

Aufgaben in der Lehrendenbildung

Eine deskriptive Analyse der Funktionen und des Lernpotenzials von Aufgaben im Programm *Deutsch Lehren Lernen*

Blaženka Abramović, Michael Schart & Marion Schuller¹

Abstract: Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Aufgabengestaltung in dem Aus- und Fortbildungsprogramm Deutsch Lehren Lernen (DLL) für Lehrende im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die 732 Aufgaben der Einheiten 1-6 wurden anhand eines mehrperspektivischen Kategoriensystems analysiert. Der Beitrag geht zunächst auf die neun Dimensionen des Kategoriensystems ein. Anschließend werden auf der Grundlage einer deskriptiven Analyse auffällige Tendenzen der Aufgabengestaltung von DLL beschrieben. Dabei kann gezeigt werden, dass sich in den Aufgaben zentrale Programmprinzipien wie die Praxisnähe und die Orientierung an den Teilnehmenden deutlich widerspiegeln. Es wird aber zugleich auch auf das Entwicklungspotenzial des Programms im Hinblick auf die Vielfalt an Aufgabenformaten und ihr kognitives Anforderungspotenzial verwiesen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf mögliche Ansätze für die weitere Erforschung der Aufgabenkultur von DLL.

Schlagwörter: Aufgabenstellung, Potenzialanalyse, Lehrerbildung, Aufgabenanalyse

Abstract: This paper provides an overview of the task design in a training program for teachers of German as a foreign and second language (Deutsch Lehren Lernen – DLL). The 732 tasks in the units 1-6 were analyzed using a multi-perspective category system. The paper first discusses the nine dimensions of the category system. Then, based on a descriptive analysis, conspicuous tendencies of the task design are described. It can be shown that central program principles such as practical relevance and participant orientation are clearly reflected in the tasks. At the same time, however, the potential for development of the program with regard to the variety of task formats and their cognitive demand potential is pointed out. The article concludes with an outlook on possible approaches for further research into the task culture of DLL.

Keywords: task, potential analysis of tasks, teacher education, tasks in teacher training



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

¹ Bei dieser Studie handelt es sich um ein gemeinsames Produkt der drei Beteiligten: Datenaufbereitung, Analyse und Ergebnisdarstellung wurden als Teamarbeit durchgeführt.

1 Einleitung

Als Aufgaben lassen sich im weitesten Sinne alle Impulse verstehen, mit denen Lernende zum Denken und Handeln angeregt werden sollen. Sie sind didaktische „Alleskönner“ (Emmerling 2018: 1), denn sie eignen sich zur Initiierung und Strukturierung von Lern- und Interaktionsprozessen ebenso wie zu deren Evaluation. Lernenden können sich anhand von Aufgaben neues Wissen erarbeiten. Sie bieten aber auch Möglichkeiten der Anwendung, des Transfers oder der Diagnose von Kompetenzen. Somit müssen Aufgaben als ein wichtiges Steuerungselement betrachtet werden, „mit dem sich Zielrichtung, Anspruchsniveau und Tiefe der fachlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand beeinflussen lassen“ (Winkler 2018: 27). Sie stellen ein zentrales Element der Unterrichtsgestaltung auf der didaktischen Mikroebene dar (Kleinknecht 2019: 3).

Auch für das Programm *Deutsch Lehren Lernen* sind die Aufgabenstellungen daher von essenzieller Bedeutung. Sie werden in unterschiedlichen Funktionen eingesetzt und dabei mit anderen Gestaltungselementen wie Erklärungstexten, Abbildungen oder Unterrichtsaufnahmen verknüpft. Bislang gibt es jedoch nur wenige Arbeiten, die sich systematisch mit dem Aufgabenangebot in *DLL* beschäftigen. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie. Als Ergebnis einer umfassenden Analyse der 732 Aufgaben in den sechs Basis-Einheiten werden wir darstellen, welche Merkmale die „Aufgabenkultur“ (Leisen 2010) von *DLL* aufweist. Dabei ist die Annahme leitend, dass sich in den Aufgaben die Ziele und Bildungsansprüche widerspiegeln, an denen sich die Autorinnen und Autoren bei der Erstellung dieses Programms (implizit) orientierten (vgl. Heins 2017: 26).

Die Studie fokussiert somit die Angebotsseite (vgl. Helmke 2022: 75) von *Deutsch Lehren Lernen*. Im Zentrum steht nicht der Einsatz des Materials in konkreten Lehr-Lernsettings, sondern das Lernpotenzial, das sich beispielsweise aus dem kognitiven Anforderungsniveau oder der Praxisnähe einer Aufgabe ergibt. Auf der Grundlage verschiedener heuristischer Modelle zur Aufgabenanalyse wurde für die vorliegende Untersuchung ein Kategoriensystem entwickelt, das den Anforderungen der Aus- und Fortbildung von DaFZ-Lehrenden mit *DLL* gerecht werden soll. Die Analyse mit Hilfe dieses Instruments konzentriert sich darauf, die Tendenzen der Aufgabengestaltung in den sechs Basis-Einheiten des Programms nachzuzeichnen. Dabei treten einerseits Merkmale zutage, die programmübergreifend als charakteristisch für *DLL* bezeichnet werden können. Andererseits werden aber auch eine Reihe von Unterschieden bei den einzelnen Einheiten deutlich. In die Diskussion dieser Resultate fließen die langjährigen praktischen Erfahrungen der beiden Autorinnen dieses Beitrags ein. Als *DLL*-Trainerinnen konnten sie in zahlreichen Kursen Einblicke in die Reaktion von Teilnehmenden auf die Aufgaben gewinnen. Das ermöglicht es uns, den deskriptiven Ansatz der Studie durch Erkenntnisse zur Lernwirksamkeit zu erweitern. Zugleich möchten wir damit andere Trainerinnen und Trainer zu einem Austausch über die Erfahrungen mit den Aufgaben von *DLL* einladen.

2 Grundlagen

2.1 Ansätze der Aufgabenforschung

Aufgrund ihrer dominierenden Rolle bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ist es folgerichtig, dass vielfältige Versuche unternommen wurden, Aufgaben zu systematisieren, ihr Lernpotenzial zu erfassen und auch ihre Wirkung zu untersuchen. Die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen in der Lernaufgabenforschung lassen sich drei Perspektiven zuordnen (Heins 2017). Die Verstehensprozessperspektive widmet sich den Vorgängen, die sich während der Bearbeitung von Aufgaben auf Seiten der Lernenden abspielen. Die Verstehensproduktperspektive blickt auf die Ergebnisse dieser Prozesse und konzentriert sich auf die Lernerfolgsmessung. Der dritte Zugang, die Lernaufgabenpotenzialforschung, beschränkt sich auf die Angebotsseite von Unterricht (vgl. Helmke 2022: 75ff.). Dabei werden Aufgaben anhand verschiedener Kriterien beschrieben und typisiert. In einem weiteren Schritt können die Kategoriensysteme dazu genutzt werden, um Arbeitsaufträge im Hinblick auf ihr lernförderliches Potenzial zu bewerten. Die Kriterien stehen dann für „erwünschte Aufgabenmerkmale“ (Winkler 2018: 29). Es kommt also zu einer Verknüpfung von deskriptiver und normativer Sichtweise. Auch die vorliegende Studie beschränkt sich nicht darauf, die Aufgaben in den untersuchten DLL-Einheiten systematisch zu ordnen und einen Überblick über deren Verteilung zu geben. Vor der Folie der Zielsetzungen von DLL wird es zugleich darum gehen, eine Einschätzung zum Lernpotenzial einzelner Aufgaben zu treffen.

Die Fremdsprachendidaktik kann auf eine lange Tradition der Typisierung von Aufgaben bzw. Übungsformaten (z.B. Häussermann & Piepho 1996) zurückblicken. Diese Arbeiten beziehen sich aber auf den Lerngegenstand Fremdsprachen und liefern daher keine befriedigenden Antworten auf die Frage, wie sich Aufgaben systematisieren lassen, mit denen angehende Fremdsprachenlehrende auf ihre künftigen beruflichen Anforderungen vorbereitet werden. In der bisherigen Aufgabenforschung lässt sich ein Mangel an geeigneten Modellen zur Kategorisierung von Aufgaben für die Lehrendenbildung feststellen, der nicht nur den Bereich Fremdsprachen betrifft, sondern alle Fachdidaktiken (Reintjes 2019: 186).

