

Aufgaben(orientierung) im kompetenzorientierten
Englischunterricht wahrnehmen und planen lernen:
Eine qualitative Studie zur Professionalisierung
von Lehramtsstudent:innen

Von der Fakultät Bildung

der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie

Dr. phil.

genehmigte Dissertation von

Fenja Kuchenbuch

geboren am 06.07.1994 in Hamburg

Eingereicht am: 13.09.2024

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 10.02.2025

Erstbetreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Torben Schmidt, Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal

Drittgutachter: Prof. Dr. Timo Ehmke, Leuphana Universität Lüneburg

Als Dissertation eingereicht unter dem Titel: Aufgaben(orientierung) im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrnehmen und planen lernen: Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von Lehramtsstudent:innen

Druckjahr: 2025

Leuphana Universität Lüneburg

Für Traute und Rolf

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
1.1. Zielsetzung und Ausgangslage	11
1.2. Fragestellung(en).....	14
1.3. Aufbau der Arbeit	15
2. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht	18
2.1. Kompetenzorientierung als Leitlinie des Englischunterrichts.....	18
2.1.1. Einführung und Grundlagen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. 18	
2.1.2. Debatte um die Bildungsstandards in der Fremdsprachendidaktik	25
2.1.3. Aktualisierung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache	28
2.2. Aufgabenorientierung in der Englischdidaktik.....	31
2.2.1. Ursprung und grundlegende Begriffe	31
2.2.2. Merkmale einer Aufgabe	36
2.2.3. Konzepte von Aufgaben in der Englischdidaktik	39
2.2.3.1. <i>Task-Supported Language Learning</i>	39
2.2.3.2. Die komplexe Kompetenzaufgabe	42
2.2.3.3. Der Lernaufgabenparcours.....	45
2.3. Das Potenzial kompetenzorientierter Aufgaben für den Englischunterricht	48
3. (Aufgabenorientierten) Englischunterricht professionell wahrnehmen und planen.....	51
3.1. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung in der (Englisch)Lehrer:innenbildung ..	51
3.1.1. Ursprung	51
3.1.2. Übertragung auf die Lehrer:innenbildung und Konzeptualisierung(en).....	52
3.1.3. Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Forschungsfeld in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung	58
3.1.4. Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Student:innen fördern.....	66
3.1.5. Kritik an der Konzeptualisierung.....	72
3.2. (Kompetenzorientiert) Aufgaben planen lernen	74
3.2.1. Unterrichtsplanung als fachdidaktisches Forschungsdesiderat.....	74
3.2.2. (Kompetenzorientierte) Aufgabenplanung als ein Bestandteil von Englischlehrer:innenprofessionalität	77
3.2.3. Aufgabenplanungsmodelle in der Englischlehrer:innenbildung.....	79
3.3. Zusammenfassung: Unterrichtswahrnehmung und Aufgabenplanung als Bestandteile von Englischlehrer:innenprofessionalität	84
4. Lehr-Lern-Modul: <i>TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom</i>	87
4.1. Entwicklung und Ablauf.....	87
4.2. Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung	90

4.3. Förderung des Planens von (kompetenzorientierten) Aufgaben.....	92
4.4. Reflexion der Durchführungszyklen	94
5. Forschungsdesign	96
5.1. Grundlage und Vorgehen bei der Datengewinnung.....	96
5.2. Prä-Post-Design	99
5.2.1. Angaben über die Person und zum Studium.....	99
5.2.2. Unterrichtsvideovignette.....	100
5.2.3. Reflexionsvignette: Planung einer Lernaufgabe.....	106
5.3. Erhebung und Auswertung	109
5.3.1. Durchführung der Erhebung und Aufbereitung der Daten	109
5.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.....	110
5.3.3. Auswertungsvorgehen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung.....	115
5.3.3.1. Vorgehen.....	115
5.3.3.2. Kategoriensystem.....	118
5.3.4. Auswertungsvorgehen zu dem Planen von kompetenzorientierten Aufgaben....	140
5.3.4.1. Vorgehen.....	140
5.3.4.2. Kategoriensystem.....	144
5.4. Reflexion des Forschungsprozesses	156
5.5. Beschreibung der Teilnehmer:innengruppe	158
6. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht professionell wahrnehmen: Die Perspektive von Lehramtsstudent:innen	167
6.1. Die Unterrichtswahrnehmung der Student:innen: Ein Überblick.....	167
6.2. Beschreibung	173
6.2.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	173
6.2.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns.....	176
6.2.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns	177
6.3. Interpretation	179
6.3.1. Interpretation von Aufgabenfacetten	179
6.3.2. Einschätzung des Schüler:innenhandelns	182
6.3.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen.....	182
6.3.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	183
6.3.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns	186
6.4. Erklärung	188
6.4.1. Erklärung von Facetten der Aufgabe	188
6.4.1.1. Verortung der Aufgabe	188
6.4.1.2. <i>Focus on meaning</i>	190

6.4.1.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug	191
6.4.1.4. Sozialform & Materialien	192
6.4.1.5. Differenzierung	194
6.4.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe.....	195
6.4.2. Erklärung des Lehrer:innenhandelns	197
6.4.3. Erklärungen Aufgaben-/Kompetenzorientierung.....	199
6.5. Vorhersage	201
6.5.1. Lernen durch die Aufgabe.....	201
6.5.1.1. Überfachliches Lernen	201
6.5.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen.....	202
6.5.1.3. Hinterfragen des Lernens	204
6.5.2. Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns	205
6.6. Bewertung.....	206
6.6.1. Bewertung der Aufgaben-/Kompetenzorientierung.....	206
6.6.2. Bewertung der Aufgabe	207
6.6.3. Bewertung des Schüler:innenhandelns	210
6.6.4. Bewertung des Lehrer:innenhandelns.....	211
6.7. Alternative	214
6.7.1. Alternative Aufgabenstellung	214
6.7.2. Alternatives Handeln der Lehrkraft	215
6.8. Nichtzutreffende Darstellung.....	218
6.9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	220
7. Kompetenzorientiert(e) Aufgaben planen lernen	232
7.1. Aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe	232
7.2. Berücksichtigung der Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts	240
7.2.1. Zielprodukt.....	240
7.2.2. <i>Focus on meaning</i>	245
7.2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug.....	247
7.2.4. Kompetenzorientierung	251
7.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	255
8. Fazit: Student:innen lernen Aufgaben im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrzunehmen und zu planen	262
8.1. Ein zusammenfassender Rückblick.....	262
8.2. Ein kritischer Rückblick	265
8.3. Ein Ausblick	268
Literaturverzeichnis.....	271

Anhang	287
I. Verlaufspläne Lehr-Lern-Modul.....	287
II. Fragebogen Prä-Erhebung	306
III. Fragebogen Post-Erhebung.....	310
IV. Transkript der Unterrichtsvideosequenz	313
V. Einblick in die Codierungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung	316
VI. Einblick in die Codierungen zu der Aufgabenplanung	321

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung der Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den MSA (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 8).....	21
Abbildung 2: Darstellung der Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (Kultusministerkonferenz, 2014, S. 12)	24
Abbildung 3: Kompetenzmodell aus den aktualisierten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 9).....	29
Abbildung 4: Fünf basale Merkmale einer Aufgaben nach Müller-Hartmann und Schocker (2018, S. 239).....	37
Abbildung 5: Modell zur Sequenzierung von <i>tasks</i> im Kontext des <i>Task-Supported Language Learning</i> (TSL) nach Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011b, S. 92).....	41
Abbildung 6: Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet (2011, S. 153)....	43
Abbildung 7: Der Lernaufgabenparcours aus Gerlach et al. (2012, S. 5), nach Steveker (2011) und Leupold (2008).....	46
Abbildung 8: Die professionelle Unterrichtswahrnehmung.....	54
Abbildung 9: Professionelle Kompetenz von Lehrer:innen von Meschede et al. (2017, S. 161), basierend auf Blömeke et al. (2015) sowie Santagata und Yeh (2016).....	55
Abbildung 10: Modellierung der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung in dieser Arbeit, basierend auf Gießler (2018, S. 173–179) sowie Janík und Janíková (2019, S. 72)....	65
Abbildung 11: Planungsraster Lernaufgabenparcours aus Gerlach et al. (2012, S. 5).....	93
Abbildung 12: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung.....	109
Abbildung 13: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100).....	113
Abbildung 14: Ableitung der Hauptkategorien aus den Modellierungen der professionellen Wahrnehmung nach Gießler (2018, S. 173–179) sowie Janík und Janíková (2019, S. 72) ...	116
Abbildung 15: Erstsprache(n) der Student:innen (n = 48 Student:innen).....	158
Abbildung 16: Angestrebte Schulform (n = 48 Student:innen).....	159
Abbildung 17: Zweites Unterrichtsfach neben Englisch (n = 48 Student:innen)	160
Abbildung 18: Darstellung der außerschulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch der Student:innen zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48 Student:innen).....	161

Abbildung 19: Darstellung der schulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48 Student:innen)	162
Abbildung 20: Darstellung der schulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch, welche die Student:innen zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung und somit während des Semesters gemacht haben (n = 48 Student:innen)	163
Abbildung 21: Darstellung der Erfahrungen der Student:innen mit Unterrichtsvideos vor und zeitgleich zu dem Modul (n = 48 Student:innen)	164
Abbildung 22: Anzahl der codierten Hauptkategorien auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48)	168

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modellierung der Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung nach Seidel und Stürmer (2014)	57
Tabelle 2: Ablauf des Lehr-Lern-Moduls „ <i>TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom</i> “	90
Tabelle 3: Kategoriensystem zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Englischlehramtsstudent:innen.....	139
Tabelle 4: Kategoriensystem zu dem Planen von kompetenzorientierten Aufgaben	156
Tabelle 5: Anzahl der codierten Subkategorien der PUW auf Dokumentenebene zu den Zeitpunkten der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48).....	170
Tabelle 6: Anzahl der codierten Subkategorien zu den Fachbegriffen auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48).....	232
Tabelle 7: Häufigkeit der codierten Subkategorien zu der Kategorie „mündliches Zielprodukt“ auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n=48) und Post-Erhebung (n=48)	241

Abkürzungsverzeichnis

CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
KMK	Kultusministerkonferenz
LAF	<i>Lesson Analysis Framework</i>
PUW	Professionelle Unterrichtswahrnehmung
TBLL	<i>Task-based Language Learning</i>
TBLT	<i>Task-based Language Teaching</i>
TSSL	<i>Task-Supported Language Learning</i>
ZZL	Zukunftszentrum Lehrkräftebildung

1. Einleitung

1.1. Zielsetzung und Ausgangslage

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) und der Aufgabenplanung als bedeutende Bestandteile von Englischlehrer:innenprofessionalität. Im Zentrum steht das qualitative Explorieren der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Aufgabenplanung für das aufgabenorientierte Unterrichten im kompetenzorientierten Englischunterricht. In den Blick genommen werden jedoch nicht bereits praktizierende Lehrer:innen sondern Lehramtsstudent:innen, welche sich noch am Anfang ihrer Professionalisierung befinden. Neben dem qualitativen Explorieren der PUW der Student:innen und ihrer Aufgabenplanung wird durch diese Arbeit darüber hinaus ein Lehr-Lern-Modul bereitgestellt, welches diese Professionalisierungsbereiche fördern soll. Das Modul trägt den Titel „*Task-based Language Teaching (TBLT) in the Competence-Oriented EFL Classroom*“ und soll den Student:innen zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Professionalisierung einen theoretischen Einblick in die Unterrichtspraxis des aufgabenorientierten Unterrichts im kompetenzorientierten Englischunterricht ermöglichen. Gleichzeitig bildet das Modul den Ausgangspunkt für dieses Forschungsvorhaben, denn neben dem qualitativen Explorieren der Konstrukte wird ebenfalls untersucht, inwiefern nach dem Modul in Bezug auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung und das kompetenzorientierte Aufgabenplanen Veränderungen sichtbar werden.

Aufgabenorientierung – bzw. *Task-based Language Learning (TBLL)* oder auch *Task-based Language Teaching (TBLT)*¹ – gilt in der Englischdidaktik als einer der bedeutenden Ansätze für den zeitgenössischen Englischunterricht (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2019, S. 203). Gleiches gilt für die Kompetenzorientierung. Seit der Einführung der Bildungsstandards sollte sich Englischunterricht an der Förderung der in den Bildungsstandards dargestellten Kompetenzbereiche orientieren (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a). Das Zusammenbringen beider Ansätze (d. h. die Aufgabenorientierung mit der Kompetenzorientierung) ist folglich einerseits naheliegend und – so die Annahme – birgt andererseits ein hohes Potenzial

¹ Die Begriffe „Aufgabenorientierung“, „*Task-based Language Learning (TBLL)*“ und „*Task-based Language Teaching (TBLT)*“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

für das Fremdsprachenlernen der Schüler:innen (vgl. Weskamp, 2013, S. 271; E. Kolb, 2021, S. 64). Denn:

„The (communicative) task [Hervorhebung im Original] is at the center of the competence-oriented approach. [...] tasks not only generate language use in a realistic and meaningful communicative situation, but also competence acquisition during a constructive and meaningful action- and interaction process.“ (Martinez, 2013, S. 101)

Damit dieses Potenzial des Einsatzes von Aufgaben zur Kompetenzförderung der Schüler:innen im Englischunterricht genutzt werden kann müssen Lehrkräfte dazu in der Lage sein, diesen Unterricht bzw. diese Aufgaben zu planen und durchzuführen. Im aufgabenorientierten Unterricht wird der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugesprochen, denn diese erstellt die *task*, indem sie z. B. die Struktur plant, die Ziele festlegt, das Material auswählt, über den zeitlichen Umfang entscheidet und den Fokus sowie das Thema beschließt (vgl. Van den Branden, 2016, S. 167). Baumann hat in ihrer Dissertation herausgestellt, dass dementsprechend für das aufgabenorientierte Unterrichten „ein Bedarf nach einer zielgerichteten Aus- und/oder Fortbildung von Lehrpersonen“ (Baumann, 2023, S. 139) besteht. Dieses Anliegen wird durch diese Arbeit adressiert, indem das Lehr-Lern-Modul für die universitäre Englischlehrer:innenbildung zur Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht Gegenstand dieses Forschungsprojektes ist.

Die professionelle Unterrichtswahrnehmung und das (kompetenzorientierte) Aufgabenplanen² wurden aus den folgenden Gründen als Untersuchungsgegenstände ausgewählt. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung ist ein bedeutender Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität und wird unter anderem „als Vorstufe professioneller Handlungskompetenz angesehen“ (Weber et al., 2020, S. 344). Aus diesem Grund ist eine Förderung im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung naheliegend, denn die Wahrnehmung des Unterrichts steht im Fokus und nicht das eigentliche Handeln in der Unterrichtspraxis. Außerdem wird „die Ausbildung zur professionellen Unterrichtswahrnehmung [...] als förderlich für den Aufbau weiterer Kompetenzen wie der Planung, Durchführung und Analyse eigenen Unterrichts erachtet“ (Diener,

² Wenn im Rahmen dieser Forschungsarbeit der Begriff „Aufgabenplanung“ verwendet wird, wird davon ausgegangen, dass diese kompetenzorientiert ist auch wenn hierauf nicht explizit verwiesen wird.

2016, S. 129). Das Explorieren dieses Bereiches von Lehrer:innenprofessionalität ist für die Fremdsprachendidaktik besonders gewinnbringend, da „Studien zur fachbezogenen professionellen Unterrichtswahrnehmung mit fremdsprachendidaktischen Wissensbeständen ein Forschungsdesiderat“ (Gießler, 2018, S. 28) darstellen. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Studie von Gießler (2018), welcher sich in seiner Dissertation mit der PUW von Lehramtsstudent:innen zu dem fachdidaktischen Schwerpunkt des lexikalischen Lernens beschäftigt hat. In der vorliegenden Studie wird die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Englischlehramtsstudent:innen für den fachdidaktischen Schwerpunkt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht exploriert und so die Forschungslücke für diesen Bereich geschlossen.

Neben der Fähigkeit, aufgaben- und kompetenzorientierten Unterricht wahrnehmen zu können, ist das Planen dieses Unterrichts ebenfalls ein wichtiger Bestandteil von Englischlehrer:innenprofessionalität. So greift beispielsweise Raith in seinem Kompetenzentwicklungsmodell für das aufgabenorientierte Unterrichten den Bereich „Aufgaben entwickeln und planen“ als einen Teilkompetenzbereich auf (vgl. Raith, 2011, S. 132). Ohne die notwendigen Kompetenzen der Lehrer:innen, Aufgaben für einen kompetenzorientierten Englischunterricht zu planen, kann dieser Unterricht nicht stattfinden. Aus diesem Grund ist es bedeutend diesen Bereich von Lehrer:innenprofessionalität früh anzubahnen. Doch trotz der hohen Bedeutung der Unterrichtsplanung insgesamt stellt dieser Bereich in der Fremdsprachendidaktik ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Knorr, 2015, S. 72). Es werden somit nicht nur passende Ansätze zur Förderung der Planung in der universitären Englischlehrer:innenbildung benötigt, sondern es ist ebenfalls noch nicht ausreichend beforscht, was Student:innen wie planen. Diese Forschungslücke wird ebenfalls in dieser Arbeit adressiert. So wird zum einen das modellhafte Planen von einer Aufgabe durch die Lehramtsstudent:innen exploriert und zum anderen wird untersucht, inwiefern sich bei der Aufgabenplanung Veränderungen nach dem Modul zeigen.

1.2. Fragestellung(en)

Durch die Fokussierung auf zwei unterschiedliche Professionalisierungsaspekte – (1) die professionelle Unterrichtswahrnehmung und (2) das Planen von Aufgaben für den kompetenzorientierten Englischunterricht – werden dem Forschungsvorhaben für den jeweiligen Schwerpunkt spezifische Fragen zugrunde gelegt. Bei der Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Student:innen soll in Anlehnung an bereits existierende Modellierungen der PUW erst herausgearbeitet werden, welche Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung (z. B. Beschreibung oder Erklärung) sich in den Texten der Student:innen verorten lassen. Anschließend ist von Interesse, welche Aspekte die Student:innen inhaltlich (d. h. in Bezug auf den fachdidaktischen Schwerpunkt „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“) aufgreifen. Abschließend stellt sich die Frage, inwiefern sich in Bezug auf die PUW der Lehramtsstudent:innen insgesamt nach dem Modul eine Veränderung im Vergleich zu vor dem Modul herausarbeiten lässt. Die Fragestellungen dienen so dem qualitativen Explorieren der PUW der Student:innen und der Frage, inwiefern erste Rückschlüsse gezogen werden können, ob eine Förderung der PUW nach dem Modul angebahnt wurde. Die Fragestellungen zu der Erforschung der professionellen Unterrichtswahrnehmung lauten demnach:

Professionelle Unterrichtswahrnehmung

FF1: Welche Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung lassen sich in den vor und nach dem Modul angefertigten Texten der Englischlehramtsstudent:innen verorten?

FF2: Welche Aspekte im Hinblick auf aufgaben- und kompetenzorientiertes Unterrichten werden von Englischlehramtsstudent:innen innerhalb der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung aufgegriffen?

FF3: Inwiefern lassen sich Veränderungen hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung der Student:innen nach dem Einsatz des Moduls feststellen?

Zur Untersuchung der (kompetenzorientierten) Aufgabenplanung durch die Student:innen wird in einem ersten Schritt untersucht, inwiefern diese aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe nutzen und ob sich nach dem Lehr-Lern-Modul eine Veränderung zeigt. Anschließend wird analysiert, inwiefern die Student:innen Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts bei der Aufgabenplanung berücksichtigen und ob sich Veränderungen nach dem Modul

feststellen lassen. So wird zum einen der Bereich der Aufgabenplanung durch Lehramtsstudent:innen am Beginn ihrer Professionalisierung exploriert und zum anderen können Rückschlüsse gezogen werden, ob sich das Modul für die Anbahnung dieser Facette von Professionalisierung eignet. Die Forschungsfragen 4-6 zu der Planung von kompetenzorientierten Lernaufgaben³ lauten somit:

Kompetenzorientierte Aufgaben planen

FF4: Inwiefern nutzen die Student:innen nach dem Modul, im Vergleich zu vor dem Modul, bei der modellhaften Planung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe?

FF5: Inwiefern berücksichtigen die Student:innen bei der modellhaften Planung einer Lernaufgabe Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts?

FF6: Inwiefern lassen sich hinsichtlich der bei der Planung aufgegriffenen Merkmale Veränderungen nach dem Modul feststellen?

1.3. Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der vorgestellten Fragestellungen ist die Arbeit wie folgt aufgebaut. In dem Kapitel „2. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“ werden die Prinzipien der Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung erschlossen, da dies der fachdidaktische Schwerpunkt dieser Arbeit sowie der Schwerpunkt des konzipierten Lehr-Lern-Moduls ist. In dem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die Grundlagen beider Ansätze nachzuzeichnen und zusammen zu bringen. Unter 2.1. wird in den folgenden drei Unterkapiteln die für die Kompetenzorientierung grundlegenden Bildungsstandards dargestellt, die Debatte um die Bildungsstandards in der Fremdsprachendidaktik nachgezeichnet und die aktualisierte Version der Bildungsstandards aus dem Jahr 2023 vorgestellt. Der Fokus liegt besonders auf den vorgenommenen Änderungen und der Frage, inwiefern die von der Fremdsprachendidaktik angebrachte Kritik in der aktualisierten Version aufgegriffen wurde. Im darauffolgenden Kapitel 2.2. werden die Grundlagen der Aufgabenorientierung erläutert und Aufgabenkonzepte aus der

³ In dieser Arbeit werden im Hinblick auf die Fragestellungen zu der Planung die Begriffe „Aufgabe“ und „Lernaufgabe“ gleichgesetzt. Diese Begriffe werden zur Abgrenzung von dem Begriff der „Prüfungsaufgabe“ genutzt und meinen somit in dieser Arbeit Aktivitäten, welche zum **Lernen im Unterricht** eingesetzt werden und nicht zum Überprüfen von Lernergebnissen.

Fremdsprachendidaktik vorgestellt. Es werden insbesondere die Aufgabenkonzepte thematisiert, welche für den theoretischen Input des Lehr-Lern-Moduls bedeutend waren. Abschließend werden die beiden Prinzipien der Kompetenz- und Aufgabenorientierung zusammengeführt, indem die zuvor erläuterten Inhalte zu den beiden Schwerpunkten zusammengefasst werden. Der zweite theoretische Teil dieser Arbeit – das Kapitel „3. (Aufgabenorientierten) Englischunterricht professionell wahrnehmen und planen“ – fokussiert die Bereiche der Professionalisierung, welche durch das Modul bei den angehenden Englischlehrer:innen gefördert werden sollen – die professionelle Unterrichtswahrnehmung und das Planen von kompetenzorientierten Aufgaben. In dem Kapitel 3.1. wird erst der Ursprung der professionellen Unterrichtswahrnehmung dargestellt und anschließend die Übertragung auf die Lehrer:innenbildung sowie die Konzeptualisierungen. Anschließend wird die Forschung zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung vorgestellt und es wird aufgezeigt, welche Erkenntnisse es zur Förderung der PUW in der universitären Lehrer:innenbildung gibt und welche Kritik bezüglich der zugrundeliegenden Konzeptualisierung geäußert wird. Anschließend wird im Kapitel 3.2. Unterrichtsplanung als Forschungsdesiderat vorgestellt, die Aufgabenplanung als ein Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität verortet und es werden Aufgabenplanungsmodelle aus der Fremdsprachendidaktik dargestellt. Erneut liegt der Schwerpunkt auf den Planungsmodellen, welche einen besonderen Stellenwert in dem konzipierten Lehr-Lern-Modul einnehmen. Das Kapitel 3 endet mit einer kurzen Zusammenfassung bevor das Lehr-Lern-Modul in Kapitel „4. Lehr-Lern-Modul: *TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*“ vorgestellt wird. Neben dem Aufgreifen der Entwicklung und des Ablaufs des Moduls liegt in Kapitel 4 ein besonderer Fokus auf den Erläuterungen wie die PUW und das Planen von (kompetenzorientierten) Aufgaben durch das Modul gefördert werden sollen. Kapitel 4 endet mit einer Reflexion der Durchführungszyklen des Moduls.

Im Kapitel „5. Forschungsdesign“ folgt der methodische Teil dieser Forschungsarbeit. Begonnen wird mit den Grundlagen und dem Vorgehen bei der Datengewinnung. Anschließend wird das Prä-Post-Design vorgestellt, indem auf die Bestandteile des Fragebogens (1) Angaben über die Person und zum Studium, (2) Unterrichtsvideovignette zur Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und (3) eine Reflexionsvignette zur Aufgabenplanung

eingegangen wird. Es wird beschrieben, wie die Erhebung durchgeführt wurde und wie die entstandenen Daten aufbereitet wurden. Darauf folgt die Darstellung der Auswertung. Erst werden die Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse – welche zur Untersuchung der Wahrnehmung und der Aufgabenplanung ausgewählt wurde – stark verdichtet referiert. Anschließend wird das Auswertungsvorgehen und das erarbeitete Kategoriensystem zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und zu dem Aufgabenplanen dargestellt. Abschließend wird der Forschungsprozess reflektiert und zur Überleitung in den Ergebnisteil die Teilnehmer:innengruppe charakterisiert.

Die Ergebnisse werden anhand der zwei fachdidaktischen Schwerpunkte nacheinander präsentiert. Im Kapitel „6. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht professionell wahrnehmen: Die Perspektive von Lehramtsstudent:innen“ werden die Forschungsfragen 1-3 wie folgt beantwortet. Es wird einleitend ein Überblick über das Wahrgenommene der Student:innen gegeben. Im nächsten Schritt werden anhand der einzelnen inhaltlichen Kategorien die Aussagen der Student:innen beschrieben und qualitativ anhand von Datenbeispielen analysiert. Das Kapitel endet mit der Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Englischlehramtsstudent:innen. Im Kapitel „7. Kompetenzorientiert(e) Aufgaben planen lernen“ werden die Forschungsfragen 4-6 beantwortet. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 4 werden unter 7.1. die Erkenntnisse zu den aufgabenplanungsspezifischen Fachbegriffen anhand der jeweiligen Kategorien veranschaulicht. Im Kapitel 7.2. werden die Forschungsfragen 5 und 6 beantwortet, indem die Kategorien in den Fokus der Analyse gestellt werden. Auch hier werden die jeweiligen Kategorien beschrieben, analysiert und die Ergebnisse anhand von Beispielen veranschaulicht. Anschließend werden die Ergebnisse zu der Aufgabenplanung zusammenfassend diskutiert. Im Kapitel „8. Fazit: Student:innen lernen Aufgaben im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrzunehmen und zu planen“ werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengefasst und kritisch reflektiert. Abschließend wird ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit ein Ausblick gegeben.

2. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht

2.1. Kompetenzorientierung als Leitlinie des Englischunterrichts

2.1.1. Einführung und Grundlagen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Die Kompetenzorientierung gilt heutzutage nicht nur als eine der Leitlinien für den modernen Englischunterricht, sondern ist darüber hinaus „ein Prozess, der [...] die Didaktiken der zentralen Schulfächer, die Bildungspolitik und die empirische Bildungsforschung maßgeblich prägt“ (Zydati, 2019, S. 59). Der Ursprung dieser Entwicklung liegt am Beginn des 21. Jahrhunderts und ist ein Resultat der durchgeführten vergleichenden Leistungsstudien (z. B. PISA). In diesen Studien haben deutsche Schüler:innen schlechter abgeschnitten als dies von ihnen erwartet wurde. Mitunter wird sogar von einem „PISA-Schock“ (Br, 2013, S. 98) gesprochen. Diese Ergebnisse führten dazu, dass die Bildungspolitik Handlungsbedarf sah und die Kultusministerkonferenz (KMK) die sogenannten Bildungsstandards in Deutschland eingeführt hat (vgl. Leupold, 2019, S. 50; Marks, 2023, S. 18–19). Bevor es zu dieser bildungspolitischen Entscheidung kam, hat der Bund Bildungswissenschaftler:innen beauftragt, eine Expertise zu der Erarbeitung der Bildungsstandards vorzulegen, welche im Jahr 2003 veröffentlicht wurde (Klieme et al., 2003). In dieser Expertise wurden zwei Funktionen für die Einführung von Bildungsstandards angegeben. Zum einen sollten diese durch das Aufgreifen von zu erreichenden Kompetenzen einen verbindlichen Rahmen für die schulische Bildung darstellen und zum anderen die Vergleichbarkeit und das Testen der Schüler:innenleistungen innerhalb Deutschlands sicherstellen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 9–10). Die Idee war, dass „die Kompetenzen [...] so konkret beschrieben [werden, Anm. F. K.], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al., 2003, S. 9). Dies wird von der KMK in dem einleitenden Text zu den Bildungsstandards aufgegriffen, in welchem steht, dass es das Ziel ist „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3). Hier lässt sich demnach die Zielsetzung wieder finden, welche in der vorherig veröffentlichten überfachlichen Expertise zu der Einführung der Bildungsstandards von Klieme

et al. (2003) bereits formuliert wurde. In beiden Dokumenten wird die bildungspolitische Absicht deutlich, durch das Beschreiben von zu erreichenden Kompetenzen eine Vergleichbarkeit der Leistung der Schüler:innen sicherzustellen.

Hinsichtlich des zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses wurde auf Weinert zurückgegriffen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 21). Weinert definiert den Begriff der Kompetenz wie folgt:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27–28)

Im Zentrum dieses Verständnisses steht das Lösen von Problemen. Kompetent sein bedeutet folglich nicht nur, die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu besitzen, sondern diese auch bewusst einbringen zu wollen, um Situationen erfolgreich zu lösen. Weinerts Kompetenzbegriff kann als ein komplexes Kompetenzverständnis eingeordnet werden, welches den Blick auf das richtet, was ein Individuum durch die Kompetenzen aktiv umsetzen kann. Welcher Begriff in dieser Definition von Kompetenz nicht aufgegriffen wird, ist der des Wissens. Vielmehr lässt sich eine Perspektive auf das Außen erkennen, indem Weinert Fähigkeiten und Fertigkeiten eine dienliche Funktion für das Handeln zuordnet. Das von Weinert vorgestellte Kompetenzverständnis ist durch das Aufgreifen von Klieme et al. (2003) ein konzeptioneller Bestandteil der Bildungsstandards auf einer überfachlichen Ebene geworden.

Für die jeweiligen Fächer hat die KMK die folgende Aussage hinsichtlich der Beschaffenheit der Bildungsstandards formuliert:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches.“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3)

Es ist herauszustellen, dass die KMK an sich selbst den Anspruch erhebt, „zentrale Inhalte“ die sich auf die „Kernbereiche eines Faches“ beziehen, abzudecken.⁴ Wie sich diese Inhalte und

⁴ Inwiefern dieser Anspruch der KMK innerhalb der Fremdsprachendidaktik als erfüllt eingeordnet wird, kann in dem Kapitel „2.1.2. Debatte um die Bildungsstandards in der Fremdsprachendidaktik“ nachgelesen werden.

Kernbereiche in den Bildungsstandards für das Fach Englisch ausgestalten, wird im Folgenden erläutert.

Die ersten Bildungsstandards für das Fach Englisch als erste Fremdsprache wurden durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 eingeführt und beziehen sich auf den Mittleren Schulabschluss (MSA) (Kultusministerkonferenz, 2004a). Die Bildungsstandards für das Fach Englisch und „den Mittleren Schulabschluss werden als abschlussbezogene Regelstandards definiert“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3). Hinsichtlich einer fachspezifischen Zielsetzung geht die KMK auf die Funktion von Fremdsprachen innerhalb Europas ein und hat die Absicht, die Schüler:innen zu „offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 6). Das Erlernen von Sprachen wird in einen europäischen Kontext gesetzt und es ist somit nachvollziehbar aus welchen Gründen die KMK bei dem Beschreiben der Bildungsstandards auf eines der zentralen Dokumente für Sprachen in Europa zurückgreift: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 6–7).

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprache (GeR) wurde an dem Übergang des neuen Jahrhunderts von dem Europarat veröffentlicht (Europarat, 2001). Dieser wurde mit der politischen Intention konzipiert, ein Instrument zu schaffen, welches die sprachlichen Kompetenzen von Lernenden im mehrsprachigen, plurikulturellen Europa abbildet und das Sprachenlernen durch das Schaffen eines gemeinsamen Rahmens vereinheitlicht (vgl. Europarat, 2001, S. 3). Der Referenzrahmen bezieht sich folglich nicht auf eine bestimmte Sprache, sondern gilt erst einmal sprachenunabhängig. Die verschiedenen Bereiche einer sprachlichen Kompetenz werden in diesem ausdifferenziert (z. B. in das monologische Sprechen oder das Hören). Anschließend wird durch *can-do* Beschreibungen/kann-Beschreibungen ausgeführt, was in den spezifischen Bereichen für eine jeweilige Niveaustufe beherrscht werden sollte. Im Zentrum stehen, „welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Haller & Zürn, 2016, S. 204). Um feststellen zu können, wie erfolgreich dies den Lernenden bereits gelingt werden in dem GeR sechs Niveaustufen unterschieden – beginnend bei A1 bis zu der Stufe C2. Die Stufen werden wie folgt benannt: Die Niveaustufen A1 (*Breakthrough*) und A2 (*Waystage*) umfassen die elementare

Sprachverwendung, die Niveaustufen B1 (*Threshold*) und B2 (*Vantage*) die selbstständige Sprachverwendung und die Niveaustufen C1 (*Effective Operational Proficiency*) sowie C2 (*Mastery*) die kompetente Sprachverwendung (vgl. Europarat, 2001, S. 34–35). In der Fremdsprachendidaktik wird hinsichtlich der Besonderheit des GeR betont, dass durch diesen erstmals eine „Darstellung von Könnensprofilen anstelle einer Aufzählung von Fehlleistungen“ (Bach & Breidbach, 2013, S. 292; vgl. auch Marks, 2023, S. 20) aufgegriffen wurde.

Die KMK hat den GeR bei der Konzeption der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache berücksichtigt und bezieht sich auf die Niveaustufen und die *can-do* Beschreibungen bei der Beschreibung der Kompetenzbereiche (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3–4). Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss orientieren sich in der Regel an der Niveaustufe B1. Nur vereinzelt wird diese innerhalb mancher Kompetenzbereiche überschritten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 7). Die in den Bildungsstandards für das Fach Englisch aufgegriffenen Kompetenzbereiche werden von der KMK wie folgt dargestellt:

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Abbildung 1: Darstellung der Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den MSA (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 8)

Die KMK unterscheidet zwischen funktional kommunikativen Kompetenzen, interkulturellen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen. Die funktional kommunikativen Kompetenzen sollen „im praktischen Anwendungsbezug“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 8) erlernt

werden. Dies umfasst einerseits die kommunikativen Fertigkeiten, wie beispielsweise das Leseverstehen und das Sprechen und andererseits das Verfügen über die sprachlichen Mittel wie Wortschatz und Grammatik. In Bezug auf die funktional kommunikativen Kompetenzen zeigt sich, dass der Schwerpunkt deutlich auf dem Nutzen dieser liegt. Es ist intendiert, dass die Schüler:innen „sich in der ersten Fremdsprache verständigen und diese Fähigkeit für die persönliche Lebensgestaltung im Alltag einsetzen“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 8) können, „ihre Kenntnisse in der Fremdsprache für ihren weiteren Bildungsweg nutzen“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 9) können sowie „ihre Fremdsprachenkenntnisse in der späteren beruflichen Tätigkeit [...] verwenden“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 9). Für die funktional kommunikativen Kompetenzen werden für alle Teilbereiche *can-do* Beschreibungen angegeben, durch welche festgehalten ist, was die Schüler:innen z. B. im Bereich des Schreibens können sollten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 11–16). Der Bereich der interkulturellen Kompetenzen hat das Ziel, „auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten – Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen auszubilden“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 10). Die methodischen Kompetenzen wiederum sind sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch. Auch die methodischen Kompetenzen werden in verschiedene Bereiche aufgeteilt und es wird aufgeführt was die Schüler:innen beispielsweise in dem Bereich „Präsentation und Medien“ können sollen. Im Unterschied zu den funktional kommunikativen Kompetenzen werden den interkulturellen Kompetenzen und den Methodenkompetenzen keine Niveaustufen zugeordnet. Als Begründung gibt die KMK an, dass sie sich an dem GeR orientiert hat, in welchem ebenfalls ausschließlich Niveaustufen für die Bereiche der funktional kommunikativen Kompetenzen angegeben sind (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 11). Ein weiterer Unterschied in der Konkretisierung bzw. in dem Aufgreifen der Kompetenzen zeigt sich in den Aufgabenbeispielen, welche in den Bildungsstandards aufgegriffen wurden. Die angeführten Aufgabenbeispiele – welche veranschaulichen sollen, wie die Bildungsstandards für das Fach Englisch für den MSA erreicht werden sollen – beziehen sich explizit weder auf die interkulturellen noch auf die methodischen Kompetenzen, sondern ausschließlich auf funktional kommunikativen Kompetenzen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 19–20).

Ein Jahr nach der Veröffentlichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss folgten für die erste Fremdsprache die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Kultusministerkonferenz, 2005). Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss waren zu einem Großteil identisch mit denen für den Mittleren Schulabschluss: Die gleichen Kompetenzbereiche sollten für das Fach Englisch gefördert werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 8), es wurden keine Niveaustufen für die interkulturellen und methodischen Kompetenzen angegeben (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 11) und bei den Aufgaben wurden diese erneut nicht explizit berücksichtigt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 17–18). Der hauptsächlichste Unterschied der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss im Vergleich zu den Bildungsstandards für den MSA liegt in den Beschreibungen was die Schüler:innen können sollen sowie darin, dass die Schüler:innen in der Regel das Niveau A2 und noch nicht B1 erreichen sollen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 7). Bis wiederum Bildungsstandards für den noch fehlenden Schulabschluss – die Allgemeine Hochschulreife – veröffentlicht wurden, dauerte es mehrere Jahre.

Die „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife“ wurden am 18.10.2012 beschlossen (Kultusministerkonferenz, 2014). In diesen formuliert die KMK Diskursfähigkeit als das zu erreichende Ziel, welches sich wiederum in fünf Kompetenzbereiche aufgliedert. Diese sind (1) die interkulturelle kommunikative Kompetenz, (2) die funktionale kommunikative Kompetenz, (3) die Text- und Medienkompetenz, (4) Sprachlernkompetenz und (5) Sprachbewusstheit (vgl. Kultusministerkonferenz, 2014, S. 11–12). Dargestellt sind diese in den Bildungsstandards wie folgt:



Abbildung 2: Darstellung der Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (Kultusministerkonferenz, 2014, S. 12)

Im Vergleich zu den Bildungsstandards für den Hauptschul- und Mittleren Schulabschluss ist nicht nur die Visualisierung der Kompetenzbereiche eine andere, sondern darüber hinaus unterscheiden sich auch die angeführten Kompetenzbereiche. Dem Bereich der funktional kommunikativen Kompetenz wurde der Bereich „kommunikative Strategien“ hinzugefügt. Bei der interkulturellen Kompetenz wurde der Begriff „kommunikativ“ ergänzt und die zugehörigen Beschreibungen durch Schlagworte wie „Verstehen“, „Handeln“ etc. ersetzt. Die methodischen Kompetenzen werden wiederum nicht in der Darstellung sichtbar. Stattdessen nutzt die KMK den Begriff der Text- und Medienkompetenz, welche auf „das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen“ (Kultusministerkonferenz, 2014, S. 20) abzielt. Dieser Kompetenzbereich ist eine deutliche Veränderung im Vergleich zu den Bildungsstandards für den Hauptschul- und Mittleren Schulabschluss. Dies mag unter anderem damit zu erklären sein, dass durch die Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung eine Medienkompetenz deutlicher in den Fokus gerückt werden musste. Darüber hinaus ist eine weitere Veränderung, dass die

Bereiche der Sprachlernkompetenz und der Sprachbewusstheit eigenständig erfasst und dargestellt wurden. Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife beziehen sich ebenfalls auf den GeR und es werden kann-Beschreibungen genutzt. Als zu erreichende Niveaustufe wird B2 angegeben bzw. in manchen Teilbereichen C1 (vgl. Kultusministerkonferenz, 2014, S. 12). Ein Aspekt, welcher in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife umfassender ausgestaltet wurde, ist das Aufgreifen der zu fördernden Kompetenzbereiche in den Beispielaufgaben. In den angeführten Aufgaben werden alle von der KMK thematisierten Kompetenzbereiche aufgeführt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2014, S. 32, 54, 81). Dies als Einführung zu der Konzeption und den Kompetenzbereichen in den Bildungsstandards, welche es im Englischunterricht in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zu berücksichtigen gilt. Dass diese Vorgaben jedoch nicht unbedingt positiv in der Fremdsprachendidaktik aufgenommen wurden, zeigt die Debatte um die Bildungsstandards.

