an dieser Stelle von einer *decision gap* die Rede, was jedoch dasselbe meint.

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

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

V.5: Unterstützungsangebot¹⁰: Bitte markieren Sie hier, welche *Scaffolding*-Angebote die Aufgabe zur Unterstützung der Lernenden bereithält. Suter (2019) unterscheidet zwischen Unterstützungsangeboten, die das Verstehen des Inputs, den Prozess der Aufgabenbearbeitung und/oder den Output unterstützen. Bspw. können Lexika bei der Erstellung eines Textes die Arbeit erleichtern (Output) oder aber auch das Verstehen eines Texts (Input) unterstützen (Suter, 2019, 80, 86-88). Für den Arbeitsprozess können je nach Aufgabe und Ziel verschiedene *Scaffolding*-Angebote hilfreich sein¹¹. Weitere Hinweise zu *Scaffolding* speziell im Format komplexer Aufgaben liefert die Übersicht zur „komplexen Kompetenzaufgabe“ (Hallet, 2013b).

V.5 Unterstützungsangebot	<i>Scaffolding</i>
	1. durch Visualisierungen
	2. durch die Bereitstellung sprachlicher Mittel
	3. durch Hinweise zur Bearbeitung
	4. durch Bereitstellung generischer Modelle als Bsp. für Arbeitsprodukte

Ad 1.: z.B. Fotos, Zeichnungen, Cartoons.

Ad 2.: z.B. Satzanfänge, *Chunks*, Morpheme.

Ad 3.: z.B. Checkliste oder *Dictionnary*.

Ad 4.: Generische Modelle sind Genre-spezifische Textsorten, z.B. eine Einladungskarte, Email, ein Zeitungsartikel, ein Gedicht etc. (Hallet, 2011, 2013).

V.6 Produkt-Ergebnis: Hier gilt es zu erfassen, ob das **Aufgabenprodukt** *inhaltsorientiert* ist, d.h., dass die ‚Produktion‘ des pragmatischen Inhalts (z.B. nicht nur semantische Wortbedeutung) im jeweiligen Kontext (*communication about a content*) im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass das ‚Was?‘ und nicht das ‚Wie?‘ (*display of language*) fokussiert wird (Ellis, 2018b, S. 26). Wenn Sie dies bereits unter IV.6 bestätigt haben, geht es nun darum, zu entscheiden, ob es auch **tatsächlich** ein *außersprachliches* Produkt gibt. Ein außersprachliches, d.h. non-linguistisches Ergebnis bedeutet bspw., dass durch die Bearbeitung der Aufgabe und durch die dieser Aufgabenbearbeitung inhärenten kommunikativen Prozesse ein außersprachliches Produkt entsteht. Das heißt, dass, mit linguistischen Einheiten resp. Inhalten (mündlich/schriftlich oder beides) tatsächlich etwas ‚Neues‘ entsteht, wie bspw. eine Idee, eine Entscheidung, eine Geschichte etc. Die Sprache wird dabei als Medium *benutzt*, um eine Idee, eine ‚Botschaft‘ zu ‚transportieren‘, durch sprachlich-diskursive Prozesse eine Entscheidung zu treffen, oder eine Geschichte durch linguistische Einheiten zu

¹⁰ Unterstützungsangebote können auch Teil des Input-Materials (V.4) sein. Das bedeutet, dass ein Material sowohl beim Input als auch beim Unterstützungsangebot ‚angerechnet‘ wird. Dadurch sollten Sie sich nicht irritieren lassen: Konzentrieren Sie sich je Kategorie auf die Aufgabe, d.h. Sie blicken *mehrmals* auf *dasselbe* Material aus *unterschiedlichen Blickwinkeln*.

¹¹ Eine gute Übersicht zu möglichen Scaffolding-Maßnahmen hinsichtlich Sprache und Inhalt (Input & Output) findet sich überdies bei Massler and Ioannou-Georgiou (2010).

kreieren. Sprache ist im Hinblick auf außersprachliche Ergebnisse das Mittel, das die Erstellung dieser ermöglicht. Das außersprachliche Produkt bleibt *nach Vollendung* der linguistisch-diskursiven kommunikativen (Inter-)Aktion bestehen. Z.B. bleibt eine Geschichte oder eine Erzählung als abstraktes Artefakt auch ohne die zugehörigen linguistischen Einheiten, mit denen sie bspw. niedergeschrieben und vorgelesen wird, bestehen (z.B. in der Erinnerung). Zentral ist die Benutzungsorientierte Betrachtung von linguistischen Produkten zur Erstellung und Übertragung nicht-linguistischer Inhalte, die in abstrakter Weise über das Niveau linguistischer Einheiten hinausgeht. Das Üben von Dialogen – auch unter kreativer Verwendung sprachlicher Mittel – bspw. bringt kein außersprachliches Produkt hervor.