2.2 Dimensionen der Aufgabenanalyse

Mit ihrem TEO-Modell (Taxonomy of educational objectives), das ursprünglich für die Hierarchisierung von Lehrzielen nach psychologischen Kriterien entwickelt wurde, haben Bloom, Krathwohl & Masia (1965) eine wichtige Grundlage für die Beschäftigung mit verschiedenen Aufgabenformaten geschaffen. Vor allem die weiterentwickelte Version dieses Modells von Anderson & Krathwohl (2001) hat in den Bildungswissenschaften eine weite Verbreitung gefunden. Es lässt sich auch nutzen, um Aufgaben zu systematisieren, zum einen nach der Art des von ihnen angesprochenen Wissens (faktenbezogen, prozedural, konzeptionell oder metakognitiv), zum anderen nach dem kognitiven Anspruchsniveau. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Überlegung, dass Lernende je nach Aufgabenstellung unterschiedlich stark gefordert werden. Von der Lernaufgabenpotenzialforschung wird das TEO-Modell intensiv rezipiert. Es bildet beispielsweise

einen wichtigen Ausgangspunkt für die allgemeindidaktisch orientierte Systematik von Maier et al. (2010), in der sich zwei Dimensionen der Analyse von Aufgaben unmittelbar auf die Arbeiten von Anderson & Krathwohl (2001) beziehen. Das Modell von Maier et al. (2010) umfasst insgesamt die folgenden sieben Dimensionen, auf die wir im weiteren Verlauf dieses Beitrags zurückkommen werden:

1. Art des Wissens
2. Kognitiver Prozess
3. Wissenseinheiten
4. Offenheit
5. Lebensweltbezug
6. Sprachliche Komplexität
7. Repräsentationsform

Neben dieser Systematik von Maier et al. (2010) gibt es eine Reihe weiterer Ansätze, mit denen versucht wird, das Potenzial von Aufgaben anhand mehrerer Kriterien zu bestimmen. So unterscheidet Girmes (2014) zwischen den Aktionsweisen (betrachten, eingreifen, erkunden), den Weltbereichen (Zeit, Raum, Sprache) und den tangierten Wissensformen, Gegenständen bzw. Kompetenzen. Blömeke et al. (2006) differenzieren Aufgaben u.a. nach den geforderten kognitiven Prozessen, den Wissensformen, dem Neuigkeitsgrad der Inhalte/ Methoden, der sprachlichen Komplexität, der Offenheit oder dem Anregen von Austausch.

Die Arbeit von Jatzwauk (2007) zu Aufgaben im Fach Biologie verdeutlicht, weshalb solche, mit einer fächerübergreifenden Perspektive konzipierten Modelle für spezifische Lehr-Lern-Kontexte angepasst werden müssen. In Jatzwauks Systematik wird die Dimension „kognitiver Prozess“ beispielsweise um sensomotorische Aspekte erweitert. Eine solche Adaption allgemeindidaktischer Kategorisierungen auf die besonderen Bedingungen eines bestimmten Lehr-Lern-Settings ist auch im Fall der Lehrendenbildung notwendig. Daher werden wir im Abschnitt 3.2 darlegen, welche Kategorien für die vorliegende Studie genutzt wurden, um den Programmzielen von *Deutsch Lehren Lernen* gerecht zu werden. Zuvor möchten wir jedoch einen Blick auf den Stand der Diskussion zu den Aufgaben in DLL werfen.

2.3 Aufgaben im Programm DLL

Wie Legutke (2023) in seinem einführenden Beitrag verdeutlicht, war das Programm DLL bisher kaum Gegenstand systematischer Untersuchungen. Dieses Problem betrifft zwar auch die Gestaltung, Umsetzung und Wirkung der Aufgaben, doch einige Arbeiten greifen diesen Aspekt auf und sollen daher im Folgenden beleuchtet werden. In ihrem Überblicksartikel zur Entstehungsgeschichte, den Inhalten und dem fachdidaktischen Ansatz von DLL verweisen Legutke & Rotberg (2018: 612) auf eine Systematik von Aufgabenstellungen, die in der Entwicklungsphase von DLL erarbeitet wurde. Sie umfasst sieben Typen von Aufgaben. Diese werden anhand ihrer Funktion bei der Anregung von Lern- bzw. Arbeitsprozessen voneinander abgegrenzt:

- 1) Vorwissen und Einstellungen zum Thema zu aktivieren und sich miteinander auszutauschen,
- 2) unterrichtliches Probehandeln anleiten,
- 3) Informationen entnehmen und Beobachtungen anstellen,
- 4) Informationen unterrichtsbezogen verstehen und das Verstehen sicherstellen,
- 5) gewonnene Einsichten darstellen, reflektieren und begründen,
- 6) gewonnene Einsichten und neue Kenntnisse unterrichtsbezogen anwenden
- 7) Vorbereitung, Durchführung und Präsentation der Praxiserkundungsprojekte.

In dieser Übersicht spiegelt sich die normative Perspektive auf die Aufgabengestaltung in DLL. Sie verdeutlicht in erster Linie die Vielfalt an Arbeitsaufträgen, die sich aus den Programmzielen ableiten lässt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich diese Systematik nur eingeschränkt als Grundlage für eine detaillierte deskriptive Analyse eignet. So tauchen beispielsweise kognitive Prozesse (verstehen, darstellen, reflektieren, erzeugen usw.) in mehreren Typen auf und werden uneinheitlich mit verschiedenen Formen des Wissens und Handelns (Information, Einsicht, Probehandeln, Erkundung usw.) kombiniert. Das ergibt sich aus der Funktion dieser Auflistung von Aufgabentypen. Sie ist als eine Orientierung für eine abwechslungsreiche und zugleich zielführende Konzipierung der Aufgaben in den einzelnen Einheiten gedacht. Die vorliegende Studie nimmt hingegen die Produkte der Programmgestaltung in den Blick und schlüsselt die Merkmale der Aufgaben anhand eines umfangreichen Kategoriensystems auf.

Erste Ansätze zu einer solchen deskriptiven Analyse finden sich in den Arbeiten von Rösler (2016) und Schramm (2016). In beiden Fällen handelt es sich um kleinere Studien, die exemplarisch und anhand eines einzelnen Aspekts ausgewählte Aufgaben aus DLL untersuchen. Rösler (2016) geht es dabei vor allem um die Frage, wie die einzelnen Aufgabenformate an lokale Bedingungen angepasst werden können. Er diskutiert dies am Beispiel von Aufgabenstellungen aus DLL 5. Schramm (2016) demonstriert an einzelnen Aufgaben verschiedener Einheiten die Integration von videografierten Unterrichtsszenen in das Programm.

Wie weiter oben bereits erwähnt, liegen bislang kaum Versuche einer umfassenden Systematisierung verschiedener Aufgabentypen für die Lehrendenbildung vor. Reintjes (2019) leistet mit seinem Modell daher Pionierarbeit. Er orientiert sich eng an den bereits erwähnten sieben Dimensionen der Systematik von Maier et al. (2010), adaptiert diese jedoch an den Kontext der Aus- und Fortbildung von Lehrenden. Beispielsweise nimmt er Bezug auf die bildungswissenschaftliche Forschung zum Professionswissen und unterteilt Aufgaben anhand der Frage, ob sie eher Fachwissen, pädagogisches Wissen oder fachdidaktisches Wissen betreffen. Bei Reintjes Modell findet sich – ebenso wie in unserem Kategoriensystem – die Überlegung, die Dimension „Lebensweltbezug“ von Maier et al. (2010) durch den Aspekt „Praxisbezug“ zu ersetzen. Das Beispiel der Arbeit Reintjes (2019) zeigt, wie wichtig es ist, die Dimensionen der Aufgabenanalyse den jeweiligen Lehr-Lern-Settings anzupassen. Dimensionen wie „Wissenseinheiten“ oder „sprachliche Komplexität“ sind bei der Konzipierung von Aufgaben im Bereich der schulischen Bildung,

insbesondere in der Sekundarstufe 1, von zentraler Bedeutung, können aber für Analysen in der Lehrendenbildung vernachlässigt werden². Im folgenden Abschnitt möchten wir daher beschreiben, welche Herangehensweise wir für die Analyse der Aufgaben in DLL gewählt haben.

3 Methode

3.1 Datengrundlage und Analyseprozess

In die Analyse wurden die sechs Basis-Einheiten des Programms Deutsch Lehren Lernen (DLL1 bis 6) einbezogen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über diese Datengrundlage und einige zentrale Kenngrößen. Es werden dabei wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den sechs Einheiten deutlich. So fällt bereits beim Textumfang auf, dass Einheit 6 als eine Ausnahme betrachtet werden muss³. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Aufgaben in den einzelnen Einheiten nicht nur in jeweils anderer Frequenz eingesetzt werden, sondern auch die Aufgliederung in Teilaufgaben unterschiedlichen Mustern folgt.

Aus Tab. 1 lassen sich daher erste Rückschlüsse auf die Funktion und Bedeutung von Aufgaben in den sechs untersuchten Einheiten ziehen. So legt beispielsweise das Verhältnis von Textumfang und der Gesamtzahl an Aufgaben (Spalte 6) die Annahme nahe, dass in Einheit 3 die Lernprozesse der Teilnehmenden stärker anhand von Erklärtexten gefördert werden sollen als etwa in Einheit 2, in der die Aufgaben eine prominentere Rolle spielen. Wir werden weiter unten darauf zurückkommen, inwiefern diese Ergebnisse mit anderen Kategorien der Analyse in Verbindung gebracht werden können.

Nr.	Titel der DLL-Einheit	Textumfang (Seitenzahl ohne Anhänge)	Anzahl der Aufgaben nach Nummerierung in der Einheit	Gesamtzahl der Aufgaben (einschließlich Teilaufgaben)	Verhältnis Textumfang/ Gesamtzahl Aufgaben
1	Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung	157	74	111	1,4
2	Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?	164	122	159	1,0
3	Deutsch als fremde Sprache	168	78	112	1,5
4	Aufgaben, Übungen, Interaktion	151	86	121	1,2

² Da es sich bei den Teilnehmenden von DLL häufig um Personen handelt, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, ist die Frage der sprachlichen Schwierigkeit für die Analyse relevant. Sie betrifft jedoch nicht nur die Aufgabengestaltung, sondern den gesamten Text der DLL-Einheiten und wurde deshalb nicht berücksichtigt (vgl. Xu 2023).