2.1.2. Debatte um die Bildungsstandards in der Fremdsprachendidaktik

Inwiefern die KMK ihr gestecktes Ziel, die Kompetenzen aufzugreifen „die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen“ (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3) – welche sich wiederum „auf Kernbereiche eines Faches“ beziehen (Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 3) – auch erreicht hat, wird in der Fremdsprachendidaktik kritisch diskutiert. Bemängelt wird bereits die Einführung der Bildungsstandards selbst, da dies eine bildungspolitische Entscheidung war und nicht von der bzw. den Didaktik(en) oder der Pädagogik initiiert und entwickelt wurde (vgl. Bär, 2013, S. 98). Doch auch die inhaltliche Ausrichtung bzw. das zugrunde gelegte Verständnis – nicht nur von Kompetenz, sondern von Bildung allgemein – wird in der Fremdsprachendidaktik hinterfragt. Hallet schreibt, „dass die Bildungsstandards für die ersten Fremdsprachen einem reduzierten und damit sehr fragwürdigen Kompetenzbegriff Vorschub geleistet haben, der eigentlich der Ebene der Fertigkeiten verhaftet bleibt“ (Hallet, 2018, S. 8). Hieraus resultiert seiner Ansicht nach die Problematik, dass in der Englischdidaktik keine Einigkeit über ein gemeinsames Kompetenzverständnis herrscht (vgl. Hallet, 2018, S. 8). Auch Haß merkt an, dass „in den

Bildungsstandards [...] der Kompetenzbegriff in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen auf die Fertigkeiten reduziert“ (Haß, 2018, S. 21) ist. Eine Ursache hierfür ist demnach das Nutzen des GeR als Grundlage für die Konzeption der Bildungsstandards gewesen, denn bereits die konzeptionelle Ausrichtung des GeR wurde in der Fremdsprachendidaktik beanstandet (vgl. Zydati, 2005, S. 21). Bach und Breidbach merken an, dass in dem GeR ein Kompetenzbegriff genutzt wird, welcher sich hauptsächlich auf den Output konzentriert und andere wichtige Facetten vom Fremdsprachenlernen nicht aufgreift (vgl. Bach & Breidbach, 2013, S. 292). Zusätzlich merken sie an, dass im GeR zwar neben der Sprachpraxis weitere Facetten des Sprachenlernens aufgegriffen werden, diese aber ungleich gewichtet sind:

„Auch wenn die Zielbereiche des GER auf vier scheinbar gleichrangigen Ebenen angesiedelt sind – (1) praktische Sprachbeherrschung, (2) Reflexion über Sprache und Sprachverwendung, (3) kulturbewusstes Handeln in der Zielsprache, (4) Auseinandersetzung mit Literatur der Zielsprache –, so präferiert der GER doch eindeutig den ersten Zielbereich.“ (Bach & Breidbach, 2013, S. 292)

Der deutliche Fokus auf die Sprachpraxis in den Bildungsstandards und somit auf einen messbaren Output, wird ebenso als problematisch eingeordnet (vgl. Zydati, 2005, S. 307; Br, 2013, S. 100). Den Bildungsstandards wird vorgeworfen, einen verkürzten Bildungsbegriff zu nutzen, welcher das Lernen auf das Evaluierbare beschränkt (vgl. Fäcke, 2013, S. 43–44; Surkamp, 2018, S. 78). Mitunter wird sogar in Frage gestellt, inwiefern die Bildungsstandards überhaupt den Begriff Bildung nutzen dürfen, bzw. der schulische Bildungsauftrag durch diese erfüllt werden kann (vgl. Zydati, 2005, S. 360; Bach & Breidbach, 2013, S. 286). Es wird vorgeschlagen, diese stattdessen als Leistungsstandards zu bezeichnen (vgl. Zydati, 2019, S. 62–63).

Die Kritik, dass die funktional kommunikativen Kompetenzen präferiert und weitere für das Fremdsprachenlernen bedeutende Bereiche außer Acht gelassen werden, wird an den nachfolgenden Aspekten festgemacht. Zum einen wird angemerkt, dass die interkulturellen Kompetenzen vernachlässigt werden (vgl. Hallet, 2018, S. 8–9). Es werden – im Unterschied zu der funktional kommunikativen Kompetenz – für diese keine Aufgabenbeispiele bereit gestellt und es wird auch keine Ausdifferenzierung dieser Kompetenzen in Niveaustufen vorgenommen (vgl. Zydati, 2005, S. 334–335, 2019, S. 62). Dies trifft ebenso auf den Bereich der methodischen

Kompetenzen zu. Die Konkretisierung der Kompetenzen durch Niveaustufen wurde für die interkulturellen und methodischen Kompetenzen nicht vorgenommen, da diese vermutlich als „schwer messbar bzw. operationalisierbar empfunden“ (Marks, 2023, S. 20; vgl. auch Bär, 2013, S. 100) wurden. Ein weiterer inhaltlicher Kritikpunkt ist das fehlende Aufgreifen des literarisch-ästhetischen Lernens. Surkamp hält die folgende Beobachtung fest:

„Wenn literarische Texte daher in den nationalen Bildungsstandards auftauchen, so werden sie vor allem bei der Lesekompetenzförderung berücksichtigt, Allerdings geht es dann, [...] um eine primär informationsentnehmende Lektüre, wie sie eher für Sachtexte angemessen ist.“ (Surrkamp, 2018, S. 77)

Es wird somit kritisiert, dass wenn Literatur in den Bildungsstandards aufgegriffen wird, diesen Texten eine dienende Funktion zugesprochen wird und demzufolge erneut Kompetenzen fokussiert werden, welche sich einfach überprüfen lassen. Surkamp merkt jedoch auch an, dass „eine Frontenbildung von Kompetenzorientierung einerseits und Bildungsauftrag andererseits [...] wenig hilfreich“ (Surrkamp, 2018, S. 79) ist und spricht sich in diesem Zusammenhang für eine literarische Kompetenz aus (vgl. Surkamp, 2018, S. 79). Diese könnte bzw. sollte entsprechend in die Bildungsstandards als ein grundlegender Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts mit aufgenommen werden. Schlussendlich weist Surkamp aber auch darauf hin, „dass es im Fremdsprachenunterricht auch um Aspekte jenseits der Testbarkeit gehen dürfen müsse“ (Surrkamp, 2018, S. 78). Dies bedeutet, nur weil etwas nicht in den Bildungsstandards aufgegriffen wurde, heißt es nicht, dass dieser Inhalt nicht im Unterricht thematisiert werden kann. Anknüpfend an diese Kritik wird darüber hinaus angemerkt, dass insgesamt keine Konkretisierung der Standards durch Inhalte vorgenommen wird (vgl. Fäcke, 2013, S. 43–44; Hallet, 2018, S. 8–9; Zydatiß, 2019, S. 63). Die fehlende Spezifizierung kann andererseits positiv bewertet werden, denn so bleibt den Lehrer:innen der Freiraum Inhalte auszuwählen, welche von ihnen als bedeutend eingeordnet werden (vgl. Gerlach & Leupold, 2019, S. 16).

Es lässt sich festhalten, dass der fremdsprachendidaktische Blick auf die Bildungsstandards ein durchaus kritischer ist. Trotz dieser Kritik müssen die Lehrkräfte die Bildungsstandards bei der Konzeption ihres Englischunterrichts nutzen. Auch wenn erneut positiv herauszustellen ist, dass sie hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltungen den gelassenen Freiraum nutzen können. Die nicht ausreichende Berücksichtigung von grundlegenden Aspekten eines

Fremdsprachenunterrichts, wie die Förderung der interkulturellen Kompetenzen und der Bereich des literarisch-ästhetischen Lernens macht deutlich, dass aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik eine Überarbeitung der Bildungsstandards notwendig ist. Die Dringlichkeit dieses Anliegens wird durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten 20 Jahre unterstrichen, denn mit einem gegenwärtigen Blick auf die ersten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aus dem Jahr 2003 fehlen darüber hinaus Aspekte wie die Digitalisierung oder auch ein heterogenitätssensibler Blick auf das Fremdsprachenlernen.

2.1.3. Aktualisierung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Am 22.06.2023 hat die Kultusministerkonferenz eine erneuerte, gemeinsame Fassung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Ersten Schulabschluss (ESA) und Mittleren Schulabschluss (MSA) veröffentlicht (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023b). Diese Version der Bildungsstandards ist nicht nur nach der Konzeption des dieser Studie zugrunde liegenden Lehr-Lern-Moduls, sondern zudem nach der Durchführung dieser Studie veröffentlicht worden. Aus diesem Grund konnte diese aktualisierte Version der Bildungsstandards inhaltlich nicht berücksichtigt werden. Da die aktualisierte Fassung aber seit dem Sommer 2023 für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I gilt, wird diese im Folgenden trotzdem kurz vorgestellt, indem auf die prägnantesten Inhalte und Änderungen eingegangen wird.⁵ In den einleitenden Worten konkretisiert die KMK die überfachliche Definition von Kompetenz, welche der neuen Fassung der Bildungsstandards zugrunde gelegt wird. Dies lautet: „Unter einer Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden.“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 2). Die KMK bleibt im Jahr 2023 bei der Formulierung von Bildungsstandards als Regelstandards und schreibt, dass diese „angeben, welches Kompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 2). Für das Fach Englisch bedeutet dies weiterhin in Anlehnung an den GeR, dass in der Regel für den Ersten Schulabschluss (ESA)

⁵ Eine tabellarische Übersicht mit allen vorgenommenen Änderungen kann in dem von der KMK zeitgleich veröffentlichten Dokument „Bildungsstandards erste Fremdsprache (2023) Sekundarstufe I. Beitrag zur Implementation“ nachgelesen werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023a, S. 23–29).

die Niveaustufe A2 erreicht werden soll und für den Mittleren Schulabschluss (MSA) B1 (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 10). Hinsichtlich einer fachspezifischen Zielsetzung greift die KMK den Begriff der Diskurskompetenz auf und schreibt: „Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist eine adressaten-, situations- und zweckangemessene kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz in der Zielsprache im Sinne von Diskurskompetenz“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 7). Diese Zielsetzung war so nicht in den Bildungsstandards für den Haupt – und Mittleren Schulabschluss vorhanden und kann als Versuch eingeordnet werden, die Diskussionen in der Fremdsprachendidaktik aufzugreifen. Das Kernstück der Bildungsstandards ist das überarbeitete Kompetenzmodell, welches die Zielsetzung visualisiert und wie folgt aussieht:

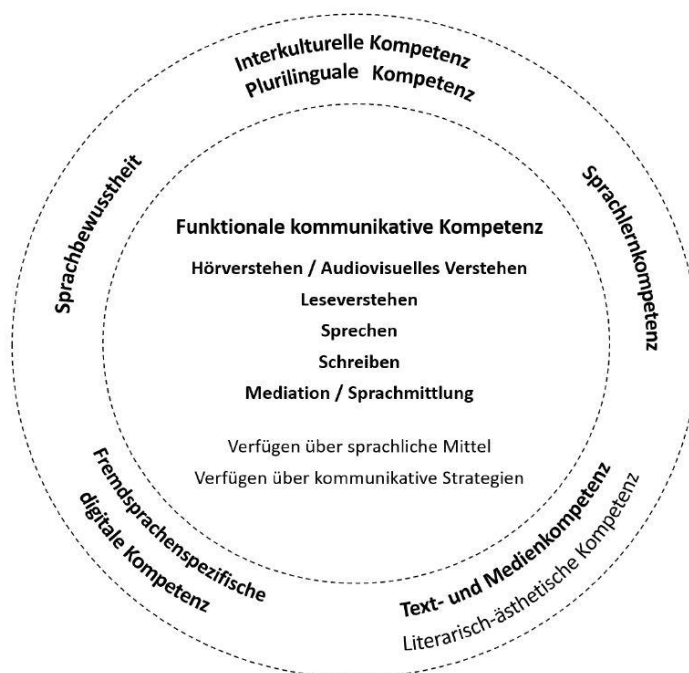


Abbildung 3: Kompetenzmodell aus den aktualisierten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 9)

Im Fokus steht jetzt deutlich die funktional kommunikative Kompetenz, welche z. B. die Bereiche Hörverstehen, Leseverstehen und das Verfügen über sprachliche Mittel umfasst. Es wird deutlich, dass auf das Kompetenzmodell aus den Bildungsstandards für die Allgemeine

Hochschulreife zurückgegriffen wurde. Aus diesem wurden das Verfügen über kommunikative Strategien übernommen sowie die Bereiche Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. Ebenso übernommen wurde die Text- und Medienkompetenz. Als Neuerung wurde eine literarisch-ästhetische Kompetenz mit aufgenommen, zu welcher die KMK schreibt, dass diese „sich u. a. aus dem Auftrag des Fremdsprachenunterrichts ergibt, zur kulturellen Bildung beizutragen“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 22). Zwar stellt sich die Frage, ob dieser Kompetenzbereich an dieser Stelle zutreffend eingeordnet ist (und darüber hinaus die angemessene Gewichtung erhalten hat), jedoch scheint nichtdestotrotz die Kritik aus der Fremdsprachendidaktik zumindest wahrgenommen worden zu sein. Im Bereich des Leseverstehens wird beispielsweise ebenso darauf eingegangen, dass die Schüler:innen literarische Texte lesen und „zentralen Themen, Ereignisse, Figuren“ und „das eigene emotionale Erleben [...] erfassen“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 12) sollen. Das bisher fehlende Aufgreifen der literarischen Bildung wurde bei der Aktualisierung der Bildungsstandards folglich berücksichtigt. Die interkulturelle Kompetenz wird durch das Hinzufügen einer plurilingualen Kompetenz erweitert, welche sich auf das Beherrschen von „unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 6) bezieht. Dies mag mit einer zunehmenden Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit zusammenhängen und der Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt – nicht nur im Klassenzimmer. Vollständig neu hinzugekommen ist eine fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz.

„Die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz ist [...] als transversale Kompetenz zu verstehen, die alle Dimensionen des Fremdsprachenlernens bzw. des übergeordneten Lernziels der interkulturellen und mehrsprachigen Diskurskompetenz durchdringt und damit über die fremdsprachliche Text- und Medienkompetenz hinausreicht.“ (Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 25)

Mit der Aufnahme dieser Kompetenz greift die KMK die Digitalisierung auf und berücksichtigt die zusammenhängenden umfassenden Entwicklungen. Anzumerken ist, dass die KMK bei dieser Kompetenz – im Unterschied zu allen anderen Kompetenzen – keine eigenen Beschreibungen des Könnens anführt, sondern darauf verweist, dass diese in allen anderen Kompetenzbereichen mit aufgegriffen ist (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 25–26). Hier wäre eine Konkretisierung durch eigene Angaben wünschenswert gewesen.

Die kann-Beschreibungen der Kompetenzbereiche werden nicht mehr einzelnen Niveaustufen aus dem GeR zugeordnet, wie dies in den vorherigen Versionen für die funktional kommunikative Kompetenz umgesetzt wurde (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 10–26). Zwar sind die kann-Beschreibungen bei der funktional kommunikativen Kompetenz immer noch am ausführlichsten – was sicherlich weiterhin mit der Anlehnung an den GeR zusammenhängt – aber dieses Ungleichgewicht ist weniger ausgeprägt als in den vorherigen Versionen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im vorherigen Kapitel dargestellten Kritikpunkte an den Bildungsstandards wohl bedingt berücksichtigt wurden: Die aktualisierte Version orientiert sich an einem zeitgemäßerem Kompetenzbegriff (kommunikative, interkulturelle Handlungskompetenz/Diskurskompetenz), greift den Bereich der interkulturellen Bildung umfassender auf, berücksichtigt die literarisch-ästhetische Bildung und versucht so ein breiteres Verständnis von Bildung aufzuzeigen. Ungeachtet dessen, dass die Zielsetzung einer interkulturellen Handlungs-/Diskurskompetenz und die Visualisierung der verschiedenen Kompetenzbereiche sicherlich Raum für Diskussionen lässt. Diese neue aktuelle Fassung der Bildungsstandards für den ESA und MSA müssen Lehrkräfte bei der Konzeption ihres Englischunterrichts berücksichtigen.

2.2. Aufgabenorientierung in der Englischdidaktik

2.2.1. Ursprung und grundlegende Begriffe

Der Ursprung der Aufgabenorientierung liegt im *Communicative Language Teaching* (CLT) (vgl. Ellis, 2018, S. 3). *Communicative Language Teaching*, bzw. der kommunikative Ansatz des Sprachenlernens legt den Fokus auf das Nutzen der Sprache zum kommunikativen Handeln. Grundlegend war die Erkenntnis, „*that language can be thought of as a tool for communication rather than as sets of phonological, grammatical and lexical items to be memorized*“ (Nunan, 2004, S. 7). Das Lernen von Fremdsprachen sollte darauf ausgerichtet sein, dass die Lernenden in der Lage sind diese Sprachen in realen, authentischen Kommunikationssituationen nutzen zu können (vgl. Ellis, 2003, S. 27). Dies bedeutet nicht, dass den sprachlichen Strukturen keine

Bedeutung mehr eingeräumt wird. Vielmehr geht es darum, dass dem Erlernen dieser vor allem eine dienliche Funktion zu gesprochen wird (vgl. Canale & Swain, 1980, S. 2).

„*CLT posits that spontaneous learner interaction, often through talk, about contents of immediate and personal relevance, is both the product and process of learning a foreign language and necessary for competency development in a democratic and emancipatory pedagogy.*“ (Kaliampou, 2022, S. 28)

Bedeutend für diesen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik waren zum einen die Entwicklungen im englischsprachigen Diskurs der Spracherwerbsforschung. Rezipiert werden in diesem Kontext unter anderem Werke von Krashen (1982), Long (1983) und Swain (1991) (vgl. z. B. Kaliampou, 2022, S. 28–29; Baumann, 2023, S. 90–98). Grundlegend für Krashen ist die Annahmen, „dass verständlicher Input (*comprehensible input*) allein genügt, um eine Sprache zu erwerben – unter der Prämisse, dass Lernende den Input- Kontext nutzen (können), um sich dessen Bedeutung zu erschließen“ (Baumann, 2023, S. 90). Diese Ansicht blieb jedoch nicht ohne Kritik, so dass diese weiter ausgeschärft oder gegenteilige Theorien entwickelt wurden (vgl. Keßler, 2018, S. 76–77). Long hat beispielsweise den Ansatz der *interaction hypothesis* geprägt, welcher von Baumann (2023) in der inhaltlichen Ausrichtung wie folgt zusammengefasst wird:

„Der Hypothese, dass Interaktion (nebst Input) zentrale Gelingensbedingung für fremdsprachlichen Lernerfolg [...] ist, liegt gegenüber bzw. ergänzend zu der [...] Inputhypothese die Annahme zugrunde, dass Input für Lernende durch interaktive Prozesse verständlich wird.“ (Baumann, 2023, S. 93)

Neben dem Fokus auf den Input und den Interaktionen hat Swain – in Abgrenzung zu Krashen – die *output hypothesis* entwickelt, welche im Kern besagt, dass die Lernenden die zu erlernende Sprache ausgiebig nutzen bzw. aktiv produzieren müssen, damit das Sprachenlernen als erfolgreich angesehen werden kann (vgl. Keßler, 2018, S. 77). Alle drei Ansätze haben die Fremdsprachendidaktik in ihrer Ausrichtung zum Sprachenlernen beeinflusst und lassen sich so in dem kommunikativen Ansatz des Sprachenlernens wiederfinden.

Eine bedeutende Rolle für den Wandel zu einer kommunikativen Ausrichtung des Fremdsprachenlernens im deutschsprachigen Raum wird Piepho (1974) durch sein Werk zur kommunikativen Kompetenz zugeschrieben (vgl. Legutke, 2013, S. 92; Weskamp, 2013, S. 258). Seit dem

Aufgreifen in den 1970er Jahren ist der kommunikative Ansatz ein Bestandteil der Diskussionen in der Fremdsprachendidaktik und „im 21. Jahrhundert sind Methoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts das dominante methodische Paradigma“ (Doff, 2020, S. 36). Bedeutend für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist, dass im Klassenraum kommunikative Situationen hergestellt werden, in welchen die Schüler:innen die Zielsprache nutzen müssen. Der Anspruch ist, dies in einem Setting zu tun welches so authentisch wie möglich ist (vgl. Legutke, 2006, S. 71–72). Der Unterricht wird ausgehend von den Schüler:innen gedacht und diese sollen sich kommunikativ mit Inhalten auseinandersetzen, welche für sie relevant sind (vgl. Legutke, 2013, S. 92). In dieser Ausrichtung lassen sich bereits Parallelen zu dem Ansatz der Aufgabenorientierung erkennen, was die Bedeutung von Aufgaben für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht bereits andeutet (vgl. Ellis, 2003, S. 27).

Task-based Language Teaching (TBLT) oder im deutschsprachigen Raum auch Aufgabenorientierung genannt hat sich aus dem Ansatz des *Communicative Language Teaching* entwickelt (vgl. Nunan, 2013, S. 12). Erste Arbeiten zu *Task-based Language Teaching* (TBLT) entstanden in den 1980er Jahren im Bereich der Forschung zum Zweitspracherwerb (vgl. Ellis, 2018, S. 8). Grundlegend waren beispielsweise die Werke von Long (1985), Breen (1987, 1989), C. N. Candlin (1987) und Nunan (1989).⁶ Seit dem Aufkommen in den 1980er Jahren hat sich TBLT als Ansatz zum Fremdsprachenlernen etabliert und gilt heute als „*the dominant methodological realization of CLT*“ (Nunan, 2013, S. 12).⁷ Grundlegend für die Aufgabenorientierung ist, wie auch beim kommunikativen Ansatz, das Anliegen „den authentischen Austausch von Inhalten und Bedeutungen, im Gegensatz zum Üben von sprachlichen Formen um ihrer selbst willen, zum zentralen Element des Fremdsprachenunterrichts zu machen“ (Biebighäuser et al., 2012, S. 12). Im Mittelpunkt dieses Unterrichts stehen Aufgaben oder englischsprachig *tasks*. Bezüglich einer Definition der Begriffe *task* bzw. (deutschsprachig) Aufgabe lässt sich feststellen, dass innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen, welche sich mit dem Sprachenlernen beschäftigen, keine Einigkeit über eine gemeinsame Definition herrscht (vgl. Ellis, 2003, S. 2;

⁶ Eine genaue Darstellung der Entwicklung des Ansatzes erfolgt an dieser Stelle nicht, da dies bereits in anderen Arbeiten ausführlich nachgezeichnet wurde (vgl. z. B. Kaliampos, 2022, S. 21–78).

⁷ Kaliampos verweist darauf, dass TBLT eine und nicht die einzige Form ist Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts umzusetzen (vgl. Kaliampos, 2022, S. 35).

Van den Branden, 2006, S. 3). Vielmehr lässt sich eine Vielzahl an verschiedenen Definitionen finden.⁸ Eine Definition hat Van den Branden formuliert. Diese lautet:

“*A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language.*” (Van den Branden, 2006, S. 4)

Eine Aufgabe hat folglich immer ein bestimmtes Ziel, welches den Einsatz von Sprache benötigt. Da z. B. auch in Van den Brandens Definition noch kein expliziter Bezug zu dem Lernen im Klassenraum hergestellt wird, lassen sich Ausdifferenzierungen des *task*-Begriffes finden, welche diesen herstellen. Es wird zu diesem Zweck zwischen *target tasks* und *pedagogic/classroom tasks* unterschieden. Unter dem Begriff der *target task* wurden Aufgaben verstanden, welche in der Lebenswelt der Schüler:innen außerhalb des Klassenzimmerst stattfinden. Unter dem Begriff *pedagogic* oder auch *classroom task* wurden wiederum Aufgaben gefasst, welche innerhalb des Klassenzimmers bearbeitet werden und somit Gegenstand des Sprachenlernens in der Schule sind (vgl. Nunan, 2004, S. 1; Van den Branden, 2006, S. 6; Ellis, 2018, S. 10). Nunan fasst hinsichtlich der verschiedenen Definitionen zusammen, dass die *pedagogical tasks* gemeinsam haben, dass die Sprache kommunikativ genutzt wird und das Aushandeln von Bedeutung in den Mittelpunkt gerückt wird (vgl. Nunan, 2004, S. 4). Auch Van den Branden schreibt, dass *classroom tasks* bedeutungsvolle Kommunikation beinhalten, indem diese den Lerner:innen die Möglichkeiten geben „*to process meaningful input and produce meaningful output in order to reach relevant and obtainable goals*“ (Van den Branden, 2006, S. 8). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter einer Aufgabe/*task* eine Aktivität im Klassenzimmer verstanden wird, die ein klares Ziel verfolgt, welches den kommunikativen Einsatz der Zielsprache erfordert. Der Fokus liegt primär auf dem Aushandeln von Bedeutung. Dieses Verständnis einer Aufgabe wird als Minimaldefinition dieser Arbeit zugrunde gelegt. Der Begriff der *task* wird synonym zu dem der Aufgabe verwendet. Die Unterscheidung in *target tasks*, als Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers und *pedagogical tasks*, als Aufgaben innerhalb des Klassenzimmers wird nicht übernommen. Stattdessen werden im Folgenden mit den Begriffen *task* und Aufgabe ausschließlich Aktivitäten verstanden, welche in einen schulischen Kontext

⁸ Eine Zusammenstellung verschiedenster Definitionen des Begriffes *task* haben z. B. Ellis (2003, S. 4–5), Van den Branden (2006, S. 7–8) oder auch Thonhauser (2016, S. 191–195) erstellt.

eingebettet sind. Der Begriff *target task* wird in Anlehnung an die heutige Verwendung ebenfalls innerhalb eines pädagogischen Kontexts verortet und somit als eine *classroom task* verstanden. Heutzutage ist in der Englischdidaktik mit dem Begriff der *target task* eine Zielaufgabe gemeint, welche Schüler:innen als Zielprodukt nach dieser vorgelagerten Aktivitäten bearbeiten (vgl. A. Kolb & Raith, 2018, S. 206; Müller-Hartmann & Schocker, 2020, S. 52).

Um den Begriff der Aufgabe noch weiter auszuschärfen, wird dieser in der Fremdsprachendidaktik und in dieser Arbeit von dem Begriff der Übung/*exercise* abgegrenzt.

„*Tasks*’ are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, *exercise*’ are activities that call for primarily form-focused language use.“ (Ellis, 2003, S. 3)

Die grundsätzliche Unterscheidung ist demnach, dass Übungen nicht den Fokus auf das Aushandeln von Bedeutung legen, sondern die sprachliche Form in den Mittelpunkt stellen. Übungen sind im Unterschied zu Aufgaben ausschließlich dazu da, bestimmte sprachliche Bestandteile der Zielsprache zu erlernen und isoliert zu üben (vgl. Leupold, 2008, S. 6; Ellis & Shintani, 2014, S. 136). Das Üben sprachlicher Form umfasst hierbei nicht nur grammatikalische Strukturen, sondern „*form*’ can refer to lexical (both phonological and orthographic), grammatical and pragmalinguistic features“ (Ellis, 2018, S. 72). Neben dem fundamentalen Unterschied, dass Aufgaben den Fokus auf die Bedeutung legen (*focus on meaning*) und Übungen im Gegensatz dazu den Fokus auf die Form (*focus on form*) verweist Ellis darauf, dass die Gemeinsamkeit beider Aktivitäten bleibt, dass sie beide das gleiche Ziel verfolgen: eine Sprache zu lernen (vgl. Ellis, 2003, S. 3).

Neben der Unterscheidung in *task* und *exercise* gibt es weitere elementare Begriffe, welche im Ansatz der Aufgabenorientierung genutzt werden, um eine *task* näher zu bestimmen. Breen (1987) hat die Begriffe *task-as-workplan* und *task-in-process* geprägt. Der Begriff *task-as-workplan* wird genutzt, um eine Aufgabe zu beschreiben, die geplant aber noch nicht von Lernenden bearbeitet wurde. Die Aufgabe ist zu diesem Zeitpunkt ein Arbeitsplan. Im Gegensatz dazu beschreibt der Begriff *task-in-process* die Aufgabe, wie sie von den Lernenden interpretiert und bearbeitet wird (vgl. Breen, 1987, S. 25). Bei dem Nutzen des Begriffes Aufgabe gilt es folglich sich zu vergegenwärtigen welche Aufgabe gemeint wird – die Aufgabe, welche vor

der Bearbeitung als Arbeitsplan vorliegt (*task-as-workplan*) oder die Aufgabe, wie sie im Arbeitsprozess von den Lernenden interpretiert und bearbeitet wird (*task-in-process*). Diese beiden Aufgaben können aber müssen sich nicht vollständig überschneiden.

Zwei weitere bedeutende Begrifflichkeiten sind *task demands* und *task support*. Nach Cameron (2001) sind *task demands* die Anforderungen, welche eine Aufgabe an die Schüler:innen stellt. Dies umfasst z. B. was die Schüler:innen wissen und können müssen, um die Aufgabe zu bearbeiten. Der Bereich des *task support* umfasst wiederum, welche Unterstützung für die Schüler:innen bereitgestellt werden muss, damit diese die Aufgabe erfolgreich bearbeiten können (vgl. Cameron, 2001, S. 22–26). Beides gilt es vor der Durchführung einer Aufgabe zu bestimmen. Bedeutend ist, dass *task demands* und *task support* in der Aufgabe selbst ausbalanciert sind und die Schüler:innen zwar gefordert aber nicht überfordert werden (vgl. Cameron, 2001, S. 26–28). Nach dem zum einen der Ursprung der Aufgabenorientierung dargestellt wurde und zum anderen grundlegende Begriffe geklärt wurden, muss nun herausgearbeitet werden was Kriterien für eine gute Aufgabe im Englischunterricht sind. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt Merkmale für Aufgaben aus der Englischdidaktik dargestellt.

2.2.2. Merkmale einer Aufgabe

Neben der Vielzahl an verschiedenen *task* Definitionen, lassen sich ebenso verschiedene Ansichten finden, was für Merkmale eine Aufgabe kennzeichnen. Ellis (2003) ordnet die folgenden Merkmale als grundlegend ein:

„1 *A task is a workplan. [...]*

2 *A task involves a primary focus on meaning. [...]*

3 *A task involves real-world processes of language use. [...]*

4 *A task can involve any of the four language skills. [...]*

5 *A task engages cognitive processes. [...]*

6 *A task has a clearly defined communicative outcome.*“ (Ellis, 2003, S. 9–10)

Ellis greift das Verständnis einer Aufgabe als ein Arbeitsplan auf, verweist auf den hohen Stellenwert der Aushandlung von Bedeutung und den authentischen Sprachgebrauch. Diese

Kriterien lassen sich auch in den zuvor thematisierten Definitionen bereits finden. Darüber hinaus geht Ellis darauf ein, dass verschiedene Fertigkeiten aufgegriffen werden können und macht somit deutlich, dass kommunikative Aufgaben eben nicht bedeuten, dass allein die Förderung des Sprechens im Fokus steht. Schreiben, Lesen und Hören können ebenso Bestandteile von Aufgaben sein (vgl. Ellis, 2003, S. 10). Außerdem sollte eine Aufgabe die kognitiven Prozesse der Schüler:innen aktivieren sowie über ein klares Ziel verfügen. Ellis Kriterien differenzieren das Aufgabenverständnis weiter aus und zeigen auf, was in einem aufgabenorientierten Unterricht berücksichtigt werden sollte. Ein Aspekt, welcher von Ellis nicht explizit in der Liste berücksichtigt wird ist ein Formfokus.

Dieser wird wiederum von Müller-Hartmann und Schocker (2018) aufgegriffen, welche diese fünf Merkmale von Aufgaben herausgearbeitet haben:

<p>Tasks</p> <p>1 motivate learners to get involved: they → provide relevant / meaningful content → activate learners' resources → provide a clear communicative purpose and audience</p>
<p>2 are complex they: → provide choice, individual focus → provide rich resources → are process-oriented</p>
<p>3 integrate a focus on form</p>
<p>4 are interaction based on real-life problem solving</p>
<p>5 are sequenced (task cycle) and balance demands and support</p>

Abbildung 4: Fünf basale Merkmale einer Aufgaben nach Müller-Hartmann und Schocker (2018, S. 239)

Gemeinsam haben die angeführten Kriterien von Ellis (2003) und Müller-Hartmann und Schocker (2018), dass der Fokus einer Aufgabe auf der Bedeutung liegt und ein Bezug zu dem Leben der Schüler:innen hergestellt wird. Außerdem wird in beiden Merkmalslisten aufgegriffen, dass Aufgaben ein klares Ziel verfolgen. Müller-Hartmann und Schocker (2018) stellen deutlich den Aspekt der Aufgabensequenzierung (*task cycle*) in den Mittelpunkt und greifen darüber hinaus auf, dass ein *focus on form* ein essentielles Merkmal einer Aufgabe ist. Die Idee eines

Aufgabenzyklus und somit der Sequenzierung von Aufgaben beruht wiederum auf Willis (1996). Willis unterteilt in ihrem *Task-based Learning Framework* die Aufgabenbearbeitung in verschiedene Phasen, welche sie wie folgt benennt: *Pre-task*, *Task cycle* und *Language focus*. Bei der *Pre-task* wird das Thema der Aufgabe eingeführt, die benötigten Wörter/Phrasen verdeutlicht und die Aufgabenstellung erklärt (vgl. Willis, 1996, S. 38). Im *Task cycle* wird die Aufgabe selbst bearbeitet, die Ergebnispräsentation vorbereitet und anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Je nach Bedarf wird an dieser Stelle Feedback gegeben (vgl. Willis, 1996, S. 52). Im *Language focus* wird – im Unterschied zum *Task cycle* – der Fokus auf die Sprache und nicht auf die Bedeutung gelegt, indem die Schüler:innen sich mit sprachlichen Strukturen beschäftigen (vgl. Willis, 1996, S. 101).⁹ Die Idee die Aufgabenbearbeitung in verschiedene Sequenzen zu unterteilen hat sich durchgesetzt und erklärt, warum dies als ein Merkmal von Müller-Hartmann und Schocker aufgegriffen wird. Ebenso ist ein grundlegendes Element eines Aufgabenzyklus eine Formfokussierung, da das explizite Thematisieren sprachlicher Strukturen als notwendig für die Aufgabenbearbeitung angesehen wird (vgl. Müller-Hartmann & Schocker, 2020, S. 52).¹⁰ Folglich wird dies von Müller-Hartmann & Schocker (2018) als Kriterium für eine Aufgabe angesehen. Ein Aspekt, welcher nicht explizit in den angeführten Listen zu Aufgabenmerkmalen aufgegriffen wurde, ist das Fördern von Kompetenzen durch eine Aufgabe. Dies lässt sich jedoch bei Ellis (2003) unter dem Begriff der Fertigkeiten wiederfinden und in einer noch weiter ausdifferenzierten Liste von Aufgabenkriterien von Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (vgl. 2011a, S. 4). Dies kann folglich als ein weiteres Kriterium für eine Aufgabe angesehen werden. Basierend auf den Kriterien einer Aufgabe nach Ellis (2003), Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011a) sowie Müller-Hartmann und Schocker (2018) werden die folgenden Merkmale als grundlegend für das Aufgabenverständnis dieser Arbeit eingeordnet:

⁹ Es ist nicht abschließend geklärt, an welcher Stelle der Formfokus im Aufgabenzyklus verortet sein sollte. Dies ist sowohl vor als auch nach der Bearbeitung der Aufgabe möglich (vgl. Ellis & Shintani, 2014, S. 141).

¹⁰ E. Kolb (2021) verweist darauf, dass vor allem in dem deutschsprachigen Diskurs (im Vergleich zum internationalen Diskurs) ein deutliches Bewusstsein dafür zu erkennen ist, dass der Formfokus ein fester Bestandteil eines Aufgabenzyklus sein muss bzw. dieser in einem aufgabenorientierten Unterricht immer explizit benötigt wird (vgl. E. Kolb, 2021, S. 70–71).

- Aufgaben legen den Fokus auf das kommunikative Aushandeln von Bedeutung (*focus on meaning*).
- Aufgaben stellen einen Bezug zu der Lebenswelt der Lernenden her.
- Aufgaben verfolgen ein klares Ziel(produkt).
- Aufgaben sind sequenziert und enthalten einen Formfokus.
- Aufgaben fördern die Kompetenzen der Lernenden.

Bevor in dem abschließenden Unterkapitel 2.3. die Ansätze der Kompetenz- und Aufgabenorientierung zusammengebracht werden, werden im folgenden Kapitel Aufgabenmodelle aus der Fachdidaktik vorgestellt. Diese zeigen wie der Ansatz der Aufgabenorientierung unterschiedlich modelliert werden kann bzw. in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik unterschiedlich modelliert wird. Da eine Darstellung aller Aufgabenmodelle aus der Fachdidaktik zu umfassend für den Rahmen dieser Dissertation wäre, werden im Folgenden die Aufgabenmodelle vorgestellt, welche in dem entwickelten Lehr-Lern-Modul thematisiert werden und somit diejenigen Modelle sind mit welchen sich die Student:innen als Teilnehmer:innen dieser Studie beschäftigt haben. Es wird der Ansatz des *Task-Supported Language Learning* (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b), die komplexe Kompetenzaufgabe (vgl. Hallet, 2011) und der Lernaufgabenparcours (vgl. Gerlach et al., 2012) vorgestellt. Eine Diskussion dieser Modelle als Planungsmodelle im Kontext der Lehrer:innenbildung, erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt im Kapitel „3.2.3. Aufgabenplanungsmodelle in der Englischlehrer:innenbildung“.

2.2.3. Konzepte von Aufgaben in der Englischdidaktik

2.2.3.1. *Task-Supported Language Learning*

Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011b) haben das Konzept *Task-Supported Language Learning* (TSLL) geprägt. Sie unterscheiden in Anlehnung an Ellis (2003) zwischen *task-based language learning* und *task-supported language learning*. *Task-based* beschreibt den Prozess des Sprachenlernens, wenn das gesamte Curriculum ausschließlich auf der Bearbeitung von Aufgaben beruht. *Task-supported* wiederum bedeutet, dass Aufgaben zusätzlich zur

Vermittlung von einer Sprache genutzt werden, aber diese nicht ausschließlich das Sprachlerncurriculum ausmachen, sondern neben weiteren Ansätzen existieren (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 23–24). Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth haben diese Unterteilung in ihrem Werk zu ihrer Auslegung des Ansatzes des *Task-Supported Language Learning* aufgegriffen, da diese TSSL als den Ansatz sehen, welcher in ihrer Zielgruppe – (angehende) Fremdsprachenlehrer:innen und Personen aus der Lehrer:innenbildung in Deutschland – in der Regel vertreten ist. In Deutschland beruht nicht das gesamte Curriculum für das schulische Fremdsprachenlernen auf Aufgaben, aber diese werden in unterschiedlicher Häufigkeit zur Fremdsprachenvermittlung im Unterricht eingesetzt. Dieser Unterricht ist somit dem TSSL zuzuordnen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 24). Ihre zugrunde gelegte Definition des Begriffes *task* legt den Fokus auf „*meaningful language use*“ und Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth kontrastieren dies mit dem Begriff der *exercise* in welcher der Schwerpunkt auf dem Einüben einzelner, isolierter sprachlicher Elemente liegt (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 22–23). Außerdem führen sie Kategorien an, welche Aufgaben erfüllen sollten, um das Sprachenlernen der Schüler:innen optimal zu unterstützen: Aufgaben sollten die Schüler:innen involvieren und motivieren, komplex sein, einen Formfokus enthalten, individuelles und kooperatives Problemlösen ermöglichen, sinnvoll sequenziert sein sowie *task demands* und *task support* in ein angemessenes Verhältnis bringen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 63–67). Dies ist somit das Verständnis von einer Aufgabe, auf welchem das von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth erstellte TSSL Modell beruht.