V.6 Produkt-Ergebnis	Welches Produkt-Ergebnis wird erwartet?	
	1. sprachliches Produkt.	
	2. außersprachliches Produkt.	

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

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

Im **Abschnitt VI.** werden Sie der Frage nachgehen, welche Prozesse durch die Konzeption der Aufgabe resp. den Arbeitsplan **verlangt** und/oder **ermöglicht** werden.

VI.1 Kognitive Prozesse: Neben sprachlich-diskursiven Prozessen, die bei komplexen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht immer initiiert werden (sollten), und die im fremdsprachlichen Lernprozess auch zu den kognitiven Prozessen gehören, sollen durch Aufgaben weitere (allgemeine) kognitive Prozesse initiiert und am Laufen gehalten werden (z.B. Hallet, 2011, 2013a, 2013b). Hier können Sie angeben, welche kognitiven Prozesse während der Bearbeitung der Aufgabe angeregt werden sollen (Ellis, 2018a, S. 23) resp. welche für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind. Eine genaue Beschreibung der Prozesse finden Sie bei Anderson et al. (2001, S. 66–88).

Bitte beachten Sie auch, dass diese Informationen bereits aus der Aufgabeninstruktion hervorgehen können – wenn auch nicht immer so explizit. In jeder (,echten‘) komplexen Aufgabe im Englischunterricht wird es z.B. immer darum gehen, linguistisch-diskursive Prozesse anzuregen, d.h., Schüler sollen miteinander auf Englisch kommunizieren, alleine einen Text lesen oder einen Text verfassen – mit dem Ziel kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache aufzubauen (Council of Europe, 2001). Wenn Schüler jedoch ein Gedicht **interpretieren** oder eine politische Situation **kritisch reflektieren** sollen, werden **dafür erforderlichen** kognitive Prozesse im Arbeitsplan der Aufgabe nicht explizit kommuniziert und kann hier angekreuzt werden. Hier geht es zwar immer noch um die Aufgabe als Arbeitsplan, der angibt, welche Prozesse erforderlich sind bzw. ermöglicht werden, und, ob sich die Komplexität der Aufgabe kumulativ steigert und so kognitiven und affektive Lernervariablen berücksichtigt (z.B. Robinson, 2011). Der Schwerpunkt liegt hier ein wenig näher am Lerner und seinen nicht beobachtbaren internen Prozessen. Überlegen Sie also genau, welche der unter VI.1 beschriebenen Prozesse durch die Aufgabenkonzeption potenziell angeregt werden bzw. durch die Konzeption evoziert werden (können). Überlegen Sie auch, ob der Aufgabenplan der kumulativen Steigerung der Komplexität Rechnung tragen kann, oder ob bspw. nur kognitive Prozesse der ,höheren‘ Ebene angesprochen werden. Die Strukturierung der Komplexität ist zentral

für das Gelingen einer komplexen Aufgabe und sollte bspw. sukzessive gesteigert werden (z.B. Robinson, 2015). Anhand der durch die Aufgabenkonzeption erforderlichen kognitiven Prozesse lässt sich demnach auch ermitteln, wie komplex resp. kognitiv anspruchsvoll eine *task* ist.

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.	
	10. Sonstiges:	

In **Abschnitt VI.2** geht es um die Beurteilung dahingehend, wie sich *theoretisch* der Prozess der Aufgabenbearbeitung (*task in process*, Breen, 1987) gestaltet. Lernprozesse sind sehr **individuell** und **nicht vorhersehbar**. Durch Aufgaben versucht man jedoch, Lernprozesse anzuregen (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 7). Dies gelingt durch gute Steuerung in ‚guten‘ komplexen Aufgaben. So kann z.B. fremdsprachliche Kooperation durch einen guten Arbeitsplan ‚erzwingen‘ werden, in dem die Produkterstellung nur möglich ist, wenn Lernende aktiv zusammenarbeiten. Liefert Schüler A nicht seinen Teil der Arbeit (z.B. zur Erstellung eines Posters), so können die vier Teampartner das Poster nicht fertigstellen (kooperative Gruppenarbeit, z.B. Gruppenpuzzle). Zu unterscheiden ist dabei noch die **Arbeitsteilung/Kooperation innerhalb der ganzen Lerngruppe/Klasse** (Gruppenarbeit, GA) oder **arbeitsteilig innerhalb der Gruppe** (z.B. Gruppenpuzzle, GP). Die Konzeption der Aufgabenstellung soll es Lernenden darüber hinaus ermöglichen, ‚Probleme‘ auf **individuelle Weise** anzugehen und entsprechend ihrer **Interessen** und **Arbeitsweisen** vorzugehen, d.h., es besteht bspw. die Möglichkeit aus unterschiedlichen Inputmaterialien auszuwählen (Hallet, 2013a, 7).