³ Der geringe Umfang geht auf eine nachträgliche Änderung des Konzepts zurück. Ursprünglich sollte auch das Thema Prüfen in dieser Einheit Platz finden. Es wurde jedoch in eine gesonderte Einheit ausgelagert (vgl. Legutke 2023).

5	Lehr- und Lernmedien (Neubearbeitung)	170	70	122	1,4
6	Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung	122	84	107	1,1

Tab. 1: Datengrundlage für die Aufgabenanalyse

Für die Analyse wurden alle 732 (Teil-)Aufgaben der DLL-Basiseinheiten 1-6 mit Hilfe der Software MAXQDA einem Kodierungsprozess unterzogen. Die Kategorienbildung erfolgte im ersten Schritt deduktiv aufgrund der Überlegungen, die wir im folgenden Abschnitt darstellen werden. Die Aufgaben wurden zunächst individuell kodiert. Anschließend wurden die Codes zu jeder Aufgabe in mehreren Teamsitzungen intensiv besprochen und gemeinsam festgelegt. In diesem Prozess der konsensuellen Validierung kam es zugleich zur induktiven Bildung neuer Unterkategorien am Datenmaterial.

An dieser Stelle möchten wir auf einige Schwierigkeiten hinweisen, für die wir im Analyseprozess Lösungen finden mussten. Ein Problem lässt sich am folgenden Beispiel demonstrieren. In Aufgabe 14 der Einheit 1 werden die Teilnehmenden mit dieser Aufgabenstellung konfrontiert:

Aufgabe 14



Sehen Sie jetzt Sequenz 1 von *Schule New Delhi 3* [bis 4:17]. Achten Sie dabei auf die drei oben genannten Gründe für die Unsicherheit von Unterrichtsplanung.

Mohita Miglani hat einen dialogischen Ansatz für den Einstieg in das Thema „New Delhi früher und heute“ gewählt. Sie muss deshalb von Beginn an mit planerischen Grauzonen zurechtkommen.



Abb. 1: Aufgabe 14 der Einheit 1 (Schart & Legutke 2012: 37)

Aufgrund der unklaren Formulierung ist die Zuordnung zur Kategorie „kognitiver Prozess“ schwierig. Auf den ersten Blick geht es darum, sich zunächst mit einer Unterrichtssituation vertraut zu machen. Genauer betrachtet sollen die Teilnehmenden jedoch den Videomitschnitt anhand von zuvor thematisierten Kriterien analysieren. Der Operator der Aufgabenstellung „achten auf“ steht in einem Widerspruch zu dem kognitiven Prozess, der für die Aufgabenlösung notwendig ist. Mit Hilfe verschiedener Dimensionen haben wir versucht, solche Phänomene im Kategoriensystem abzubilden. So wird diese Aufgabe beim kognitiven Prozess der Kategorie „Analysieren/ Beurteilen“ zugeordnet. Mit der Dimension „Umsetzung“ wird zugleich die von der Aufgabenstellung intendierte Handlung der Teilnehmenden erfasst (hier: „verstehen/ sich vertraut machen“).

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus komplexen Formulierungen von Aufgabenstellungen, die beispielsweise in einem Satz mehrere Operatoren enthalten oder die Teilnehmenden zu verschiedenen Aktivitäten auffordern. Bei Aufgabe 54 aus der Einheit 2 (Abb. 2) werden

unterschiedliche Aktivitäten der Lernenden angestoßen und dabei mehrere Formen der Umsetzung bzw. Ergebnisdarstellung gefordert. Eine Möglichkeit, mit solchen Fällen umzugehen, besteht darin, die einzelnen Teilaufgaben getrennt zu kategorisieren. Nicht alle Uneindeutigkeiten können jedoch dadurch behoben werden. So enthält Aufgabe 54a genau besehen zwei Aufträge: „Umfrage durchführen“ und „Fragenkatalog ergänzen“. In diesen Fällen wurde nur die zentrale Aktivität kodiert. Zuweilen mussten aber auch Aufgaben mit zwei Kategorien aus einer Dimension kodiert werden, um deren Komplexität erfassen zu können.

Aufgabe 54

Welche Annahmen haben Ihre Lernenden über die deutsche Sprache?

- Machen Sie eine Umfrage in Ihrer Klasse / Ihrem Kurs. Hierzu können Sie die unten stehenden Fragen verwenden und sie gegebenenfalls ergänzen.
- Was sagt die Mehrheit Ihrer Lernenden? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie.
- Welche dieser Annahmen sind Ihrer Meinung nach lernförderlich, helfen also beim Lernen? Markieren Sie die entsprechenden Annahmen.

Annahmen über die deutsche Sprache	Die Mehrheit der Lernenden stimmt zu.	Diese Annahme ist lernförderlich.
1. Es kostet etwas Mühe, Deutsch zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Im Deutschen kann das Verb im Satz an ganz verschiedenen Positionen stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Aufgabe 54 der Einheit 2 (Ballweg et al. 2013: 76)

Solche Mehrfachkodierungen führen jedoch zu einer unterschiedlichen Anzahl an kodierten Segmenten in den einzelnen Kategorien, wie sich in Tab. 2 zeigt. Die Spannweite der Werte in Spalte 3 ergibt sich daraus, dass einzelne (Teil-)Aufgaben – wie im Beispiel oben - mehrfach kodiert wurden, um deren Charakter gerecht zu werden.

Nr.	Gesamtzahl Aufgaben	Anzahl der kodierten Segmente in den Dimensionen 1-8	Anzahl der kodierten Segmente in der Dimension 9	Kodierte Segmente insgesamt
1	111	111-112	11	902
2	159	159-164	14	1301
3	112	112-119	10	913
4	121	121-126	2	978
5	122	122	8	984
6	107	107-109	1	864

Tab. 2: Überblick über die Kodierungen

Die Anhänge dieses Beitrags ermöglichen es, den Analyseprozess anhand der Codes und der kodierten Segmente zu allen Aufgaben nachzuvollziehen. Dieser Zugang zu den Daten stellt zugleich eine Einladung dar, das Codesystem zu ergänzen, neu zu strukturieren und es einer kritischen Bewertung zu unterziehen.

3.2 Dimensionen der Analyse

In diesem Abschnitt möchten wir einen Überblick über das Kategoriensystem sowie die ihm zugrunde liegenden Überlegungen geben. Die für diese Studie genutzte Systematik setzt sich aus 9 Dimensionen (Hauptkategorien) zusammen. Diese wurden im Verlauf des Analyseprozesses auf zwei weiteren Ebenen untergliedert. Insgesamt enthält das Kategoriensystem 70 Codes, deren detaillierte Auflistung mit Beispielen sich im Anhang findet. Wir werden uns daher im Folgenden darauf beschränken, die einzelnen Dimensionen zu beschreiben.

Dimension 1: Wissensquellen

Diese Kategorie unterteilt Aufgaben anhand der Frage, woher das für die Bearbeitung der Aufgabe notwendige Wissen stammt. Eine Aufgliederung in einzelne Bereiche des Professionswissens wie bei Reintjes (2019) wird dabei nicht vorgenommen. Wichtiger erscheint aus unserer Sicht die Unterscheidung, ob sich zum Beispiel eine Aufgabe auf die Inhalte der jeweiligen DLL-Einheit bezieht, das Erfahrungswissen der Teilnehmenden anspricht oder auf bereits vorhandenes Fachwissen bzw. Ausbildungswissen setzt.

Dimension 2: Kognitiver Prozess

Diese in der Aufgabenforschung sehr häufig genutzte Kategorie knüpft an das weiter oben bereits erwähnte TEO-Modell an und ermöglicht einen Überblick über das kognitive Anforderungsniveau einzelner Aufgaben sowie die Tendenzen in den einzelnen Einheiten. Die Stufen des TEO-Modells wurden anhand der Daten der vorliegenden Studie weiter aufgefächert.

Dimension 3: Offenheit

Die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Formaten stellt ein in der Aufgabenforschung weit verbreitetes Kriterium der Analyse dar. Wir folgen bei unserer Analyse dem Modell von Maier et al. (2010), das die Kodierung dieser Dimension an den folgenden beiden Fragen ausrichtet: Wie präzise sind in der Aufgabe die Objekte definiert, die zur Aufgabenlösung herangezogen werden sollen (genau/ ungenau)? Welche Lösungsmöglichkeiten stehen den Teilnehmenden offen (divergent/ konvergent)? Die Annahme dabei ist, dass eine Aufgabe, deren Gegenstand präzise definiert ist und nur eine Lösungsmöglichkeit zulässt weniger komplex ist als eine Aufgabe, bei der verschiedene Lösungen denkbar sind.

Dimension 4: Praxisbezug

Während im allgemeindidaktischen Modell von Maier et al. (2010) der Lebensweltbezug von Aufgaben betrachtet wird, ist für die Untersuchung von Aufgaben in einem Aus- und Fortbildungsprogramm der Bezug zur beruflichen Praxis weitaus wichtiger (vgl. Reintjes 2019). Die Analyse kann verdeutlichen, welches Verhältnis zwischen eher theorieorientierten und eher

unterrichtsnahen Aufgabenstellungen mit einer DLL-Einheit angestrebt werden. Da es zu den grundlegenden Prinzipien von DLL zählt, die berufliche Erfahrungswelt der Teilnehmenden möglichst eng einzubeziehen, sollten zahlreiche Aufgaben einen sichtbaren Bezug zur Unterrichtspraxis aufweisen.