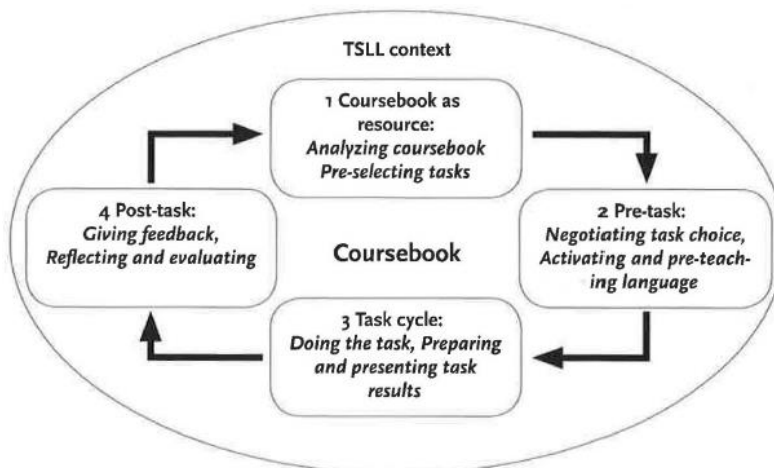


Abbildung 5: Modell zur Sequenzierung von *tasks* im Kontext des *Task-Supported Language Learning* (TSLL) nach Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011b, S. 92)

Das vorangestellte Modell, welches zur Aufgabenplanung genutzt werden kann, setzt das Schulbuch in das Zentrum, welches von der jeweiligen Lerngruppe genutzt wird. In der ersten Phase „*Coursebook as resource*“ plant die Lehrkraft mithilfe des Schulbuches die Aufgabe. Hierbei müssen eine Zielaufgabe sowie vorgelagerte Aufgaben aus dem Buch ausgewählt werden. In Abhängigkeit von der getroffenen Auswahl bzw. dem Vorkommen passender Aktivitäten in dem Buch müssen Anpassungen von der Lehrkraft vorgenommen werden (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 94–95). In der zweiten Phase „*Pre-task*“ bespricht die Lehrkraft mit den Schüler:innen das Ziel der Aufgabe und gibt ihnen die Möglichkeit, sich hinsichtlich der Ausgestaltung der Zielaufgabe einzubringen. Außerdem stellt die Lehrkraft sicher, dass die Schüler:innen den für die Bearbeitung nötigen Input erhalten, sowohl in Bezug auf die sprachliche als auch die inhaltliche Ebene (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 95). In der dritten Phase „*Task-cycle*“ findet in Anlehnung an Willis (1996) die Durchführung des Aufgabenzyklus statt.¹¹ Die Zielaufgabe (*target task*) wird bearbeitet, die Ergebnisse zur Präsentation vorbereitet und anschließend präsentiert (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 98). Bei den aufgeführten Kategorien, was eine Aufgabe beinhalten sollte, wird bereits auf den Formfokus verwiesen. Dieser ist folglich auch ein fester

¹¹ Vergleichend hierfür sind die Erläuterungen unter „2.2.2. Merkmale einer Aufgabe“.

Bestandteil ihres TSSL-Modells. Ein *focus on form* kann zu jedem Zeitpunkt während des Aufgabenzyklus stattfinden. Dies ist abhängig von den Bedürfnissen der Schüler:innen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 97). In der vierten und letzten Phase des Modells der „*Post-task*“ geben die Schüler:innen und/oder die Lehrkraft Feedback. Das Feedback kann sich sowohl auf den Aufgabenprozess als auch die Sprache beziehen. An dieser Stelle ist je nach Bedarf zu entscheiden worauf sich diese Rückmeldung beziehen sollte bzw. was für eine Art der Reflexion von den Schüler:innen benötigt wird (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 100–101).

2.2.3.2. Die komplexe Kompetenzaufgabe

Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe hat Hallet (2011) konzipiert. Ausgangslage für die Konzeption war die Kritik an bereits existierenden Aufgabenkonzepten:

„Weniger oder kaum ausgeprägt ist in den angloamerikanischen *task*-Konzepten die Wahrnehmung von jungen Menschen als kulturellen Subjekten [sic!], die im Hier und Jetzt an gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen und Prozessen partizipieren.“ (Hallet, 2011, S. 139)

Die Wahrnehmung von jungen Menschen als kulturelle Subjekte ist folglich eine Kernbestandteil von Hallets Aufgabenkonzept. Hinsichtlich des Aufgabenverständnisses greift Hallet die Merkmale von Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011b) auf, welche im vorangegangenen Kapitel zum TSSL benannt wurden. Hallet grenzt sich von anderen Aufgabenmodellen ab, indem er zum einen auf einen komplexen Kompetenzbegriff verweist, welcher seinem Aufgabenverständnis zugrunde liegt. Er kritisiert den Kompetenzbegriff der Bildungsstandards und schreibt, dass sich seine Kompetenzaufgabe „von den an den Bildungsstandards orientierten sogenannten Kompetenzaufgaben, unterscheidet, welche ja im Kern eigentlich nichtkomplexe (reduktive) Fertigkeitenaufgaben sind“ (Hallet, 2011, S. 151). Als ein Ziel dieser komplexen Kompetenzaufgaben sieht er die Förderung einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit, „als eine Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen“ (Hallet, 2018, S. 11). Außerdem verweist Hallet darauf, dass er den Begriff der Kompetenzaufgabe und nicht den Begriff der Lernaufgabe nutzt, da dieser seiner Ansicht nach

einerseits die Komplexität und andererseits die Notwendigkeit eines Lebensweltbezuges nicht deutlich genug herausstellt (vgl. Hallet, 2018, S. 12). Der besondere Fokus auf die Lebenswelt der Lernenden in seinem Aufgabenmodell begründet Hallet wie folgt:

„Der Blick auf die lebensweltlichen Bedingungen ist auch deshalb von Belang, weil gute, kompetenzentwickelnde *tasks* nur dann kreierte werden können, wenn die Sphäre des Klassenzimmers verlassen wird und die lebensweltlichen Anforderungen sowie reale kulturelle Prozesse die Orientierungsmarken liefern.“ (Hallet, 2011, S. 139)

Die vorangegangenen Überlegungen von Hallet enden in der Definition der komplexen Kompetenzaufgabe:

„Die komplexe Kompetenzaufgabe ist also Lern- und Kompetenzanwendungsaufgabe zugleich. Sie stellt eine Rahmung aller Lernaktivitäten durch die Bereitstellung von Materialien und Ressourcen, die Formulierung einer Problemstellung, die Initiierung von problemlösender Interaktion und die Vorgabe eines Produktes als *outcome* der Aufgabebearbeitung und des Problemlösungsprozesses dar.“ (Hallet, 2011, S. 141)

Die komplexe Kompetenzaufgabe wird von Hallet in Form eines „didaktischen Prozessmodells“ visualisiert, welches ebenso als „ein unterrichtspraktisches Planungs- und Strukturierungsinstrument“ dient (Hallet, 2011, S. 153).

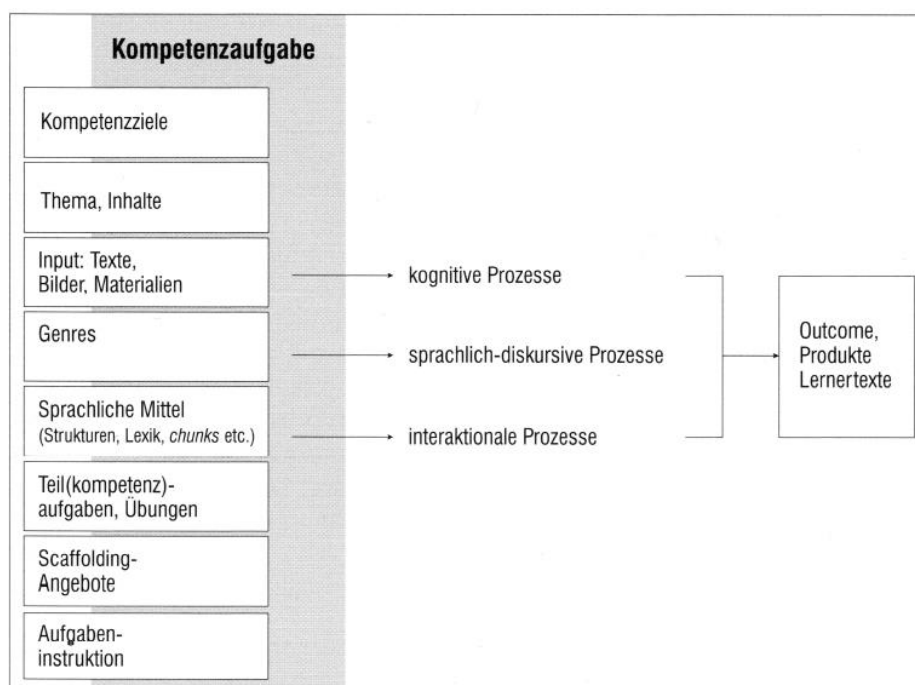


Abbildung 6: Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe nach Hallet (2011, S. 153)

Für die Kompetenzaufgabe müssen „Kompetenzziele“ formuliert werden. Dies geschieht in Anlehnung an die Zone der nächsten Entwicklung sowie dem Problemlösen, welches der Aufgabe zugrunde liegt. Es sollte ein Globalziel sowie untergeordnete Ziele für die jeweiligen Teilkompetenzen festgehalten werden (vgl. Hallet, 2011, S. 154–155). Das/die „Thema, Inhalte“ der Aufgabe sollten relevant und bedeutend für die Lerner:innen sein und authentische Kommunikationssituationen ermöglichen. Außerdem sollten die Lerner:innen durch den gewählten Inhalt motiviert werden, sich aktiv einzubringen (vgl. Hallet, 2011, S. 155). Der „Input“, bestehend aus Texten, Bildern und Materialien sollte einen „lebensweltlichen Diskurs“ repräsentieren und „ein reichhaltiges und (wann immer möglich) authentisches themen- und problembezogenes sprachliches Ausgangsmaterial“ (Hallet, 2011, S. 156–157) sein. Die Kompetenzaufgabe sollte mit verschiedenen „Genres“ arbeiten, z. B. in Bezug auf die Kommunikation oder die Interaktion und gleichzeitig die Lernenden mit den Strukturen verschiedener Genres bekannt machen (vgl. Hallet, 2011, S. 157–158). Die „sprachlichen Mittel“, welche für die Aufgabe benötigt werden, müssen aufgegriffen und den Schüler:innen bewusst gemacht werden. Hallet grenzt dies von einem *focus on form* ab, wie er beispielsweise in dem *task cycle* von Willis (1996) aufgegriffen wird, indem er darauf verweist, dass die sprachlichen Mittel „auf vielfältigste Art und Weise in den Erarbeitungsprozess integriert werden“ (Hallet, 2011, S. 158). Die „Teil(kompetenz)aufgaben, Übungen“ werden integriert, wenn diese von den Schüler:innen benötigt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass die Schüler:innen auch selbst darüber entscheiden können, welche Teilaufgaben und Übungen sie benötigen, um zu dem Zielprodukt zu gelangen (vgl. Hallet, 2011, S. 159). Ein weiterer wichtiger Baustein der komplexen Kompetenzaufgabe sind die „Scaffolding-Angebote“. Es sollen Unterstützungsangebote bereitgestellt werden, welche die Möglichkeit schaffen, dass die Lernenden selbst in die Lage versetzt werden nach Hilfen zu suchen und so über die Zeit weniger Angebote benötigt werden (vgl. Hallet, 2011, S. 160). Die „Aufgabeninstruktion“ muss für die Schüler:innen transparent gemacht werden und alle zuvor benannten Bestandteile der Kompetenzaufgabe enthalten (vgl. Hallet, 2011, S. 161–162). Basierend auf den vorgenommenen Planungen zu den zuvor benannten Bereichen der Kompetenzaufgabe müssen im nächsten Schritt die „kognitiven, sprachlich-diskursiven, interaktionalen Prozesse“ bestimmt werden. Das Bewusstmachen dieser Prozesse sieht Hallet als

entscheidend für die erfolgreiche komplexe Kompetenzförderung an (vgl. Hallet, 2011, S. 161). Von zentraler Bedeutung ist darüber hinaus das „Outcome, Produkt, Lernertexte“, welche als das Ziel der Kompetenzaufgabe fungieren. Diese müssen präzise ausgewählt werden und stehen folglich in sehr enger Verbindung mit der vorzunehmenden Ausgestaltung der Kompetenzaufgabe hinsichtlich der Teilkompetenzaufgaben, Übungen, Scaffolding-Angebote, sowie des Genres etc. (vgl. Hallet, 2011, S. 161). Dass sein Modell die Unterrichtsrealität nur bedingt abbilden kann, ist Hallet selbst bewusst. Er verweist darauf, dass didaktische Modelle – wie auch das der komplexen Kompetenzaufgabe – „stets nur ein blasses Abbilder der lebendigen, facettenreichen, widersprüchlichen, oft nur scheinbar gesteuerten Prozesse [sind, Anm. F. K.], die im Klassenzimmer stattfinden“ (Hallet, 2018, S. 18).

2.2.3.3. Der Lernaufgabenparcours

Das dritte Konzept, welches im Rahmen des Lehr-Lern-Moduls thematisiert wird und aus diesem Grund hier näher dargestellt wird, ist der Lernaufgabenparcours. Der Lernaufgabenparcours wurde als ein Planungsinstrument im Kontext der Lehrer:innenbildung von Gerlach et al. (2012) aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Lernaufgabenparcours beruht auf dem Lernaufgabenverständnis nach Steveker (2011) und Leupold (2008).¹² Leupold legte mit seinen Überlegungen zu der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht den Grundstein. Er definierte den Begriff der Lernaufgabe in Abgrenzung zu dem Begriff der Testaufgabe, als kommunikative Aufgabe welche im Unterricht zur Förderung von Kompetenzen eingesetzt wird (vgl. Leupold, 2008, S. 4). Lernaufgaben sind an den Bedürfnissen der Lerner:innen ausgerichtet und beschäftigen sich mit der „Problemlösung realer Sachverhalte“ (Leupold, 2008, S. 4). Herauszustellen ist bei Leupolds Aufgabenkonzept die von Anfang an fest verankerte Verbindung zur Kompetenzorientierung, denn so schreibt er: „Lernaufgaben stehen immer in einem Zusammenhang mit dem Ziel einer auszubildenden Kompetenz“ (Leupold, 2008, S. 5). In der grundlegenden

¹² Der Lernaufgabenparcours ist im Unterschied zu den beiden vorangegangenen Aufgabenmodellen kein Aufgabenkonzept, welches speziell in der Englischdidaktik konzipiert wurde. Da Leupold und Steveker in dem Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen tätig waren/sind, liegt hier der Ursprung. Der Lernaufgabenparcours kann aber entsprechend der Fremdsprachendidaktik allgemein zugeordnet werden und somit ebenso in dem Bereich der Englischdidaktik genutzt werden, wie dies von Gerlach et al. (2012) auch thematisiert wird.

Modellierung nach Leupold bearbeiten Schüler:innen ausgehend von einem Text erst Übungen und anschließend Lernaufgaben Typ 1 und dann Lernaufgaben Typ 2. Bei der Textauswahl sollten die Kompetenzen aus den Bildungsstandards Berücksichtigung finden und durch die Auswahl eines authentischen Textes die Motivation der Schüler:innen angeregt werden (vgl. Leupold, 2008, S. 5). Hinsichtlich der Unterscheidung von einer Übung und einer Aufgabe greift Leupold das gängige Verständnis auf, indem er darauf verweist, dass bei einer Übung die Form und nicht die Bedeutung von Sprache adressiert wird (vgl. Leupold, 2008, S. 6–7). Durch die darauf folgende Lernaufgabe Typ 1, werden „die durch die Übungen gewonnene formale Sicherheit in der Verwendung sprachlicher Strukturen nun in einen situativen Kontext eingebettet“ (Leupold, 2008, S. 7). Dies ist die Vorbereitung für die Bearbeitung der Lernaufgabe Typ 2, diese ist freier gestaltet als Typ 1, indem „einzelne Lerner oder aber Kleingruppen [...] die Möglichkeit [bekommen, Anm. F. K.], innerhalb einer angebotenen Situation in freier Form sprachlich zu agieren“ (Leupold, 2008, S. 7). Der Fokus liegt auf authentischer Kommunikation in einem vergleichsweise offenen Aufgabensetting. Die Überlegungen von Leupold hat Steveker (2011) aufgegriffen und adaptiert. Steveker spricht von einem Lernaufgabenparcours, welcher von Lehrkräften zur Aufgabenplanung genutzt werden kann, indem von dem Zielprodukt aus geplant wird und somit ein sogenanntes *backward planning* durchgeführt wird (vgl. Steveker, 2011, S. 42–43). Diese Planungsschritte stellt Steveker in der bildlichen Darstellung des Lernaufgabenparcours durch Pfeile dar, welche von der Lernaufgabe als Zielprodukt weg und zu den situativen Aufgaben, den Übungen und dem authentischen Material als Ausgangspunkt hinführen.

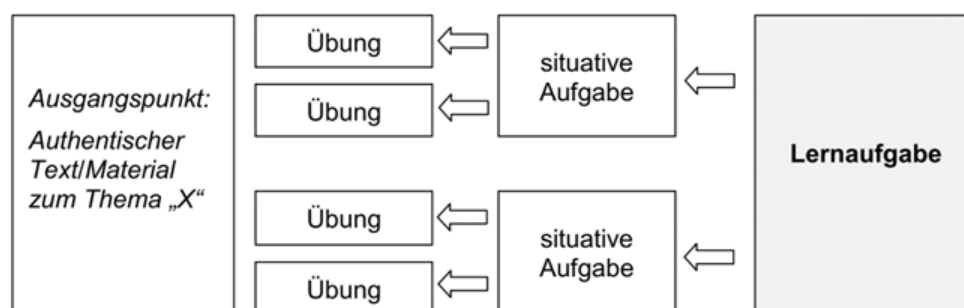


Abbildung 7: Der Lernaufgabenparcours aus Gerlach et al. (2012, S. 5), nach Steveker (2011) und Leupold (2008)

Durch die von Steveker gewählten Begriffe wird deutlich, welche Anpassungen er an Leupolds Modell vorgenommen hat. Steveker nutzt nicht die Unterscheidung in Lernaufgabe Typ 1 und Lernaufgabe Typ 2, sondern die Lernaufgabe Typ 1 wird zur situativen Aufgabe und die Lernaufgabe Typ 2 wird zur Lernaufgabe (vgl. auch Gerlach et al., 2012, S. 5). Die Definition der Begriffe formuliert Steveker erneut in Anlehnung an Leupold: Übungen legen den Fokus auf die Form, situative Aufgaben „betten sprachliches Handeln in den situativen Rahmen der Lernaufgabe ein“ (Steveker, 2011, S. 43) und Lernaufgaben sind kompetenzorientiert, offen, produktorientiert, prozessorientiert, kommunikativ und stellen einen Lebensweltbezug her (vgl. Steveker, 2011, S. 43). Die Lernaufgabe, wie sie in diesem Modell dargestellt ist, fungiert so als Zielaufgabe bzw. als sogenannte *target task*. Gerlach et al. (2012) greifen den Lernaufgabenparcours auf und verweisen auf das Potenzial dieses Ansatzes. Einerseits wird durch die vorgelagerten situativen Aufgaben und Übungen eine Öffnung des Unterrichts möglich. Die Schüler:innen haben die Möglichkeit eigenständig situative Aufgaben und Übungen auszuwählen, welche sie zur Bewältigung der Lernaufgabe benötigen. Andererseits kann aber auch die Lehrkraft bestimmen, welche Schüler:innen, welche situativen Aufgaben und Übungen benötigen und folglich bearbeiten sollen (vgl. Gerlach et al., 2012, S. 5–6). Der Lernaufgabenparcours ermöglicht hierdurch ein differenziertes Arbeiten, da nicht alle Übungen und situativen Aufgaben auch von allen Schüler:innen einer Lerngruppe bearbeitet werden müssen. Darüber hinaus wird ein Vorteil des Modells darin gesehen, dass „ein zielgerechtes Arbeiten hin zu einem größeren, authentischen Unterrichtsprodukt“ (Gerlach et al., 2012, S. 5) ermöglicht wird. Außerdem ist das Bewerten ein Bestandteil des Parcours. Es kann zu allen Zeitpunkten eine Bewertung vorgenommen werden, spätestens bei dem Endprodukt sollte jedoch Feedback gegeben werden (vgl. Gerlach et al., 2012, S. 6). Prägend für den Parcours ist ebenfalls die Verknüpfung der Aufgabenorientierung mit der Kompetenzorientierung, denn „die Arbeit an kompetenzorientierten Lernaufgaben ermöglicht die integrative Entwicklung kommunikativer Kompetenzen“ (Steveker, 2011, S. 43). Das Herausstellen dieser Verbindung ist nicht nur kennzeichnend für den Lernaufgabenparcours, sondern bietet darüber hinaus ein hohes Potenzial. Worin das Potenzial der Zusammenführung der Kompetenzorientierung und Aufgabenorientierung besteht, wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

2.3. Das Potenzial kompetenzorientierter Aufgaben für den Englischunterricht

Bevor erläutert wird aus welchen Gründen das Zusammenführen der Kompetenz- und Aufgabenorientierung lohnend erscheint, muss erst festgehalten werden, dass durch die Einführung der Bildungsstandards – wie in 2.1. dargestellt – Kompetenzorientierung als Leitlinie des Englischunterrichts festgeschrieben wurde. Unabhängig vom Potenzial eines aufgaben- und kompetenzorientierten Unterrichts sollte Englischunterricht in Deutschland kompetenzorientiert sein. Dies bedeutet, wenn Aufgaben im Englischunterricht eingesetzt werden, müssen diese die Kompetenzen der Schüler:innen fördern. Nichtsdestotrotz zeigt die angeführte Kritik des Kompetenzbegriffes der Bildungsstandards, dass es durchaus förderlich sein kann, einen weiteren Kompetenzbegriff bei der Arbeit im Klassenzimmer zu nutzen als den der durch die Bildungsstandards festgeschrieben ist. Die Lehrkräfte haben aber auch durchaus die Möglichkeit, über die Bildungsstandards hinaus weitere nicht explizit aufgegriffene Kompetenzbereiche zu fördern.

Abgesehen von der Notwendigkeit, Aufgaben kompetenzorientiert zu gestalten, wird dem Ansatz der Aufgabenorientierung ein besonderer Stellenwert für den moderneren, kommunikativen, kompetenzorientierten Englischunterricht zugeschrieben, denn durch Aufgaben ist eine integrative Kompetenzförderung möglich (vgl. Bär, 2013, S. 102–103). Aufgaben ermöglichen es nicht nur, eine Kompetenz isoliert zu fördern, sondern durch eine entsprechend geplante Zielaufgabe können verschiedene Kompetenzbereiche adressiert werden. Dies umfasst ausgehend von einem komplexen Kompetenzbegriff nicht nur die funktional kommunikative Kompetenz mit den Bereichen Lesen, Schreiben, Hörverstehen etc., sondern beispielsweise ebenso die Interkulturelle Kompetenz, die Sprachlernkompetenz oder die Medienkompetenz wie sie in der aktualisierten Form der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aufgegriffen wurden.¹³ Durch die Aufgabensequenzierung können in den der Zielaufgabe vorgelagerten Übungen und Aufgaben die entsprechend benötigten sprachlichen Elemente bzw. Kompetenzteilbereiche vorbereitet werden, um anschließend die Zielaufgabe erfolgreich bearbeiten zu können.

¹³ Vgl. die Ausführungen unter „2.1.3. Aktualisierung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“.

Ein Ziel von Aufgaben ist es, die Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern. Aus diesem Grund wurde dies bereits im Kapitel 2.2.2. als ein Merkmal einer Aufgabe festgehalten.

Die beiden Ansätze verbinden darüber hinaus weitere Gemeinsamkeiten in der Ausrichtung, welche Vollmer (2019) wie folgt zusammenfasst:

„Die Ansätze und Diskurse zur Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht [...] haben ein Denken vorbereitet, das sich mit dem der Kompetenzbasierung verbindet: Es gelten Kriterien wie kontextuelle Einbettung der Lernaufgaben, verstärkte Authentizität und Komplexität der sprachlichen Herausforderungen, größere Differenzierung und Arbeitsteilung unter den Lernenden und deren Hinführung zu stärkerer Selbstständigkeit, Einbeziehung außerschulischer Lernfelder, Produktorientierung, Austausch und Reflexion der Lernergebnisse.“ (Vollmer, 2019, S. 374)

Sowohl bei der Kompetenz- als auch bei Aufgabenorientierung sollte die Lebenswelt der Schüler:innen Berücksichtigung finden und die Sprachförderung in einen authentischen Kontext eingebettet sein. Die Kommunikation steht im Fokus. Außerdem lässt sich in beiden Ansätzen die Produktorientierung wiederfinden. Im Rahmen der Aufgabe bedeutet dies, dass die Schüler:innen im Rahmen einer Zielaufgabe an einem Zielprodukt arbeiten. Dies dient wiederum der Outputorientierung wie sie in den Bildungsstandards festgehalten ist. Darüber hinaus kann durch das Arbeiten mit kompetenzorientierten Aufgaben nicht nur die Forderung nach Outputorientierung eingelöst werden, sondern gleichzeitig bieten Aufgaben die Möglichkeiten individualisiert zu unterrichten (vgl. Bär, 2013, S. 102). Dies kann sowohl über ein zu erstellendes Zielprodukt im Rahmen der *target task* geschehen, als auch durch individualisierte Übungen und Aufgaben, welche der Zielaufgabe vorgelagert sind. Dies ist – wie bereits dargestellt – besonders in dem Lernaufgabenparcours implementiert.

Dass die Kompetenz- und Aufgabenorientierung zusammengedacht wird, zeigt sich nicht nur an den vorgestellten Aufgabenkonzepten, in welchen die Kompetenzförderung der Schüler:innen mit aufgenommen ist. Müller-Hartmann et al. (2013) haben z. B. in die „Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis“ beide Ansätze für die Praxis zusammengebracht und eine Reihe an kompetenzorientierten Lernaufgaben inklusive Unterrichtsmaterialien zusammengestellt.

Neben den Diskussionen in der Fachdidaktik zu dem Potenzial des Zusammenbringens beider Ansätze ist dies außerdem in den Bildungsstandards selbst verankert. So wird in diesen vorgeschlagen Lernaufgaben zur Förderung der Kompetenzen einzusetzen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2023b, S. 3). Auch von der bildungspolitischen Seite wird somit Aufgaben- und Kompetenzorientierung zusammengedacht.

Es lässt sich festhalten, dass zum einen aus administrativer Sicht das Potenzial von einem aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterricht gesehen wird. Zum anderen wird diese Einordnung von der Fremdsprachendidaktik geteilt. Aufgabenkonzepte verweisen auf die Kompetenzorientierung und auch bei Aufgabenmerkmalen wird die Kompetenzförderung aufgegriffen. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Aufgaben immer kompetenzorientiert sind auch wenn nicht explizit von kompetenzorientierten Aufgaben gesprochen wird. Die folgenden unter 2.2.2. herausgearbeiteten Merkmale kennzeichnen – dem Verständnis dieser Arbeit nach – eine kompetenzorientierte Aufgabe im Englischunterricht:

- Aufgaben legen den Fokus auf das kommunikative Aushandeln von Bedeutung (*focus on meaning*).
- Aufgaben stellen einen Bezug zu der Lebenswelt der Lernenden her.
- Aufgaben verfolgen ein klares Ziel(produkt).
- Aufgaben sind sequenziert und enthalten einen Formfokus.
- Aufgaben fördern die Kompetenzen der Lernenden.

Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht wurde in diesem Kapitel theoretisch verortet, da dies der fachdidaktische Schwerpunkt ist, welcher auf der Ebene des Unterrichts Gegenstand dieses Forschungsprojektes ist. Es folgt nun das theoretische Kapitel, welches sich mit den Bereichen der Professionalisierung auseinandersetzt, welche durch das konzipierte Modul exploriert und gefördert werden sollen: Die professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Aufgabenplanung.

3. (Aufgabenorientierten) Englischunterricht professionell wahrnehmen und planen

3.1. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung in der (Englisch)Lehrer:innenbildung

3.1.1. Ursprung

Der Ursprung des Konzepts der professionellen Unterrichtswahrnehmung liegt in dem von Charles Goodwin geprägten Begriff *professional vision*. Dieser Begriff wird von Goodwin als ein professionsspezifischer Blick definiert, welcher durch diskursive Praktiken von Mitgliedern einer Profession - bei Goodwin am Beispiel von Archäolog:innen und Jurist:innen - hergestellt wird (vgl. Goodwin, 1994, S. 606). Er unterscheidet drei diskursive Praktiken. Die erste Praktik bezeichnet Goodwin als *coding*. Dies umfasst das Übertragen des Wahrgenommenen in klassifizierendes Wissen und Kategorien, welche für die jeweilige Profession kennzeichnend sind (vgl. Goodwin, 1994, S. 608–609). Die zweite Praktik, *highlighting*, umfasst wiederum das Markieren sowie Herausstellen von für die Profession bedeutenden Aspekten innerhalb eines komplexen Feldes (vgl. Goodwin, 1994, S. 609–611). Die dritte Praktik nennt Goodwin *producing and articulating material representations*. Dies beinhaltet das Erstellen und Diskutieren von (graphischen) Darstellungen (vgl. Goodwin, 1994, S. 611). Nicht nur die Sprache selbst ist bei Goodwin demnach prägend für den Diskurs, welche den professionellen Blick einer Profession ausmacht, sondern ebenso die visuellen Darstellungen, welche in diesem Diskurs entstehen. Durch das Anwenden dieser Praktiken zeigen und erlernen die Diskursteilnehmenden *professional vision*:

„By applying such practices to phenomena in the domain of scrutiny, participants build and contest professional vision, which consists of socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group.“ (Goodwin, 1994, S. 606)

Der Wahrnehmungsprozess und die Einordnung, was wahrnehmungsrelevante Aspekte für eine Profession sind, geschieht aus einer Gruppe heraus die Goodwin als „*community of competent practitioners*“ (Goodwin, 1994, S. 626) bezeichnet. Diese Gruppe prägt die professionelle

Wahrnehmung einer Profession und gibt vor, was relevant ist (vgl. Goodwin, 1994, S. 626).¹⁴ Goodwin stellt die inhärenten Hierarchien der professionellen Wahrnehmung durch die folgende Beobachtung heraus:

„Different professions - medicine, law, the police, specific sciences such as archaeology - have the power to legitimately see, constitute, and articulate alternative kinds of events. Professional vision is perspectival, lodged within specific social entities, and unevenly allocated.” (Goodwin, 1994, S. 626)

Durch die professionelle Wahrnehmung können und werden somit gesellschaftliche Machtstrukturen konstruiert und Deutungshoheiten hergestellt. Die Frage danach wer normativ entscheidet was wahrnehmbar bzw. wahrzunehmen ist, ist bei Goodwins *professional vision* demnach zentral. Ein weiterer Aspekt, welchen Goodwin behandelt, ist wie die professionelle Wahrnehmung erlernt wird. Er beschreibt, wie eine erfahrene kompetente Archäologin eine jüngere Archäologin bei einer Ausgrabung anleitet, damit diese die professionsspezifische Wahrnehmung erlernen kann (vgl. Goodwin, 1994, S. 627). Das Erlernen des professionellen Blicks, ist nach Goodwin nicht als ein ausschließlich kognitiver Prozess zu verstehen, denn: *„such vision is not a purely mental process but instead is accomplished through the competent deployment of a complex of situated practices in a relevant setting”* (Goodwin, 1994, S. 626). Es geht somit, um die kompetente Anwendung der diskursiven Praktiken in einem relevanten Setting. Goodwin selbst ist bei seinen Überlegungen 1994 nicht auf eine professionelle Wahrnehmung von Lehrer:innen eingegangen.

3.1.2. Übertragung auf die Lehrer:innenbildung und Konzeptualisierung(en)

Erstmals auf die Lehrer:innenbildung übertragen wurde das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung von Sherin im Jahr 2001.¹⁵ In den ersten Überlegungen stellte sie dar, wie

¹⁴ Die Begriffe *professional vision*, professionelle/professionsspezifische Wahrnehmung sowie professioneller/professionsspezifischer Blick werden synonym verwendet.

¹⁵ Eine ähnliche Konzeption hinsichtlich der Wahrnehmung in Bezug auf Lehrkräfte hat Bromme (1992) im Rahmen von Expertiseforschung mit dem Begriff der „kategorialen Wahrnehmung“ eingeführt. Da in dieser Arbeit mit dem Begriff der „professionellen Unterrichtswahrnehmung“, basierend auf den Überlegungen von Goodwin (1994) und dem auf diesem Konstrukt begründeten Diskurs in der Lehrer:innenbildung gearbeitet wird, wird die Konzeption nach Bromme (1992) außen vor gelassen.

Lehrer:innen und Forscher:innen unterschiedlich auf Unterricht schauen. Hiervon leitet sie ab, dass diese Gruppen *professional vision* besitzen (vgl. Sherin, 2001, S. 76). Sie legt den Fokus auf das Interpretieren von Handlungen im Klassenraum und ordnet in diesem Zuge *professional vision* als ein Bestandteil von Lehrer:innenexpertise ein (vgl. Sherin, 2001, S. 76). Im Mittelpunkt des Konstruktes steht, dass Lehrkräfte die Komplexität, mit welcher sie im Klassenzimmer konfrontiert werden, reduzieren müssen. Dies geschieht indem sie Aspekte gezielt wahrnehmen und verarbeiten, um angemessen handeln zu können (vgl. van Es & Sherin, 2002, S. 573–575). Innerhalb dieser professionellen Wahrnehmung identifiziert Sherin zwei Prozesse. Den ersten bezeichnet sie als *selective attention* (vgl. Sherin, 2007, S. 384). *Selective attention* umfasst die Fähigkeit die eigene Aufmerksamkeit auf die Aspekte zu richten, welche zu diesem Zeitpunkt im Unterrichtsgeschehen von Bedeutung sind. Dies kann beispielsweise sowohl das Interagieren der Schüler:innen umfassen als auch den fachdidaktischen Inhalt (vgl. Sherin, 2007, S. 384). Teilweise wird für diesen ersten Prozess der Begriff *noticing* synonym verwendet (vgl. Sherin et al., 2008, S. 28). Allerdings wird in anderen Publikationen *noticing* ebenso als Überbegriff für das gesamte Konstrukt verwendet (vgl. van Es & Sherin, 2008, S. 245; vgl. auch die Darstellung Weger, 2019, S. 17). Hieraus hat sich ein weiterer Forschungsstrang entwickelt, welcher nicht mit dem Begriff *professional vision*, sondern mit *noticing* arbeitet. Problematisch ist: „*the research field appears to be blurred; different terms are used to refer to similar concepts or construct facets, and there is no clear definition of the concept of noticing itself*“ (J. König et al., 2022, S. 2). In dieser Arbeit wird der Begriff des *noticing* synonym zu den Begriffen *selective attention* bzw. selektive Wahrnehmung verwendet. Alle drei Begriffe (*noticing*, *selective attention* und selektive Wahrnehmung) bezeichnen in dieser Arbeit den ersten Prozess der professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen.

Den zweiten Prozess der professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen bezeichnet Sherin als *knowledge-based reasoning*. Diesen Subprozess definiert sie wie folgt: „*The idea is that once the teacher’s attention is drawn to a particular event, next the teacher will begin to reason about that event based on his or her knowledge and understanding*“ (Sherin, 2007, S. 385). Die Lehrkraft verarbeitet und interpretiert das Wahrgenommene nun wissensbasiert (vgl. auch Blomberg et al., 2011, S. 1132). Herauszustellen ist, dass die Prozesse der selektiven Wahrnehmung und

wissensgesteuerten Verarbeitung miteinander in einer dynamischen Beziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Sherin, 2007, S. 384; Sherin & van Es, 2009, S. 22). Die Trennung dieser ist somit modellhaft zu verstehen.

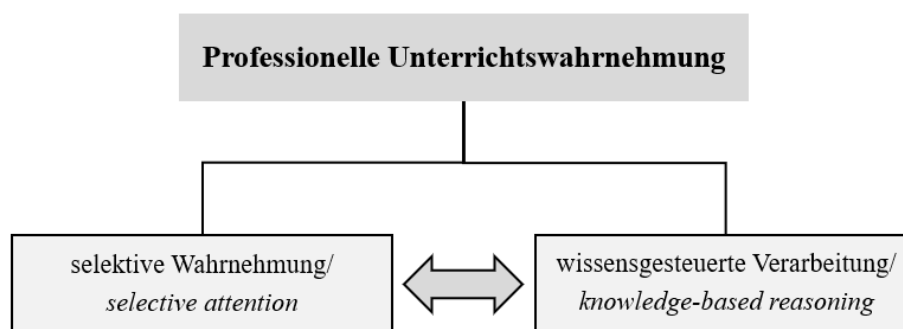


Abbildung 8: Die professionelle Unterrichtswahrnehmung

Im vorangegangenen Modell wird der Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung genutzt, da dieser im deutschsprachigen Diskurs verbreitet ist (vgl. z. B. Jahn et al., 2014, S. 172; Weger, 2019, S. 17). Im Unterschied zu *professional vision* und professioneller Wahrnehmung wird durch den Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung direkt der Gegenstand verdeutlicht auf welchen sich die Wahrnehmung bezieht. Aus diesem Grund wird hier der Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) genutzt. Wie dargestellt werden für die Prozesse der professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen neben den englischen Begriffen auch die deutschen Übersetzungen selektive Wahrnehmung und wissensgesteuerte Verarbeitung im Diskurs – und somit auch in dieser Arbeit – verwendet (vgl. Weger, 2019, S. 16).

Neben der Einordnung der professionellen Wahrnehmung als ein Bestandteil von Lehrer:innenexpertise durch Sherin (2001, S. 76), wurde das Konstrukt außerdem in dem von Meschede et al. (2017) adaptierten Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrer:innen aufgegriffen, welches auf der Modellierung von Blömeke et al. (2015) und den weiterführenden Überlegungen von Santagata und Yeh (2016) beruht. In diesem Kompetenzmodell wird die Kompetenz als Kontinuum dargestellt. Die professionelle Kompetenz einer Lehrkraft besteht dieser Modellierung nach aus den Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und der Performanz.