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	

Ad 1.: Kooperation ist nicht gleich Interaktion. Mit Kooperation ist nicht *nur* gemeint, dass die Lerner interagieren, sondern, dass sie durch die Aufgabenkonzeption in der Weise eingebunden bzw. aktiviert werden, dass **jeder** sich **beteiligen** muss, um **an einem gemeinsamen Gegenstand** mit dem **Ziel** eines **gemeinsamen Ergebnisses** zu arbeiten (Pauli & Reusser, 2000). Nur durch die Erbringung der **Leistung aller** (an einer Gruppenarbeit) ist es möglich, das Ziel der Aufgabe zu erreichen. Angemerkt sei hier auch noch der Unterschied zwischen dem deutschen Terminus „Kooperation“ und dem angloamerikanischen Ausdruck „*cooperative groupwork*“ (Burmeister, 2008). Letzteres meint stets eine **Ressourceninterdependenz**, d.h. Aufgabenlösung ist **abhängig** von den Beiträgen der einzelnen (z.B. Burmeister, 2008).¹² Ressourceninterdependenz ist im Fall komplexer Aufgaben erwünscht.

Ad 1.: z.B. kann ein konkreter Inhalt je nach individuellem Interesse innerhalb eines bestimmten Themenfeldes selbstständig gewählt werden.

Ad 2.: z.B. Zeit, Sozialform.

Ad 3.: z.B. Erstellung eines Posters oder eines Berichts, ggf. auch selbstgewähltes Format.

¹² Ein Überblick zum kooperativen Lernen und der Rolle der Lehrperson findet sich bspw. bei Pauli and Reusser (2000).

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Airasian, P. W. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Longman.
- Baumann, S. (2023). Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen. Waxmann.
- Breen, M. P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C. N. Candlin & D. Murphy (Eds.), *English language teaching: v. 7. Language learning tasks* (1st ed., S. 23–46). Prentice-Hall International.
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *The second language curriculum* (S. 187–206). Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.014>
- Burmeister, P. (2008). Aufgabenbasiertes Lernen im virtuellen Seminar: "Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht". In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditfurth (Eds.), *Fremdsprachendidaktik Inhalts- und Lernerorientiert: Vol. 15. Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik* (S. 229–244). Peter Lang.
- Candlin, C. N. (2001). Afterword: Taking the Curriculum to Task. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Applied Linguistics and Language Study. Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (S. 229–243). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Carless, D. R. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389–396.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), 485–500. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>
- Carless, D. R. (2004). Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. *TESOL QUARTERLY*, 38(4), 639–662.
- Caspari, D. (2017a). Differenzsensibler Fremdsprachenunterricht - eine Großbaustelle. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Eds.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 43–53). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2017b). Hinweise für die Konzeption, Weiterentwicklung und Verwendung der sprachbildenden Aufgaben in der Lehrkräftebildung. In D. Caspari (Ed.), *Sprachbildung in den Fächern: Aufgabe(n) für die Fachdidaktik: Materialien für die Lehrkräftebildung* (S. 33–39). Rucksaldruck.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge Univ. Press.
- Ellis, R. (1992). Comprehension and the Acquisition of Grammatical Knowledge in a Second Language. In R. J. Courchène, J. I. Glidden, J. St. John, & C. Thérien (Eds.), *Comprehension-Based Second Language Teaching* (S. 39–62). University of Ottawa Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018a). *Reflection on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2018b). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In I. Walker, D. Kwang Guan Chan, M. Nagami, & C. Bourguignon (Eds.), *Trends in Applied Linguistics [TAL]: Vol. 28. New Perspectives on the Development of Key Competencies in Foreign Language Education* (S. 23–40). de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice* (First published.). *The Cambridge applied linguistics series*. Cambridge University Press.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective Practices in ESL Teacher Development Groups: From Practice to Research*. Palgrave Macmillan.
- Fredrichs, K. W. (2021). Die Ausbildung von Kompetenzen zur Erstellung und Durchführung von kompetenzorientierten Lernaufgaben als Aufgabe der Lehrerbildung. In A. Bergmann, M. Schäfers, K.