Dimension 5: Darstellungsform

Mit dieser Kategorie wird darauf fokussiert, in welcher Form die Teilnehmenden ihre Lösungen festhalten sollen. Die Ergebnisse lassen zwar keinen Schluss auf das Lernpotenzial einzelner Aufgaben zu, aber es wird deutlich, inwiefern es den Autorinnen und Autoren gelungen ist, in ihren Einheiten eine vielfältige und abwechslungsreiche Lernumgebung zu gestalten. Die Annahme dabei ist, dass es für Teilnehmende motivierender ist, verschiedene Formate der Aufgabenlösung zu bearbeiten und dabei zugleich auch die Vielfalt an Möglichkeiten bei der Aufgabengestaltung kennenzulernen.

Dimension 6: Umsetzung

Auch mit dieser Kategorie wird der intendierte Bearbeitungsprozess der Aufgabe betrachtet. Allerdings geht es hier um die konkreten Handlungen, zu denen die Teilnehmenden angeregt werden. Kodiert werden zum Beispiel verschiedene Formen des Umgangs mit den Informationen aus den DLL-Einheiten (beschreiben, anordnen, bewerten u.a.). Auch Aktivitäten wie der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, das Sammeln von Ideen oder das Durchführen von Praxiserkundungen werden getrennt kodiert. Wichtige Bezugspunkte für die Kodierung stellen dabei die in den Aufgabenstellungen benutzen Operatoren (handlungsinitiierende Verben) dar.

Dimension 7: Repräsentationsform

Diese Kategorie wurde aus der Systematik von Maier et al. (2010) übernommen. Sie zielt auf die Frage, ob die Bearbeitung einer Aufgabe mit dem Wechsel von Repräsentationsformen einhergeht. Aus einem Text Informationen zu entnehmen und diese in Stichpunkten zusammenzufassen, stellt Teilnehmende vor andere Herausforderungen als die Darstellung der Aussage eines Texts in einer Grafik festzuhalten oder die Integration von Informationen aus verschiedenen Repräsentationsformen.

Dimension 8: Lösungsschritte

Diese Kategorie verweist auf zwei unterschiedliche Strategien der Aufgabengestaltung. Zum einen scheint es sinnvoll zu sein, die Aufgaben in einem Fortbildungsprogramm an geeigneten Stellen miteinander zu verknüpfen, sodass Aufgabenlösungen genutzt werden, um in einem weiteren Schritt eine Thematik zu vertiefen. Zum anderen lassen sich aber auch komplexe Aufgaben in Teilschritte auflösen, um den Teilnehmenden den Zugang zu einem Gegenstand zu erleichtern.

Dimension 9: Potenzial aus Perspektive der Fortbildungspraxis

Mit dieser Kategorie wird der Ansatz der Analyse erweitert, denn die Erfahrungen der beiden Autorinnen dieser Studie bei der Tutorierung von DLL werden einbezogen. Alle Aufgaben, die in den Präsenzphasen der Fortbildung oder in der asynchronen Interaktion über die Moodle Lernplattform zu einem intensiven Austausch zwischen den Teilnehmenden führten, erhalten diesen Code.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Die Beschreibung der einzelnen Dimensionen des Analysesystems im vorangegangenen Abschnitt verdeutlicht, dass viele unserer Ergebnisse vor allem für die Autorinnen und Autoren relevant sind, die sich mit der anstehenden Weiterentwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* befassen werden. Wir möchten uns deshalb in diesem Abschnitt auf jene Erkenntnisse konzentrieren, die mit Blick auf einen größeren Kreis von Leserinnen und Lesern von Interesse erscheinen. Diese betreffen vor allem die Frage, inwiefern sich in der „Aufgabenkultur“ (Leisen 2010) der einzelnen Einheiten die grundlegenden Prinzipien des Programms widerspiegeln. Der Zugang zu allen Ergebnissen für weiterführende Analysen wird über die Anhänge gewährleistet.

4.1 Wissensquellen

Eine Analyse der 732 Aufgaben in den sechs Basis-Einheiten von DLL führt zu dem Resultat, dass dieses Programm vor allem von seinen Aufgaben lebt. Häufig wird neues Wissen nicht über den Text vermittelt, sondern unmittelbar in die Aufgabenstellungen integriert. Wie Abb. 3 verdeutlicht, bilden bei einem erheblichen Teil der Aufgaben auch die eigenen Ideen der Teilnehmenden (z.B. aus den Lösungen vorangegangener Aufgaben) die Grundlage für die Bearbeitung. Weitere wichtige Wissensquellen stellen zum einen die Unterrichtskontexte der Teilnehmenden dar, zum anderen die Unterrichtsdokumentationen in Form von videografierten Szenen (UDOs). Beides passt zum Anspruch des Programms, den Teilnehmenden einen praxisnahen Zugang zum Bereich Deutsch als Fremdsprache zu ermöglichen.

Beim Vergleich der Verteilung von Wissensquellen in den einzelnen Bänden treten jedoch auch deutliche Unterschiede zu Tage. Diese ergeben sich teilweise aus dem Schwerpunkt der jeweiligen Einheit. Dass beispielsweise in den Einheiten 4 und 5 Lehrwerkbeispiele bzw. das selbst genutzte Lehrwerk als Wissensquellen eine zentrale Rolle spielen, erklärt sich aus dem jeweiligen inhaltlichen Fokus der beiden Einheiten. Noch deutlicher ist dieser Effekt beim Code „Lernbiografie/ berufliches Selbstverständnis“. Das Thema wird in besonderer Weise in Einheit 1 behandelt, von den anderen Einheiten aber kaum berührt, was aufgrund der Bedeutung des subjektiven Faktors im Professionalisierungsprozess (vgl. Haag & Streber 2020, Mayr 2016) als problematisch eingeschätzt werden kann. Möglicherweise liegt hier auch eine Ursache dafür, dass in den Praxiserkundungsprojekten tendenziell selten die eigene Rolle als Lehrperson reflektiert wird (vgl. Ebid, Saunders & Schart in Vorbereitung).

Als ein weiterer Kritikpunkt lässt sich festhalten, dass Transkripte nur sehr selten als eine Quelle des Wissenserwerbs genutzt werden. Die Teilnehmenden erhalten zwar über die Unterrichtsdokumentationen vielfältige Zugänge zu Interaktionssituationen in Lernräumen, aber deren systematische Analyse mit Hilfe von Transkripten bleibt weitgehend ausgeblendet. Damit gerät DLL in einen Widerspruch zu der Erkenntnis, dass die Lehrkraft die Hauptverantwortung für produktive und positive Interaktionen im Unterricht trägt (Böheim et al. 2020: 2ff., Hertzsch & Schneider 2018: 87). Ein wichtiges Bestreben von DLL müsste darin liegen, die Teilnehmenden zu ermutigen, die Interaktion in ihrem Unterricht zu reflektieren. Der geübte Umgang mit Transkripten bildet dafür eine wichtige Grundlage.

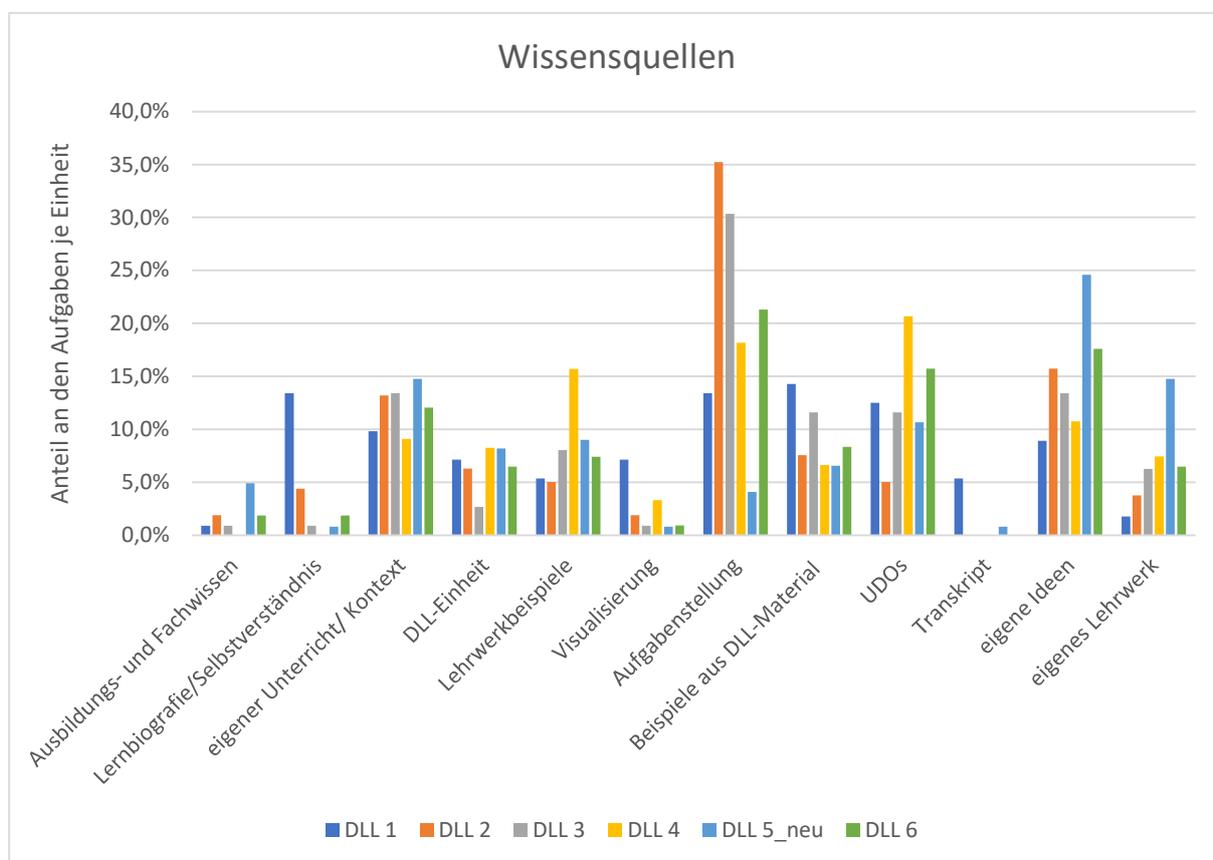


Abb. 3: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Wissensquellen“

4.2 Kognitiver Prozess

Die Kodierungen zum kognitiven Anspruchsniveau der Aufgaben wurden in den folgenden vier Gruppen zusammengefasst:

1. Erinnern/ Wiedergeben
2. Verstehen/ Ausführen/ Anwenden
3. Analysieren/ Beurteilen
4. Erzeugen

Diese vier Gruppen stehen - dem TEO-Modell folgend - für ein ansteigendes Niveau der kognitiven Anforderungen. Wie Abb. 4 veranschaulicht, liegt der Schwerpunkt der Aufgaben bei allen sechs

untersuchten Einheiten von DLL auf der zweiten Stufe. Die Teilnehmenden werden vor allem dazu animiert, Phänomene zu identifizieren und zu erklären oder Erkenntnisse auf andere bzw. den eigenen Kontext zu übertragen. Auch das niedrigste Anforderungsniveau (Erinnern / Wiedergabe) ist vergleichsweise stark vertreten, bei einigen Einheiten mit bis zu 30% der Aufgaben. Weitaus weniger Aufgaben lassen sich hingegen den beiden höheren Niveaustufen zuordnen. Der von den DLL-Prinzipien angestrebte Perspektivenwechsel (vgl. Legutke 2023) wird somit nur sehr selten in den Aufgabenstellungen umgesetzt.

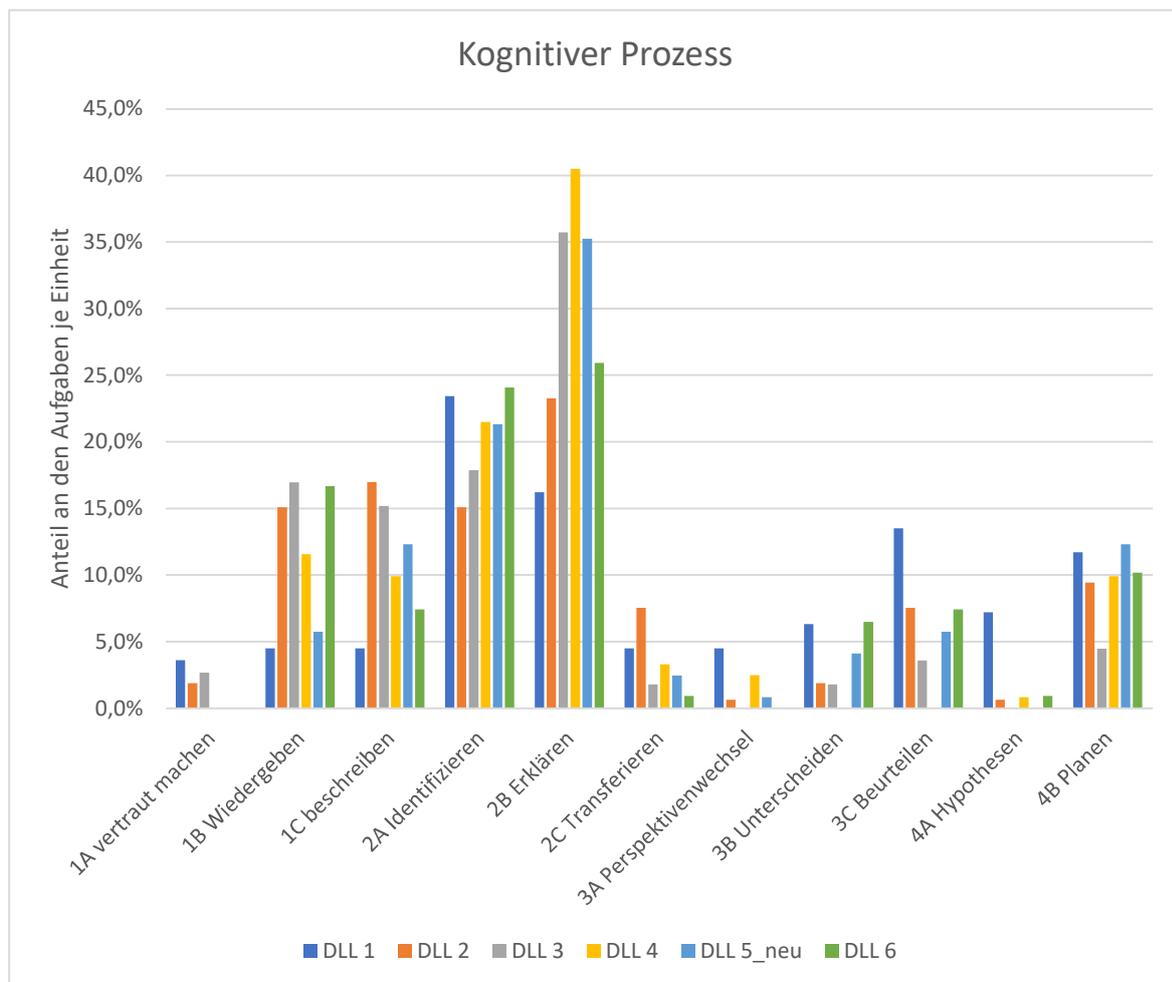


Abb. 4: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Kognitiver Prozess“

4.3 Offenheit

Die Analyse dieser Kategorie führt zu der Erkenntnis, dass sich DLL durch eine deutliche Tendenz zu divergenten Aufgaben auszeichnet. In diesem Ergebnis spiegelt sich das Bestreben des Programms, den direkten Austausch zwischen Teilnehmenden zu fördern. Offene Aufgabenstellungen regen dazu an, über unterschiedliche Lösungen ins Gespräch zu kommen, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, die eigene Sicht zu hinterfragen und gemeinsam neues Wissen zu generieren. Bei den meisten Einheiten lässt sich erkennen, dass divergentes Denken gezielt gefördert werden soll. DLL 3 und 4 setzen jedoch auffallend stärker auf geschlossene Formate als die vier anderen

Einheiten. Zudem fällt in Abb. 4 auf, dass in DLL 1 und DLL 2 bei jeweils ca. 5 Prozent der Aufgaben mit Gegenständen bzw. Phänomenen gearbeitet wird, die nicht präzise definiert sind. Ob das eher zu Missverständnissen und Unsicherheiten führt oder eher eine lernförderliche Wirkung hat, sollte prozessbegleitend untersucht werden.