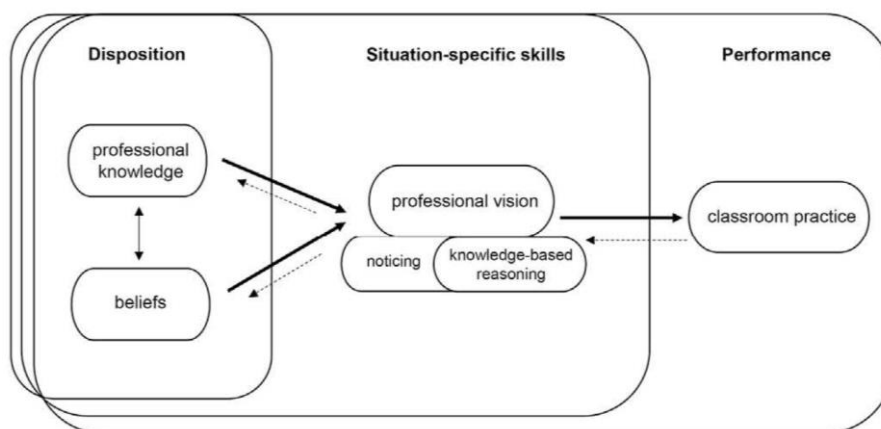


Abbildung 9: Professionelle Kompetenz von Lehrer:innen von Meschede et al. (2017, S. 161), basierend auf Blömeke et al. (2015) sowie Santagata und Yeh (2016)

Die professionelle Wahrnehmung und die dazugehörigen Subprozesse *noticing* (hier ebenfalls synonym zur selektiven Wahrnehmung) sowie *knowledge-based reasoning* werden, wie es auch bereits bei Stürmer und Seidel (2015, S. 54) zu finden ist, als situationsspezifische Fähigkeiten eingeordnet. Dies begründen Meschede et al. (2017) damit, dass die ursprüngliche Modellierung bei Blömeke et al. (2015) auch bereits die Bereiche des Wahrnehmens und Interpretierens beinhaltet und dies eben auch in der professionellen Wahrnehmung aufgegriffen wird (vgl. Meschede et al., 2017, S. 158–159).¹⁶ Der PUW kann somit eine Schlüsselrolle innerhalb der Kompetenz von Lehrer:innen zugesprochen werden, indem diese die Dispositionen mit der Performanz im Klassenzimmer verbindet (vgl. Meschede et al., 2017, S. 160).¹⁷ In dieser Arbeit wird die Ansicht geteilt, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung so auch „als Vorstufe professioneller Handlungskompetenz angesehen werden“ (Weber et al., 2020, S. 344) kann. Um die PUW noch näher zu beschreiben wurden die beiden Komponenten – selektive Wahrnehmung und wissensgesteuerte Verarbeitung – noch weiter ausdifferenziert (vgl. Meschede et al., 2017, S. 160). Hierbei ist jedoch noch keine einheitliche Konzeptionalisierung bzw.

¹⁶ In einem Artikel, an welchem Blömeke beteiligt war, wird ebenfalls darauf eingegangen, dass die professionelle Wahrnehmung und die ursprüngliche Modellierung der situationsspezifischen Fähigkeiten (*perception, interpretation, decision-making*) vergleichbar sind und ähnlich konzeptualisiert werden (vgl. Kramer et al., 2017, S. 141).

¹⁷ Hecker et al. (2020) weisen in Bezug auf das ursprüngliche Kompetenzmodell von Blömeke et al. (2015) darauf hin, „dass es sich lediglich um eine rein analytische Trennung der Teilprozesse handelt; so geht die neuere kognitionspsychologische Theoriebildung von einer funktionalen Integration von Wissen [...], Wahrnehmung und Handlung aus“ (Hecker et al., 2020, S. 178).

Operationalisierung anzufinden (vgl. Jürgens, 2021, S. 9). Es wird nun dargestellt, wie die Bestandteile der professionellen Wahrnehmung außerhalb der Fremdsprachendidaktik konzeptualisiert werden. Auf die in fremdsprachendidaktischen Studien genutzten Operationalisierungen des Konstrukts wird im folgenden Kapitel (3.1.3.) gesondert eingegangen.

Sherin und van Es (2009) haben *selective attention* in ihrer Studie inhaltlich ausdifferenziert, indem sie Kategorien zur Analyse erstellt haben, welche erfassen worauf Lehrer:innen bei der Betrachtung von Unterrichtsvideos ihre Aufmerksamkeit richten. Sie haben zum einen erfasst, auf wen die Lehrer:innen sich konzentrieren (Lehrer:in, Schüler:innen oder andere Personen) und auf welchen Inhalt sie sich beziehen (Classroom Management, Klima, Pädagogik oder – da es um Matheunterricht ging – mathematisches Denken) (vgl. Sherin & van Es, 2009, S. 24). Den Bereich des *knowledge-based reasoning* haben sie in Subprozesse ausdifferenziert, indem sie erfasst haben, wie die Lehrkraft über den Unterricht spricht, d. h. ob sie beschreibt, evaluiert oder interpretiert. Außerdem haben sie Strategien codiert, welche die Lehrkräfte genutzt haben um das mathematisches Denken der Schüler:innen zu beschreiben (vgl. Sherin & van Es, 2009, S. 24). Die Ausdifferenzierung der wissensgesteuerten Verarbeitung in Subprozesse hat sich in Studien zur professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen weitestgehend durchgesetzt, auch wenn hier keine vollständig einheitliche Operationalisierung anzufinden ist. In der Forscher:innengruppe um Seidel und Stürmer wurde z. B. zwischen dem Beschreiben (*description*), Erklären (*explanation*) und Vorhersagen (*prediction*) unterschieden (vgl. Seidel et al., 2010, S. 297; Seidel & Stürmer, 2014, S. 745–746; Stürmer et al., 2015, S. 38). Die genutzten Definitionen werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Beschreiben	„ <i>Description refers to the ability to clearly differentiate the relevant aspects of a noticed teaching and learning component [...] without making any further judgments.</i> “ (Seidel & Stürmer, 2014, S. 745)
Erklären	„ <i>Explanation refers to the ability to use what one knows to reason about a situation. This means linking classroom events to professional knowledge and classifying situations according to the components of teaching involved.</i> “ (Seidel & Stürmer, 2014, S. 746)

Vorhersagen	„Prediction refers to the ability to predict the consequences of observed events in terms of student learning.” (Seidel & Stürmer, 2014, S. 746)
--------------------	--

Tabelle 1: Modellierung der Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung nach Seidel und Stürmer (2014)

Diese Unterteilung von *knowledge-based reasoning* in Subprozesse lässt sich in weiteren Studien finden (vgl. z. B. Sunder et al., 2016, S. 341). Junker et al. (2020) nutzen wiederum die Unterteilung in Beschreibung, Interpretation, Bewertung und dem Generieren von Handlungsalternativen (vgl. Junker et al., 2020, 246–247). In dieser Operationalisierung lassen sich somit sowohl Begriffe von Sherin und van Es (2009) finden als auch von Seidel und Stürmer (2014). Hinzugekommen sind die Handlungsalternativen, welches in Anlehnung an Barth (2017) mit aufgenommen wurden. Generell hat sich die Ausdifferenzierung der wissensgesteuerten Verarbeitung in der Forschung zur professionellen Wahrnehmung durchgesetzt. Dies ist damit zu erklären, dass *knowledge-based reasoning* als „an indicator of the quality of knowledge representation” (Stürmer et al., 2015, S. 38; vgl. auch Stürmer et al., 2013, S. 469) eingeordnet wird. Denn ausgehend von Erkenntnissen aus der Expertiseforschung wird angenommen, dass praktizierende Lehrkräfte in der Lage sind, bedeutende Situationen im Klassenraum zu erkennen, diese zu erklären und wissensbasiert Vorhersagen zu treffen. Noviz:innen (d. h. Lehramtsstudent:innen) hingegen beschreiben vor allem und generalisieren Wahrgenommenes (vgl. Stürmer et al., 2015, S. 38–39). Die Unterteilung der Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung haben erst einmal nicht explizit einen inhaltlichen Fokus und eignen sich somit für die Untersuchung der PUW unabhängig von dem fachlichen Gegenstand.

Eine fachliche Fokussierung wird bei der Ausdifferenzierung der selektiven Wahrnehmung vorgenommen. Dies kann sich sowohl auf überfachliche Wissensbestände beziehen sowie auf fachspezifisches Wissen. Seidel et al. (2010) haben sich mit den überfachlichen Wissensbeständen beschäftigt und für den Bereich des *noticing* die Bereiche Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre herausgegriffen (vgl. Seidel et al., 2010, S. 297). Es stellt sich nun die Frage, wie das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Fremdsprachendidaktik bereits erforscht wurde und wie dies für welche fachdidaktischen Bereiche bereits konkretisiert

wird. Daher wird im nächsten Kapitel die PUW als Forschungsfeld in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung vorgestellt.

3.1.3. Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Forschungsfeld in der Fremdsprachenlehrer:innenbildung

Eine der ersten Studien zu der PUW von Fremdsprachenlehrer:innen stammt von Minaříková et al. (2015).¹⁸ Sie haben sich in ihrer Studie mit der Förderung der selektiven Wahrnehmung von Englischlehrer:innen durch einen *video club* befasst. Fachdidaktischer Gegenstand war auf der Unterrichtsebene die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Schüler:innen (vgl. Minaříková et al., 2015, S. 56–57). Es wurde anhand der selektiven Wahrnehmung der teilnehmenden Lehrer:innen untersucht, ob der konzipierte *video club* als Intervention zur Förderung der PUW geeignet ist. Die Frage war, worauf die Lehrer:innen bei der Videoanalyse ihre Aufmerksamkeit richten. Es hat sich herausgestellt, dass sich die selektive Wahrnehmung der Lehrer:innen nach der Teilnahme verändert hat. Die Lehrer:innen haben sich vermehrt auf die fachdidaktischen/inhaltlichen Kategorien (Ziel und Inhalt) fokussiert und weniger häufig die Lehrkraft und ihr Handeln adressiert, was als positive Entwicklung in Bezug auf die Professionalisierung eingeordnet wurde (vgl. Minaříková et al., 2015, S. 70). Ebenfalls im Jahr 2015 publiziert wurde die Dissertation von Wipperfürth, welche sich mit der professionellen Wahrnehmung in Verbindung mit der Berufssprache von praktizierenden Englischlehrkräften beschäftigt. In dieser Studie sprechen Lehrkräfte in einem regelmäßig stattfindenden Treffen über Unterrichtsvideos, welche sie selbst beim Unterrichten zeigen.¹⁹ Besonders ist, dass keine Person aus der Wissenschaft an diesen Treffen moderierend teilnimmt, sondern die Lehrkräfte

¹⁸ Zwei Jahre zuvor ist ein Beitrag erschienen, in welchem Minaříková und Janík (2013) eine Lernplattform (VideoWeb) zur Förderung der PUW von Englischlehramtsstudent:innen vorgestellt haben. Der Fokus lag allerdings darauf, worin die Student:innen Vorteile diese Tools sehen und noch nicht konkret auf eine Veränderung der PUW selbst.

¹⁹ Richtungsweisend für dieses Untersuchungsdesign ist die Studie von Sherin und van Es (2009) in welcher sie die Veränderung der professionellen Wahrnehmung von Mathematiklehrer:innen nach der Teilnahme an *video clubs* untersuchen. Nach den *video clubs*, fokussieren sich die Lehrer:innen verstärkt auf das mathematische Denken der Schüler:innen (was eine Zielsetzung war) und sie beschreiben und evaluieren nicht nur sondern interpretieren auch das Wahrgenommene. Folglich werden *video clubs* als zielführend zu Förderung von *professional vision* von Lehrer:innen eingeordnet (vgl. Sherin & van Es, 2009, S. 26–29).

eigenständig über die Videos sprechen (vgl. Wipperfurth, 2015, S. 85–86). Diese Entscheidung ist auf Wipperfurths Kritik an dem Vorgehen in anderen Studien zur Untersuchung der professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen zurückzuführen. Wipperfurth führt aus, dass beispielsweise Sherin (2001) ihre Perspektive als Wissenschaftlerin mit der von Lehrkräften vergleicht und davon ausgeht, dass die Lehrer:innen von der Forschung lernen (vgl. Wipperfurth, 2015, S. 73). Sie kritisiert, dass „damit die grundsätzliche Unzulänglichkeit des professionellen Blicks der LehrerInnen und deren Lernbedürftigkeit“ (Wipperfurth, 2015, S. 73) transportiert wird.²⁰ Aus diesem Grund bleiben die Lehrkräfte in Wipperfurths Studie bei der Analyse von Videos unter sich und ihrer Äußerungen werden anhand der von ihnen eingebrachten Gegenstände untersucht. Bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse ihrer Untersuchung fasst Wipperfurth zusammen, dass die „Verwobenheit sprachlicher Prozesse und Wahrnehmungsprozesse [...] eindeutig in den Äußerungen der TeilnehmerInnen beschrieben“ (Wipperfurth, 2015, S. 308) ist. Außerdem ordnet sie die Teilnahme an den Gesprächsrunden als erfolgreich ein, da diese „die Verbalisierung und damit potentielle Veränderung des handlungsleitenden Lehrerwissens fördern“ (Wipperfurth, 2015, S. 308). Das diskursive Besprechen wahrgenommener Unterrichtssituationen wirkt sich somit auf die professionelle Wahrnehmung der Lehrer:innen aus.

Diener (2016) hat sich anhand einer Lerneinheit zum Lesen mit der Kompetenzentwicklung von Englischlehramtsstudent:innen beschäftigt. Im Zentrum stand die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung, da diese Theorie und Praxis miteinander verbinden kann und sich so Rückschlüsse auf die professionelle Kompetenz ziehen lassen (vgl. Diener, 2016, S. 127–129). Dabei wurde herausgefunden, dass die Student:innen nach der Teilnahme an der Lerneinheit in der Lage waren Unterrichtshandlungen zutreffender einzuordnen, zu erklären und zu bewerten. Die professionelle Wahrnehmung hat sich verbessert und es wurde gezeigt, dass das theoretisch angeeignete Wissen aus der Lerneinheit im Rahmen eines Tests (Videoanalyse) angewendet wird. Einschränkend in Bezug auf das Übertragen der Ergebnisse ist jedoch

²⁰ Wipperfurths Kritik stützt sich auf Ausführungen von Lefstein und Snell (2011), welche sich mit den inhärenten Machtstrukturen des Konstrukts *professional vision* in der Lehrer:innenbildung auseinandersetzen. Dies wird im Kapitel 3.1.5. thematisiert.

die geringe Teilnehmer:innenanzahl von 18 Student:innen (vgl. Diener, 2016, S. 137–138). Ebenfalls mit Lehramtsstudent:innen beschäftigt hat sich Kreft (2018). Gegenstand ihrer Erhebung war ein Seminar zur Förderung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht, welches hinsichtlich der Einstellung der Student:innen zur Arbeit mit Unterrichtsvideos untersucht wird, sich aber ebenfalls auf die professionelle Wahrnehmung bezieht (vgl. Kreft, 2018, 571–572). Die Einstellung der Student:innen betreffend kommt Kreft zu dem Fazit, dass diese der Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Regel positiv gegenüber eingestellt sind (vgl. Kreft, 2018, 579). Hinsichtlich der professionellen Unterrichtswahrnehmung schreibt Kreft, dass die Student:innen Relevantes identifizieren und interpretieren aber kaum alternative Handlungen formulieren (vgl. Kreft, 2018, 579–580). Da der Fokus auf der Einstellung der Student:innen zu der Arbeit mit Unterrichtsvideos und dem hochschuldidaktischen Lernsetting lag, fehlt eine genaue Darstellung, wie die Ergebnisse zu der PUW zustande gekommen sind bzw. wie genau codiert und analysiert wurde. Dementsprechend ist nicht vollständig nachvollziehbar, wie Kreft zu den Ergebnissen gelangt ist.

Eine der umfassendsten Studien zu der professionellen Wahrnehmung von angehenden Lehrer:innen ist die Mehrfachfallstudie von Gießler (2018). In dieser hat er den fachdidaktischen Schwerpunkt auf das lexikalische Lernen gelegt, da „Untersuchungen zur professionellen Unterrichtswahrnehmung auf der Grundlage fachdidaktischer Merkmale für lernwirksamen Fremdsprachenunterricht [...] bislang nicht existent“ (Gießler, 2018, S. 26) sind. Durch seine Studie sollte aber nicht nur dieser Fachbereich exploriert werden. Es war ebenso das Ziel „ein hochschuldidaktisches Setting für die Förderung der fachbezogenen professionellen Unterrichtswahrnehmung zu entwickeln“ (Gießler, 2018, S. 27). Hinsichtlich dieser Zielsetzungen, (1) das Explorieren der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu einem spezifisch fachdidaktischen Schwerpunkt und (2) die Konzeption eines Lehr-Lern-Setting, welches dieses fördert, gleichen sich die Studie von Gießler (2018) und die vorliegende Studie.

Gießler legt seiner Studie die nachfolgende Definition von PUW zugrunde:

„Die *professional vision* von Lehrkräften besteht im Wahrnehmen lernrelevanter Unterrichtsmerkmale und in der Interpretation von Unterrichtsereignissen im Hinblick auf die Einleitung nachfolgender Handlungen und Interventionen.“ (Gießler, 2018, S. 30)

Er differenziert die PUW anschließend weiter aus in die Bereiche: Beschreibung, Klassifizierung, Vorhersage, Bewertung und Alternative (vgl. Gießler, 2018, S. 173–179). Grundlage für die Erhebung war ein Seminar zum lexikalischen Lernen, in welchem die Student:innen mit Unterrichtsvideos arbeiten (vgl. Gießler, 2018, S. 132–136). Das Datenmaterial, welches Gießler in seinen Fallanalysen nutzt, sind schriftliche Analysen von Student:innen, welche vor, während und nach der Teilnahme am Seminar angefertigt wurden (vgl. Gießler, 2018, S. 116). Diese wurden mit einer evaluierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und so Niveaustufen zur Förderung der PUW herausgearbeitet (vgl. Gießler, 2018, S. 168–170). Hinsichtlich der Einschätzung, ob sich die PUW der Student:innen verbessert hat, wird die folgende Annahme genutzt:

„Eine Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wird dann als gegeben angesehen, wenn die Anteile der wissensbasierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsvideo (Klassifizierung, Vorhersagen) zunehmen und die rein deskriptiven Anteile abnehmen.“ (Gießler, 2018, S. 403)

Ausgehend von diesem Verständnis kommt Gießler zu dem folgenden Ergebnis. Ein deutlicher Fortschritt zeigt sich nach der Teilnahme am Seminar bei den Student:innen in Bezug auf das Treffen von Vorhersagen und dem Formulieren von Alternativen (vgl. Gießler, 2018, S. 403). Außerdem sind die Student:innen „zum Ende des Seminars sicherer darin geworden [...], lernrelevante Situationen im Unterrichtsgeschehen zu identifizieren und mit passenden Fachkonzepten zu klassifizieren“ (Gießler, 2018, S. 404). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung mit dem Schwerpunkt des lexikalischen Lernens lässt sich somit durch ein universitäres Seminar, in welchem Student:innen mit Unterrichtsvideos arbeiten, fördern. Neben dieser für die Englischlehrer:innenausbildung bedeutenden Erkenntnis, hat Gießler darüber hinaus ebenfalls die PUW für den fachdidaktischen Bereich des lexikalischen Lernens durch das Herausarbeiten der Wissensbestände konkretisiert und operationalisiert (vgl. Gießler, 2018, S. 431–432). Abschließend fordert Gießler, dass die PUW durch weitere Forschungsprojekte und damit verbundene Erforschung anderer relevanter Inhaltbereiche der Fremdsprachendidaktik fachspezifisch konkretisiert wird (vgl. Gießler, 2018, S. 435). Eben dieser Forderung wird in der vorliegenden Arbeit durch die Exploration der PUW von Englischlehramtsstudent:innen für den

fachdidaktischen Schwerpunkt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht nachgegangen.

Niesen (2019) spricht in ihrer Publikation von einer „mehrsprachigkeitssensitiven professionellen Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz“ (Niesen, 2019, S. 138). Es werden unterrichtsvideobasierte Module vorgestellt, welche sich mit Mehrsprachigkeit befassen und die professionelle Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz von Englischlehramtsstudent:innen fördern sollen (vgl. Niesen, 2019, S. 140–147). Die Student:innen arbeiten zur Förderung der professionellen Wahrnehmung mit einer Analysematrix, die *noticing* und Subprozesse des *knowledge-based reasoning* vorgibt und bei der Analyse von Unterrichtsvideos eingesetzt wird (vgl. Niesen, 2019, S. 145–146). Hinsichtlich des Wirkens des Einsatzes dieser Analysematrix liegen Selbsteinschätzungen der Student:innen vor, welche aussagen, dass die Student:innen selbst den Einfluss der Analysematrix auf ihre Wahrnehmung positiv einschätzen (vgl. Niesen, 2019, S. 146). Da ausschließlich Selbsteinschätzungen vorlagen, können keine Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob die professionelle Wahrnehmung der Student:innen sich tatsächlich verbessert hat. Niesen merkt an, dass noch weitere Daten vorliegen dieser aber noch nicht ausgewertet wurden (vgl. Niesen, 2019, S. 147).

Ebenfalls im Jahr 2019 hat die professionelle Wahrnehmung in der Zeitschrift FLuL durch das Themenheft „Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik“ besondere Aufmerksamkeit in der Fremdsprachendidaktik erhalten. In dem Themenheft hat Weger (2019) einen Artikel verfasst, welcher den Diskurs zu der professionellen Wahrnehmung in der Lehrer:innenbildung zusammenfasst. Er greift auf das in dieser Arbeit bereits vorgestellte Kompetenzmodell von Meschede et al. (2017) zurück und ordnet in diesem Zusammenhang die „professioneller Unterrichtswahrnehmung als Indikator für Theorie und Praxis integrierendes Wissen“ (Weger, 2019, S. 18) ein. Weger kommt abschließend zu dem folgenden Fazit, in welchem er auf das Potenzial der professionellen Wahrnehmung für die Fremdsprachenlehrer:innenbildung hinweist:

„Alles in allem hat die professionelle Unterrichtswahrnehmung als Bindeglied zwischen professioneller Kompetenz und dem Handeln in der Unterrichtspraxis großes Potential, fundierte Antworten auf die [...] aufgeworfene Frage nach forschungsbasierten, Theorie

und Praxis angemessen integrierenden Aus- und Fortbildungsprogrammen zu bieten und dadurch Lehr-Lernprozesse in Aus- und Fortbildung nachhaltig zu verbessern.“ (Weger, 2019, S. 27)

Die professionelle Wahrnehmung zu fördern sollte folglich ein Ziel der Fremdsprachenlehrer:innenbildung sein, da in diesem Konstrukt Theorie und Praxis zusammenkommen.²¹

Ebenfalls in dem Themenheft zur professionellen Unterrichtswahrnehmung enthalten sind eine Seminarkonzeption für angehende Französischlehrer:innen mit dem fachdidaktischen Schwerpunkt des Hörverstehens (Bechtel & Mayer, 2019) sowie ein Artikel von Gießler (2019) mit ausgewählten Befunden aus seiner Dissertation (Gießler, 2018). Wipperfürth (2019) stellt in ihrem Artikel noch einmal ihre Perspektive auf das Konstrukt der PUW dar, indem sie die folgende These aufstellt: „*Professional vision*, wie sie von (angehenden) Lehrer(inne)n in einer Ausbildungssituation angewendet wird, entspricht nicht der Kompetenz von Praktiker(inne)n im Sinne einer Performanz“ (Wipperfürth, 2019, S. 105). Sie kritisiert, dass eine Verbalisierung der wissensgesteuerten Verarbeitung nicht bedeutet, dass die (angehenden) Lehrer:innen folglich auch in der Praxis auf diese zurückgreifen können und sich in ihrem Handeln hierauf beziehen können. Außerdem hinterfragt sie, ob die PUW in Seminaren überhaupt vermittelt werden kann, da in der universitären Lehrer:innenbildung der unmittelbare Handlungsdruck fehlt. Diese wäre nur Bestandteil des Unterrichtsalltags und könnte nicht durch z. B. Analysen von Unterrichtsvideos transportiert werden (vgl. Wipperfürth, 2019, S. 112–113). Dem entgegen zu setzen ist, wie Gießler es in Abgrenzung zu Wipperfürths Verständnis bereits formuliert hat, dass eine Verbalisierung des Wahrgenommenen und der Rückgriff auf Fachkonzepte ebenso eine Facette von Lehrer:innenprofessionalität ist – in der universitären Ausbildung wie auch in der späteren Unterrichtspraxis (vgl. Gießler, 2018, S. 105).

Ebenfalls in dem Themenheft enthalten ist ein Beitrag von Janík und Janíková (2019). Janík und Janíková (2019) haben eine videobasierte Plattform (DaF-VideoWeb) zur Förderung der

²¹ An dieses Verständnis von PUW wird durch das entwickelte und im Rahmen dieser Dissertation beforschte Lehr-Lern-Modul für die universitäre Englischlehrer:innenbildung angeknüpft, dessen Ziel es unter anderem ist durch die Förderung der PUW Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen und die Grundlagen zur Professionalisierung der Student:innen anzubahnen (vgl. die Ausführungen unter „4. Lehr-Lern-Modul: *TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*“).

PUW von angehenden Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lehrer:innen beforscht. Die Student:innen haben semesterbegleitend auf der Plattform gearbeitet, auf welchen Videosequenzen, Begleitmaterialien sowie offene und geschlossene Fragen zur Videoanalyse bereitgestellt wurden (vgl. Janík & Janíková, 2019, S. 68–69). Es haben fünf Student:innen an der in dem Beitrag vorgestellten Vorstudie teilgenommen. Die Student:innen haben zu Unterrichtsvideosequenzen mithilfe von Beobachtungsprompts Texte verfasst, welche anschließend mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (vgl. Janík & Janíková, 2019, S. 70–71). Dabei wurden zur Erfassung der selektiven Wahrnehmung Themen (Lehrpersonen, Schüler:innen, Unterrichtsprozesse und Unterrichtsmethoden, Gestaltung des Klassenzimmers, Video) und zur Erfassung der wissensgesteuerten Verarbeitung die Subprozesse (Deskription, Interpretation, Explanatión, Prädiktion, Evaluation, Alteration) codiert (vgl. Janík & Janíková, 2019, S. 71–74). Im Bereich der selektiven Wahrnehmung zeigt sich nach der Teilnahme eine Veränderung. Vor dem VideoWeb thematisieren die Student:innen am häufigsten die Lehrkraft und nach der Teilnahme am häufigsten die Schüler:innen (vgl. Janík & Janíková, 2019, S. 75). Die wissensgesteuerte Verarbeitung betreffend stellen Janík und Janíková fest, dass die Student:innen am häufigsten beschreiben, dann interpretieren und evaluieren. Hier zeigt sich aber hinsichtlich der Häufigkeit kein Unterschied nach der Teilnahme am VideoWeb (vgl. Janík & Janíková, 2019, S. 73). Da an der Studie nur eine geringe Anzahl an Student:innen teilgenommen hat, ist zu hinterfragen, wie aussagekräftig die gewonnenen Ergebnisse sind. Außerdem ist unklar, wie genau die Analyseeinheiten zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse festgelegt wurden. Nichtsdestotrotz erscheint die Modellierung und Operationalisierung der PUW – selektive Wahrnehmung auf der inhaltlichen Ebene zu erfassen und die Codierung der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung – anschlussfähig.

In dieser Arbeit wird in Bezug auf die selektive Wahrnehmung das Verständnis von Janík und Janíková (2019) geteilt und davon ausgegangen, dass dies über Inhalte erfasst werden kann. Bezüglich der wissensgesteuerten Verarbeitung ist neben der Modellierung von Janík und Janíková (2019) auch die Ausdifferenzierung der PUW von Gießler (2018) bedeutend. Beide beziehen sich nicht nur auf die Fremdsprachendidaktik, sondern wurden darüber hinaus auch in Studien eingesetzt, welche sich auf Lehramtsstudent:innen beziehen. Da dies auch die

Zielgruppe dieser Arbeit ist, werden die Modellierungen von Gießler (2018) und Janík und Janíková (2019) als Grundlage für die Operationalisierung der wissensgesteuerten Verarbeitung genutzt. Diese Ableitung lässt sich wie folgt darstellen:

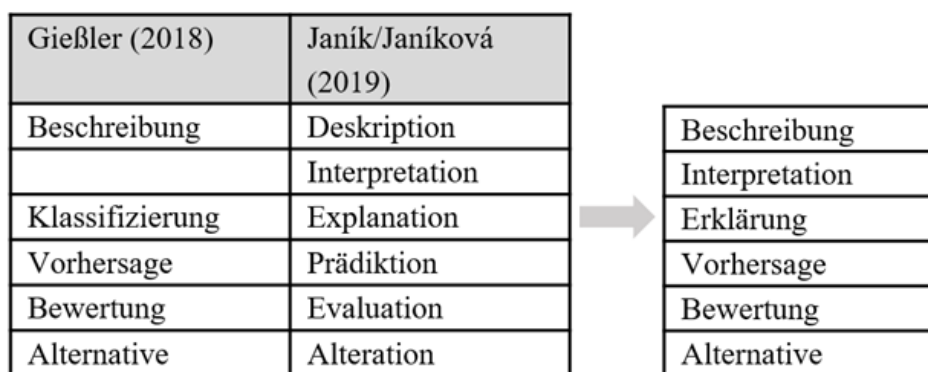


Abbildung 10: Modellierung der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung in dieser Arbeit, basierend auf Gießler (2018, S. 173–179)²² sowie Janík und Janíková (2019, S. 72)

Es wird davon ausgegangen, dass die wissensgesteuerte Verarbeitung sich in die Subprozesse Beschreibung, Interpretation, Erklärung, Vorhersage, Bewertung und Alternative ausdifferenzieren lässt. Inwiefern diese Subprozesse sich bei den Student:innen, welche an dieser Studie teilgenommen haben, wiederfinden lassen wird anhand der Forschungsfrage 1 untersucht.²³

Zusammenfassend lässt sich für die Fremdsprachendidaktik festhalten, dass es zwar erste Studien zu der professionellen Wahrnehmung von (angehenden) Lehrer:innen gibt, aber nicht zu dem fachdidaktisch bedeutenden Ansatz der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht. Insbesondere das Explorieren, wie sich diese ausgestaltet und das Aufzeigen von Möglichkeiten der Förderung der PUW, stellt eine Forschungslücke dar, welche mit dieser Arbeit geschlossen werden soll. Hier werden die Student:innen in den Blick genommen, um erste Schritte ihrer Professionalisierung zu untersuchen, da dies bis jetzt wenig in der

²² Es sei darauf verwiesen, dass Gießler (2018) von „Dimensionen der professionellen Unterrichtswahrnehmung“ spricht und diese nicht direkt der wissensgesteuerten Verarbeitung zuordnet (vgl. Gießler, 2018, S. 169). Durch die bereits thematisierte Verschränkung der Bereiche des *noticing* und *knowledge-based reasoning* ist eine Zuordnung aber auch nicht zwingend nötig, da auch diese Unterteilung ausschließlich modellhaft zu verstehen ist.

²³ FF1: Welche Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung lassen sich in den vor und nach dem Modul angefertigten Texten der Englischlehramtsstudent:innen verorten?

Fremdsprachendidaktik berücksichtigt wurde. Es stellt sich die Frage, wie die PUW von Student:innen für diesen fachdidaktischen Bereiche gefördert werden kann. Um einen Einblick in Studien auch außerhalb der Fremdsprachendidaktik zu erhalten, wird im nächsten Kapitel ein Einblick in den Forschungsstand zu der Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung – das heißt von Lehramtsstudent:innen – gegeben.

3.1.4. Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Student:innen fördern

Von der Bildungsforschung wird bereits länger eingefordert, dass die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Student:innen ein grundlegendes Ziel der Lehrer:innenbildung sein sollte (vgl. Blomberg et al., 2011, S. 1131). Begründet wird dies damit, dass die PUW theoretisches und praktisches Wissen miteinander verbindet. Die universitäre Lehrer:innenbildung kann somit durch die Förderung der Wahrnehmung die Grundlage dafür legen, dass Lehramtsstudent:innen und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst am Berufsbeginn nicht von der Komplexität der Unterrichtspraxis überfordert sind (vgl. Seidel & Stürmer, 2014, S. 741). Die angehenden Lehrer:innen sollen lernen, ihre Aufmerksamkeit auf die Aspekte im Unterricht zu richten, welche relevant für das Lernen der Schüler:innen sind (vgl. Stürmer et al., 2015, S. 37).

Die Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudent:innen geht davon aus, dass sich aus dem was die Student:innen selektiv wahrnehmen Rückschlüsse auf ihre Wissensbestände ziehen lassen (vgl. Seidel et al., 2017, S. 95–96). Die wissensgesteuerte Verarbeitung wiederum wird herangezogen, da diese als „*an indicator of the quality of the knowledge representation*“ (Seidel et al., 2017, S. 97) angesehen wird.

Als Mittel zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Student:innen haben sich Unterrichtsvideos etabliert. Diese gelten im Vergleich zu schriftlichen Unterrichtsvignetten als effektiver zu Förderung der PUW (vgl. Krammer et al., 2016, S. 367). Unterrichtsvideos besitzen für die universitäre Lehrer:innenbildung insgesamt eine Reihe an Vorteilen. Zum einen „ist die hohe Komplexität von Unterrichtsprozessen in einem Maße erfassbar, das herkömmliche

Beobachtungsmethoden nicht gestatten“ (Schramm & Aguado, 2010, S. 187). Zum anderen lässt sich der folgende Mehrwert herausstellen:

„Durch ihre Unmittelbarkeit und die Fülle von Informationen ermöglichen Videos als Fenster zum Unterrichtsgeschehen eine *authentische Auseinandersetzung* mit realen Unterrichtssituationen und -prozessen; mit dem Vorteil, dass man beim Betrachten der Videos im Gegensatz zur realen Situation nicht unter Handlungsdruck steht.“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 36)

Durch diese Merkmale von Videos eignen sich diese zur Vernetzung von Theorie und Praxis in der universitären Lehrer:innenbildung (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 37; Legutke & Schart, 2016, S. 34). Neben diesem authentischen Einblick und der Vernetzung von Theorie und Praxis werden Videos außerdem – unabhängig von der Möglichkeit durch den technischen Fortschritt – verstärkt eingesetzt, um bestimmte Facetten von Unterricht sichtbar werden zu lassen oder um Reformen in der Lehrer:innenbildung anzustoßen (vgl. Gaudin & Chaliès, 2015, S. 42–43).

Zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Student:innen wurde untersucht, ob Unterrichtsvideos welche fremde Lehrpersonen zeigen, besser geeignet sind als Videos, welche die Student:innen selbst beim Unterrichten zeigen. Auf diese Frage gibt es keine eindeutige Antwort, da die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Hellermann et al. (2015) kommen zu dem Ergebnis, dass Unterrichtsvideos generell zur Förderung der PUW von Student:innen geeignet sind aber die Studie darauf hindeutet, dass eigene Videos einen besonderen Mehrwert bieten (vgl. Hellermann et al., 2015, S. 106–107). Kleinknecht und Schneider (2013) kommen in ihrer Studie zu dem gegenteiligen Befund. Sie kommen zu dem Fazit, dass die Analyse von fremden Unterrichtsvideos besser geeignet ist zur Förderung der PUW als die von eigenen Videos (vgl. Kleinknecht & Schneider, 2013, S. 22). Krammer et al. (2016) wiederum kommen durch ihre Studie zu der Erkenntnis, dass sowohl fremde als auch eigene Unterrichtsvideos zur Förderung der PUW geeignet sind und sich keine deutlichen Unterschiede zeigen (vgl. Krammer et al., 2016, S. 368). Dass Unterrichtsvideos die PUW von Student:innen fördern können, steht somit fest. Die Entscheidung, ob eigene oder fremde Unterrichtsvideos eingesetzt werden, kann nicht durch eine eindeutige empirische Studienlage beantwortet werden. Diese Entscheidung muss somit in Abhängigkeit davon getroffen werden,

wie die Fördereinheit didaktisch aufbereitet werden soll und was – pragmatisch gesehen – für Ressourcen zur Verfügung stehen. Anzumerken ist bei dem Einsatz von Unterrichtsvideos zur Förderung der PUW noch, dass der fehlende Handlungsdruck, welcher z. B. wie vorangegangen aufgeführt von Krammer und Reusser (2005) herausgestellt wird, sowohl positiv als auch problematisch eingeordnet werden kann. Der Vorteil des fehlenden Handlungsdrucks ist für die Student:innen, dass sie eben nicht in der Situation selbst eine Entscheidung treffen müssen, sondern die Zeit haben sich das Wahrgenommene bewusst zu machen und bewusst analysieren zu können. Kritisiert wird, dass durch den fehlenden Druck zu handeln die Student:innen nicht auf das gleich Wissen zurückgreifen wie praktizierende Lehrer:innen und somit die PUW wie sie in der universitären Lehrer:innenbildung verstanden und gefördert wird nicht zu einer tatsächlich kompetenteren Handlung in der Unterrichtspraxis führen würde (vgl. Wipperfürth, 2019, S. 105–106). In dieser Arbeit wird diese Annahme nicht geteilt, sondern es wird die folgende Aussage der Förderung der PUW von Student:innen zugrunde gelegt:

„Die Forscher(innen) sind sich bei der Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung des Unterschieds zwischen der Analyse authentischer Unterrichtsvideos und der Entscheidungsfindung in der Unterrichtspraxis durchaus bewusst. Sie gehen aber davon aus, dass Personen, die bei der Analyse von Unterrichtsvideos wenig erfolgreich sind, auch bei Interpretation und Entscheidungsfindung im direkten und dadurch noch komplexeren Unterrichtsgeschehen nicht erfolgreicher sein würden.“ (Weger, 2019, S. 19)

Neben dem Unterrichtsvideo selbst ist ebenso von Bedeutung, wie dies in der universitären Lehre eingesetzt wird und anhand welcher Beobachtungsprompts dies von den Student:innen analysiert wird. Zur Videoanalyse ist das *Lesson Analysis Framework* geeignet (vgl. z. B. Santagata et al., 2007; Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011). Dieses wurde zwar zur Unterrichtsvideoanalyse insgesamt entwickelt und nicht direkt nur zur Förderung der PUW, aber es wird in Studien zur professionellen Wahrnehmung von Student:innen eingesetzt (vgl. z. B. Gießler, 2018). Das *Lesson Analysis Framework* (LAF) beinhaltet vier Dimensionen.

1. „Identify lesson learning goals“
2. „Analyze student thinking and learning“
3. „Construct hypotheses about the effect of teaching on students' learning“

4. „Use analysis to propose improvements in teaching“ (Santagata & Guarino, 2011, S. 134)

Nach der Arbeit mit Unterrichtsvideos anhand des LAF haben Lehramtsstudent:innen elaborierte Antworten gegeben, einen deutlichen fachdidaktische Bezug herstellen können und sich mehr auf die Schüler:innen als auf die Lehrkraft konzentriert (vgl. Santagata et al., 2007, S. 130–131; Santagata & Angelici, 2010, S. 341). Außerdem haben die Student:innen, welche mit dem LAF Videos analysiert haben im Vergleich zu Student:innen, welche das LAF nicht genutzt haben, mehr Alternativen zu den beobachteten Handlungen formuliert und deutlichere Begründungen mit einem direkten Bezug zum Video vorgenommen (vgl. Santagata & Angelici, 2010, S. 346–347). Dies kann als ein Mehrwert des LAF eingeordnet werden, da das Formulieren von Alternativen für Noviz:innen als besonders herausfordernd angesehen wird (vgl. Santagata & Guarino, 2011, S. 134). Dass das LAF zur Förderung der PUW eingesetzt wird, lässt sich damit erklären, dass die formulierten Dimensionen des LAF ähnlich wie die Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung konstruiert sind. Das LAF als Grundlage zur Formulierung von Beobachtungsprompts zur Förderung der PUW zu nutzen, ist folglich nicht nur naheliegend sondern erscheint durch die empirischen Studien, welche zeigen, dass das LAF zur Professionalisierung von Student:innen beiträgt, ebenso gewinnbringend.