- Schröder, & K. Wieland (Eds.), *Die neueren Sprachen: 10 für 2019 (2021). Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit* (S. 70–81). GMF-Verlag.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern. Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Kallmeyer Klett.
- Hallet, W. (2013a). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 47(24), 2–8. <https://languagelearninglog.de/2018/09/06/ive-got-a-story-to-tell-comics-als-kompetenzaufgabe/>
- Hallet, W. (2013b). *Die komplexe Kompetenzaufgabe: Differenzierungsoptionen in den Aufgabenkomponenten*. https://languagelearninglog.de/wp-content/uploads/2018/01/160615_differenzierung_mit_der_kompetenzaufgabe.pdf
- Hodaie, N., Schnebel, S., Immerfall, S., & Grassinger, R. (Eds.). (2018). *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln: Gemeinsamer Antrag der Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten zur Neuausschreibung eines Forschungs- und Nachwuchskollegs*.
- Kersten, K. (2021). The Proximity of Stimulation Hypothesis: Investigating the interplay of social and instructional variables with the cognitive-linguistic skills of young L2 learners. In K. Kersten & A. Winsler (Eds.), *Understanding variability in second language acquisition, bilingualism, and cognition: A multi-layered perspective* (preprint). Routledge.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (1st publ). Longman.
- Kunze, K. (2021). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In Y. Völschow & K. Kunze (Eds.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 23–46). Verlag Barbara Budrich.
- Kurtz, J. (2011). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 40(2), 3–14.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum?“ – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung Auf Dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Maier, Uwe, Bohl, T., Thorsten, Drüke-Noe, Christina, Hoppe, Henriette, Kleinknecht, Marc, Metz, & Kerstin (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 32(3), 340–358.
- Massler, U., & Ioannou-Georgiou, S. (2010). Best practice: How CLIL works. In U. Massler & P. Burmeister (Eds.), *Praxis Pädagogik. CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule* (S. 61–75). Westermann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2016a). *Bildungsplan: Lehrkräftebegleitheft*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-100643614/lsw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2016b). *Kultus und Unterricht: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*. Bildungsplan der Grundschule Fach Englisch. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_E.pdf
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2011). *Task-supported Language Learning*. Schöningh.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2015). Lernaufgaben in heterogenen Gruppen. *Perspektiven Englisch*(13), 5–16.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2006). Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 40(84), 2–8.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge Univ. Press.
- Olteanu, C. (2017). Reflection-for-action and the choice or design of examples in the teaching of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(3), 349–367. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0211-9>

- Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift*, 22(3), 421–442.
- Räder, M. (2017). Binnendifferenzierung im Englischunterricht aus Sicht von Englischlehrkräften - Implikationen für die (Fort)Bildung von Lehrkräften. In S. Chilla & K. Vogt (Eds.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 59. Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven* (S. 108–133). Peter Lang.
- Reckermann, J. (2017). Eine Aufgabe - 25 richtige Lösungen: Das Potenzial offener lernaufgaben für den inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. In S. Chilla & K. Vogt (Eds.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Vol. 59. Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven* (S. 205–234). Peter Lang.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 12*. Prolog-Verl.
- Robinson, P. (2001a). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *The Cambridge applied linguistics series. Cognition and second language instruction* (S. 287–318). Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.012>
- Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2011). *Second Language Task Complexity* (Vol. 2). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.2>
- Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Ed.), *Task-based language teaching. Domains and Directions in the Development of TBLT* (Vol. 8, S. 87–122). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.8.04rob>
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning. Research and practice in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners. Task-based language teaching. 9*. John Benjamins Publishing Company.
- Skehan, P., & Foster, P. (2008). Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis in Task-based Performance: A meta-analysis of the Ealing Research. In S. van Dale, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard, & I. Vedder (Eds.), *Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Use, Learning, & Teaching* (S. 207–226). Contactforum.
- Suter, C. (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht: Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis* [1. Auflage]. *Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*.
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks - Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 40(2), 15–30.
- Trautmann, M. (2010). Heterogenität - (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? In A. Köker, S. Romahn, & A. Textor (Eds.), *Herausforderung Heterogenität: Ansätze und Weichenstellungen ; [Barbara Koch-Priewe zum 60. Geburtstag* (S. 52–64). Klinkhardt.
- van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In Van den Branden & Kris (Eds.), *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (S. 1–16). Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning. Longman handbooks for language teachers*. Longman.
- Xhaferi, B., & Xhaferi, G. (2012). Teachers' attitudes and understanding of task-based language teaching: A study conducted at the faculty of languages, cultures and communications at SEEU. *SEEU REVIEW Special Edition*, 9(2), 43–60.