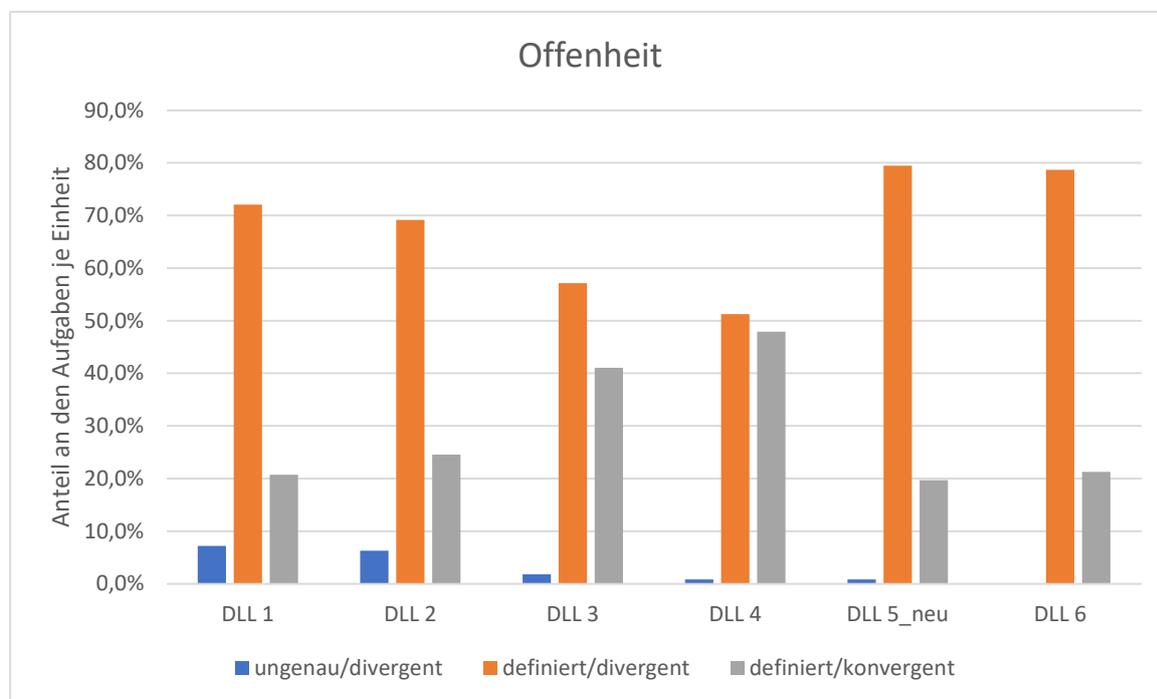


Abb. 5: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Offenheit“

4.4 Praxisbezug

Im Konzept von *Deutsch Lehren Lernen* wird dem engen Praxisbezug eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Legutke 2023). Die Teilnehmenden sollen durch das Programm dazu angeregt werden, die einzelnen Themen der Einheiten möglichst oft vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen zu betrachten und neue Erkenntnisse unmittelbar auf unterrichtspraktische Fragen zu beziehen. Dieses Prinzip findet, wie unsere Analyse zeigt, in der Aufgabengestaltung einen deutlichen Niederschlag. Mehr als 70 Prozent der Aufgaben in allen sechs untersuchten Einheiten weisen einen unmittelbaren oder mittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis auf. Mittelbare Bezüge werden dabei beispielsweise über Erfahrung oder Beobachtung hergestellt. Es werden frühere Praxiserfahrungen angesprochen, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder Aussagen von anderen Lehrkräften. Nicht zuletzt spielen die Unterrichtsdokumentationen eine wichtige Rolle, um solche mittelbaren Praxisbezüge herzustellen.

Diese Ergebnisse sprechen für die Passung von DLL als Programm zur Fort- und Weiterbildung von Lehrenden, stellen aber zugleich in Frage, ob bzw. inwiefern es sich auch für die universitäre Studiengänge eignet. Nur ein geringer Anteil der Aufgaben von DLL lässt direkte Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien erkennen. Um DLL gewinnbringend in die universitäre Bildung

integrieren zu können, müssen demnach zunächst grundlegende Fragen des Verhältnisses von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis geklärt werden, was nur die Verantwortlichen in konkreten Kontexten leisten können.

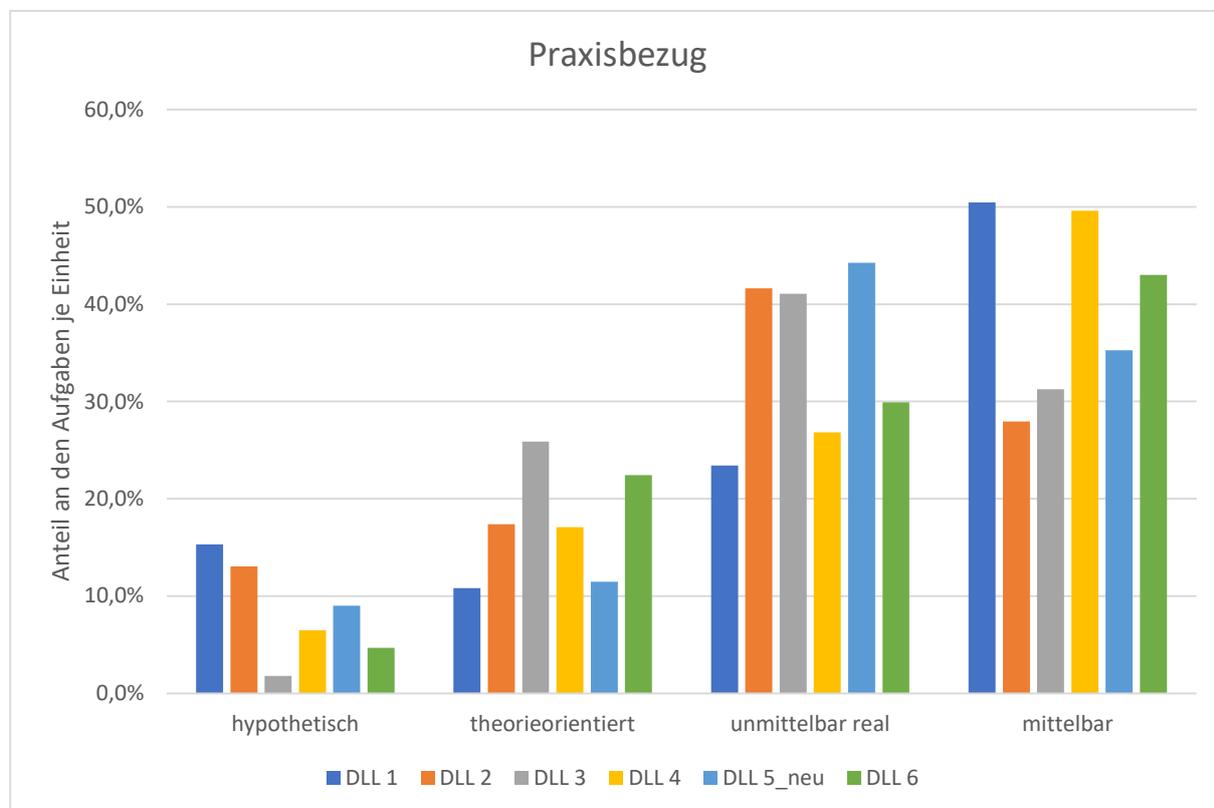


Abb. 6: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Praxisbezug“

4.5 Darstellungsformen, Umsetzung, Repräsentationsform und Lösungsschritte

Die Ergebnisse dieser vier Dimensionen sollen an dieser Stelle nicht im Detail vorgestellt werden, weil ihnen eher für die anstehende Überarbeitung der Einheiten Relevanz zukommt. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass unsere Ergebnisse auf das Entwicklungspotenzial verweisen, dass es in DLL insbesondere im Hinblick auf eine abwechslungsreiche Gestaltung der Aufgaben gibt. Bei der Darstellung der Lösungen dominieren drei Vorgehensweisen: kurze Fließtexte, das Ausfüllen von Tabellen oder das Ankreuzen von Listen. Es finden sich noch zu selten kreative Verfahren, etwa solche, die mit Skizzen, Mindmaps, Grafiken oder Audioaufnahmen arbeiten. Auch für den Fremdsprachenunterricht typische Aufgabenformate wie das Ergänzen oder Unterstreichen von Textstellen werden kaum genutzt. Die geringe Bandbreite bei den Lösungsformaten hat allerdings auch mit den Begrenzungen der Lernplattform Moodle zu tun, über die das Programm umgesetzt wird. Neuere Versionen dieser Software werden zugleich auch neue Möglichkeiten für die Gestaltung der Lösungen eröffnen.

Die Analyse der konkreten Handlungen, die beim Bearbeiten der Aufgaben gefordert werden, zeigt ebenfalls eine Fokussierung auf wenige Varianten. Die Teilnehmenden sollen vor allem Informationen einschätzen und zusammenfassen oder Phänomene beschreiben. Diese drei Codes machen weit mehr als 50 Prozent aller Aufgaben aus. Allerdings gibt es bei den restlichen Aufgaben eine weitaus breitere Streuung als bei der Darstellungsform. Hier kommen eher die persönlichen Präferenzen der Autorinnen und Autoren zum Tragen. So arbeiten DLL1 und DLL 6 verstärkt mit der Erstellung von Material oder der Gewichtung von Informationen. DLL 2 animiert die Teilnehmenden dazu, Vermutungen anzustellen. DLL 3 und DLL 5 legen Wert auf den Vergleich von Lösungen und DLL4 fordert zum Begründen und Erklären auf. Überraschend ist, dass die Teilnehmenden eher selten dazu angeregt werden, gemeinsam Ideen zu sammeln. Auch der Erfahrungsaustausch spielt eine untergeordnete Rolle, wodurch sich Parallelen zur weiter oben erwähnten Vernachlässigung des beruflichen Selbstverständnisses ergeben.

Dass in den sechs Basis-Einheiten von DLL die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten bislang nur bedingt genutzt wird, zeigt sich auch bei den Repräsentationsformen. Aufgaben, in denen die Repräsentationsform nicht gewechselt werden muss, halten sich die Waage mit Aufgaben, die zur Integration verschiedener Repräsentationsformen anregen. Die Transformation der Repräsentationsform, die tendenziell zu einem höheren Komplexitätsgrad der Aufgabe führt, wird jedoch eher selten gefordert. Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass die einzelnen Einheiten eine unterschiedliche Gewichtung dieser drei Aufgabenformate wählen.