In Bezug auf die bildungswissenschaftliche Forschung zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Student:innen lassen sich die folgenden empirischen Ergebnisse zusammenfassen. Seidel und Prenzel (2007) haben die Wahrnehmung von Schulinspektor:innen, Lehrkräften und Studierenden verglichen. Sie haben herausgefunden, dass die Student:innen das Wahrgenommene hauptsächlich beschreiben. Die Lehrkräfte und Schulinspektor:innen hingegen haben deutlich häufiger Erklärungen und Bewertungen vorgenommen und werden somit als kompetenter eingestuft (vgl. Seidel & Prenzel, 2007, S. 212–213). In der Forschungsgruppe um Seidel wurde das standardisierte, videobasierte Instrument *Observer* entwickelt, welches die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudent:innen misst (vgl. Seidel et al., 2010, S. 298). Der inhaltliche Schwerpunkt des Instruments liegt auf den überfachlichen Bereichen Zielorientierung, Lernbegleitung und Lernatmosphäre (vgl. Jahn et al., 2014, S. 174). Das Instrument wurde dann in mehrere Studien zur Untersuchung der PUW von Student:innen

eingesetzt. Zum Beispiel haben sie sich damit beschäftigt, inwiefern die Fächerwahl die Wahrnehmung beeinflusst indem sie Student:innen naturwissenschaftlicher Fächer mit denen humanistischer Fächer verglichen haben. Die genutzten Unterrichtsvideosequenzen zeigen Unterricht aus beiden Bereichen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass unabhängig von dem gezeigten Fachunterricht beide Gruppen in der Lage waren, das Wahrgenommene bereits wissensgesteuert zu verarbeiten (vgl. Blomberg et al., 2011, S. 1137). Im Vergleich der beiden Gruppen hat sich jedoch gezeigt, dass die Student:innen, welche humanistische Fächer studieren besser abgeschnitten haben, als die Student:innen der naturwissenschaftlichen Fächer – auch wenn die Unterrichtsvideosequenz Mathematikunterricht gezeigt hat (vgl. Blomberg et al., 2011, S. 1137). In diesem Kontext fordern Blomberg et al. fachdidaktische Forschung, welche die PUW von den angehenden Lehrer:innen aus der fachlichen Perspektive untersucht, da in diesem Bereich noch eine deutliche Forschungslücke erkennbar ist (vgl. Blomberg et al., 2011, S. 1138). Diese Forderung wird in dieser Arbeit eingelöst.²⁴

Stürmer et al. (2013) stellen in ihrer Studie die Bedeutung des Wissens für die PUW heraus, indem sie zu dem Ergebnis kommen:

„Even teacher candidates who have not yet gained classroom teaching experiences benefit in their ability to observe and interpret classroom situations in a professional way if they acquire conceptual knowledge about teaching and learning at university.“ (Stürmer et al., 2013, S. 478)

Die Förderung der Wissensbestände ist somit ein essentieller Bestandteil bei der Förderung der professionellen Wahrnehmung in der 1. Phase der Lehrer:innenbildung. Jahn et al. (2014) haben wiederum die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudent:innen in den erste drei Semestern beforscht und herausgefunden, dass sich zu diesem frühen Zeitpunkt im Studium bei der wissensgesteuerten Verarbeitung die Struktur von Beschreibung, Erklärung und Vorhersage, über die verschiedenen Lehramtsstudiengänge hinweg (Grundschule, Sekundarstufe und Berufliche Schule) abbilden lassen (vgl. Jahn et al., 2014, S. 178). In Bezug auf überfachliche

²⁴ Der Forderung wird auch in weiteren Fachdidaktiken nachgegangen. So beschäftigt sich z. B. Jürgens (2021) mit der Förderung der PUW von Lehramtsstudent:innen aus dem Fachbereich Sport. Fokussiert wird in dieser Studie das Wahrnehmen von gleichberechtigter Teilhabe im Sportunterricht.

Aspekte lassen sich somit bereits bei Lehramtsstudent:innen Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung verorten.

Bezüglich der Förderung der PUW im Studium hat sich anhand des *Observer*-Tools gezeigt, dass die Wahrnehmung von überfachlichen Aspekten mit der Anzahl an besuchten Kursen zusammenhängt, welche in diesem Bereich angesiedelt sind (vgl. Stürmer et al., 2015, S. 38). Außerdem hat das Interesse der Student:innen einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung. Sowohl die Anzahl der besuchten Kurse als auch das Interesse wirkt sich vor allem auf den Bereich des Erklärens und auf das Treffen von Vorhersagen aus (vgl. Stürmer et al., 2015, S. 48). Was wiederum keine Erklärung für die unterschiedlich erfolgreichen Wahrnehmungsprozesse ist, ist die bereits gemachte praktische Erfahrung mit dem Unterrichten (vgl. Stürmer et al., 2015, S. 49). Für das Fach Sachunterricht haben Meschede et al. (2017) das Wissen, die Überzeugungen und die professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudent:innen und Lehrkräften aus dem Fach Sachunterricht untersucht. Sie sind zu dem erwartbaren Ergebnis gekommen, dass die Lehrkräfte das Wahrgenommene besser interpretieren als die Student:innen und bedeutendere Aspekte des Unterrichts wahrnehmen können (vgl. Meschede et al., 2017, S. 167). Hinsichtlich der Ausgestaltung der Lehrer:innenbildung fassen sie zusammen, dass zeitgleich zu der Förderung der professionellen Wahrnehmung ebenso die Wissensbestände für den jeweiligen Gegenstand adressiert werden sollten (vgl. Meschede et al., 2017, S. 168). Durch diese Studie wird somit ebenfalls die Bedeutung des Wissens für die professionelle Unterrichtswahrnehmung und für die Förderung dieser in der universitären Lehrer:innenbildung herausgestellt. Barth (2017) hat die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Bachelorstudent:innen mit Masterstudent:innen verglichen. Der fachunabhängige Schwerpunkt lag auf dem Wahrnehmen von Störungen im Unterricht bzw. Classroom Management. Im Vergleich der beiden Gruppen hat sich gezeigt, „dass Masterstudierende im Vergleich zu Bachelorstudierenden sowohl mehr störungskritische Situationen und pädagogische Aspekte identifizieren als auch mehr und differenziertere Theoriebezüge zur Beurteilung herstellen können“ (Barth, 2017, S. 283). Gleichzeitig wird aber herausgestellt, dass nicht abschließend geklärt werden konnte wie diese Unterschiede zu erklären sind (vgl. Barth, 2017, S. 283).

Basierend auf den vorgestellten Studienergebnissen lässt sich festhalten, dass sich die Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung in Bezug auf überfachliche Aspekte bereits bei Student:innen abbilden lassen. Bedeutend bei der Schulung der PUW im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung ist die Förderung der zugehörigen Wissensbestände. Welche dies sind, hängt von dem wahrzunehmenden Schwerpunkt ab, welcher fachlich aber auch überfachlich sein kann. Als Mittel die PUW im Studium zu adressieren, haben sich Unterrichtsvideosequenz etabliert und ebenso Beobachtungsprompts in Anlehnung an das *Lesson Analysis Framework*. Diese Erkenntnisse waren für die Konzeption des Lehr-Lern-Moduls entscheidend und werden im Kapitel 4.2. noch einmal aufgegriffen, wenn dargestellt wird, wie die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Englischlehramtsstudent:innen im Rahmen des Modul gefördert werden soll. Zwar hat ein Blick in die Studienlage gezeigt, dass es außerhalb der Fremdsprachendidaktik mehr Studien zu der PUW von Lehramtsstudent:innen gibt, aber auch hier lässt sich die Forderung nach fachdidaktischen Forschungsarbeiten finden, was erneut die Notwendigkeit dieses Forschungsprojektes betont.

3.1.5. Kritik an der Konzeptualisierung

Im Kontext der Darstellung der Studien zu der Förderung der professionellen Wahrnehmung muss noch auf die Kritik verwiesen werden, welche zu eben diesen bzw. dem häufig genutzten Verständnis von PUW in empirischen Studien geäußert wird. Lefstein und Snell (2011) verweisen auf die (politischen) Machtdynamiken, welche in der ursprünglichen Konzeption von *professional vision* bei Goodwin (1994) ein Bestandteil des Konstrukts sind:

„Whilst professional vision can bring into view phenomena that might not normally be visible, it may also obscure alternative perspectives; while professional discourse can enable one to discuss phenomena with authority and precision, it may also thereby silence competing voices.“ (Lefstein & Snell, 2011, S. 506)

Diese Dimension des Konstrukt wird ihrer Ansicht nach bei der Arbeit mit *professional vision* in der Lehrer:innenbildung nicht ausreichend reflektiert. So wird angemerkt, dass auch bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung Machtstrukturen in dem Konzept mit eingebunden sind, welche wiederum nicht explizit herausgestellt und hinterfragt werden. Sie gehen darauf

ein, dass es in der Lehrer:innenbildung um das erfolgreiche Wahrnehmen von bestimmten Facetten geht, welche durch die Vorstellungen und Werte einer spezifischen Gruppe festgelegt werden ohne dass dies explizit auch so benannt wird (vgl. Lefstein & Snell, 2011, S. 507). Aus diesem Grund sprechen sie sich dafür aus, den Begriff in der Lehrer:innenbildung wie folgt zu verstehen:

„We have argued against a view of professional vision as a singular, cognitive ability. Rather, we find it more productive to think in terms of plural, competing professional visions, which as social practices of seeing involve social skills and sensitivities alongside dispositions to notice and capacities to reason.“ (Lefstein & Snell, 2011, S. 513)

Neben den Bereichen der selektiven Wahrnehmung und der wissensgesteuerten Verarbeitung beziehen sie somit auch die soziale Komponente mit ein, welche bei dem Diskutieren und Aushandeln verschiedener Wahrnehmungen benötigt wird. In der Fremdsprachendidaktik wird diese Kritik aufgenommen, indem Weger (2019) darauf eingeht, dass es bedeutend ist sich bei der Untersuchung der professionellen Wahrnehmung von Lehrer:innen (aber dies gilt auch für die Wahrnehmung von Student:innen) die verflochtenen Machtstrukturen bewusst zu machen und zu hinterfragen, welche Wahrnehmung eigentlich der Untersuchung zugrunde gelegt wird (vgl. Weger, 2019, S. 22). So wird die Kritik an der Konzeption der Studien zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung aufgegriffen, indem die Forderung von Weger berücksichtigt wird:

„Insgesamt sollten zukünftige Arbeiten die noch häufig unreflektierte Defizitperspektive der professionellen Unterrichtswahrnehmung überwinden. Dies gilt insbesondere für Fortbildungskontexte, die Frage der ‚richtigen‘ Professional Vision sollte aber auch für Ausbildungskontexte kritisch reflektiert und häufiger thematisiert werden.“ (Weger, 2019, S. 27)

Dem augenscheinlichen Widerspruch wird in dieser Arbeit wie folgt begegnet. Zum einen wird herausgearbeitet, wie die Student:innen selbst Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrnehmen und ihre professionelle Wahrnehmung als angehende Lehrer:innen sich ausgestaltet. Ihre Perspektive wird somit in das Zentrum gestellt. Zum anderen sollen bei der Analyse aber auch Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob sich durch das Modul eine Veränderung zeigt. Um eine Veränderung der professionellen Wahrnehmung nachzeichnen zu können, werden die Texte der Student:innen vor und nach dem Modul miteinander

verglichen und eben nicht eine weitere Perspektive, wie z. B. die Wahrnehmung von Lehrer:innen, mit eingebracht. Allerdings muss kritisch reflektiert werden, dass ich aus meiner Perspektive als Englischdidaktikerin das Datenmaterial analysiere. Im Rahmen der Diskussion dieser Ergebnisse (Kapitel 6.9.) und um ein Fazit hinsichtlich des Moduls ziehen zu können, werden die vorgestellten Studien zur PUW genutzt.

3.2. (Kompetenzorientiert) Aufgaben planen lernen

3.2.1. Unterrichtsplanung als fachdidaktisches Forschungsdesiderat

Das Planen von Unterricht allgemein ist ein fester Bestandteil des Alltags von Lehrer:innen und folglich ebenso ein fester Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität. Im Gegensatz dazu wird in der Professionalisierungsforschung die Unterrichtsplanung kaum berücksichtigt (vgl. Brodhäcker, 2014, S. 20; Wernke & Zierer, 2017, S. 11). Ebenso existiert keine einheitliche Definition des Begriffes Unterrichtsplanung (vgl. Weingarten & van Ackeren, 2017, S. 150). So werden die Begriffe Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung synonym verwendet oder voneinander abgegrenzt (vgl. Knorr, 2015, S. 29). Es wird in diesem Kontext ebenso von einer Planungskompetenz gesprochen, wobei einerseits „kein geteiltes Konzept dieser Kompetenz in der Literatur erkennbar ist und unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge nebeneinander stehen“ (J. König et al., 2015, S. 377) und andererseits „liegen wissenschaftliche Konzepte für den Aufbau der Planungskompetenz erst in Ansätzen vor“ (Diehr, 2021, 197). Die Debatten um diese Begriffe sowie die Studien welche die Begriffe nutzen sind vor allem in den Bildungswissenschaften und weniger in den Fachdidaktiken verortet (vgl. Knorr, 2015, S. 29). Außerhalb der Fachdidaktiken existiert ebenfalls eine Reihe an allgemeindidaktischen Planungsmodellen²⁵ und bildungswissenschaftlichen, empirischen Studien zum Planen allgemein.²⁶ In dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) zur professionellen Kompetenz von Lehrer:innen wird das Planen im Bereich „Facetten generischen pädagogischen Wissens und

²⁵ Knorr fasst diese in ihrer Dissertation zusammen (vgl. Knorr, 2015, S. 32–48).

²⁶ Vgl. hierfür die Ausführungen und Zusammenstellung dieser Studien von Knorr (2015, S. 77–114) und Weingarten (2019, S. 91–133).

Könnens“ aufgegriffen und somit ebenfalls überfachlich und nicht fachdidaktischen verortet (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 485). In den Bildungswissenschaften ist folglich ein Diskurs bezüglich des Planens von Unterricht zu erkennen. Allerdings weisen Wernke und Zierer in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch hier „die empirische Forschung zur Unterrichtsplanung [...] nur im geringen Maß fortgeführt [wird, Anm. F. K.] und droht in Vergessenheit zu geraten. Damit wird die Bedeutung des Planens unverhältnismäßig reduziert“ (Wernke & Zierer, 2017, S. 7–8).

Neben dem Aufgreifen der Unterrichtsplanung in der empirischen Forschung resümiert Knorr in Bezug auf die Lehrer:innenbildung: „Das Planen als Tätigkeit und als Kompetenz, die es im Rahmen der Lehrer/innenausbildung zu erlernen gilt, findet in der Theorie und in der Ausbildungspraxis bislang zu wenig Beachtung“ (Knorr, 2015, S. 76). Dies gilt sowohl für die Bildungswissenschaften als auch die Fremdsprachendidaktik. Auf der bildungspolitischen Seite ordnet die Kultusministerkonferenz in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ das Planen als eine „Kernaufgabe“ von Lehrer:innen ein und zeigt so die Bedeutung des Bereiches für die Professionalisierung auf (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004b, S. 3). Hinsichtlich des Faches Englisch lässt sich in den Anforderungen für die Lehrer:innenbildung in den Fachdidaktiken die folgende Zielsetzung für das Planen finden: Die Lehramtsstudent:innen sollen am Ende der universitären Professionalisierung „über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen“ (Kultusministerkonferenz, 2008, S. 44) verfügen. Somit ist die Anforderung an die universitäre Lehrer:innenbildung klar. Das Planen von Unterricht sollte nicht nur in den Bildungswissenschaften, sondern ebenso in den Fachdidaktiken – in diesem Fall der Fremdsprachen- bzw. Englischdidaktik – aufgegriffen und gefördert werden.

In der Fremdsprachendidaktik haben Legutke und Schart (2016) Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen in einem Modell zusammengetragen. In diesem greifen sie das Planen von Unterricht in der Dimension „Lehren und Lernen“ auf und weisen darauf hin, dass die Tätigkeit des Planens eine der grundlegenden Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen ist (vgl. Legutke & Schart, 2016, S. 22). Gleichzeitig stellt Kolb (2016) heraus, dass in der Fremdsprachendidaktik und insbesondere in der Englischdidaktik

Unterrichtsplanung nur vereinzelt berücksichtigt wird, obwohl dies zu den Kernaufgaben einer Lehrkraft gehört (vgl. E. Kolb, 2016, S. 179–180). Zu einem ähnlichen Fazit kommen Gerlach et al. (2020), die darauf hinweisen, dass Unterrichtsplanung „von der Fremdsprachendidaktik als forschende Disziplin bislang leider wenig untersucht wurde“ (Gerlach et al., 2020, S. 120).

Eine Ausnahme bildet die Dissertation von Knorr (2015). In dieser hat sie den Fokus auf das kooperative Planen von Englischunterricht durch Lehramtsstudent:innen gelegt und untersucht unter anderem die Planungsgespräche der Student:innen. Knorr kommt zu dem Ergebnis, dass das kooperative Planen für die Student:innen einen Mehrwert besitzt, da diese durch den Austausch auf neue Ideen kommen, Änderungen vornehmen und lernen ihre Planungsideen auszusprechen und diese dadurch greifbarer werden (vgl. Knorr, 2015, S. 396). Sie betont, dass „die Zusammenarbeit mit einer/einem Mitstudierenden [...] daher die Möglichkeit [bietet, Anm. F. K.], planerisches Handeln bewusst wahrzunehmen, explizit zu thematisieren und zu reflektieren und damit das Planen zu lernen“ (Knorr, 2015, S. 400).

Hinsichtlich des Aufgreifens des Planens von Unterricht in der Fremdsprachendidaktik wird wiederum hinterfragt, inwiefern das Fachspezifische ausreichend berücksichtigt wird, da vor allem auf allgemeindidaktische Planungsraster bzw. Planungsmodelle zurückgegriffen wird (vgl. z. B. die Ausführungen von Knorr, 2015, S. 54; E. Kolb, 2016, S. 191). Ein fremdsprachendidaktisches Planungsmodell, welches jedoch noch nicht häufig rezipiert wurde, ist das Pro Plan Modell (Diehr, 2021). In diesem sind die folgenden sechs Dimensionen des Planens von Fremdsprachenunterricht aufgegriffen:

- „Sprachlernprozesse fördern“
- „Inhalte und Themen gestalten“
- „Kulturbezogenes Lernen fördern“
- „Sprachbewusstheit entwickeln“
- „Umgang mit Texten und Medien anleiten“
- „Kommunikationsangebote schaffen“ (Diehr, 2021, S. 201)

Neben dem Nutzen des Modells für die Unterrichtsplanung soll es darüber hinaus auch zur Erfassung von Planungskompetenz genutzt werden können. Zu diesem Zweck wurde das Modell skaliert indem die einzelnen Dimensionen in Niveaustufen unterteilt wurden (vgl. Diehr, 2021, S. 202). Eine anschließende Studie zu dem Pro Plan Modell im Rahmen der universitären

Fremdsprachenlehrer:innenbildung kam zu dem Ergebnis, „dass Lehramtsstudierende noch während des Studiums erkennbare Fortschritte in ihrer fachspezifischen Planungskompetenz erreichen können“ (Diehr, 2022, S. 365). Jedoch wird darauf verwiesen, dass noch nicht abschließend untersucht werden konnte, ob diese Entwicklung auf das Pro Plan Modell zurückgeführt werden kann und sich dieses zu einer Förderung der Planungskompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums eignet (vgl. Diehr, 2022, S. 365). Dies ist einer der wenigen Ansätze die sich zu der fachspezifischen Planung in der Fremdsprachendidaktik finden lassen. Bezogen auf Studien, welche sich explizit mit dem Planen von Englischunterricht auseinandersetzen, verweist Knorr darauf, dass eine deutliche Forschungslücke vorhanden ist (vgl. Knorr, 2015, S. 107). Trotz der marginalen Berücksichtigung ist die Bedeutung der Unterrichtsplanung für die Fremdsprachendidaktik nicht zu unterschätzen, denn „als Kategorie fremdsprachendidaktischer Forschung zeigt sich in ihr als Konglomerat Fachwissen und (fach-)didaktisches Wissen und bietet sich deshalb sowohl für die Erforschung innerhalb der Professionalisierungsprozesse als auch als Ausbildungsgegenstand besonders an“ (Gerlach et al., 2020, S. 125).

3.2.2. (Kompetenzorientierte) Aufgabenplanung als ein Bestandteil von Englischlehrer:innenprofessionalität

Eine fachdidaktische Ausschärfung des Bereiches der Unterrichtsplanung ist folglich notwendig. Es sollte in der Fremdsprachendidaktik untersucht werden, was die Planung eines modernen Englischunterrichts umfasst und wie (angehende) Lehrer:innen bei dem Planen vorgehen bzw. sich ihre planerischen Fähigkeiten ausgestalten. Besonders berücksichtigt werden sollten „spezifischen Voraussetzungen fremdsprachenbezogener Didaktik und Methodik“ (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 252). Diese spezifischen Voraussetzungen des Faches Englisch zeigen sich unter anderem in der Planung eines kompetenz- und aufgabenorientierten Unterrichts.

Die Förderung fachspezifischer Kompetenzen im Englischunterricht ist durch die Bildungsstandards festgelegt.²⁷ Somit müssen diese bei der Planung von Englischunterricht berücksichtigt werden. Folglich hält die KMK für die zu erreichenden Standards in der universitären Fremdsprachenlehrer:innenbildung fest, dass sich die Student:innen mit „ziel-, schüler- und fachgerechte[r Anm. F. K.] Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts“ (Kultusministerkonferenz, 2008, S. 46) beschäftigen sollten. Bei einer fachspezifischen Planung sollte folglich ein kompetenzorientierter Englischunterricht geplant werden. Dass darüber hinaus ein moderner Englischunterricht ebenso Aufgabenorientierung berücksichtigen sollte, wurde ausführlich bereits im Kapitel 2.2. erläutert. Es gilt somit bei der Planung beide Prinzipien zusammenzubringen.

Die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ist ein hoch komplexer Prozess (vgl. Kroschewski, 2018, S. 43). Als zielführend wird die Anwendung des Prinzips *backward planning* gesehen, d. h. es müssen zu Beginn der Planung die zu fördernden Kompetenzen ausgeschärft werden, bevor ausgehend von diesen weitere Planungsschritte unternommen werden können (vgl. Kroschewski, 2018, S. 44). Dieses Planungsvorgehen entspricht ebenso dem Ansatz der Aufgabenorientierung, indem hier ausgehend von einer Zielaufgabe bzw. dem Zielprodukt vorgelagerte Aufgaben und Übungen geplant werden (vgl. Gerlach et al., 2012, S. 5). Dieses Planungsprinzip verbindet somit die beiden Ansätze. Das Planen der Aufgabe bzw. eines Aufgabenzyklus oder auch einer Aufgabensequenz ist ein essentieller Bestandteil eines aufgabenorientierten Englischunterrichts:

„Elementar an dem Prinzip der Aufgabenorientierung ist damit zum einen der Aspekt der Unterrichtsplanung im Sinne eines durch Lernprozesse und -produkte gesteuerten Angebots für die Lernenden“ (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 253)

Damit die Kompetenzen der Schüler:innen durch eine *task* gefördert werden können, muss diese erst geplant werden. Raith (2011) hat in seiner Dissertation ein Kompetenzentwicklungsmodell für einen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht konzipiert. In diesem hat er den Bereich „Aufgaben entwickeln und planen“ als einen Bereich einer aufgabenorientierten Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrer:innen verortet (vgl. Raith, 2011, S. 132). Da die

²⁷ Vgl. hierfür die Ausführungen unter „2.1. Kompetenzorientierung als Leitlinie des Englischunterrichts“.

Aufgabenorientierung einer der grundlegenden Ansätze des aktuellen Englischunterricht ist, ist folglich das Planen von kompetenzorientierten Aufgaben ein fester Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität. Eine Lehrkraft muss in der Lage sein die *task-as-workplan* zu entwickeln bzw. für die eigene Lerngruppe zu planen. Gleichzeitig gibt es für diesen spezifischen Bereich noch keine englischdidaktische Studie, welche sich mit der Professionalisierung von angehenden Englischlehrer:innen in dem Bereich der Planung von kompetenzorientierten Aufgaben auseinandersetzt. Aus diesem Grund wird diese Lücke mit dieser Forschungsarbeit adressiert. Hinsichtlich der Planung eines aufgabenorientierten (sowie zeitgleich kompetenzorientierten) Englischunterrichts sind in der Fremdsprachendidaktik Aufgabenmodelle verbreitet, welche zeitgleich als Planungsmodelle fungieren und zur Unterrichts- bzw. konkreter zur Aufgabenplanung genutzt werden (vgl. Kroschewski, 2018, S. 50–52). In dem nachfolgenden Kapitel werden verschiedene Aufgabenplanungsmodelle vorgestellt und es wird diskutiert, inwiefern diese geeignet erscheinen Student:innen erste kompetenzorientierte Aufgabenplanungserfahrungen zu ermöglichen, um ihre Professionalisierung in diesem Bereich anzubahnen.

3.2.3. Aufgabenplanungsmodelle in der Englischlehrer:innenbildung

In Verbindung mit einer fachspezifischen Unterrichtsplanung wird auf fremdsprachendidaktische Aufgabenplanungsmodelle verwiesen (vgl. Bechtel, 2015, S. 64; E. Kolb, 2016, S. 188; Kroschewski, 2018, S. 50). Dies sind der *task-cycle* (Willis, 1996), *Task-Supported Language Learning* (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b) und Halletts (2011) komplexe Kompetenzaufgabe (vgl. Kroschewski, 2018, S. 51–55; Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 255–259). Außerdem wird auf den Lernaufgabenparcours verwiesen, welcher von Gerlach et al. (2012) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde und auf dem Lernaufgabenverständnis nach Steveker (2011) und Leupold (2008) beruht (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 255–257). Im Folgenden werden TSLL, die komplexe Kompetenzaufgabe und der Lernaufgabenparcours als Planungsmodelle näher betrachtet. Diese Aufgabenplanungsmodelle wurden ausgewählt, da diese einerseits in der Fachliteratur im Kontext von Unterrichtsplanung benannt werden und andererseits im entwickelten Lehr-Lern-Modul „*TBLT in the Competence-Oriented*

EFL Classroom“ thematisiert werden. Eine Beschreibung der Planungsmodelle erfolgt an dieser Stelle nicht, da diese bereits im Kapitel „2.2.3. Konzepte von Aufgaben in der Englischdidaktik“ detailliert vorgestellt wurden. Bevor die verschiedenen Aufgabenmodelle in Bezug auf die Planung und den Einsatz in der Lehrkräftebildung diskutiert werden, muss noch auf den Einwand von Kolb (2016) verwiesen werden. Kolb merkt zu dem Nutzen von Aufgabenmodellen zur Unterrichtsplanung an, dass durch den Fokus der Modelle auf die Aufgabe diese weniger geeignet sind für eine kleinschrittige Unterrichtsplanung von einzelnen Stunden (vgl. E. Kolb, 2016, S. 189–192). Dies gilt es folglich zu berücksichtigen.

Task-Supported Language Learning

Das TSSL Modell wird von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth als ein Planungsraster für Lehrkräfte eingeordnet (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 108). Das Aufgabenplanungsmodell ist in vier Sequenzen unterteilt, welche den Ablauf der Aufgabe aus der Perspektive der Lehrenden darstellt.²⁸ Das Planen der Aufgabe ist hierbei eng an das Schulbuch gekoppelt. So kann aus diesem eine Zielaufgabe sowie vorgelagerte Aufgaben/Übungen entweder direkt übernommen werden oder adaptiert bzw. ergänzt werden. Die Ausrichtung des Modells auf die Anforderungen der Praxis wird dadurch deutlich, dass konkrete Fragen für drei der vier Aufgabensequenzen aufgelistet werden, welche die Lehrkräfte bei der Planung nutzen können. Es werden Leitfragen für die Phasen (1) *Coursebook as resource*, (2) *Pre-task* und (3) *Task cycle* angeführt (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 94–99). Für die erste Phase *Coursebook as resource* sind dies unter anderem die folgenden Fragen: „*Which target task(s) do I pre-select for my class? How do I sequence sub-tasks? What do I need to change to make activities relevant for my class (aspects: content and language)? Are my task instructions clear and detailed enough?*“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 95). Die Leitfragen fungieren als Planungsschritte und strukturieren den Planungsprozess. Dies erscheint insbesondere für angehende Lehrer:innen oder Berufsanfänger:innen hilfreich, um Routinen zu entwickeln. Für die vierte und letzte Phase

²⁸ Für eine nähere Darstellung von TSSL vgl. die Ausführungen unter „2.2.3.1. *Task-Supported Language Learning*“.

(*Post-task*) werden wiederum keine Fragen formuliert. Dies mag daran liegen, dass sich auf die Ergebnisse der Bearbeitung des *task cycles* bezogen werden soll, indem abhängig von diesem Feedback gegeben werden kann aber auch eine Evaluation oder Reflexionsphase stattfinden kann. Ungeachtet dessen wären sicherlich auch hier Fragen hilfreich gewesen, welche die Lehrkraft bei dem Antizipieren dieser Phase unterstützen. Neben der Angabe von Leitfragen für die Planung macht der Rückgriff auf das Schulbuch das Modell zugänglich für (angehende) Lehrer:innen, da nicht der Anspruch besteht Aufgaben vollständig neu zu konzipieren, sondern aufgezeigt wird, wie bereits vorhandene Ressourcen (in diesem Fall das Schulbuch) genutzt werden können. Außerdem wird aufgezeigt wie die Schüler:innen bei der Aufgabenplanung mit einbezogen werden können, indem sie mit auswählen können, welche Aufgaben sie bearbeiten wollen, was positiv zu bewerten ist, da sie „somit eine höhere, motivational wirksame Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können“ (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 259). Der Ansatz des *Task-Supported Language Learning* ist durch die Anbindung an das Schulbuch sowie die detaillierte, handlungsorientierte Darstellung der einzelnen Phase ein für die Unterrichtspraxis zugängliches Modell und es erscheint geeignet, um angehenden Englischlehrer:innen erste Planungserfahrungen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts zu ermöglichen.

Die komplexe Kompetenzaufgabe

In dem Aufgabenmodell der komplexen Kompetenzaufgabe von Hallet (2011) wird im Unterschied zu dem TSLM Modell nicht die genaue Aufgabensequenzierung dargestellt. Vielmehr steht bei diesem Aufgabenkonzept im Mittelpunkt, welche Dimensionen die Kompetenzaufgabe ausmachen und dementsprechend bei der Planung berücksichtigt werden sollten.²⁹ Dies umfasst z. B. den Bereich der Kompetenzziele, den Input, die sprachlichen Mittel oder auch Scaffolding-Angebote (vgl. Hallet, 2011, S. 153). Die Sequenzierung der Aufgabe wird insofern aufgegriffen, indem dargestellt ist, dass am Ende ein Produkt steht und vorher Teil(kompetenz)aufgaben und Übungen stattfinden. Herauszustellen ist, dass Hallet in seinem Modell

²⁹ Die komplexe Kompetenzaufgabe wird als Aufgabenmodell im Kapitel „2.2.3.2. Die komplexe Kompetenzaufgabe“ vorgestellt.

durch das Zusammenbringen der Aufgabenorientierung mit der Kompetenzorientierung zwei fachdidaktische Leitlinien eines modernen Englischunterrichts miteinander verbindet. Kennzeichnend ist für die komplexe Kompetenzaufgabe das Herausstellen der Lernenden als kulturelle Subjekte, die Abgrenzung von dem Kompetenzverständnis der Bildungsstandards und dem Fokus auf komplexe Kompetenzen. Diese Überlegungen machen das Aufgabenmodell vielschichtig was für die Fremdsprachendidaktik einen Mehrwert besitzt:

„Viel stärker als alle anderen Ausführungen zur Unterrichtsplanung verankert Hallet sein Planungsschema in einem Konzept von allgemeiner, kultureller und kommunikativer Bildung; und somit ähnelt sein Vorgehen z.B. [sic!] demjenigen von Allgemeindidaktikern, die nicht nur die konkreten Planungsschritte sehen, sondern auch eine zugrundeliegende Bildungstheorie.“ (E. Kolb, 2016, S. 189)

Gleichzeitig kann die Komplexität des Modells und das Abstraktionsniveau eine Hürde für Lehrkräfte sein, dieses für die tatsächliche Unterrichts- bzw. Aufgabenplanung zu nutzen. Die konzeptionelle Verortung des Modells ist stark theoretisch und demzufolge – so der Eindruck – weniger zugänglich für die Praxis. Positiv herauszustellen ist, dass in dem erstmalig im Jahr 2012 erschienenen Sammelband „Kompetenzaufgaben im Englischunterricht“ von Hallet & Krämer eine Reihe an konkreten Beispielen für komplexe Kompetenzaufgaben gegeben werden. Es sind Aufgaben für die Sekundarstufe I und II enthalten.³⁰ Zum Beispiel eine Aufgabe für Klasse 7 zu Kinderarbeit und Kinderrechen (vgl. Genetsch et al., 2018) und zu dem Thema Castingshows (vgl. Diehr et al., 2018) sowie eine Aufgabe für die Sekundarstufe II, in welcher sich die Schüler:innen mit dem Klimawandel beschäftigen (vgl. Günther et al., 2018). Diese Kompetenzaufgaben können Lehrkräfte nicht nur selbst für ihre Lerngruppen adaptieren und umsetzen, sondern sie konkretisieren das Planungsmodell der komplexen Kompetenzaufgabe für die Unterrichtspraxis.

Der Lernaufgabenparcours

Der Lernaufgabenparcours ist ganz explizit auf das Planen von Aufgaben ausgelegt, indem das Prinzip des *backward planning* ein fester Bestandteil des Modells ist (vgl. Steveker, 2011,

³⁰ Kroschewski geht darauf ein, dass das Planungsmodell der Kompetenzaufgabe unabhängig von der Klassenstufe genutzt werden kann und beispielweise ebenso für die Aufgabenplanung für die Primarstufe geeignet ist (vgl. Kroschewski, 2018, S. 55).

S. 43). Es wird in dem Model visualisiert, dass die Lehrkraft bei der Planung mit der Lernaufgabe als Zielaufgabe beginnt und ausgehend von dieser die benötigten situativen Aufgaben, Übungen und das authentische Material als Ausgangspunkt bestimmt.³¹ Die Unterteilung des Parcours in die verschiedenen Aktivitätstypen ist deutlich, indem die Begriffe Lernaufgabe, situative Aufgabe und Übung deutlich voneinander abgegrenzt werden. Durch das Aufgreifen von Übungen wird der Formfokus als ein fester Bestandteil einer Lernaufgabe insgesamt verortet. Die Stärke des Lernaufgabenparcours liegt vor allem in der Möglichkeit, durch die Bereitstellung verschiedener Übungen sowie situativen Aufgaben differenziert zu arbeiten und allen Schüler:innen das erfolgreiche Bearbeiten der Zielaufgabe zu ermöglichen. Außerdem wird in dem zugrunde liegenden Aufgabenverständnis der Ansatz der Aufgabenorientierung mit dem der Kompetenzorientierung verknüpft, indem eine Lernaufgabe immer kompetenzorientiert sein sollte. Diese Grundlagen des Modells machen dieses für den Einsatz in der Unterrichtspraxis anschlussfähig. Die klare Visualisierung des Modells und die Möglichkeit diese als Planungsraster zu übernehmen erscheinen für (angehende) Lehrer:innen hilfreich. Der Parcours beschränkt sich auf das wesentliche bei der Aufgabenplanung und zeigt gleichzeitig die Aufgabensequenzierung. Zwar werden im Unterschied zum TSSL Modell keine konkreten Leitfragen für die Planung bereitgestellt, aber der Parcours wird anhand einer Lernaufgabe inklusive ausgefülltem Planungsraster für die 11. Klasse veranschaulicht (vgl. Gerlach et al., 2012, S. 6–10). Dies kann wiederum besonders hilfreich für Lehramtsstudent:innen bzw. Berufsanfänger:innen sein.

Es lässt sich festhalten, dass die vorgestellten Aufgabenplanungsmodelle alle geeignet erscheinen, um Student:innen einen Einblick in die Aufgabenplanung zu ermöglichen. Das Thematisieren der drei Modelle im Rahmen der universitären Englischlehrer:innenbildung erscheint sinnvoll, da diese unterschiedliche Schwerpunkte legen. Das TSSL Modell visualisiert den Planungsprozess für die Lehrkräfte und bietet für einzelnen Planungsphasen Leitfragen an. Die komplexe Kompetenzaufgabe geht von einem erweiterten Kompetenzverständnis aus und greift auf, welche unterschiedlichen Bereiche bei einer Aufgabenplanung berücksichtigt werden

³¹ Für eine Darstellung vgl. das Kapitel „2.2.3.3. Der Lernaufgabenparcours“.

sollten. Der Lernaufgabenparcours visualisiert das Aufgabenplanungsprinzip des *backward planning*, grenzt die unterschiedlichen Aktivitäten (Übungen, situative Aufgabe, Lernaufgabe) deutlich voneinander ab und verdeutlicht die Aufgabensequenzierung. Inwiefern diese Modelle jedoch tatsächlich angehenden Englischlehrer:innen bzw. Englischlehramtsstudent:innen dabei unterstützen können, das Planen von Aufgaben zu lernen, wurde kaum untersucht. Im Hinblick auf den Einsatz allgemeindidaktischer Planungsmodelle wurde hingegen von Werner et al. (2017) der positiv Einfluss dieser auf die Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudent:innen herausgestellt und so konnte das Fazit gezogen werden, dass der Einsatz der Planungsmodelle im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung sinnvoll ist (vgl. Werner et al., 2017, S. 118). Inwiefern sich durch eine Auseinandersetzung mit fachspezifischen Aufgabenplanungsmodellen in dem entwickelten Lehr-Lern-Modul „*TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*“ eine Veränderung bei dem Planen von Aufgaben bei den Lehramtsstudent:innen zeigt wird in dieser Arbeit untersucht. Somit wird die Forschungslücke im Bereich der fachspezifischen Planung für den Bereich des aufgabenorientierten Unterrichtens weiter geschlossen werden.

3.3. Zusammenfassung: Unterrichtswahrnehmung und Aufgabenplanung als Bestandteile von Englischlehrer:innenprofessionalität

Die vorangegangenen theoretischen Verortungen der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Aufgabenplanung haben gezeigt, dass beide Bereiche ein Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität sind und gleichzeitig eine fachdidaktische Ausschärfung benötigen. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung, bestehend aus der selektiven Wahrnehmung (*selective attention/noticing*) und der wissensgesteuerten Verarbeitung (*knowledge-based reasoning*), ist der professionsspezifische Blick einer Lehrkraft auf das Unterrichtsgeschehen. Die selektive Wahrnehmung umfasst die Fähigkeit einer Lehrkraft, ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Geschehnisse im Unterricht zu richten, welche zu diesem Zeitpunkt für das Lernen der Schüler:innen von Bedeutung sind. Die selektive Wahrnehmung ist ein wissensgesteuerter Prozess und kann sich sowohl auf allgemeindidaktische Vorkommnisse (z. B. das Sozialverhalten der

Schüler:innen) beziehen als auch auf fachspezifische Inhalte. In dieser Arbeit wird im Bereich der selektiven Wahrnehmung der fachspezifische Inhalt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht exploriert. Die wissensgesteuerte Verarbeitung beinhaltet, wie eine Lehrkraft das Wahrgenommene verarbeitet und ist in weitere Subprozesse unterteilt. In dieser Arbeit wird ausgehend von fremdsprachendidaktischen Studien (vgl. Gießler, 2018; Janík & Janíková, 2019) die folgende Modellierung der wissensgesteuerten Verarbeitung zugrunde gelegt: Beschreibung, Interpretation, Erklärung, Vorhersage, Bewertung, Alternative. Zu beachten ist, dass die Unterteilung in die selektive Wahrnehmung und wissensgesteuerte Verarbeitung nur modellhaft zu verstehen ist. Im Klassenzimmer laufen diese kognitiven Prozesse simultan ab und beeinflussen sich gegenseitig. Der Blick in die Studienlage hat gezeigt, dass in den Bildungswissenschaften eine Reihe an Studien zu *professional vision* und der Förderung dieser Wahrnehmung vorliegen. In der fremdsprachendidaktischen Forschung gibt es auch bereits erste Studien, jedoch nicht zu dem fachdidaktisch bedeutenden Schwerpunkt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht und ebenfalls nicht dazu, wie die Wahrnehmung dieses Unterrichts im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung gefördert werden kann. Diese Forschungslücke wird mit dieser Arbeit geschlossen werden.

Forschungsprojekte zu dem Planen von Englischunterricht allgemein sind kaum vorhanden und das obwohl die Unterrichtsplanung ein fester Bestandteil des Praxisalltags von Lehrer:innen ist. Im Kontext von Unterrichtsplanung wird vor allem auf allgemeindidaktische Planungsmodelle verwiesen und es findet sich wenig Fachspezifisches. Aus diesem Grund wird von der Fremdsprachendidaktik gefordert, diesen Bereich von Lehrer:innenprofessionalität fachdidaktisch zu explorieren und näher zu bestimmen. Eine Möglichkeit dieser Forderung nachzugehen bilden Aufgabenmodelle, die sich aus dem Ansatz der Aufgabenorientierung heraus entwickelt haben und ebenfalls als Planungsmodelle von Lehrer:innen genutzt werden können. Dies sind z. B. der Ansatz des *Task-Supported Language Learning* (Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth, 2011b), die komplexe Kompetenzaufgabe (Hallet, 2011) und der Lernaufgabenparcours (Gerlach et al., 2012). Alle drei Modelle erscheinen geeignet, um angehende Englischlehrer:innen an das Planen von Aufgaben heranzuführen. Ein Forschungsprojekt, welches untersucht was Student:innen zu Beginn ihrer Professionalisierung bei einer modellhaften

Aufgabenplanung berücksichtigen gibt es bislang nicht. Außerdem ist unklar inwiefern ein Lehr-Lern-Modul, in welchem sich Student:innen mit den angeführten Aufgabenplanungsmodellen beschäftigen, eine Veränderung bei der modellhaften Planung herbeiführen kann. Folglich ist dies ebenfalls Gegenstand dieses Forschungsvorhabens.

Neben den Forschungslücken in der Englischdidaktik in Bezug auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Aufgabenplanung haben die beiden Konstrukte eine weitere Gemeinsamkeit. Sowohl die Wahrnehmung als auch das Aufgabenplanen verbindet die Theorie mit der Unterrichtspraxis. In dieser Vernetzung von der Theorie mit der Praxis liegt das Potenzial der Auseinandersetzung mit diesen Konstrukten für die universitäre Englischlehrer:innenbildung. Einerseits können die theoretischen Grundlagen zu dem jeweiligen fachlichen Gegenstand in einer universitären Lehrveranstaltung vermittelt werden und andererseits kann ein Einblick in die Praxis ermöglicht werden. Bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung haben sich Unterrichtsvideos etabliert und bei dem Planen von Aufgaben erscheint das Nutzen von fremdsprachendidaktischen Aufgabenplanungsmodellen sinnvoll. Zur Untersuchung und Ausschärfung der Konstrukte wurde in dieser Arbeit der fachdidaktische Schwerpunkt Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht gewählt.³² Das konzipierte Lehr-Lern-Modul, welches die Grundlage für dieses Forschungsprojekt ist, wird im folgenden Kapitel vorgestellt. Hier wird insbesondere darauf eingegangen, wie die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Student:innen eines aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterrichts und das Planen von (kompetenzorientierten) Aufgaben gefördert werden kann.

³² Aus welchen Gründen dieser fachdidaktische Schwerpunkt bedeutend ist kann im Kapitel „2.3. Das Potenzial kompetenzorientierter Aufgaben für den Englischunterricht“ nachgelesen werden.

4. Lehr-Lern-Modul: *TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*

4.1. Entwicklung und Ablauf

Das Lehr-Lern-Modul „*Task-based Language Teaching (TBLT) in the Competence-Oriented EFL Classroom*“ richtet sich an Englischlehramtsstudent:innen im 3. Bachelorsemester und somit an angehende Lehrer:innen, welche sich am Anfang ihrer Professionalisierung befinden. Konzipiert wurde das Modul von einem multiprofessionellen Entwicklungsteam, bestehend aus Englischlehrer:innen, Englischlehramtsstudent:innen und Fachdidaktiker:innen, im Rahmen des Projektes ZZZL-Netzwerk.³³ Das Entwicklungsteam hatte es sich als ein Ziel gesetzt ein Lehr-Lern-Modul für Englischlehramtsstudent:innen zu konzipieren. Dieses sollte einerseits den Student:innen am Anfang des Bachelorstudiums einen ersten Einblick in die Theorie und die Praxis des aufgabenorientierten Unterrichtens im kompetenzorientierten Englischunterricht ermöglichen. Andererseits sollte durch die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und des Planens von Aufgaben die Professionalisierung für diesen fachdidaktisch relevanten Bereich angebahnt werden. Hierfür sollten sich die Student:innen diese Felder theoretisch erarbeiten, Unterrichtsvideos analysieren sowie eine Aufgabe modellhaft planen. Durch die frühe Platzierung des Moduls im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung (3. B.A. Semester) geht es um die Grundlagen dieses Inhaltsbereiches und darum, dass die Student:innen sich erstmalig mit diesem fachdidaktischen Gegenstand auseinandersetzen. Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass die Student:innen grundlegende Vorkenntnisse besitzen.

Um die benannten Ziele des Moduls zu erreichen hat sich das multiprofessionelle Entwicklungsteam in regelmäßigen Abständen getroffen. Durch diese ko-konstruktive Zusammenarbeit entstand das siebenwöchige Lehr-Lern-Modul, welches auf einem erstellten Moodle-Kurs basiert. In dem Moodle-Kurs ist nicht nur die Struktur des Moduls bzw. die einzelnen

³³ Die gemeinsame Arbeit von Akteur:innen verschiedener Expertisen war ein Bestandteil des Projekts ZZZL-Netzwerk am Zukunftszentrum Lehrkräftebildung der Leuphana Universität Lüneburg, in welchem die Entwicklungsarbeit verortet war. In dem Projekt haben Entwicklungsteams zu verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zusammen gearbeitet, um so einen Beitrag zu der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer:innenbildung zu leisten. Vgl. hierfür den Beitrag von Straub und Dollereeder (2019).

Teilbausteine für die Student:innen sichtbar, sondern es sind alle Materialien, Aufgaben sowie Unterrichtsvideosequenzen hinterlegt, welche für die Mitarbeit benötigt werden. In der folgenden Tabelle sind die Teilbausteine und jeweiligen Inhalte zusammengefasst:³⁴

Woche	Titel	Inhalt
1	<i>Introduction to Task-based Language Learning and Teaching I/II</i>	Das Modul beginnt mit einer Einführung in das Thema, indem die Studierenden sich Ausschnitte eines Vortrags zu dem Ansatz des kommunikativen Englischunterrichts ansehen und Auszüge aus einem Kapitel zu den Grundlagen von TBLT von Ellis und Shintani lesen (2014, S. 134–160). Die Begriffe <i>task</i> , <i>exercise</i> , <i>task-support</i> , <i>task-demands</i> und <i>backward planning</i> werden definiert und Kriterien für eine <i>task</i> im Englischunterricht erarbeitet. Anschließend werden in Kleingruppen Schulbücher (Primarstufe und Sekundarstufe I) hinsichtlich der Integration von Aufgabenorientierung analysiert.
2	<i>Different Concepts of Tasks I/II</i>	Die Studierenden beschäftigen sich in einem Gruppenpuzzle vertiefend mit drei fachdidaktisch relevanten Konzepten der Aufgabenorientierung und bereiten jeweils ein Poster zu dem ausgewählten Konzept vor. Zur Auswahl stehen die komplexe Kompetenzaufgabe (Hallet, 2018), <i>Task-Supported Language Learning</i> (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b) und das Konzept der Lernaufgabe (Gerlach et al., 2012). In der zweiten Sitzung des Teilbausteins wird in die Arbeit mit Unterrichtsvideos eingeleitet, indem gemeinsam eine Unterrichtsvideosequenz aus Klasse 6 zu dem Aufgabenzyklus <i>A Trip to London</i> geschaut wird. Die Studierenden identifizieren die

³⁴ Eine genaue Aufschlüsselung der genutzten Materialien und Aufgaben befindet sich im Anhang dieser Arbeit unter „I. Verlaufspläne Lehr-Lern-Modul“.

		Zielaufgabe, welche situativen Aufgaben sowie Übungen von den Schüler:innen in der vorliegenden Stunde bearbeitet werden und welche Kompetenzen durch die Aufgabe gefördert werden sollen.
3-4	<i>TBLT in the Heterogeneous EFL Classroom I/II/III</i>	Um den Aspekt der Heterogenität in Verbindung mit Aufgabenorientierung aufzugreifen, ³⁵ lesen die Studierenden zur Vorbereitung fachdidaktische Texte, welche die Verbindung dieser Themen aufgreifen (Blume et al., 2018; Vogt, 2018) und sehen sich ein Interview mit der Lehrkraft aus der <i>A Trip to London</i> Unterrichtsreihe an. In der anschließenden Gruppenarbeit beschäftigen sich die Studierenden anhand multiperspektivischer Unterrichtsvideosequenzen aus der <i>A Trip to London</i> Reihe damit, wie aufgabenorientiertes Unterrichten in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Bei der Analyse der Unterrichtsvideoausschnitte beobachten die Studierenden verschiedene Schüler:innengruppen bei der Bearbeitung der Aufgabe, untersuchen die <i>task-demands</i> , welche Kompetenzen wie gefördert werden (sollen) und sie evaluieren die Aufgabebearbeitung der Schüler:innen.
5-6	<i>Your Turn: Planning a Task</i>	In einem nächsten Schritt sollen die Student:innen das im Modul erarbeitete Wissen anwenden, indem sie in Kleingruppen (3-4 Studierende) erstmals eine eigene modellhafte Lernaufgabe planen. Sie erhalten hierfür Lerngruppenbeschreibungen von realen Klassen (Klasse 4, 6 und 9) und ein Planungsraster (Gerlach et al., 2012, S. 5). Sie sollen sich für eine Lerngruppe entscheiden und anschließend

³⁵ Da Englischunterricht immer in heterogenen Klassen stattfindet, wurde dies in dem Modul explizit berücksichtigt.

		basierend auf dem Curriculum eine passende Lernaufgabe für ihre ausgewählte Lerngruppe im Sinne des <i>backward planning</i> planen. Somit beinhaltet dies auch die Planung der notwendigen vorgelagerten situativen Aufgaben und Übungen.
7	<i>Presentation, Feedback and Reflection on TBLT</i>	In der abschließenden Sitzung präsentieren die Student:innen ihre geplanten Lernaufgaben in Form eines „Pitch“. Anschließend geben sich die Student:innen Peer-Feedback mithilfe eines Rasters. Das Feedback-Raster beinhaltet zum einen, inwiefern Kriterien einer Lernaufgabe berücksichtigt wurden und zum anderen die sprachlichen Kompetenzen der Studierenden. Nach der Sitzung verfassen die Student:innen einzeln eine Reflexion zu ihrer Aufgabe und dem Aufgabenplanungsprozess.

Tabelle 2: Ablauf des Lehr-Lern-Moduls „*TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*“

4.2. Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Basierend auf den unter 3.1.3. und 3.1.4. vorgestellten Studien zu der Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurden die folgenden Entscheidungen bei der Konzeption des Moduls getroffen. Durch die Bedeutung des Wissens für die PUW erarbeiten sich die Student:innen in den ersten Sitzungen des Moduls die theoretischen Grundlagen zu dem Thema Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht. Dies erfolgt zu Beginn des Moduls, da „fachdidaktische Konzepte [...] im Vorfeld einer Analyse von videographiertem Unterricht verfügbar sein [müssen, Anm. F K.], damit diese aktiv in Gespräche über videographierten Unterricht eingebracht werden können“ (Gießler, 2018, S. 63).

Nach der theoretischen Einführung wird mit Unterrichtsvideosequenzen gearbeitet, um die PUW der Student:innen zu adressieren, denn:

„Beim Training der professionellen Unterrichtswahrnehmung wird Professionswissen in Form von wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen mit beobachtbarem Unterrichtshandeln von Lehrkräften anhand der Betrachtung von (videographierten) Unterrichtssituationen verknüpft und damit das Professionswissen situiert.“ (Junker et al., 2020, 238)

Die für das Modul ausgewählten Videosequenzen (im Umfang von jeweils 5-10 Minuten) stammen aus multiperspektivischen Unterrichtsvideos, welche einen aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterricht zeigen. Multiperspektivisch meint, dass in einem Video mehrere Kameraperspektiven gleichzeitig zu sehen sind. Somit ist der Fokus nicht nur auf der Lehrkraft, sondern ebenso auf verschiedenen Schüler:innen oder auf z. B. Gruppenarbeitstischen.³⁶

Die ausgewählten Videosequenzen und Perspektiven stammen aus Unterrichtsvideos, welche eine 6. Klasse einer Gesamtschule bei der Bearbeitung einer Aufgabe mit dem Titel *A Trip to London* zeigt. Das Ziel der Aufgabe ist es, dass die Schüler:innen gemeinsam eine einwöchige Klassenreise nach London planen. Die vom multiprofessionellen Entwicklungsteam gemeinsam ausgewählten Unterrichtsvideosequenzen geben einen Einblick in die Aufgabenbearbeitung der Schüler:innen zu verschiedenen Zeitpunkten der Unterrichtseinheit. Wichtig bei der Arbeit mit Unterrichtsvideosequenzen ist, dass diese durch passende Beobachtungsaufträge begleitet werden, um gerade bei Student:innen eine Überforderung zu vermeiden (vgl. Kemmerer, 2019, S. 69–70). Die Beobachtungsaufträge wurden in Anlehnung an das *Lesson Analysis Framework* formuliert (vgl. Santagata & Guarino, 2011, S. 134). Das LAF wurde ebenfalls von Gießler (2018) in seiner Studie zur Förderung der Unterrichtswahrnehmung von Englischlehramtsstudent:innen mit dem Schwerpunkt des lexikalischen Lernens genutzt (vgl. Gießler, 2018, S. 122–123). Somit erscheint das LAF ebenfalls geeignet, um es in dem Lehr-Lern-Modul zur Förderung der Wahrnehmung von Student:innen für einen anderen fachdidaktischen Schwerpunkt (Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht) einzusetzen. Die formulierten Beobachtungsaufträge³⁷ im Modul lauteten beispielsweise:

³⁶ Die genutzten Unterrichtsvideosequenzen stammen von der Unterrichtsvideoplattform Multiview der Leuphana Universität Lüneburg. Mehr Informationen zu diesem Projekt und den multiperspektivischen Unterrichtsvideos können bei Claussen et al. (2022) nachgelesen werden.

³⁷ Die Beobachtungsaufträge für alle Unterrichtsvideosequenzen sind in den Verlaufsplänen des Moduls festgehalten, welche sich im Anhang befinden.

- 1) *What are the task demands for team purple?*
- 2) *Which competence(s) is/are in the center?*
- 3) *Identify obstacles for team purple and reflect if they could have been prevented.*
- 4) *Evaluate to what extent team purple completed their task successfully.*
- 5) *Are there aspects you would like to improve?*

Die Beobachtungsaufträge greifen bereits auf die Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung zurück, um diese zu fördern. Die Student:innen sollen beschreiben, interpretieren aber auch Vorhersagen treffen und wenn möglich Alternativen zu dem Beobachteten formulieren. Didaktisch ist die Arbeit mit Unterrichtsvideos so aufbereitet, dass diese zu einem Teil in Kleingruppen analysiert werden und die Ergebnisse dann in der gesamten Gruppe diskutiert werden oder direkt mit dem ganzen Seminar eine Videosequenz betrachtet und analysiert wird. In Kleingruppen haben die Student:innen entsprechend den Raum, die Sequenz oder auch einzelne Handlungen mehrmals anzuschauen.

4.3. Förderung des Planens von (kompetenzorientierten) Aufgaben

Da das Planen von Unterricht auf den Wissensbeständen beruht (vgl. Stender et al., 2015, S. 124), ist es auch für das Planen notwendig, dass sich die Student:innen in einem ersten Schritt das fachdidaktische Wissen aneignen. Zu diesem Zweck erfolgt der fachdidaktische Input in den Wochen 1-2, in welchen sich die Student:innen mit der Definition sowie Merkmalen einer *task* beschäftigen und sich mit fremdsprachendidaktischen Planungsmodellen auseinandersetzen: *Task-Supported Language Learning* (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth, 2011b), die komplexe Kompetenzaufgabe (Hallet, 2011) und der Lernaufgabenparcours (Gerlach et al., 2012).³⁸ Durch die anschließende Arbeit mit Unterrichtsvideos bekommen die Student:innen einen Einblick wie aufgabenorientierter Unterricht in der Praxis aussehen kann und die Aufgaben von Schüler:innen im Prozess bearbeitet und interpretiert werden (*task-in-process*). Den Abschluss des Lehr-Lern-Modul bildet die erste eigene modellhafte Planung einer

³⁸ Vgl. hierfür die Ausführungen unter „2.2.3. Konzepte von Aufgaben in der Englischdidaktik“ und „3.2.3. Aufgabenplanungsmodelle in der Englischlehrer:innenbildung“.

kompetenzorientierten Lernaufgabe in Kleingruppen (*task-as-workplan*). Für die Planung sollen die Student:innen den Lernaufgabenparcours mit einer Aufgabensequenz füllen, indem sie ein *backward planning* anhand des nachfolgenden Rasters vornehmen.

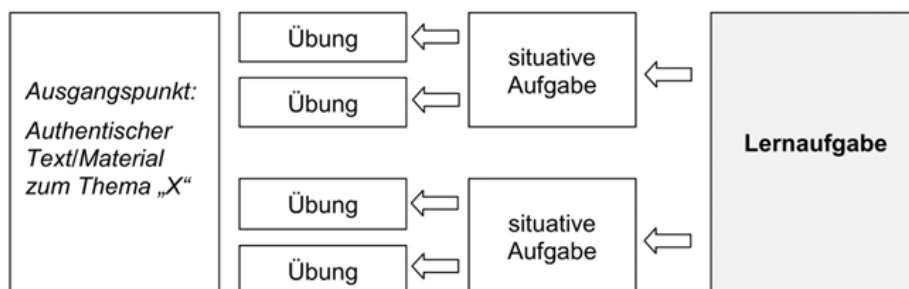


Abbildung 11: Planungsraster Lernaufgabenparcours aus Gerlach et al. (2012, S. 5)

Der Lernaufgabenparcours wurde ausgewählt, da dies ein für Student:innen zugängliches Planungsraster ist. Zum einen werden die Grundbegriffe eines aufgabenorientierten Unterrichts aufgegriffen und zum anderen ermöglicht das Raster eine relativ grundlegende Planung der Aufgabe. Es müssen in diesem nicht bereits Detailplanungen vorgenommen werden.³⁹ Anknüpfend an die Studienergebnisse von Knorr (2015) zum Mehrwert des kooperativen Planens, arbeiten die Student:innen in Gruppen aus 3-4 Personen. Die Student:innen sollen die Aufgabe gemeinschaftlich planen, ihre verschiedenen Perspektiven einbringen können und gleichzeitig nicht überfordert werden, wie dies mitunter bei der alleinigen Planung der Fall gewesen wäre. Aufgrund des frühen Zeitpunktes des Moduls im Studium (3. BA Semester) sollen erste Planungserfahrungen gemacht werden, ohne dass die Komplexität des Vorganges die Student:innen stark verunsichert.

Bezüglich der Ausgestaltung der Aufgaben haben die Student:innen die Wahl, ob sie eine Aufgabe für die 4., 6. oder 9. Klasse entwerfen wollen. Für diese Klassenstufen haben die Lehrkräfte aus dem multiprofessionellen Entwicklungsteam anonymisiert Beschreibungen von ihren Lerngruppen aus der Unterrichtspraxis angefertigt. Auf diese realen Lerngruppen sollen sich die Student:innen bei ihrer Planung beziehen. Das Thema der Aufgabe ist frei wählbar, jedoch

³⁹ Gleichzeitig, kann das Raster natürlich auch für eine höchst komplexe, detaillierte und umfassende Aufgabenplanung genutzt werden und ist somit flexibel einsetzbar – je nach Notwendigkeit.

sollen sich die Student:innen auf die Fachanforderungen des Landes Niedersachsen beziehen und die dort adressierten Kompetenzbereiche klar herausstellen. In der letzten Sitzung des Lehr-Lern-Moduls sollen die Student:innen ihre Lernaufgaben anhand ihres Planungsrasters den Kommiliton:innen vorstellen und sich gegenseitig anhand eines Rasters Peer-Feedback geben. Um die gemachten Planungserfahrungen zu vertiefen, schreiben die Student:innen abschließend eine Reflexion über ihren Aufgabenplanungsprozess und das erhaltene Peer-Feedback.

4.4. Reflexion der Durchführungszyklen

Die erste Durchführung und Beforschung des Moduls hat im Wintersemester 20/21 stattgefunden und somit mitten in der Corona Pandemie. Bei der Planung des Moduls in der ersten Hälfte des Jahres 2020 war noch nicht absehbar, dass das gesamte Wintersemester ausschließlich online stattfinden wird. Da das Modul jedoch auf einem Moodle Kurs beruht, waren in diesem bereits alle Materialien, Aufgaben und Unterrichtsvideosequenzen eingebunden und für die Student:innen folglich online abrufbar. Hier mussten keine Änderungen vorgenommen werden. Während den ersten Sitzungen über ein Videokonferenztool hat sich schnell gezeigt, dass Diskussionen mit der gesamten Gruppe herausfordernd waren und es wenig Beteiligung von den Student:innen gab. Aus diesem Grund wurde die Entscheidung getroffen, die Fragestellungen immer erst in Kleingruppen zu diskutieren, um den Student:innen mehr Sicherheit für das Äußern ihrer Ideen in der gesamten Gruppe zu geben. Dies war für die aktive Teilnahme der Student:innen hilfreich. Da ein Zusammenfinden in Gruppen im realen Raum nicht möglich war, wurde die Gruppeneinteilung über ein Plug-In im Moodle Kurs durchgeführt. Insgesamt musste die ursprüngliche Planung des Kurses nur geringfügig angepasst werden. Nichtsdestotrotz hat sich im Laufe der Durchführung herausgestellt, dass nur ein Teil der Student:innen kontinuierlich aktiv mitgearbeitet hat. Einige Student:innen hatten immer ihre Kamera aus oder sind zu den Online-Sitzungen gar nicht erschienen. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Nahliegend ist, dass abgesehen von den weiteren Auswirkungen der Pandemie auf das Leben der Student:innen, Online-Lehre an sich sehr herausfordernd für die Student:innen war. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Bei der zweiten Durchführung im Wintersemester

21/22 konnte das Modul in Präsenz stattfinden. Es wurde nichts an den Aufgaben oder Materialien geändert, um sicherzustellen, dass die Inhalte dieselben sind. Anzumerken ist jedoch, dass der Eindruck entstanden ist, dass es bei der Präsenz-Lehre eine aktivere Teilnahme gab als bei der Online-Lehre ein Jahr zuvor. Dies muss nicht zwingend auf die Durchführung in Präsenz zurückzuführen sein, sondern könnte auch daran gelegen haben, dass dies eine aktivere Kohorte war. Es ist aber möglich, dass die Durchführung in Präsenz einen Einfluss gehabt hat.

Durchgeführt haben das Modul zwei Dozentinnen aus der Englischdidaktik, welche von mir bei der Durchführung begleitet wurden. Beide Dozentinnen haben pro Semester jeweils ein Seminar geleitet, in welchem das Modul implementiert war. Bei der zweiten Durchführung im WiSe 21/22 war das Modul den Dozentinnen demnach bereits bekannt. Zur Vorbereitung fanden in beiden Semestern mehrmals Treffen zwischen den beiden Dozentinnen und mir statt, bei welchen der genaue Ablauf anhand der Verlaufspläne für die Sitzungen durchgesprochen wurden. Die Module liefen zeitlich und inhaltlich in beiden Seminargruppen in den jeweiligen Semestern vollständig identisch ab. Um bei Fragen zu der Durchführung unterstützen zu können und den identischen Ablauf sicherzustellen, habe ich an allen Sitzungen teilgenommen. Die teilnehmenden Student:innen wussten von wem das Modul geplant wurde und sie wussten, dass dieses im Rahmen meiner Dissertation beforscht wird. Wie das Forschungsdesign zur Untersuchung des Lehr-Lern-Moduls ausgesehen hat wird im folgenden Kapitel dargestellt.

5. Forschungsdesign

5.1. Grundlage und Vorgehen bei der Datengewinnung

Das zuvor vorgestellte Modul stellt die Ausgangslage für das qualitative sowie explorative Forschungsvorhaben dar und wird aus den beiden Perspektiven – Unterrichtswahrnehmung und Aufgabenplanung – untersucht. Ziel der Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Englischlehramtsstudent:innen ist es, zum einen das Konstrukt für den fachdidaktischen Schwerpunkt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht zu explorieren und zum anderen zu untersuchen, inwiefern sich nach dem Modul Veränderungen hinsichtlich der Wahrnehmung aufzeigen lassen. Leitend sind die folgenden Forschungsfragen:

Professionelle Unterrichtswahrnehmung

FF1: Welche Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung lassen sich in den vor und nach dem Modul angefertigten Texten der Englischlehramtsstudent:innen verorten?

FF2: Welche Aspekte im Hinblick auf aufgaben- und kompetenzorientiertes Unterrichten werden von Englischlehramtsstudent:innen innerhalb der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung aufgegriffen?

FF3: Inwiefern lassen sich Veränderungen hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung der Student:innen nach dem Einsatz des Moduls feststellen?

Das zweite Konstrukt, welches anhand des Moduls gefördert und untersucht werden soll, ist das Planen von kompetenzorientierten Aufgaben. Hier ist es zum einen das Ziel qualitativ zu untersuchen, inwiefern sich nach dem Modul hinsichtlich des Gebrauchs aufgabenplanungsspezifischer Fachbegriffe eine Veränderung zeigt. Zum anderen soll herausgearbeitet werden, inwiefern sich Veränderungen nach dem Modul in Bezug auf das Aufgreifen von Merkmalen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts feststellen lassen. Die Forschungsfragen für diesen zweiten thematischen Schwerpunkt lauten folglich:

Kompetenzorientierte Aufgaben planen

FF4: Inwiefern nutzen die Student:innen nach dem Modul, im Vergleich zu vor dem Modul, bei der modellhaften Planung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe?

FF5: Inwiefern berücksichtigen die Student:innen bei der modellhaften Planung einer Lernaufgabe Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts?

FF6: Inwiefern lassen sich hinsichtlich der bei der Planung aufgegriffenen Merkmale Veränderungen nach dem Modul feststellen?

Alle sechs Forschungsfragen teilen die Gemeinsamkeit, dass auf inhaltlicher Ebene mögliche Veränderungen nach dem Modul untersucht werden sollen. Aus diesem Grund wurde ein qualitativ ausgerichtetes Prä-Post-Design ausgewählt. Durch das Prä-Post-Design kann mit der Prä-Erhebung vor dem Modul die Ausgangslage der Student:innen erhoben werden, welche anschließend mit den nach dem Modul erhobenen Post-Daten verglichen werden kann. Da sowohl bei der professionellen Wahrnehmung als auch bei der Aufgabenplanung das inhaltliche Explorieren sowie die Perspektive der Student:innen im Mittelpunkt stehen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ein geeignetes Instrument, um die Binnensicht der Student:innen zu untersuchen, ist die Vignette, welche wie folgt definiert wird:

„Grundsätzlich bestehen Vignetten aus einer Situierung, wie beispielsweise der schriftlichen Beschreibung einer Lehr- und Lernsituation, und einem Bearbeitungsimpuls zu dieser Situation. Die gewonnenen Daten ermöglichen Rückschlüsse auf Einstellungen und Kompetenzen.“ (Benz, 2018, S. 203)

Vignetten können als Erhebungsinstrument vielfältig ausgestaltet und eingesetzt werden. Sie können sich in der Zielsetzung, den aufgegriffenen Inhalten, dem Antwortformat oder auch in dem Medium, durch welches sie präsentiert werden, unterscheiden (vgl. Benz, 2018, S. 203–204). Zur Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde eine Unterrichtsvideovignette mit einem offenen Antwortformat ausgewählt und zur Untersuchung der Planung eine textbasierte Reflexionsvignette mit einem ebenfalls offenen Antwortformat. Das Instrument selbst sowie eine Begründung für die Auswahl wird in den Kapiteln 5.2.2. und 5.2.3. dargestellt. Nachdem der Auswahlprozess hinsichtlich der Vignetten abgeschlossen war, wurden geschlossene und offene Fragen für den qualitativen Fragebogen formuliert, um von den teilnehmenden Student:innen Angaben über die Person und das Studium zu erfassen. Auch hier erfolgen eine nähere Darstellung und Begründung im Kapitel 5.2.1.

Durch die Auswahl einer Videovignette musste der Fragebogen online verfügbar gemacht werden. Dieser wurden über *LimeSurvey* konzipiert und den Student:innen über einen Link zugänglich gemacht. Der Fragebogen beinhaltet zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung einen Begrüßungstext, eine Einverständniserklärung zum Datenschutz, Fragen zur Person und zum Studium, die Reflexionsvignette zur Aufgabenplanung und die Unterrichtsvideovignette zur professionellen Unterrichtswahrnehmung. Für den Zeitpunkt der Post-Erhebung war der Fragebogen – bis auf die zu machenden Angaben zum Studium und den Vorerfahrungen – identisch.⁴⁰ Der Prä-Fragebogen wurde vor dem ersten Einsatz im WiSe 20/21 pilotiert. An der Pilotierung haben zwei Englischlehramtsstudent:innen und drei Englischdidaktiker:innen teilgenommen, die den Fragebogen hinsichtlich der Verständlichkeit und dem zeitlichen Bearbeitungsumfang überprüft haben. Im Folgenden werden nun die einzelnen Komponenten des konzipierten Prä-Post-Fragebogens näher vorgestellt.

⁴⁰ Der qualitative Prä-Fragebogen und der qualitative Post-Fragebogen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

5.2. Prä-Post-Design

5.2.1. Angaben über die Person und zum Studium

Zunächst sollten die Student:innen im Prä-Fragebogen Angaben über sich selbst und ihr Studium machen. Abgefragt wurde, welche Erstsprache(n) sie sprechen, welche Schulform sie anstreben, in welchem Fachsemester sie das Fach Englisch studieren und welches zweite Unterrichtsfach sie neben Englisch studieren. Darauf folgte eine Abfrage, welche Vorerfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch gemacht wurden und inwiefern sie bereits in ihrem Studium mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben. Hinsichtlich der gemachten Erfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch konnten die Student:innen angeben, in welchem Umfang sie diese an welchem Ort machen konnten. Hier standen mehrere Optionen zur Auswahl, wie beispielsweise Nachhilfe, ein Praktikum vor dem Studium, ein Praktikum während des Studiums usw. Anschließend sollten die Student:innen angeben, ob sie bereits in ihrem Studium mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben. Falls diese Frage von ihnen mit ja beantwortet wurde, sollten sie ebenfalls angeben wo sie diese Erfahrungen in welchem Umfang machen konnten. In dem Post-Fragebogen wurden die Angaben zu dem Studium und die Angaben zu den gemachten Erfahrungen vor dem Modul nicht erneut mit aufgenommen. Stattdessen sollten die Student:innen Fragen dazu beantworten, welche Unterrichtserfahrungen sie zeitgleich zu dem Modul gemacht haben und inwiefern sie in dem Semester in anderen Veranstaltungen ebenfalls mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben. Erneut hatten die Student:innen bei den Angaben zu den gemachten Unterrichtserfahrungen, sowie bei der Abfrage zu der Arbeit mit Unterrichtsvideos mehrere Optionen zur Auswahl. Hinsichtlich der Arbeit mit Unterrichtsvideos sollten die Student:innen angeben, in welcher Veranstaltung bzw. in welchem Studienfach diese stattgefunden hat.

Die Antworten bezüglich der Erstsprache und zum Studium werden genutzt, um die Teilnehmer:innengruppe zu beschreiben. Außerdem soll durch die Angabe des Fachsemester überprüft werden, dass der Großteil der Student:innen das Modul tatsächlich im dritten Fachsemester belegt hat. Die Abfrage der Erstsprache soll genutzt werden, um zu überprüfen, ob ein Großteil der Student:innen tatsächlich Deutsch als Erstsprache spricht. Diese Annahme war für die

Formulierung der Vignetten bedeutend, worauf in den folgenden beiden Unterkapiteln noch näher eingegangen wird. Die Antworten zum eigenen Unterrichten des Faches Englisch und den Unterrichtsvideos dienen dazu, einen Einblick darüber zu erhalten, wie genau sich die Vorerfahrungen der Student:innen ausgestalten. Es soll untersucht werden, wie viel Praxiserfahrungen die Student:innen bereits machen konnten und inwiefern bereits Unterrichtsvideos im Studium genutzt wurden. Diese Informationen können bei Bedarf bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse zu der Aufgabenplanung und der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei der Diskussion hinzugezogen werden. Abschließend sei dem noch hinzuzufügen, dass die Abfragen zu den Vorerfahrungen bewusst nicht noch ausführlicher gestellt wurden, um den zeitlichen Bearbeitungsaufwand für die Student:innen nicht zu umfassend zu gestalten. Der Hauptteil der Erhebung folgt erst mit der Reflexionsvignette und der Unterrichtsvideosequenz und demnach sollte der erste Teil des Fragebogens nicht zu umfangreich sein, damit die Student:innen anschließend noch motiviert und konzentriert bei dem Verfassen der Texte für die beiden Vignetten sind. Die Unterrichtsvideovignette zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und die Reflexionsvignette zur Untersuchung der Aufgabenplanung werden im Folgenden vorgestellt.

5.2.2. Unterrichtsvideovignette

Für die Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wurde als Instrument eine Unterrichtsvideovignette gewählt. Unterrichtsvideos in Verbindung mit Beobachtungsaufträgen sind in der Forschung zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung ein etablierter methodischer Ansatz (vgl. z. B. Schäfer & Seidel, 2015, S. 42; Bechtel & Mayer, 2019, 55-37). Folglich war es naheliegend, diesen Zugang ebenso in dieser Studie zu wählen. Ausgehend von der Zielsetzung, die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Student:innen für das aufgabenorientierte Unterrichten im kompetenzorientierten Englischunterricht zu explorieren, wurde eine Unterrichtsvideovignette benötigt, die einen solchen Unterricht zeigt. Die Student:innen sollen durch ein Unterrichtsvideo mit einem Beobachtungsprompt dazu angeregt werden ihre Wahrnehmung zu verschriftlichen. Da in der Englischdidaktik keine passende, öffentlich zugängliche Videovignette vorhanden war musste diese neu konzipiert werden. Zunächst wurde das

Unterrichtsvideo für die Vignette ausgewählt. Das Unterrichtsvideo ist ein multiperspektivisches Video⁴¹, welches aus einem Vorgängerprojekt der Leuphana Universität Lüneburg stammt.⁴² In dem ausgewählten Video wird eine aufgabenorientierte Englischstunde in einer 9. Klasse zu dem Thema „Jobs“ gezeigt. Die Schüler:innen bearbeiten in der aufgenommenen Stunde die Zielaufgabe der Einheit: Sie sollen ihren Mitschüler:innen in Kleingruppen ihre Traumberufe vorstellen, wodurch der Kompetenzbereich Sprechen gefördert wird. Da im Rahmen der Erhebung das Betrachten des gesamten Videos sowohl zeitlich zu umfassend als auch in der Komplexität zu überfordernd gewesen wäre, wurde eine fünfminütige Videosequenz selektiert.⁴³ In dieser Sequenz leitet die Lehrkraft in die Präsentationsphase über, indem sie den Schüler:innen erklärt, wie sie sich Peer-Feedback zu ihren Präsentationen geben sollen. Anschließend starten die Schüler:innen mit den Präsentationen zu ihren Berufen. Hierbei wird ein Gruppentisch fokussiert, an welchem zwei der vier Schüler:innen ihren Vortrag halten. Das Besondere der Sequenz ist, dass drei Kameraperspektiven gleichzeitig zu sehen sind. Zwei Kameras filmen einen ausgewählten Gruppentisch mit vier Schüler:innen. Durch die Positionierung der zwei Kameras, können alle vier Schüler:innen einer Gruppe gleichzeitig beobachtet werden. Die dritte Kameraperspektive verfolgt durchgehend die Lehrkraft und es kann beobachtet werden, wie sie sich nach dem Einleiten der Präsentationsphase durch den Klassenraum bewegt und wie sie mit den Schüler:innen interagiert. Die Entscheidung fiel bewusst auf eine Sequenz ohne kleinschrittige Erklärung der Zielaufgabe, um die Wahrnehmung der Student:innen möglichst wenig zu lenken und das inhaltliche Explorieren zum Thema der Aufgabenorientierung

⁴¹ „Multiperspektivisch“ meint, dass das Unterrichtsgeschehen aus einer Vielzahl an verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, da das Unterrichtsvideo von mehreren Kameras aufgenommen wurde. Es befanden sich nicht nur Kameras in den verschiedenen Ecken des Klassenraums sondern darüber hinaus auch auf jedem Schüler:innentisch sowie eine Kamera, welche ausschließlich die Lehrkraft aufzeichnet. Diese multiperspektivischen Videos sind im Rahmen des Projekts „ZZL-Netzwerk“ an der Leuphana Universität Lüneburg für verschiedene Unterrichtsfächer entstanden. Nähere Informationen zu den multiperspektivischen Videos und dem Einsatz lassen sich in dem folgenden Beitrag finden: Claussen et al. (2022).

⁴² Das Unterrichtsvideo stammt aus dem Projekt „*Qualifying Teachers for Inclusive English Settings (QualiTIES)*“ – eine Kooperation der Leuphana Universität Lüneburg mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW). In dem Projekt wurden unter anderem in einem multiprofessionellen Team bestehend aus Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen aufgabenorientierter Englischunterricht für heterogene Lerngruppen geplant und die Durchführung durch die beteiligten Lehrer:innen in ihren jeweiligen Klassen anschließend videografiert.

⁴³ Zur Nachvollziehbarkeit befindet sich im Anhang dieser Arbeit ein Transkript der ausgewählten Unterrichtsvideosequenz. Die Transkription wurde mit den Regeln nach Langer (2013, S. 523) durchgeführt.

nicht zu beeinflussen. Durch das bewusste Auslassen dieser Sequenz kann untersucht werden, was die Student:innen von ihrem erlernten Wissen im Hinblick auf Aufgabenorientierung eigenständig auf die Sequenz übertragen und welche Handlungen und Aktivitäten sie sich selbst herausgreifen. Nach der Selektion der Videosequenz wurde diese aus dem Unterrichtsvideo rausgeschnitten und auf die Videoplattform *myVideo*⁴⁴ hochgeladen. Für die Erhebung konnte über die Plattform ein Link generiert werden, über welchen die Student:innen in dem Fragebogen auf die Sequenz zugreifen können. Nach Fertigstellung der Videosequenz folgt im nächsten Schritt die Formulierung eines Beobachtungsprompts.

Es war naheliegend, einen offen formulierten Beobachtungsprompt auszuwählen, da die explorative und qualitative Analyse der professionellen Wahrnehmung der Student:innen im Mittelpunkt steht. Ein Beispiel aus Studien zur Wahrnehmung von (angehenden) Lehrer:innen ist der Beobachtungsprompt von Schäfer und Seidel (2015). Dieser lautete „*Please note everything down, what you have observed while watching the lesson sequence*“ (Schäfer & Seidel, 2015, S. 42). Ähnlich formulieren Janík und Janíková (2019) einen Beobachtungsprompt in ihrer Studie zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrer:innen für das Fach Deutsch. Sie haben den Prompt: „Beobachten Sie das Video und kommentieren Sie, was sie gesehen haben“ (Janík & Janíková, 2019, S. 70) genutzt. Wie bei Janík und Janíková (2019) steht in dieser Arbeit das Explorieren der Wahrnehmung von Student:innen im Mittelpunkt. Aus diesem Grund wurde dieser Beobachtungsprompt übernommen und für die Pilotierung im Oktober 2020 genutzt. Die Pilotierung hat gezeigt, dass die gewählte Formulierung zu offen für die Zielsetzung dieser Arbeit war und eine inhaltliche Lenkung durch das Aufgreifen des Themas „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“ zielführender wäre. Folglich wurde der Beobachtungsprompt für die erste Erhebung im WiSe 20/21 entsprechend ergänzt. Außerdem wurde eine kurze Einleitung verfasst, welche den Student:innen die Klasse und das Thema der Sequenz nennt. Auf die einleitenden Worte folgte der Beobachtungsauftrag und der Link, so dass die Unterrichtsvideovignette schlussendlich lautet:

⁴⁴ *MyVideo* ist die Videoplattform der Leuphana Universität Lüneburg (basierend auf der Software Panopto), auf der Lehrende und Studierende Audio- und Videodateien bereitstellen können.