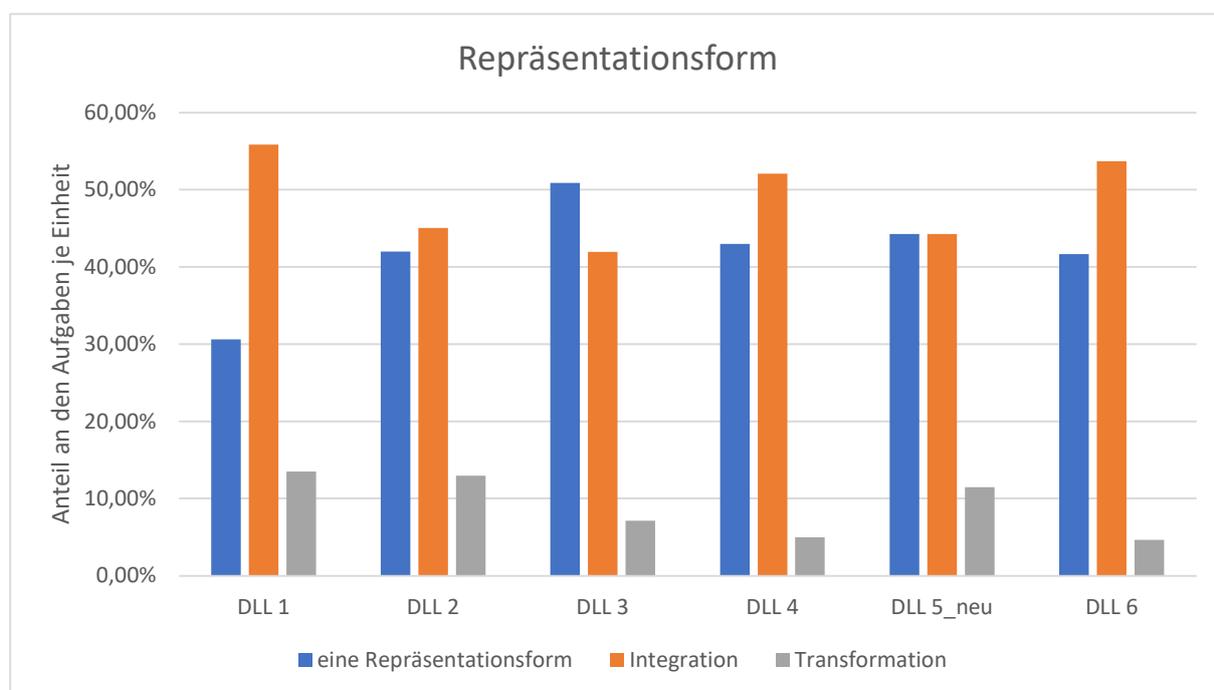


Abb. 7: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Repräsentationsform“

Im Zusammenhang mit den Daten in Tab. 1 haben wir bereits darauf hingewiesen, dass ein signifikanter Anteil der Aufgaben von DLL in Teilschritten bearbeitet wird. Ein genauerer Blick auf

die einzelnen Einheiten zeigt jedoch kein einheitliches Bild der Gestaltung. Es ist keine Systematik zu erkennen, nach der Aufgaben eine eigene Nummerierung erhalten oder als Teilaufgabe gekennzeichnet werden. Für den Kodierungsprozess bei der Dimension „Lösungsschritte“ ist daher nicht die Nummerierung ausschlaggebend, sondern der thematische Zusammenhang zwischen zwei Aufgaben. Sobald eine Aufgabe inhaltlich an eine vorangegangene Aufgabe gekoppelt ist, beispielsweise indem eine Lösung erneut aufgegriffen oder das behandelte Phänomen aus einer anderen Perspektive betrachtet wird, erhält diese Aufgabe den Code „mehrschrittig“. Abb. 8 verdeutlicht, dass in diesem Sinne die überwiegende Mehrheit der Aufgaben in allen untersuchten Einheiten enge thematische Bezüge zu den jeweils vorangegangenen Aufgaben besitzen. Dieses Ergebnis unterstreicht die tragende Rolle der Aufgaben in DLL. Sie helfen dabei, den Lernprozess zu strukturieren. Ob bzw. in welchen Fällen es mit Hilfe dieser Verknüpfungen von Aufgaben aber tatsächlich gelingt, die Teilnehmenden zu einer sich schrittweise vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten zu animieren, bleibt einer Untersuchung der DLL-Praxis vorbehalten.

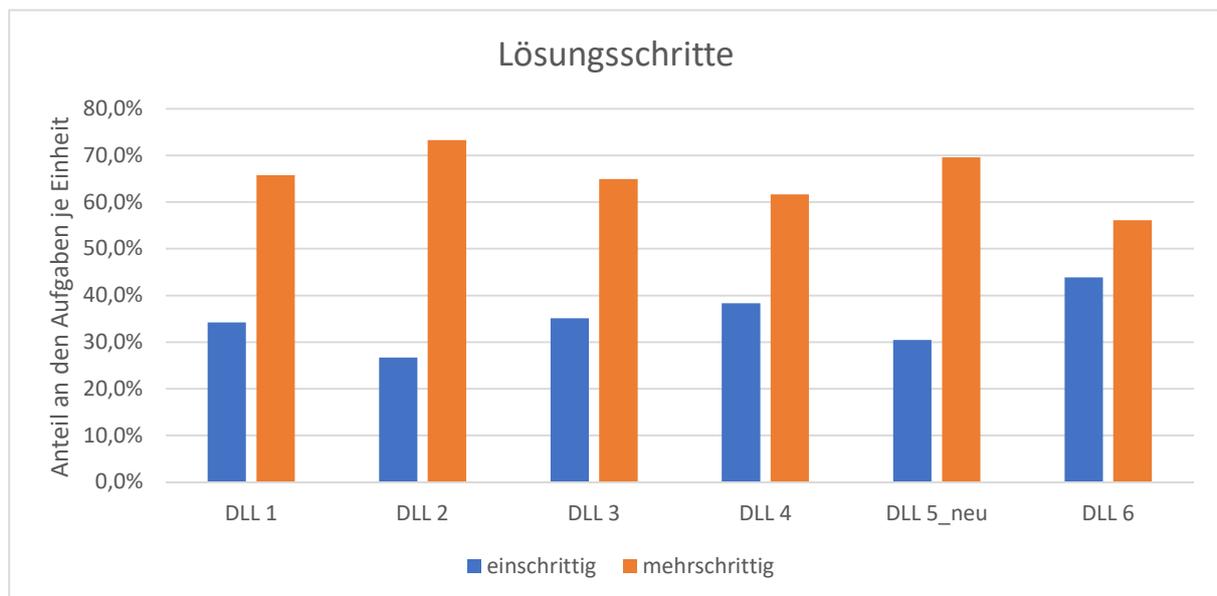


Abb. 8: Ergebnisse der Analyse zur Dimension „Lösungsschritte“

5 Aufgabenpotenzial aus Sicht der Tutorierung

Abschließend möchten wir der Darstellung unserer Ergebnisse eine weitere Facette hinzufügen. Die beiden Autorinnen dieses Beitrags konnten in den zurückliegenden Jahren vielfältige Erfahrungen bei der Tutorierung der sechs Basis-Einheiten von DLL sammeln. Dabei zeigte sich immer wieder, dass bestimmte Aufgaben ein besonderes Potenzial besitzen, um den Austausch der Teilnehmenden anzuregen. Diese Einschätzung ist stark subjektiv geprägt und sollte in nachfolgenden Forschungen überprüft werden. Die folgenden Ausführungen sind unter diesem Vorbehalt zu betrachten. Wir möchten sie dennoch an dieser Stelle aufgreifen, um eine weitere Perspektive auf unsere Daten zu ermöglichen.

Im Kodierungsprozess zur Dimension „Lernpotenzial aus Sicht der Tutorierung“ wurden zum einen jene Aufgaben kodiert, zu denen Teilnehmende erfahrungsgemäß in ein intensives Gespräch kommen, auch wenn dies von der Aufgabenstellung nicht unbedingt vorgesehen ist. Das Interesse der Teilnehmenden wird unmittelbar angesprochen, wofür die Aufgabe in Abb. 9 ein Beispiel bietet.

Aufgabe 39



Wie wird das Passiv in Ihrem Lehrwerk dargestellt?

a) Notieren Sie.

Mein Lehrwerk:

So wird das Passiv eingeführt:

b) Welche Erfahrungen haben Sie mit der Vermittlung des Passivs gemacht? Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

Abb. 9: Aufgabe 39 der Einheit 3 (Barkowski et al. 2014: 88)

Besonderes Potenzial kommt auch jenen Aufgaben zu, die aufgrund ihrer komplexen Struktur bereits deutliche Parallelen zu den Praxiserkundungsprojekten (PEP) aufweist, die eigentlich am Ende jeder Einheit erstellt werden sollen. Solche Aufgaben sind wertvoll, weil sie die Teilnehmenden schrittweise darauf vorbereiten, für die eigenen PEPs sinnvolle Fragestellungen und Vorgehensweisen zu finden. Als Beispiel lässt sich die folgende Aufgabe anführen:

Aufgabe 32



Nehmen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie im Moment unterrichten. Welchen Teil einer Lektion würden Sie gern durch selbst produziertes Material ersetzen und warum?

Diese Fragen könnten Ihnen helfen, auf eine gute Idee zu kommen:

1. Sind die Themen und Inhalte der Lektion für Ihre Lernenden interessant?
2. Sprechen die Fotos und Abbildungen Ihre Lernenden an?
3. Sind die Lernaktivitäten so angelegt, dass Ihre Lernenden sie motiviert durchführen werden?

a) Machen Sie einen Vorschlag für eine alternative Fassung und beschreiben Sie, was sich vermutlich dadurch für Ihre Lernenden verändert.

b) Setzen Sie das produzierte Material im Unterricht ein und notieren Sie Ihre Erfahrungen.

c) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre Produkte und Erfahrungen aus.

Abb. 10: Aufgabe 32 der Einheit 5 neu (Rösler & Würffel 2020: 96)

Wenn wir nun die 40 Aufgaben, die der Dimension „Potenzial aus Sicht der Tutorierung“ zugeordnet wurden, vor der Folie unserer Ergebnisanalyse weiter oben betrachten, so zeigt sich zum Ersten, dass die meisten dieser Aufgaben mehrschrittig angelegt sind. Zum Zweiten weisen sie einen engen

Bezug zur Unterrichtspraxis auf. Zum Dritten schließlich zielen sie auf eine Veränderung der eigenen Vorgehensweise im Unterricht oder eine Reflexion des eigenen beruflichen Handelns. Einige der von Lipowsky & Rzejak (2018) beschriebenen Merkmale guter Fort- und Weiterbildungen finden in diesen Erkenntnissen eine Bestätigung. Denn diese Aufgaben setzen an konkreten Handlungspraktiken an, sie verknüpfen Input- und Reflexionsphasen und bringen den Austausch zwischen Lehrenden in Gang.

6 Fazit und Ausblick

Anhand der mehrdimensionalen Analyse von 732 Aufgaben aus den DLL-Einheiten 1 bis 6 konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass sich dieses Programm zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrenden durch eine spezifische Aufgabenkultur auszeichnet. So wurde deutlich, dass sich wichtige Programmprinzipien wie die Orientierung an den Erfahrungen der Teilnehmenden, die Nähe zur unterrichtlichen Praxis sowie die Förderung des Austauschs in den Aufgabenstellungen widerspiegeln. Es konnten bei einigen Dimensionen auch bestimmte Muster beschrieben werden, die eine abwechslungsreiche und kreative Aufgabengestaltung hemmen. So bevorzugten die Autorinnen und Autoren wenige Formen der Darstellung von Aufgabenlösungen. An diesen Punkten könnte eine Überarbeitung des Programms ansetzen. Die Teilnehmenden führen bei der Aufgabebearbeitung immer wieder ähnliche Handlungen aus und auch die große Bandbreite an kognitiven Anforderungen wird nur bedingt genutzt. Eine deskriptive Analyse wie die vorliegende kann die Frage, ob sich aus dieser Tendenz eine Unterforderung der Teilnehmenden ergibt, nicht beantworten. An diesem Punkt könnte eine Studie aus der Verstehensprozessperspektive ansetzen und für die Überarbeitung der einzelnen Einheiten scheint es geboten, mehr Aufmerksamkeit dem Einsatz verschiedener kognitiver Niveaustufen zu widmen. Im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl 2013) sollte ein Ziel darin bestehen, den Teilnehmenden die Begegnung mit vielfältigen Aufgabenformaten zu ermöglichen, um durch eigenes Erleben die fremdsprachendidaktische Kompetenz zu fördern. Die Aufgabenanalyse legt nahe, dass DLL in dieser Hinsicht noch weiteres Potenzial besitzt. Somit liefert die vorliegende Studie eine Grundlage für die evidenzbasierte Weiterentwicklung des Programms.

Zugleich bietet diese Arbeit zahlreiche Ansatzpunkte, um die Aufgaben von DLL aus der Verstehensprozessperspektive weiter zu untersuchen. In der Ergebnisdarstellung konnten nur erste Erkenntnisse über die Verteilung bestimmter Aufgabentypen dargestellt werden. Dieser deskriptive Blick auf das Programm sollte durch Studien ergänzt werden, die auch die Perspektive der Beteiligten einbeziehen und die konkreten Lern- bzw. Interaktionsprozesse mit DLL systematisch erfassen (vgl. Blömeke et al. 2006, Helmke 2022: 297).

Nicht zuletzt geht von der vorliegenden Studie ein Impuls für Lehrende aus, sich intensiv mit dem Potenzial der Aufgaben in den von ihnen verwendeten Lehrwerken bzw. bei der selbstständigen

Gestaltung von Lehrmaterial zu beschäftigen. Wie wichtig diese Analyse ist, legt Hattie (2023: 318) in seiner jüngsten Version der Meta-Meta-Studie „Visible Learning“ dar. Er zeigt mit Bezug zu sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten, dass es zu den wirkungsstärksten Einflussfaktoren auf den Lernfortschritt zählt, wenn bei der Planung bzw. Gestaltung von Unterricht das kognitive Anforderungsniveau der Aufgaben beachtet wird.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna & Pilypaityte, Lina (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen Einheit 2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Barkowski, Hans; Grommes, Patrick; Lex, Beate; Vicente, Sara; Wallner, Franziska & Winzer-Klontke, Britta (2014). *Deutsch als fremde Sprache. Deutsch Lehren Lernen Einheit 3*. München: Klett-Langenscheidt.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christiane; Eichler, Dana & Schulz, Wolfgang (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34: 4, 330-357.
- Bloom, Benjamin S.; Krathwohl, David R. & Masia, Bertram B. (1965). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Böheim, Ricardo; Urdan, Tim; Knogler, Maximilian & Seidel, Tina (2020). Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-15.
- Ebid, Adriana; Saunders, Constanze & Schart, Michael (in Vorbereitung). Praxiserkundungen und ihre Umsetzung: Eine Untersuchung zum Forschenden Lernen von Lehrenden mit dem Programm *Deutsch Lehren Lernen*.
- Emmerling, Nadine & Fiedler, Gabi (2018). *Aufgaben als Schlüssel zur kognitiven Aktivierung: Grundlagen und Beispiele*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Girmes, Renate (2014). ‚Allgemeine Didaktik‘ als Theorie der sich stellenden Aufgaben. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.). *Lernaufgaben: – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10-23.
- Haag, Ludwig & Streber, Doris (2020). *Lehrerpersönlichkeit: Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Heins, Jochen (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Seelze: Kallmeyer.
- Hertzsch, Helene & Schneider, Frank M. (2018). Kommunikationskompetenz von Lehrkräften an Schulen. In: Vogel, Ines C. (Hrsg.). *Kommunikation in der Schule*. 2. aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-100.

- Jatzwauk, Paul (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht: – eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht der Klasse 9*. Berlin: Logos.
- Kleinknecht, Marc (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulunterricht*, 12: 1, 1-14.
- Legutke, Michael K. & Rotberg, Sabine (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF*, 45: 5, 605-634.
- Legutke, Michael K. (2023). Deutsch Lehren Lernen - eine Einführung. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2, 6-21.
DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335303>
- Leisen, Josef (2010). Lernprozesse mit Hilfe von Lernaufgaben strukturieren: Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik*, 117/118, 9-13.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzberger, Paul & Priebe, Botho (Hrsg.). *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung*. Dokumentation der Fachtagung. Essen-Werden: Institut für Lehrerbildung, 34-74.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin & Bohl, Thorsten (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28: 1, 84-96.
- Mayr, Johannes (2016). Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, Martin (Hrsg.). *Beruf Lehrer/ Lehrerin: Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 87-102.
- Reintjes, Christian (2019). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In: Kiso, Carolin & Lagies, Judith (Hrsg.). *Begabungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer, 179-204.
- Rösler, Dietmar (2016). Reflexion lokaler Lernerfahrungen vs. Zentrales Design von Fortbildungen: Die vermittelnde Funktion von Aufgabenstellungen. In: Klippel, Friederike (Hrsg.). *Teaching Languages: – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 163-175.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2020). *Lehr- und Lernmedien: Deutsch Lehren Lernen Einheit 5: Neubearbeitung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schart, Michael & Legutke, Michael K. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung: Deutsch Lehren Lernen Einheit 1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schramm, Karen (2016). Videobasierte LehrerInnenbildung. Vortrag an der Universität Leipzig 16.05.2016.
- Wahl, Diethelm (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Winkler, Iris (2018). Aufgaben. In: Boelmann, Jan (Hrsg.). *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Hohengehren: Schneider, 27-40.
- Xu, Yingqiu (2023). Untersuchungen zum sprachlichen Niveau und zur Lesbarkeit der 6 Basis-Einheiten des Aus- und Fortbildungsprogramms Deutsch Lehren Lernen. *KONTEXTE*, 1: 2, 78-95.

Angaben zur Person: Blaženka Abramović ist als Fachberaterin für das Fach Deutsch als Fremdsprache und Deutschlehrerin an einer berufsbildenden Schule in Kroatien tätig. Seit zwanzig Jahren ist sie als Trainerin, Fortbildnerin und Multiplikatorin für Methodik und Didaktik in ihrem Land und in der Region Südosteuropa tätig. Im Zeitraum von 2015 bis 2020 war sie als DLL Trainerin und Multiplikatorin für das Goethe Institut Kroatien tätig und arbeitet heute als Mitglied einer internationalen Arbeitsgruppe an der Beforschung des Fort- und Weiterbildungsprogramms DLL – Deutsch lehren lernen.

Kontakt: blazenka.abramovic@outlook.com

Angaben zur Person: Michael Schart bekleidet seit 2021 den Lehrstuhl für Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Davor unterrichtete er über zwei Jahrzehnte hinweg Deutsch an japanischen Universitäten, seit 2008 als Associate Professor an der Keio Universität Tokyo. In seiner wissenschaftlichen Tätigkeit beschäftigt er sich vor allem mit Fremdsprachendidaktik, empirischer Unterrichtsforschung sowie mit der Professionalisierung von DaFZ-Lehrenden.

Kontakt: michael.schart@uni-jena.de

Angaben zur Person: Marion Schuller arbeitet seit über 20 Jahren als DaF-Lehrerin und Prüferin am Goethe-Zentrum Klausenburg, Rumänien, und ist in den letzten 12 Jahren auch als Fortbildnerin für Methodik und Didaktik tätig. Seit 2014 ist sie Begleitlehrerin für das Grüne Diplom und DLL-Tutorin und Multiplikatorin für das Goethe Institut.

Kontakt: marionschuller@web.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335305>