Im Folgenden sehen Sie eine Videosequenz aus einer Englischstunde in der 9. Klasse zum Thema „Jobs“. Zu der Videosequenz gelangen Sie in dem Sie den angegebenen Link in einem neuen Tab oder Fenster öffnen

Beobachtungsauftrag

Sehen Sie sich die nachfolgende Unterrichtsvideosequenz an, indem Sie den angegebenen Link markieren, kopieren und anschließend in einem neuen Tab oder Fenster öffnen. Kommentieren Sie anschließend im Textfeld Ihre Beobachtungen zum Thema „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“. Verfassen Sie einen Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet wird.

Damit ausreichend Text zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse produziert wird und die Student:innen sich Zeit für die Bearbeitung der Vignette nehmen, wurde eine Mindestanzahl an Wörtern aufgenommen sowie die Anforderung, dass die Student:innen einen Fließtext schreiben sollen. Nicht vorgegeben wurde, wie häufig die Student:innen sich das Video anschauen oder ob sie bestimmte Ausschnitte wiederholt betrachten sollen.

Neben der bereits benannten Pilotierung des gesamten Fragebogens im Oktober 2020 wurde die Videosequenz zusätzlich von zwei Englischdidaktiker:innen anhand des finalen Beobachtungsprompts kommentiert. Beide Didaktiker:innen sind an der Universität tätig und haben ebenso Praxiserfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch sammeln können. Ziel dieser Befragung war nicht ein Noviz:innen-Expert:innen Vergleich. Vielmehr wurde die Perspektive der Englischdidaktiker:innen zur Überprüfung der konstruierten Vignette genutzt. Es sollte sichergestellt werden, dass es anhand der ausgewählten Sequenz in Verbindung mit dem Beobachtungsprompt möglich ist, Aussagen hinsichtlich des fachdidaktischen Schwerpunkts zu treffen. In der folgenden Tabelle sind die wahrgenommenen Aspekte und Einschätzungen der Englischdidaktiker:innen zusammengefasst.

Perspektive der Englischdidaktiker:innen

- Beginn: Die Lehrkraft modelliert, wie die Lernenden mit den Feedbackkarten umgehen sollen und unterstützt das Gesagte durch Gesten: Schüler:innen erhalten Feedbackkarten für Mitschüler:innen, müssen kategoriengeleitet eine Rückmeldung geben
- Die Lehrkraft schafft Transparenz und leitet über in nächste Phase
- Annahme, dass Schüler:innen mit aufgabenorientiertem Arbeiten vertraut sind (Die Lehrkraft erläutert die Aufgabe ohne visuelle Hilfsmittel, Schüler:innen beginnen direkt mit der Bearbeitung)
- Classroom Management: In der Arbeitsphase geht die Lehrkraft von Tischgruppe zu Tischgruppe (Erinnerung an Arbeitssprache Englisch, gibt individuelles Feedback und steht bei Rückfragen zur Verfügung)
- Die Lehrkraft gibt den Lernenden die Möglichkeit in einem geschützten Raum die Arbeitsergebnisse vorzustellen
- Die Lehrkraft korrigiert am fokussierten Tisch einen Aussprachefehler
- Nachdem Lehrkraft jede Tischgruppe kurz zugehört hat, geht sie nach vorne und lässt die Gruppen selbstständig weiterarbeiten
- Schüler:innen sitzen an Gruppenarbeitstischen und stellen ihre Ergebnisse zu ihrem Beruf und das Berufsprofil den Mitschüler:innen vor (nutzen ihre Notizen/ihre Arbeitsblätter zur Unterstützung – bildet Gerüst für Präsentation) und geben sich Feedback
- Eine Schülerin korrigiert einen Schüler
- **Die Aktivität, die zu sehen ist, kann eindeutig als Aufgabe identifiziert werden**
→ Fokus auf kommunikativem Sprachgebrauch, den Austausch von Informationen, Verwendung eigener sprachlichen Ressourcen, Fokus liegt auf der Bedeutung und nicht auf der linguistischen Form
- **Aufgabe: Die Schüler:innen sollten vermutlich auf Basis von Textimpulsen oder eigenständig (Differenzierung wäre hier möglich) ihren (*favorite*) job**

auswählen und diesen kategoriengeleitet (*salary*, Vergleich Großbritannien - Deutschland, *skills*, Erwartungen an den Job) beschreiben und vorstellen

- **Kompetenzschwerpunkte der Aufgabe: zusammenhängendes Sprechen**, Wortschatz, Aussprache, durch den Vergleich GB/Deutschland in Ansätzen auch ICC; bestimmte Begriffe, z.B. *salary*, bilden ein *scaffold* für die Zuhörenden; diese Begriffe wurden entweder vorher eingeführt oder reaktiviert
- Unklar ist für eine Englischdidaktikerin, ob es sich bei der Aufgabe um die Zielaufgabe einer Unterrichtssequenz handelt oder es eine von mehreren *pre-tasks* bzw. situativen Aufgaben ist, die zu einer noch komplexeren Zielaufgabe (z.B. Präsentation in Form eines *gallery walk*, Simulation einer Berufsmesse, o.ä.) führen

Der zu sehende Unterricht wird von den Englischdidaktiker:innen eindeutig als aufgabenorientierter Unterricht eingeordnet und Merkmale von Aufgaben werden benannt. Damit deckt sich die eigene Einschätzung, welche zu der Auswahl der Videosequenz und dem Beobachtungsprompt geführt hat, mit der formulierten Einordnung der Fachdidaktiker:innen. Die erstellte Vignette ist demzufolge geeignet, um die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Englischlehramtsstudent:innen zu dem Thema Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht zu explorieren. Um neben der Exploration auch einen Vergleich der Wahrnehmung vor und nach dem Modul vornehmen zu können, ist die eingesetzte Unterrichtsvideovignette in dem Prä-Post-Fragebogen zu beiden Erhebungszeitpunkten identisch.

5.2.3. Reflexionsvignette: Planung einer Lernaufgabe

Um untersuchen zu können, inwiefern sich nach dem Modul Veränderungen hinsichtlich der modellhaften Planung von Lernaufgaben zeigen, wurde als Erhebungsinstrument die folgende textbasierte Reflexionsvignette verwendet:

Nachdem Sie ein großes Leistungsgefälle im Kompetenzbereich des Sprechens (zusammenhängendes Sprechen) innerhalb Ihrer höchst heterogenen Lerngruppe diagnostiziert haben, planen Sie, Sprechkompetenz bzw. insbesondere das zusammenhängende Sprechen im Unterricht explizit zu fördern. Das aktuelle Thema in der 8. Klasse ist *Growing up around the world* - die Lernenden scheinen leicht für das Thema motivierbar.

Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (*Task*) und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Die Student:innen sollen durch die Reflexionsvignette in die Lage versetzt werden, ihr vorhandenes Wissen zur Planung von Aufgaben modellhaft auf eine Lernausgangslage einer fiktiven Klasse anzuwenden. Die entstandenen Texte werden anschließend zur Beantwortung der Forschungsfragen 4-6 herangezogen, um vor und nach dem Modul qualitativ zu explorieren inwiefern die Student:innen aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe nutzen und inwiefern sie auf Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts zurückgreifen. Die ausgewählte Reflexionsvignette stammt aus dem Projekt *Qualifying Teachers for Inclusive English Settings* (QualiTIES) (Gerlach et al., 2018). In diesem wurde die Reflexionsvignette ursprünglich mit einem Fokus auf das Thema Heterogenität im Englischunterricht eingesetzt (vgl. Gerlach et al., 2018, S. 10–11). Dementsprechend mussten für das Nutzen dieser Vignette zu dem Thema Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht einige Anpassungen vorgenommen werden. Das Thema und der Kompetenzbereich waren in der QualiTIES-Vignette inhaltlich nahezu identisch mit der Aufgabe *A Trip to London*, mit welcher sich die Student:innen ausführlich in dem Lehr-Lern-Modul auseinandersetzen. Daher wurde das Thema zu *Growing up around the world* geändert und der Kompetenzbereich angepasst. Aufgrund der Fokussierung auf Heterogenität bei QualiTIES, waren in der Vignette nicht nur die heterogenen Lernstände der Schüler:innen näher aufgeschlüsselt, sondern auch der Aufgabenprompt ging explizit auf das Planen von Differenzierungsmöglichkeiten ein. Dies musste somit ebenfalls geändert

werden, um so den Fokus deutlich auf die Aufgabenorientierung zu legen. Da jedes Klassenzimmer heterogen ist, wurde die Ausführung der heterogenen Lernstände in die Formulierung „höchst heterogen“ geändert. Die Aufgabenstellung „Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (*Task*) und begründen Sie Ihre Entscheidung“ fordert die Student:innen explizit auf, eine Aufgabe für die geschilderte Ausgangslage zu planen. Das Besondere ist, dass nicht vorgegeben ist wie komplex diese Planung auszusehen hat und die Student:innen somit einen Interpretationsspielraum haben. Die Vignette bietet die Möglichkeit eine hoch komplexe Planung vorzunehmen, indem auf alle in der Vignette aufgegriffenen Aspekte wie Thema, Kompetenzbereich und Heterogenität kleinschrittig eingegangen werden kann. Gleichzeitig kann die Vignette auch ohne eine dezidierte Kenntnis von Aufgabenorientierung bearbeitet werden. Die offene Formulierung der Vignette bietet die Möglichkeit, diese je nach Kenntnisstand komplex oder weniger komplex zu bearbeiten. Es ist beispielsweise offen, wie umfassend die Lernaufgabe selbst sein soll. Die Student:innen haben die Möglichkeit, eine Zielaufgabe zu planen, welche in einer Unterrichtsstunde behandelt werden kann oder eine Zielaufgabe, welche einen deutlichen Projektcharakter hat und so durch verschiedene vorgelagerte Übungen und situative Aufgaben mehrere Stunden umfasst. Außerdem ist in der Vignette nicht vorgegeben, wie eine Aufgabe fachdidaktisch definiert wird. Die Student:innen müssen somit bei der Planung auf ihr eigenes Aufgabenverständnis zurückgreifen und ihr Wissen anwenden. Die Vignette kann demnach zeigen, welches Aufgabenverständnis die Student:innen haben bzw. inwiefern sie in der Lage sind, dieses Wissen – in dieser Studie sind die Indikatoren die aufgabenplanungsspezifischen Fachbegriffe sowie Merkmale eines aufgabenorientierten Unterrichts – anzuwenden. Sowohl das Nutzen der Fachbegriffe als auch das Kennen von Merkmalen eines aufgabenorientierten Unterrichtes sind Ziele des Moduls und gleichzeitig ein Teil der zu vermittelnden Wissensbestände für angehende Englischlehrer:innen. Damit mögliche Veränderungen in eben diesen Bereichen nach dem Einsatz des Moduls untersucht werden können, ist die Vignette vor und nach dem Modul identisch.

Die Vignette wurde in der ursprünglichen Version in dem Projekt QualiTIES auf Deutsch von den Lehrer:innen bearbeitet. Die Arbeitssprache Deutsch wurde übernommen, da der Fokus nicht auf dem Erfassen der fremdsprachlichen Kompetenzen liegt und keine sprachliche

Barriere geschaffen werden sollte. Die Annahme ist, dass ein Großteil der teilnehmenden Student:innen Deutsch als Erstsprache spricht und somit kognitiv das planerische Handeln in dieser stattfindet. Um sicherzustellen, dass diese Annahmen für die Teilnehmer:innen zutrifft, wurde das Erfragen der Erstsprache(n) in den Prä-Fragebogen aufgenommen.

Zusätzlich zu der vorgestellten Reflexionsvignette haben die Student:innen zur Einführung den folgenden Text erhalten:

Sie erhalten eine kurze Beschreibung einer möglichen Situation aus Ihrem späteren Englischunterricht. Lesen Sie diese aufmerksam und beantworten Sie anschließend die Ihnen gestellte Aufgabe in einem Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn Sie die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet haben.

Durch diese Einleitung sollten die Student:innen darauf vorbereitet werden, dass sie selbst in der dargestellten Situation die Rolle der Lehrkraft einnehmen sollen („eine mögliche Situation aus Ihrem späteren Englischunterricht“). Außerdem wurden die Student:innen darauf hingewiesen, dass sie einen Fließtext verfassen sollten, der einen gewissen Umfang hat. Diese Angaben wurden ergänzt, damit zur Analyse der Inhalte die Bedeutungszusammenhänge der Student:innen so deutlich wie möglich gemacht werden. Diese ließen sich in Form von Stichpunkten in der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse nur schwer herausarbeiten. Die Mindestanzahl an Wörtern wurde aus demselben Grund festgelegt. Die geplante Aufgabe soll beschrieben und die getroffenen Entscheidungen dargestellt und begründet werden. Um diese Anforderungen zu erfüllen muss ein Text eine bestimmte Länge aufweisen. Des Weiteren sollten die Angaben zu der Textart und dem Umfang den Student:innen als Orientierung während der Bearbeitung der Reflexionsvignette dienen.

5.3. Erhebung und Auswertung

5.3.1. Durchführung der Erhebung und Aufbereitung der Daten

Die Datenerhebung fand online über die Webanwendung *LimeSurvey* im Wintersemester 20/21 und 21/22 jeweils direkt vor und nach der Durchführung des Moduls statt. Der zeitliche Rahmen und der Ablauf der Datenerhebung war in beiden Semestern identisch.

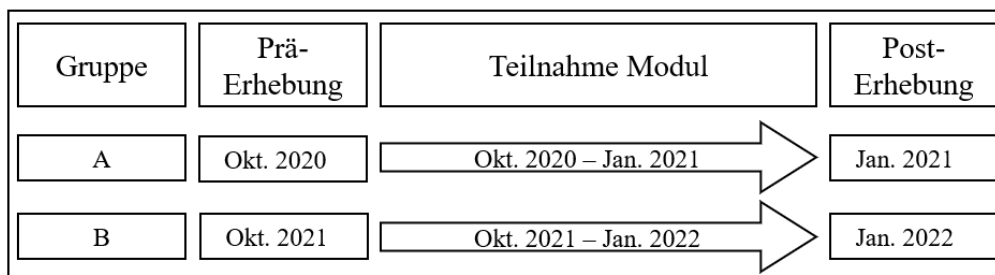


Abbildung 12: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung

Die Teilnahme war freiwillig und fand außerhalb der Seminarzeit statt. Um sicherzustellen, dass möglichst viele Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten den Fragebogen ausfüllen, haben die Student:innen nach dem Ausfüllen der Prä- und Post-Erhebung eine finanzielle Aufwandsentschädigung erhalten. Hierfür wurde ihre E-Mail-Adresse in dem Fragebogen abgefragt. Der Link zu der Prä-Erhebung wurde 1,5 Wochen vor der ersten Modulsitzung per E-Mail an die Student:innen versendet. Die Student:innen wurden durch einen kurzen Einführungstext darüber informiert, dass das Ausfüllen ungefähr 30-35 Minuten in Anspruch nehmen wird. Zwar konnte durch das eigenständige Ausfüllen des Fragebogens außerhalb der Seminarzeit nicht kontrolliert werden, wie viel Zeit die Student:innen tatsächlich investieren, aber durch das Auslagern der Erhebung aus der Seminarzeit hatten die Student:innen die Möglichkeit die Unterrichtsvideosequenz in Ruhe und bei Bedarf wiederholt zu betrachten. Der Moodle Kurs des Lehr-Lern-Moduls mit den vorzubereitenden Materialien wurde erst freigeschaltet, nachdem die Prä-Erhebung abgeschlossen war, um sicherzustellen, dass die Student:innen bei dem Ausfüllen des Fragebogens sich nicht bereits mit den Inhalten der ersten Sitzung beschäftigt haben. Der Link zu der Post-Erhebung wurde direkt im Anschluss an die letzte Modulsitzung an die Student:innen verschickt. Erneut hatten die Student:innen 1,5 Wochen Zeit um den

Fragebogen auszufüllen. Nach Abschluss der Erhebung in beiden Semestern wurden die Daten der Student:innen aus *LimeSurvey* exportiert und abgespeichert. Da ein Vorhaben des Forschungsprojektes der Vergleich vor und nach dem Modul ist, wurden die Antworten derjenigen Student:innen aus den Datensätzen entfernt, welche nur zu einem Zeitpunkt (d. h. nur bei der Prä- oder der Post-Erhebung) teilgenommen haben. Die Daten der übrig gebliebenen 48 Teilnehmer:innen wurde auf Fallebene zusammengeführt und anonymisiert. Die Anonymisierung wurde wie folgt vorgenommen. Die Student:innen aus dem Wintersemester 20/21 haben den Buchstaben A für den ersten Durchführungszeitpunkt erhalten und anschließend eine Zahl (z. B. A3). Da 25 Student:innen im Wintersemester 20/21 teilgenommen haben, wurden die Kennungen A1-A25 vergeben. Die Teilnehmer:innen aus dem Wintersemester 21/22 haben den Buchstaben B erhalten und auch jeweils eine Zahl. Hier wurden die Kennungen B1-B23 vergeben. Die gemachten Angaben über die eigene Person und das Studium wurden in eine Excel Tabelle übertragen und quantifizierend ausgewertet, um die Teilnehmer:innengruppe zu beschreiben. Die hierzu gewonnen Daten werden im Kapitel 5.5. zusammengefasst, bevor die Analyse zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Aufgabenplanung erfolgt. Die qualitativen Daten, d. h. die Texte zu der Reflexionsvignette und Videovignette, wurden als einzelne Textdokumente mit der jeweiligen anonymen Kennung von den Student:innen in das Programm MAXQDA importiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Bevor das genaue Auswertungsvorgehen für die beiden Schwerpunkte – die professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Aufgabenplanung – dargestellt wird, wird im Folgenden die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Auswertung vorgestellt.

5.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die eine qualitative Inhaltsanalyse (QIA) gibt es nicht. Vielmehr werden unter dem Begriff verschiedene Vorgehensweisen zusammengefasst, welche gemeinsam haben, dass das Datenmaterial durch das Bilden von Kategorien qualitativ analysiert werden kann. Diese Uneindeutigkeit des Begriffes macht es notwendig, die qualitative Inhaltsanalyse als Methode anhand zweier der grundlegenden Auslegungen – nach Mayring (2022) und Kuckartz (2018) – kurz

vorzustellen, um anschließend nachvollziehen zu können, aus welchen Gründen eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) für diese Studie ausgewählt wurde. Im Ursprung war die Inhaltsanalyse eine quantitativ ausgerichtete Methode, um „große massenmediale Textdatensammlungen systematisch quantitativ“ (Aguado, 2013, S. 121) auszuwerten. Dies war notwendig geworden, um die großen Textmengen, welche durch das verstärkte Aufkommen der Massenmedien am Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, untersuchen zu können (vgl. Aguado, 2013, S. 121; Mayring, 2015, S. 26; Kuckartz, 2018, S. 14). Aus einem ausschließlich quantitativem Vorgehen bildete sich zusätzlich ein qualitatives Vorgehen heraus, denn „kritisiert wurde an den rein quantitativen Analyseschritten, dass implizite und subtile Aspekte unterhalb der Textoberfläche und Aspekte der Interpretation zu kurz kämen“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 257). Anfang der 1980er Jahre hat Philipp Mayring „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ veröffentlicht, welches zu dem damaligen Zeitpunkt als eines der ersten Werke systematisch das Auswertungsvorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt (vgl. Aguado, 2013, S. 121). Mittlerweile gilt dies als eines der Grundlagenwerke für die qualitative Inhaltsanalyse und ist aktuell in der 13. Auflage erschienen (vgl. Mayring, 2022). Mayring selbst spricht bei seinem dargestellten Auswertungsvorgehen von einer „qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2015, S. 17), da bei ihm „qualitative und quantitative Analyseschritte zu finden“ (Mayring, 2015, S. 17) sind. Mayring unterscheidet die folgenden Analyseformen: (1) Zusammenfassung, (2) induktive Kategorienbildung, (3) enge Kontextanalyse, (4) weite Kontextanalyse, (5) formale Strukturierung, (6) inhaltliche Strukturierung, (7) typisierende Strukturierung und (8) skalierende Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 68). Grundlegend für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist die Berücksichtigung quantitativer Analyseschritte, welche bei den verschiedenen Analyseformen immer wieder aufgegriffen werden. Mayring selbst schreibt, „dass eine Integration qualitativer und quantitativer Verfahrensweisen angestrebt wird“ (Mayring, 2015, S. 53). Es lässt sich somit festhalten, dass nach Mayrings Verständnis die qualitative Inhaltsanalyse keine Methode mit einem ausschließlich qualitativen Vorgehen ist. Vielmehr ist ein deutlich quantitativer Fokus erkennbar. Die Anwendung eines Analyseverfahrens nach Mayring bietet sich demnach an, wenn eine Quantifizierung erwünscht bzw. notwendig zu der Beantwortung der Forschungsfragen ist.

Das zweite Werk, welches im deutschsprachigen Raum häufig zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse genutzt wird ist von Udo Kuckartz „Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung“ (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 259–260; Kuckartz, 2018). Im Vergleich zu Mayring ist Kuckartz Auslegung der qualitativen Inhaltsanalyse stärker qualitativ ausgerichtet und bei Kuckartz kann sowohl ein kategorienbasierter als auch ein fallorientierter Blick auf die Daten eingenommen werden. Im Unterschied dazu liegt der Fokus bei Mayring auf der kategorienbasierten Auswertung (vgl. Kuckartz, 2018, S. 48–49). Ein weiterer Unterschied zwischen Kuckartz und Mayring liegt in der Kategorienbildung. Es gibt zwei Vorgehensweisen, wie Kategorien gebildet werden können: die deduktive Kategorienbildung oder die induktive Kategorienbildung. Deduktive Kategorien oder auch A-priori Kategorien genannt, werden vor der Anwendung auf das Datenmaterial definiert und können zum einen auf bereits vorhandenen Theorien oder empirischen Studien beruhen als auch auf Interviewleitfäden, Aufgabenstellungen oder den Fragestellungen einer Studie (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64). Induktive Kategorien wiederum werden bei der Codierung am Material gebildet und leiten sich aus diesem ab (vgl. Kuckartz, 2018, S. 72). Bei Kuckartz ist es nun möglich beide vorgestellten Formen der Kategorienbildung miteinander zu kombinieren. Es können innerhalb eines Kategoriensystems und innerhalb einer Kategorie beide Verfahren miteinander kombiniert werden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 97). Das heißt es kann beispielsweise eine deduktive Hauptkategorie gebildet werden, welche anschließend induktiv am Material in Subkategorien ausdifferenziert wird. In dieser Arbeit wird als Auswertungsmethode eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) vorgenommen. Zum einen ist diese Arbeit qualitativ ausgerichtet, was Kuckartz im Vergleich zu Mayring anschlussfähiger macht. Zum anderen wird bei der Kategorienbildung für die Beantwortung der Forschungsfragen ein deduktiv-induktives Vorgehen benötigt, wie es von Kuckartz vertreten wird. Kuckartz unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Analyseformen. Diese sind (1) die inhaltlich strukturierende QIA, (2) die evaluative QIA und (3) die typenbildende QIA. Da hier das Ziel verfolgt wird, die von den Studierenden thematisierten Inhalte im Bezug zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Planung herauszuarbeiten sowie zu strukturieren wird das Verfahren der inhaltlich

strukturierenden Inhaltsanalyse genutzt. Die Durchführung dieses Auswertungsvorgehens nach Kuckartz wird im Folgenden skizziert.

Den Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stellt Kuckartz visuell wie folgt dar:



Abbildung 13: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100)

Im Zentrum dieses Vorgehens stehen die Forschungsfragen, auf welche es sich in jedem Schritt zu beziehen gilt. In der 1. Phase – der initiierenden Textarbeit – werden die vorliegenden Dokumente gelesen und je nach Bedarf Auffälligkeiten der Daten in Memos festgehalten und die Fälle zusammengefasst (vgl. Kuckartz, 2018, S. 101). In der 2. Phase werden die Hauptkategorien ausgearbeitet, die sich thematisch an Aspekten aus den Dokumenten orientieren, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung sind. Die Kategorien können deduktiv sowie induktiv gebildet werden und müssen eine Reihe an Anforderungen erfüllen. Neben dem deutlichen Bezug zu den Forschungsfragen sollten die Kategorien alle relevanten Aspekte der Daten abdecken, untereinander trennscharf sein, sprachlich präzise formuliert sein,

sich auf einem ähnlichen Abstraktionsniveau befinden und nachvollziehbar sein (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63–65). Nach dem Ausformulieren der Hauptkategorien empfiehlt Kuckartz eine Probecodierung mit 10-25% der Dokumente durchzuführen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 101–102). Wenn die Hauptkategorien feststehen wird in der 3. Phase das gesamte Material durchgegangen und die Textstellen, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutend sind, codiert d. h. der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102). Kuckartz geht hierbei auf die Frage ein, inwiefern Mehrfachcodierungen einer Textstelle zulässig sind. Er schreibt: „Da ein Textabschnitt, sogar ein einziger Satz, mehrere Themen enthalten kann, ist folglich auch die Codierung mit mehreren Kategorien möglich“ (Kuckartz, 2018, S. 102). Gleichzeitig verweist Kuckartz darauf, dass dies von der Definition der Kategorien abhängig ist. Es kann auch Kategorien geben, welche sich ausschließen sollen bzw. müssen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 103). Hinsichtlich des Umfangs der zu codierenden Textstellen empfiehlt Kuckartz mindestens einen Satz und/oder in „Sinneinheiten“ zu codieren (vgl. Kuckartz, 2018, S. 104). Die 4. Phase umfasst das Zusammenfügen aller Textpassagen, welche mit der gleichen Kategorie codiert wurden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 106). In der 5. Phase werden die Subkategorien gebildet, indem die Hauptkategorien (induktiv) ausdifferenziert werden. Es müssen nicht für alle Hauptkategorien Subkategorien gebildet werden, sondern erneut muss im Rückbezug auf die Forschungsfragen entschieden werden, welche Hauptkategorien von besonderer Bedeutung für das Forschungsprojekt sind und wo eine kleinteiligere Erfassung durch Subkategorien notwendig ist (vgl. Kuckartz, 2018, S. 106). Für das Bilden der Subkategorien gelten dieselben Anforderungen, wie bei dem Bilden der Hauptkategorien. Nachdem die Erstellung des Kategoriensystems abgeschlossen ist wird dieses auf das gesamte Material angewendet. In dieser 6. Phase zeigt sich, inwiefern die erstellten Subkategorien ausreichend sind. Unter Umständen ist es notwendig in die 4. Phase zurückzukehren und die erstellten Subkategorien zu überarbeiten (vgl. Kuckartz, 2018, S. 110–111). In der 7. und letzten Phase folgt die Analyse der codierten Textstellen und je nach Bedarf das Anfertigen von Visualisierungen. Kuckartz unterbreitet verschiedene Vorschläge, wie die Codierungen ausgewertet werden können. Dies umfasst eine kategorienbasierte Auswertung, die Analyse von Zusammenhängen ausgewählter Kategorien oder auch das Anfertigen von Kreuztabellen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 117–120).

Welche Auswertungsform passend ist hängt von der Zielsetzung des Forschungsprojektes und den gewählten Fragestellungen ab. In den nächsten beiden Kapiteln wird dargestellt, wie die inhaltlich strukturierende QIA für die professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Aufgabenplanung durchgeführt wurde. Es wird erst ausgehend von den Forschungsfragen das genaue Vorgehen erläutert und anschließend das erarbeitete Kategoriensystem vorgestellt.

5.3.3. Auswertungsvorgehen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung

5.3.3.1. Vorgehen

Bevor das Auswertungsvorgehen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung erläutert wird, werden erst noch einmal die leitenden Forschungsfragen zu dem Schwerpunkt genannt.

Diese lauten:

FF1: Welche Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung lassen sich in den vor und nach dem Modul angefertigten Texten der Englischlehramtsstudent:innen verorten?

FF2: Welche Aspekte im Hinblick auf aufgaben- und kompetenzorientiertes Unterrichten werden von Englischlehramtsstudent:innen innerhalb der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung aufgegriffen?

FF3: Inwiefern lassen sich Veränderungen hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung der Student:innen nach dem Einsatz des Moduls feststellen?

Diese Fragen waren – wie von Kuckartz dargestellt – von zentraler Bedeutung bei der Durchführung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Im ersten Schritt – der initiierenden Textarbeit – wurden die Texte der Student:innen gelesen, erste Eindrücke festgehalten und Auffälligkeiten in den Texten markiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen sollten in einem ersten Schritt die Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung in den Texten codiert werden (FF1), um anschließend innerhalb dieser die thematisierten Inhalte codieren zu können (FF2). Schlussendlich sollten anhand der vorgenommenen Codierungen analytisch mögliche Veränderungen herausgearbeitet werden (FF3). Da die thematisierten Inhalte innerhalb der Subprozesse codiert werden sollten, mussten diese als Hauptkategorien codiert werden. Hierfür wurde auf fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten zurückgegriffen, in welchen die Dimensionen der professionellen Wahrnehmung bzw. die Subprozesse der wissensgesteuerten

Verarbeitung modelliert wurden. Die Modellierungen von Gießler (2018) und Janík/Janíková (2019) beziehen sich nicht nur auf Fremdsprachenlehrkräfte, sondern wurden darüber hinaus für die Analyse von Texten von Lehramtsstudent:innen genutzt. Da dies auch die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit ist, erschienen diese geeignet, um die Texte der Englischlehramtsstudent:innen zu codieren. Für das Erstellen der deduktiven Hauptkategorien wurden die Definitionen von Gießler (2018) und Janík/Janíková (2019) verglichen und anschließend die folgenden deduktiven Hauptkategorien für den ersten Codiervorgang der Inhaltsanalyse festgelegt.

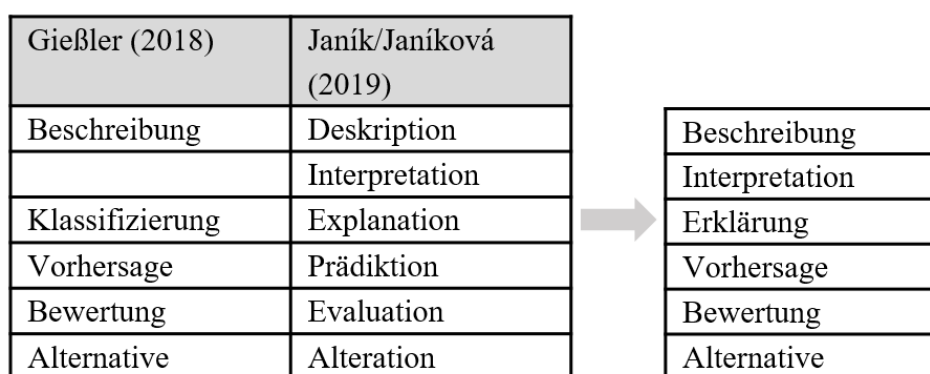


Abbildung 14: Ableitung der Hauptkategorien aus den Modellierungen der professionellen Wahrnehmung nach Gießler (2018, S. 173–179) sowie Janík und Janíková (2019, S. 72)

Nach Janík und Janíková (2019) werden die Kategorien „Beschreibung“, „Interpretation“, „Erklärung“, „Vorhersage“, „Bewertung“ und „Alternative“ als Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung verortet. Diese deduktiven Hauptkategorien wurden in dem Programm MAXQDA auf das Datenmaterial angewendet. Nach Abschluss des ersten Codierprozesses wurde deutlich, dass die Student:innen teilweise Aspekte des Unterrichts beschreiben und hieraus beispielsweise Alternativen ableiteten, welche in der Unterrichtsvideosequenz zu keinem Zeitpunkt zu beobachten waren. Um Darstellungen, welche auf einer falschen Beschreibung der Unterrichtsvideosequenz beruhen herauszufiltern, wurde die Hauptkategorie „Nichtzutreffende Darstellung“ dem Kategoriensystem hinzugefügt und ein zweiter Codiervorgang durchgeführt. Die kleinste Codiereinheit bei allen Codiervorgängen war ein Satz, um die codierten Textstellen für den anschließenden Codierprozess zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage inhaltlich erschließen zu können. Außerdem waren die Hauptkategorien so definiert, dass

eine Texteinheit immer nur einer Hauptkategorie zugeordnet werden konnte. Auf der Ebene der Hauptkategorien waren folglich keine Doppelcodierungen möglich.

Nach dem Abschluss der Codierungen mit den Subprozessen der wissensgesteuerten Verarbeitung, mussten für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage die Inhalte in Bezug auf aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterricht codiert werden. Da sich dieser Inhalte explorativ angenähert werden sollte, wurden diese über das Bilden von induktiven Subkategorien codiert. In einem dritten Codiervorgang wurden die innerhalb einer Hauptkategorie codierten Textstellen systematisch geprüft und durch das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten die Subkategorien gebildet. Dies waren für die Hauptkategorie „Beschreibung“ z. B. die Subkategorien „Beschreibung von Aufgabenfacetten“, „Beschreibung des Schüler:innenhandelns“ und „Beschreibung des Lehrer:innenhandelns“. Teilweise wurden die gebildeten Subkategorien auf noch eine weitere Ebene ausdifferenziert. So wurde beispielsweise die Subkategorie „Einschätzung des Schüler:innenhandelns“ der Hauptkategorie „Interpretation“ noch weiter ausdifferenziert in „Arbeitshaltung der Schüler:innen“ und „Nutzen der (Fremd)Sprache“.

Innerhalb einer Hauptkategorie war auf der Ebene der Subkategorien eine Doppelcodierung möglich. Erneut war bei diesem Codierprozess die kleinstmögliche Codiereinheit ein Satz. Ein Satz konnte zwar nur einer Hauptkategorie (z. B. „Beschreibung“) zugeordnet werden, aber auf inhaltlicher Ebene konnte dieser sowohl eine „Beschreibung des Schüler:innenhandelns“ als auch eine „Beschreibung des Lehrer:innenhandelns“ enthalten und dementsprechend diesen Subkategorien zugeordnet werden. Nachdem die induktiven Subkategorien am Ende des insgesamt dritten Codierprozesses feststanden, wurden die vorgenommenen Kategorisierungen der induktiven Subkategorien in einem vierten, abschließenden Codierprozess überprüft.⁴⁵

Hinsichtlich der Berechnung einer Intercoder-Übereinstimmung verweist Kuckartz darauf, dass sich „die Berechnung von prozentualer Übereinstimmung [...] nicht ohne weiteres auf die Logik des Codierens und Segmentierens in der qualitativen Inhaltsanalyse übertragen“ (Kuckartz, 2018, S. 210) lässt. Zwar zeigt Kuckartz einen Weg auf, wie auch bei einer qualitativen

⁴⁵ Im Anhang wird unter „V.“ ein exemplarischer Einblick in die vorgenommenen Codierungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung gegeben.

Inhaltsanalyse eine Berechnung der Übereinstimmung vorgenommen werden kann, jedoch wird diesbezüglich empfohlen Segmentgrenzen festzulegen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 212–216). Da bei den vorgenommenen Codierungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung keine festen Segmentgrenzen festgelegt werden können, da dies dem explorativen Forschungsvorgehen und dem offenen Codieren widersprechen würde, wurde zur Überprüfung des Kategoriensystems ein qualitatives Vorgehen gewählt. Zum einen wurde das Kategoriensystem in einem englischdidaktischen Forschungskolloquium bestehend aus Professor:innen, Post-Doktorand:innen und Doktorand:innen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden ausgewählte Fallbeispiele codiert und sich anschließend über die vorgenommenen Codierungen ausgetauscht. Zum anderen wurde ein Teil der Daten von einer Englischdidaktikerin gecodiert und die vorgenommenen Codierungen anschließend mit meiner Codierung verglichen und diskutiert. So konnten die Kategorien kommunikativ validiert werden.

5.3.3.2. Kategoriensystem

Name der Hauptkategorie	1. Beschreibung
Beschreibung	Die Beschreibung ist ein Subprozess der wissensgesteuerten Verarbeitung und beinhaltet die Deskription des Wahrgenommenen (vgl. Gießler, 2018, S. 36-37; Janík/Janíková, 2019, S. 72).
Anwendung	Die Kategorie „Beschreibung“ wird codiert, wenn die Student:innen von ihnen wahrgenommene Aspekte, welche in der Unterrichtsvideosequenz zu sehen sind, rein deskriptiv beschreiben.
Beispiel	„Die SuS sind in Tischgruppen aufgeteilt. Nun erklärt die Lehrerin die Aufgabe in Englisch.“ (Student:in_A6_Prä_Videosequenz, Pos. 2-3)
Abgrenzung	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn bereits Deutungen vorgenommen werden oder etwas beschrieben wird, was nicht in der Videosequenz zu sehen ist.

Name der Subkategorie	1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten
Beschreibung	„Beschreibung von Aufgabenfacetten“ ist eine induktiv erschlossene Subkategorie der Oberkategorie „Beschreibung.“ Diese Subkategorie umfasst das Beschreiben von Aspekten der Lernaufgabe, an welcher die Schüler:innen in der Unterrichtsvideosequenz arbeiten.
Anwendung	Die Kategorie „Beschreibung von Aufgabenfacetten“ wird codiert, wenn Aspekte der Lernaufgabe wie beispielsweise das Thema und die durchzuführenden Arbeitsschritte, welche in der Unterrichtsvideosequenz zu beobachten sind, korrekt beschrieben werden.
Beispiel	„In Gruppenarbeit sollen die Schüler und SchülerInnen Jobs vorstellen“ (Student:in_A7_Post_Videosequenz, Pos. 2)
Abgrenzung	Wird auf die zu leistende Vorarbeit der Schüler:innen eingegangen, welche nicht in der Videosequenz zu beobachten ist, d. h. es werden beispielsweise die zur Bearbeitung der Lernaufgabe notwendigen situativen Aufgaben erklärt, wird dies als „Verortung der Aufgabe“ codiert. Sobald die Aufgabe, welche in der Sequenz zu sehen ist, nicht korrekt dargestellt wird, obwohl diese eigentlich zu sehen ist wird das Segment der Kategorie „Nichtzutreffende Darstellung“ zugeordnet.
Name der Subkategorie	1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns
Beschreibung	„Beschreibung des Schüler:innenhandelns“ ist eine induktiv gebildete Subkategorie, welche alle Textstellen umfasst in denen die Studierenden das Handeln der Schüler:innen in der Unterrichtsvideosequenz beschreiben. Dies beinhaltet sowohl Aktivitäten, welche sie in der Videosequenz ausführen als auch das sprachliche Handeln (z. B. wie/welche Sprache zur Kommunikation genutzt wird).
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn sich die beschriebenen Aspekte auf das konkrete Handeln der Schüler:innen in der Videosequenz beziehen.

	Das Handeln umfasst das Verhalten der Schüler:innen in Interaktionen, das Handeln während der Bearbeitung der Aufgabe und auch das sprachliche Handeln. Das sprachliche Handeln beinhaltet beispielsweise die Beschreibung, wann Englisch zur Kommunikation von den Schüler:innen genutzt wird und in welchen Situationen andere Sprachen (z. B. Deutsch) gesprochen werden.
Beispiel	„Während er/sie dies tut, hören die anderen SuS erst einmal zu und kontrollieren dann auf einer Checkliste, ob alles erfüllt wurde. Außerdem ist zu beobachten, dass sie sich auch untereinander helfen. Denn als ein Junge sucht ins Stocken gerät und sichtlich nach einem Wort sucht, hilft ihm seine Mitschülerin.“ (Student:in_A6_Prä_Videsequenz)
Abgrenzung	Die Beschreibung muss sich auf eine konkrete Handlung der Schüler:innen beziehen, denn sobald die Aufgabe im Fokus der Beschreibung steht und erläutert wird was die Schüler tun sollten wird die Kategorie „Beschreibung von Aufgabenfacetten“ codiert. Sobald das Schüler:innenhandeln interpretiert wird, durch beispielsweise Wörter wie „selbstständig“ oder „aufmerksam“ wird dies, wenn es sich auf die Arbeitshaltung bezieht, der Subkategorie „Arbeitshaltung der Schüler:innen“ der Hauptkategorie „Interpretation“ zugeordnet.
Name der Subkategorie	1.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns
Beschreibung	Die induktive Subkategorie „Beschreibung des Lehrer:innenhandelns“ umfasst das ausschließlich deskriptive Darstellen des Handelns der Lehrkraft in der Unterrichtsvideosequenz.
Anwendung	Die Kategorie „Beschreibung des Lehrer:innenhandelns“ wird codiert, wenn die Studierenden beschreiben was die Lehrkraft in der zu beobachtbaren Unterrichtssituation tut. Dies umfasst, wo sich die Lehrkraft im Klassenraum befindet, welche Sprache sie nutzt, wann sie mit Schüler:innen interagiert und ob sie beispielsweise Mimik und Gestik

	nutzt um zu kommunizieren. Zu einer Beschreibung des Lehrer:innenhandelns gehört auch die Beschreibung, ob die Lehrkraft laut oder leise spricht, ob sie z. B. kurz oder lang an einem Ort stehen bleibt und ob sie bestimmte Handlungen häufiger ausführt.
Beispiel	„Die Lehrerin wandert dabei durch die Reihen und beobachtet an jedem einzelnen Tisch das Geschehen.“ (Student:in_A9_Post_Videosequenz)
Abgrenzung	Wenn das Handeln der Lehrkraft und ihre Wirkung eingeschätzt werden, durch Wörter wie „positiv“, „freundlich“ oder „deutlich“ in Bezug auf eine Erklärung, werden die Segmente als „Interpretation des Lehrer:innenhandelns“ codiert.
Name der Hauptkategorie	2. Interpretation
Beschreibung	Die Kategorie „Interpretation“ basiert auf den von Janík/Janíková (2019) nach Minaříková (2014) genutzten Hauptkategorien zur Untersuchung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Diese deduktive Kategorie wurde dem Kategoriensystem hinzugefügt, da durch initiierte Textarbeit deutlich wurde, dass die Studierenden häufig Annahmen äußern, welche über eine rein deskriptive Beschreibung hinausgehen. Interpretieren wird definiert als Verbalisierung von Einschätzungen, Vermutungen und Wirkungen des Wahrgenommenen.
Anwendung	Die Kategorie „Interpretation“ wird codiert, wenn Vermutungen ange stellt werden z. B. über das Handeln der Personen und/oder Einschätzungen formuliert werden über Aspekte der Unterrichtssituation.
Beispiel	„Die Schülerinnen und Schüler scheinen zum Teil einen fertigen Text vorzulesen, den sie zuvor selbst geschrieben zu haben scheinen.“ (Student:in_A1_Post_Videosequenz)

Abgrenzung	Sobald Wertungen bei der Formulierung von Einschätzungen vorgenommen werden, das heißt Signalwörter wie „gut“ oder „schlecht“ verwendet werden, wird die Kategorie „Bewertung“ codiert.
Name der Subkategorie	2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten
Beschreibung	Die Studierenden äußern Vermutungen über die der Unterrichtssituation zugrunde liegenden Aufgabe.
Anwendung	Die Kategorie wird codiert, wenn die Studierenden Vermutungen und/oder Einschätzungen äußern, welche sich auf die der Unterrichtseinheit zugrunde liegenden Aufgabe beziehen. Dies können beispielsweise Vermutungen sein, über mögliche adressierte Kompetenzbereiche und/oder die genaue Aufgabenstellung. Signalwörter sind beispielsweise „anscheinend“, „wahrscheinlich“ und/oder „vermutlich“.
Beispiel	„Die Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler hier üabend [sic!] sollen, scheint das Sprechen auf Englisch sowie gegebenenfalls auch das Zuhören zu sein.“ (Student:in_A1_Prä_Videsequenz, Pos. 10-12)
Name der Subkategorie	2.2. Einschätzung des Schüler:innenhandelns
Beschreibung	Die Studierenden äußern Einschätzungen über das Handeln der Schüler:innen, indem sie beispielsweise interpretieren wie motiviert oder auch konzentriert die Schüler:innen arbeiten. Diese Einschätzungen gehen somit über eine reine Beschreibung hinaus und umfassen subjektive Wahrnehmungen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden Einschätzungen bzw. subjektive Wahrnehmungen äußern die sich auf das Handeln der Schüler:innen (die Arbeitshaltung oder das Sprachverhalten) beziehen.
Beispiel	„Alle SuS sind sehr motiviert bei der Sache und stellen strukturiert ihre Ergebnisse vor. Dies zeigt, dass die Aufgabe für sie schlüssig und relevant ist.“ (Student:in_A6_Prä_Videsequenz, Pos. 15-17)

Name der Subkategorie	2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen
Beschreibung	Die Studierenden interpretieren die Arbeitshaltung der Schüler:innen, indem sie Einschätzungen über die Wirkung des Wahrgenommenen äußern. Das heißt die Studierenden ordnen z. B. ein wie motiviert die Schüler:innen arbeiten.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn sich die formulierten Einschätzungen auf die Arbeitshaltung der Schüler:innen in der Unterrichtsvideosequenz beziehen. Dies umfasst Einschätzungen zur Motivation, zum Interesse, wie aufmerksam und/oder selbständig die Schüler:innen arbeiten oder wie konzentriert sie sind. Darüber hinaus beinhaltet die Subkategorie auch Einschätzungen der Atmosphäre in der Klasse und wie die Schüler:innen in der Gruppe zusammenarbeiten.
Beispiel	„Jedoch motivieren sie [sic!] die Schuler*innen [sic!] gegenseitig zum sprechen [sic!], da sie offensichtlich die Aufgabe gerne machen.“ (Student:in_A21_Prä_Videosequenz, Pos. 10-11)
Name der Subkategorie	2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache
Beschreibung	Die Studierenden formulieren Einschätzungen wie die Fremdsprache Englisch sowie die Sprache Deutsch von den Schüler:innen in der Interaktion miteinander und bei der Aufgabenbearbeitung genutzt werden. Außerdem äußern die Studierenden Vermutungen, was für die Schüler:innen bezogen auf das Nutzen der Fremdsprache herausfordernd sein könnte.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn Einschätzungen geäußert werden, welche sich auf das Nutzen der (Fremd)Sprachen beziehen. Dies umfasst, ob Fehler passieren, inwiefern diese hinderlich für die Aufgabenbewältigung sind und Einschätzungen was herausfordernd bei dem Nutzen der Fremdsprache ist (z. B. große Zahlen).

Beispiel	„Die gezeigten Gruppenmitglieder scheinen keine großen Probleme mit dem zusammenhängenden Sprechen zu haben. Nur die Aussprache der Zahlen scheint der Schülerin etwas schwer zu fallen.“ (Student:in_A15_Post_Videsequenz, Pos. 10-13)
Name der Subkategorie	2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns
Beschreibung	Die Studierenden äußern wie die Lehrkraft auf sie wirkt und sie geben Einschätzungen über das Handeln der Lehrkraft ab.
Anwendung	Die Subkategorie „Einschätzung des Lehrer:innenhandelns“ wird codiert, wenn die Studierenden das wahrgenommene Handeln der Lehrkraft interpretieren, indem sie beispielsweise subjektive Annahmen über das Verhalten der Lehrkraft äußern. Hier ist vor allem im Fokus wie die Lehrkraft auf die Studierenden wirkt, ohne dass eine wissenschaftliche Begründung geliefert wird. Die Kategorie wird z. B. angewendet, wenn die Studierenden einschätzen, dass sich die Lehrkraft Mühe gibt, sie freundlich/zugewandt ist oder auch, dass sie deutlich erklärt.
Beispiel	„Die Lehrerin vermittelt eine angenehme Lernatmosphäre.“ (Student:in_A9_Post_Videsequenz, Pos. 15-16)
Abgrenzung	Sobald die Lehrkraft bewertet wird, d. h. das Handeln als „gut“ oder „schlecht“ dargestellt wird, wird die Kategorie „Bewertung des Lehrer:innenhandelns“ codiert. Das Beschreiben, ob die Lehrkraft laut/leise/akzentuiert spricht wird als „Beschreibung des Lehrer:innenhandelns“ codiert.
Name der Hauptkategorie	3. Erklärung
Beschreibung	„Erklärung“ ist ein weiterer Subprozess der wissenschaftlich gesteuerten Verarbeitung, welcher die Fähigkeit umfasst Aspekte des Unterrichts durch den Rückgriff auf die eigenen Wissensbestände zu erklären (vgl. Gießler, 2018, S. 169; Janík/Janíková, 2019, S. 72).

Anwendung	Die Kategorie „Erklärung“ wird codiert, wenn wahrgenommene Aspekte wissensbasiert erklärt werden.
Beispiel	„Es wird sich nicht, wie bei einer Übung nur auf eine Kompetenz beschränkt, sondern die SuS wenden in einer kommunikativen Aufgabe verschiedene Kompetenzen an.“ (Student:in_A20_Post_Videsequenz, Pos. 10-12)
Name der Subkategorie	3.1. Erklärung von Facetten der Aufgabe
Beschreibung	Die Studierenden erklären durch den Rückgriff auf das eigene Wissen die Merkmale der Zielaufgabe, welche der beobachteten Englischstunde zugrunde liegt.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, sobald die Studierenden Facetten der Zielaufgabe wie beispielweise die geförderten Kompetenzen, Differenzierung, <i>focus on meaning</i> erklären und/oder die Aufgabe verorten, indem sie beispielweise die vorgelagerte Aufgabe erklären.
Beispiel	„Durch die vorherige Recherche ist auch das Leseverstehen ein Baustein der Aufgabe, da die SuS die gefundenen Informationen Lesen [sic!], verstehen und einordnen können mussten.“ (Student:in_A11_Prä_Videsequenz, Pos. 12-14)
Name der Subkategorie	3.1.1. Verortung der Aufgabe
Beschreibung	Die Studierenden verorten die Aufgabe, welche der Unterrichtssequenz zugrunde liegt. Diese Verortung umfasst zum einen das Platzieren der Aufgabe in einer Aufgabensequenz und/oder das Erklären vorgelagerter Aufgaben, sowie das Erklären der geförderten Kompetenzen der vorgelagerten Aufgabe(n).
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden erklären wie die zu beobachtende Aufgabe beispielsweise in einer Sequenz zu verorten ist, die Aufgabe von einer Übung abgrenzen oder auf die vorgelagerten

	Aufgaben und Übungen eingehen, welche von den Schüler:innen bearbeitet werden mussten.
Beispiel	„Es handelt sich hier also um einen [sic!] Task welcher sich über mehr als eine Stunde erstreckt: Es muss recherchiert werden und eine kleine Präsentation vorbereitet und gehalten werden.“ (Student:in_B1_Post_Videsequenz, Pos. 5-7)
Abgrenzung	Die Subkategorie wird nicht codiert, wenn die Studierenden die Kompetenzbereiche benennen, welche durch die Zielaufgabe fokussiert werden. Dies ist der Kategorie „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“ zuzuordnen. Sobald wiederum Vorhersagen getroffen werden, welche Kompetenzen speziell durch die Aufgabe gefördert und verbessert werden, ist dies – bezogen auf nicht fachspezifisches Lernen – der Subkategorie „Überfachliches Lernen“ zuzuordnen und beim fachspezifischen Lernen der Subkategorie „Förderung fachspezifischer Kompetenzen“.
Name der Subkategorie	3.1.2. <i>Focus on meaning</i>
Beschreibung	Die Studierenden erklären, dass die Zielaufgabe den Fokus auf die Bedeutung legt und die grammatikalische Korrektheit bzw. <i>form</i> in den Hintergrund gerückt wird.
Anwendung	Die Subkategorie wird angewendet, wenn die Studierenden erklären, dass der Fokus der Aufgabe auf dem Inhalt liegt. Die Kategorie wird auch codiert, wenn die Studierenden erläuterten, dass die grammatikalische Korrektheit der Äußerungen der Schüler:innen nicht das Ziel der Aufgabe ist bzw. dies dem inhaltlichen Fokus untergeordnet ist.
Beispiel	„Das spricht dafür, dass die Sprechkompetenz bei dieser Aufgabe im Vordergrund steht und es vielmehr um "meaning" anstelle von "form" geht.“ (Student:in_A22_Prä_Videsequenz, Pos. 13-15)

Name der Subkategorie	3.1.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug
Beschreibung	Die Subkategorie umfasst das Erklären, inwiefern die Aufgabe sich an der Lebenswelt der Schüler:innen orientiert und durch diesen Bezug relevant für die Schüler:innen ist.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden erklären ob/inwiefern sich die Aufgabe thematisch an der Lebenswelt der Schüler:innen orientiert und inwiefern die Aufgabe für die Schüler:innen durch diese Orientierung von Relevanz ist.
Beispiel	„Diese Aufgabe hat einen Bezug zum echten Leben der Schüler*innen, die sich in ihrer Zukunft mit verschiedenen Berufen auseinandersetzen müssen, um sich für einen Berufsweg zu entscheiden.“ (Student:in_A14_Post_Videsequenz, Pos. 21-24)
Name der Subkategorie	3.1.4. Sozialform & Materialien
Beschreibung	Die Studierenden erklären, welche Sozialform(en) und Materialien Bestandteile der Aufgabe sind und sie erklären, welche Funktion diese erfüllen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden erklären, welche Sozialform und/oder Materialien Bestandteile der Aufgabe sind und hierbei erläutern, welche Funktionen diese erfüllen.
Beispiele	„So fällt der Druck weg vor der Lehrkraft und der gesamten Klasse zu stehen und die Schüler:innen können sich richtig auf das englische Sprechen konzentrieren. Gleichzeitig können die Schüler:innen innerhalb der Gruppe sich helfen und Tipps geben oder sich korrigieren, wie auch in dem Video gezeigt wurde.“ (Student:in_B12_Post_Videsequenz, Pos. 12-16)

	„Der Kontrollzettel, welcher durch die Lehrkraft verteilt wurde unterstützt an dieser Stelle das Hörverstehen und die Gliederung des Sprechens.“ (Student:in_A11_Prä_Videosequenz, Pos. 15-16)
Name der Subkategorie	3.1.5. Differenzierung
Beschreibung	Die Subkategorie „Differenzierung“ umfasst das Erklären, inwiefern durch die Aufgabe berücksichtigt wird, dass die Schüler:innen eine heterogene Lerngruppe sind und wie verschiedenen Unterstützungsangebote ein Bestandteil der Aufgabe sind.
Anwendung	Die Subkategorie „Differenzierung“ wird codiert, wenn die Studierenden erklären, inwiefern die Aufgabe die Lerner:innen als heterogene Gruppe berücksichtigt und inwiefern verschiedene Zugänge oder Unterstützungsangebote ein Bestandteil der Aufgabe sind.
Beispiel	„Differenzierung wird in die Aufgabe insofern eingearbeitet, als dass die Lehrerin SuS, die die Aufgabe bereits fertig gestellt haben, weitere Aufgaben verteilt und dadurch, dass es Fragen gibt, an denen sich in der Präsentation entlangehandelt werden kann.“ (Student:in_A6_Post_Videosequenz, Pos. 13-16)
Name der Subkategorie	3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe
Beschreibung	Eine Facette der Aufgabe, welche von den Studierenden näher erklärt wird ist, welche Kompetenzbereiche durch die Zielaufgabe adressiert werden.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden erklären, welche Kompetenzbereiche durch die Zielaufgabe adressiert werden.
Beispiel	„Die Aufgabe der Schüler*innen orientiert sich hier an der Kompetenz des zusammenhängenden Sprechens, dies macht sich dadurch bemerkbar das [sic!] die Zielaufgabe des Unterrichts ein Kurzvortrag in einer kleineren Gruppe ist.“ (Student:in_B9_Prä_Videosequenz, Pos. 2-4)

Abgrenzung	Die Subkategorie wird nicht codiert, wenn die Studierenden vorhersagen, was die Schüler:innen durch die Aufgabe lernen bzw. welche Kompetenzbereiche durch die enthaltenen Arbeitsschritte gefördert werden. Die Vorhersagen bezogen auf das Lernen der Schüler:innen werden den Kategorien „Überfachliches Lernen“ oder „Förderung fachspezifischer Kompetenzen“ zugeordnet. Sobald die Kompetenzen erläutert werden, welche durch die vorgelagerten Aufgaben gefördert werden wird die Subkategorie „Verortung der Aufgabe“ codiert.
Name der Subkategorie	3.2. Erklärung des Lehrer:innenhandelns
Beschreibung	Die Studierenden beziehen sich bei ihren Erklärungen auch auf die Lehrkraft, indem sie ihr Handeln in der Unterrichtssequenz erklären. Die Studierenden geben Begründungen an, warum die Lehrkraft z. B. bestimmte Fehler korrigiert oder warum sie in manchen Situationen nicht eingreift.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden das Handeln der Lehrkraft erklären. Dies beinhaltet warum sie wie korrigiert, in welchen Situationen sie eingreift oder auch nicht und wie sie kommuniziert (verbal und nonverbal).
Beispiel	„Fehler, die die Bedeutung verschieben, werden von der Lehrerin korrigiert, indem sie einer Schülerin zum Beispiel dabei hilft, eine Zahl richtig auszusprechen, um zu vermitteln wie viel Geld man durchschnittlich in dem von ihr gewählten Beruf verdienen kann.“ (Student:in_A14_Post_Videsequenz, Pos. 16-19)
Abgrenzung	Wenn keine Erklärung des Handelns vorgenommen wird, sondern die Studierenden das Handeln der Lehrkraft interpretieren und Einschätzungen formulieren wird die Kategorie „Einschätzung des Lehrer:innenhandelns“ codiert. Sollte ein Satz sowohl eine Interpretation als auch eine

	Erklärung des Lehrer:innenhandelns enthalten, wird dieser als „Erklärung des Lehrer:innenhandelns“ codiert und nicht als Interpretation.
Name der Subkategorie	3.3. Erklärungen Aufgaben-/Kompetenzorientierung
Beschreibung	Die Studierenden äußern allgemeine Erklärungen über Aufgaben- und/oder Kompetenzorientierung.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden allgemeine Erklärungen über Kompetenzorientierung und/oder Aufgabenorientierung im Englischunterricht treffen.
Beispiel	„Im kompetenzorientierten Englischunterricht sollte zunächst die Kompetenz selbst, nicht dessen Bewertung, im Fokus stehen, sodass die Lernenden ihre Fähigkeiten in einer motivierenden und entspannten Atmosphäre ausbauen können.“ (Student:in_B14_Post_Videosequenz, Pos. 15-18)
Name der Hauptkategorie	4. Vorhersage
Beschreibung	Vorhersagen ist die Fähigkeit von (angehenden) Lehrer:innen, Aussagen über die Wirkung von unterrichtlichen Aspekten auf das Lernen der Schüler:innen zu treffen (vgl. Gießler, 2018, S. 169; Janík/Janíková, 2019, S. 72).
Anwendung	Die Kategorie „Vorhersage“ wird codiert, wenn Aussagen über die Wirkung von wahrgenommenen Aspekten, sowohl situations- als auch gegenstandsbezogen, bezüglich des Lernens der Schüler:innen getätigt werden. Die Vorhersage muss sich konkret auf eine spezifische Handlung und/oder Aufgabenfacette beziehen.
Beispiel	„Die Aufgabe trägt also dazu bei, dass die Schüler*innen einen Überblick über die verschiedenen Berufe, ihre Voraussetzungen und wichtige Merkmale erhalten, die ihnen im weiteren Leben helfen können.“ (Student:in_A14_Post_Videosequenz, Pos. 24-26)

Name der Subkategorie	4.1. Lernen durch die Aufgabe
Beschreibung	Bei dem Treffen von Vorhersagen beziehen sich die Studierenden darauf was die Schüler:innen durch die Aufgabe lernen. Sie treffen einerseits Aussagen was überfachlich gelernt wird und andererseits was die Schüler:innen spezifisch für das Fach Englisch lernen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn bei der Vorhersage ein direkter Bezug zur Aufgabe hergestellt wird und erklärt wird, was die Schüler:innen durch die Aufgabe lernen.
Beispiel	„Die Schüler*innen können die Aufgabe gemäß ihrer Sprechkompetenzen bearbeiten und üben sich zugleich im zusammenhängenden Sprechen. Sie lernen Wörter im Themenfeld Jobs und üben sich darin ihren Mitschülern und Mitschüler*innen etwas zu präsentieren. Die Aufgabenstellung erlaubt also den Schüler*innen entsprechend ihrer Kompetenzen das zusammenhängende Sprechen auf Englisch in einer kleinen Gruppe zu üben und somit ihre Sprechkompetenz zu verbessern.“ (Student:in_A16_Post_Videsequenz, Pos. 16-22)
Abgrenzung	Bei dieser Subkategorie muss ein konkreter Bezug zur Aufgabe hergestellt werden und dann benannt werden, was genau die Schüler:innen lernen. Sobald Kompetenzbereiche aufgezählt werden, welche durch die Aufgabe angesprochen werden sollen, wird die Subkategorie „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“ codiert.
Name der Subkategorie	4.1.1. Überfachliches Lernen
Beschreibung	Bei den Vorhersagen hinsichtlich des Lernzuwachses durch die Aufgabe beziehen sich die Studierenden auf das überfachliche Lernen. Dies beinhaltet Aspekte, welche keinen direkten Bezug zum fachlichen Lernen im Unterrichtsfach Englisch haben, wie beispielsweise das Zusammenarbeiten in einer Gruppe oder das Geben von Feedback.

Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn sich die Studierenden auf einen überfachlichen Lernzuwachs beziehen, wie beispielsweise das Zusammenarbeiten in einer Gruppe, Feedback geben oder auch Inhalte aus der Aufgabe, die nicht ausschließlich an das Fach Englisch gebunden sind (z. B. Berufsorientierung).
Beispiel	„Dadurch kann auch die Peergemeinschaft der in einer Gruppe zusammenarbeitenden SchülerInnen sich verbessern, was sich nachträglich auch positiv auf andere Kompetenzbereiche auswirken kann.“ (Student:in_A12_Post_Videosequenz, Pos. 21-23)
Name der Subkategorie	4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen
Beschreibung	Bei den Vorhersagen hinsichtlich des Lernzuwachses durch die Aufgabe beziehen sich die Studierenden neben dem überfachlichen Lernen auf fachspezifische Aspekte. Dies beinhaltet unter anderem, in welchen Kompetenzbereichen sich die Schüler:innen durch die Aufgabe verbessern.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn sich die Studierenden bei der Vorhersage hinsichtlich des Lernzuwachses der Schüler:innen auf das fachspezifische Lernen des Unterrichtsfaches Englisch beziehen. Dies beinhaltet die getroffenen Vorhersagen, in welchen die Studierenden konkret einen fachlichen Lernzuwachs durch die Aufgabe benennen, indem sie beispielsweise verdeutlichen durch welche Aufgabenfacette die Schüler:innen in welchem Kompetenzbereich einen Lernzuwachs verzeichnen können. Signalwörter sind für diese Subkategorie: „üben“, „gefördert“, „lernen“.
Beispiel	„Die Merkmale eines Jobs vor einer kleinen Gruppe auf Englisch vorzustellen fördert hierbei das zusammenhängende Sprechen.“ (Student:in_A16_Post_Videosequenz, Pos. 9-10)

Name der Subkategorie	4.1.3. Hinterfragen des Lernens
Beschreibung	Die Studierenden hinterfragen beim Treffen von Vorhersagen das Lernen der Schüler:innen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Studierenden Aussagen treffen, inwiefern das Lernen der Schüler:innen nachhaltig sei oder inwiefern alle Schüler:innen etwas gelernt haben.
Beispiel	„Fragwürdig ist bei dem Video nur, ob alle Gruppenmitglieder folgen können und etwas davon mitnehmen, wenn eine Person einen Beruf vorstellt. Die Jugendlichen kriegen zwar einen Zettel auf dem sie den Namen der sprechenden Person eintragen sollen, allerdings begrenzt sich die Beobachtungsaufgabe darauf, dass man ankreuzen soll ob es gelungen war oder nicht.“ (Student:in_A16_Prä_Videsequenz, Pos. 9-14)
Name der Subkategorie	4.2. Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns
Beschreibung	Beim Treffen einer Vorhersage beziehen sich die Studierenden auch auf die (möglichen) Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns.
Anwendung	Die Subkategorie wird angewendet, wenn sich die Studierenden bei dem Treffen einer Vorhersage auf (mögliche) Konsequenzen beziehen, welche aus dem Handeln der Lehrkraft resultieren (könnten).
Beispiel	„Kleine Korrekturen zwischendurch sind generell sinnvoll, um den SuS eine richtige Aussprache beizubringen. Da allerdings die speaking competence im Vordergrund steht, könnte eine kleine Korrektur einige SuS eventuell verunsichern und daher kontraproduktiv für den weiteren Verlauf der Stunde sein. Bei der betroffenen Schülerin schient [sic!] dies allerdings nicht de [sic!] Fall gewesen zu sein.“ (Student:in_A18_Post_Videsequenz, Pos. 18-23)
Name der Hauptkategorie	5. Bewertung

Beschreibung	Die Kategorie „Bewertung“ umfasst jegliche Form der Evaluation seitens der Student:innen.
Anwendung	Die Kategorie „Bewertung“ wird codiert, wenn jegliche Form einer Evaluierung stattfindet. Signalwörter hierfür sind „wichtig“, „gut“, „schlecht“.
Beispiel	„Abschließend würde ich sagen, dass mir die Aufgabe gut gefällt, da sie sehr kompetenzorientiert ist und die SuS nicht zu überfordern scheint.“ (Student:in_A15_Post_Videsequenz, Pos. 16-17)
Abgrenzung	Wenn ein Satz mit einer Bewertung auch eine Alternative beinhaltet wird dies als „Alternative“ codiert und nicht als „Bewertung“.
Name der Subkategorie	5.1. Bewertung der Aufgaben-/Kompetenzorientierung
Beschreibung	Die Kategorie „Bewertung der Aufgaben- und Kompetenzorientierung“ umfasst allgemeinere Bewertungen des beobachtbaren Englischunterrichts, in welchen die Kompetenzorientierung und/oder die Aufgabenorientierung bewertet wird.
Anwendung	Die Subkategorie wird angewendet, sobald die Bewertungen der Studierenden Äußerungen enthalten, ob der beobachtete Unterricht ein gutes/schlechtes Beispiel für aufgaben- und/oder kompetenzorientierten Englischunterricht ist. Dies beinhaltet auch die Bewertungen, ob diese didaktischen Leitlinien gut (der weniger gut) umgesetzt wurden.
Beispiel	„Ich denke, dass dieser Unterricht ein gutes Beispiel für einen aufgabenorientierten, kompetenzorientierten Englischunterricht [ist, Anm. F. K.].“ (Student:in_A13_Prä_Videsequenz, Pos. 2-3)
Abgrenzung	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn sich die Bewertung auf die spezifische Aufgabe der Unterrichtssequenz bezieht. Sobald die Aufgabe bzw. einzelne Facetten der Aufgabe evaluiert werden, wird die Kategorie „Bewertung der Aufgabe“ codiert.

Name der Subkategorie	5.2. Bewertung der Aufgabe
Beschreibung	Die Kategorie umfasst die vorgenommenen Bewertungen, die sich auf die in der Unterrichtsvideosequenz zu beobachtende Aufgabe beziehen. Die Bewertung kann sich auf die Aufgabe insgesamt oder auch auf einzelne Teilaspekte beziehen.
Anwendung	Die Subkategorie wird angewendet, wenn sich die Bewertungen der Studierenden auf einzelne Aufgabenfacetten (wie beispielweise die Kompetenzorientierung, das ausgewählte Thema, das Ziel der Aufgabe) oder die Aufgabe insgesamt beziehen. Signalwörter sind „gut“, „weniger gut“, „gelingen“ oder „sehr passend“.
Beispiel	„Die Aufgabe ist meiner Meinung nach gut gewählt und fördert eindeutig die Sprachkompetenz der SuS. Mir gefällt, dass die Lernenden sich für diese Aufgabe gegenseitig ein individuelles Feedback geben (können).“ (Student:in_A15_Post_Videosequenz, Pos. 2-4)
Name der Subkategorie	5.3. Bewertung des Schüler:innenhandelns
Beschreibung	Die Subkategorie umfasst die von den Studierenden vorgenommenen „Bewertungen des Schüler:innenhandelns“, welche sich sowohl auf das sprachliche Handeln in der Unterrichtssituation beziehen kann als auch auf die Arbeitshaltung oder die erbrachte Leistung.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn sich die Bewertung der Studierenden auf das Handeln der Schüler:innen in der Unterrichtssituation bezieht.
Beispiel	„Die Aufgabe wird zudem gut von den Schülern und Schülerinnen angenommen. Sie beginnen direkt mit der Bearbeitung und die SchülerInnen, die gezeigt wurden führten die Aufgabe insgesamt sehr gut aus.“ (Student:in_A13_Prä_Videosequenz, Pos. 7-10)

Name der Subkategorie	5.4. Bewertung des Lehrer:innenhandelns
Beschreibung	Die Subkategorie „Bewertung des Lehrer:innenhandelns“ umfasst jegliche Evaluation seitens der Studierenden, welche sich auf die Lehrkraft beziehen.
Anwendung	Die Kategorie wird codiert, wenn die Studierenden die Lehrkraft bzw. die Handlungen der Lehrkraft in der Unterrichtssituation bewerten. Dies umfasst beispielsweise wie die Lehrkraft Schüler:innen unterstützt, wie sie erklärt aber auch ihre fremdsprachliche Kompetenz.
Beispiel	„Gut finde ich auch, dass die Lehrkraft immer durch den Klassenraum geht und so auch für die SuS ansprechbar ist.“ (Student:in_A7_Prä_Videosequenz, Pos. 14-15)
Name der Hauptkategorie	6. Alternative
Beschreibung	Die Kategorie „Alternative“ ist eine Dimension der wissensgesteuerten Verarbeitung, welche die Fähigkeit beschreibt ein alternatives Vorgehen zu dem vorherig Beobachteten zu generieren (vgl. Gießler, 2018, S. 169; Janík/Janíková, 2019, S. 72).
Anwendung	Die Kategorie „Alternative“ wird codiert, wenn ein alternatives Vorgehen, zu dem Beobachtbaren beschrieben wird. Die Alternative muss sich nicht auf eine Handlung in der spezifischen Unterrichtssituation beschränken, sondern kann sich auch auf die Aufgabe oder die Planung beziehen. Sobald ein Satz eine Alternative enthält, wird dieser auch als Alternative codiert, unabhängig davon ob auch eine Bewertung und/oder eine Interpretation etc. in dem Satz enthalten ist.
Beispiel	„Als Alternative könnte die Lehrerin vielleicht kurz abwarten, bis derjenige/ diejenige fertig ist und danach Tipps geben und Wörter eventuell korrigieren. So wird der Redefluss der SchülerInnen nicht gestört und

	sie lernen, sich auszudrücken auch wenn ihnen mal ein Wort fehlt.“ (Student:in_A3_Prä_Videosequenz, Pos. 11-15)
Name der Subkategorie	6.1. Alternative Aufgabenstellung
Beschreibung	Das beschriebene alternative Vorgehen bezieht sich bei den Studierenden auf die Aufgabenstellung. Die Studierenden formulieren weitere Möglichkeiten die zu beobachtende Aufgabe aus der Unterrichtsvideosequenz umzusetzen. Dieses alternative Vorgehen wäre zeitlich im Bereich der Aufgabenplanung angesiedelt und ist keine direkte Handlungsalternative einer Person in der Unterrichtssituation.
Anwendung	Die Kategorie „Alternative Aufgabenstellung“ wird codiert, wenn sich die generierte Alternative auf die Aufgabe bezieht. Dies kann sowohl eine alternative Zielaufgabe umfassen als auch das Ändern einzelner Arbeitsschritte der beobachteten Aufgabe beinhalten.
Beispiel	„Ich denke, dass die SuS sich die Berufe selber aussuchen durften, allerdings wäre es schön gewesen, aus dieser Aufgabe eher ein Vorstellungsgespräch zu machen, damit sich die SuS noch eher mit dem Beruf, der sie interessiert, auseinandersetzen. Da die Kompetenz "Sprechen" hier in [sic!] Vordergrund gestellt wird, wäre besonders die Interaktion zwischen zwei SuS in einem Vorstellungsgespräch eine schöne Umsetzung gewesen.“ (Student:in_A4_Prä_Videosequenz, Pos. 12-17)
Abgrenzung	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn sich die Alternative auf einen Aspekt der Aufgabenstellung bezieht, welcher vorher nicht korrekt dargestellt wurde. Zum Beispiel, wenn als eine alternative Aufgabenstellung vorgeschlagen wird, dass die Schüler:innen ihren eigenen Traumjob vorstellen können. Da dies aber die eigentliche Zielaufgabe der Videosequenz war, wurde dies nicht richtig wahrgenommen bzw. erläutert und dies ist somit keine Alternative zu dem Beobachtbaren. Diese Segmente werden mit der Kategorie „Nichtzutreffende Darstellung“ codiert.

Name der Subkategorie	6.2. Alternatives Handeln der Lehrkraft
Beschreibung	Der zweite Bereich, auf welchen sich die generierten Alternativen der Studierenden beziehen, ist das Handeln der Lehrkraft in der Unterrichtssituation.
Anwendung	Die Subkategorie wird angewendet, wenn sich die Alternative auf das Handeln der Lehrkraft in der Unterrichtsvideosequenz bezieht und zu dem eigentlichen Handeln der Lehrkraft ein alternatives Vorgehen geschildert wird.
Beispiel	„Die Lehrkraft hätte eventuell beim rumgehen [sic!] mehr Hilfestellungen geben können, z.B. als die Schülerin während ihres Vortrages schwierigkeiten [sic!] hatte die Genauen Zahlen des Gehaltes richtig auszusprechen.“ (Student:in_A11_Prä_Videosequenz, Pos. 16-19)
Name der Hauptkategorie	Nichtzutreffende Darstellung
Beschreibung	Die induktiv gebildete Hauptkategorie „Nichtzutreffende Darstellung“ umfasst die falsche Darstellung der Aufgabe sowie der Geschehnisse in der Unterrichtsvideosequenz. Die Studierenden beschreiben Aufgabenfacetten, welche nicht in der Sequenz zu beobachten sind bzw. beschreiben Aspekte aus dem Video, welche nicht zutreffen. Es werden beispielsweise Arbeitsaufträge formuliert, die zu keinem Zeitpunkt im Video vorkommen. Dies resultiert teilweise in Vorhersagen oder auch Alternativen, welche sich auf die nicht zu treffenden Darstellungen beziehen. Diese werden auch von dieser Kategorie umfasst.
Anwendung	Die Kategorie wird auf alle Textstellen angewendet, in welchen Bestandteile der Aufgabe, welche eindeutig in der Videosequenz zu sehen sind, von den Studierenden falsch dargestellt werden. Außerdem findet die Kategorie Anwendung bei allen Textstellen, welche aus dieser falschen Darstellung resultieren – unabhängig von den jeweiligen

	<p>Subprozessen der wissensgesteuerten Verarbeitung. Als Kontext für die Einordnung wird sich hier auf die Videosequenz rückbezogen. Dies bedeutet, es werden alle Beschreibungen von Aspekten der Unterrichtsvideosequenz codiert, welche so nicht in der Sequenz enthalten sind bzw. anders in der Sequenz z. B. von der Lehrkraft erklärt wird. Dieser Kategorie werden alle Textstellen zugeordnet, die Erklärungen, Alternativen etc. enthalten, welche sich auf eine nichtzutreffende Darstellung beziehen.</p>
Beispiele	<p>„Die Zuhörenden sollen dann bestimmte Fragen zu diesem Beruf auf einem vorgegebenen Fragebogen beantworten.“ (Student:in_B6_Post_Videosequenz, Pos. 7-8)</p> <p>„Die SchülerInnen müssen verschiedene Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen [sic!] unter Beweis stellen. Sie sind aufgefordert Gespräche mit ihren Tischnachbar [sic!] zu entwickeln. Sie beantworten einfache Fragen mit einfachen Sätzen. Dabei müssen sie die Sätze formulieren und kontextorientiert auf die Fragen antworten. zeitgleich sollen sie mithilfe von Karten reflektieren was die Antwort der SchülerInnen für die Richtigkeit bedeuten.“ (Student:in_A25_Post_Videosequenz, Pos. 2-7)</p>
Abgrenzung	<p>Falsche Erklärungen, die aber auf einer zutreffenden Beschreibung der Aufgabe basieren, werden als „Erklärung“ codiert und nicht als „Nicht-zutreffende Darstellung“.</p>

Tabelle 3: Kategoriensystem zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Englischlehramtstudent:innen

5.3.4. Auswertungsvorgehen zu dem Planen von kompetenzorientierten Aufgaben

5.3.4.1. Vorgehen

Im Folgenden wird das Auswertungsvorgehen zum Planen von kompetenzorientierten Aufgaben dargestellt. Die Datengrundlage bildeten die Texte der Student:innen, welche sie zu dem Zeitpunkt der Prä- und Post-Erhebung zu der Reflexionsvignette verfasst haben. Es wird der Ablauf der Auswertung und das Kategoriensystem für diesen zweiten Schwerpunkt der Arbeit vorgestellt. Die Forschungsfragen, welche für das Auswertungsvorgehen leitend waren, lauten:

FF4: Inwiefern nutzen die Student:innen nach dem Modul, im Vergleich zu vor dem Modul, bei der modellhaften Planung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe?

FF5: Inwiefern berücksichtigen die Student:innen bei der modellhaften Planung einer Lernaufgabe Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts?

FF6: Inwiefern lassen sich hinsichtlich der bei der Planung aufgegriffenen Merkmale Veränderungen nach dem Modul feststellen?

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 4-6 wurde erneut eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Nach dem Abschluss der initiierenden Textarbeit wurden als erste Perspektive auf die Texte der Student:innen Kategorien zu den eingesetzten Fachbegriffen formuliert (FF4). Es musste demzufolge bestimmt werden, was diese aufgabenspezifischen Fachbegriffe ausmacht. Um mögliche Begriffe eingrenzen zu können und um sichtbar zu machen, inwiefern durch das Modul eine Veränderung hinsichtlich des Gebrauchs dieser zu beobachten ist, wurden Begriffe gewählt die eine zentrale Bedeutung im Modul hatten. Diese Begriffe lauten: *backward planning*, *exercise*, Übung, *pre-task*, situative Aufgabe, *task*, Lernaufgabe, *target-task* und Zielaufgabe. Die Begriffe wurden im Modul eingeführt und durchgehend verwendet. Die ausgewählten Begriffe waren nicht nur zentral für das Modul, sondern sind ebenso zentral für einen aufgabenorientierten Englischunterricht, wie der Diskurs in der Fremdsprachendidaktik verdeutlicht.⁴⁶ Die Abgrenzung von einer *task* und einer *exercise* wurde ab der ersten Modulsitzung wiederholt verdeutlicht. Darüber hinaus haben die Student:innen sich mit allen Begriffen bei dem Gruppenpuzzle zu den verschiedenen

⁴⁶ Vgl. das Theoriekapitel „2.2. Aufgabenorientierung in der Englischdidaktik“.

Aufgabenplanungsmodellen auseinandergesetzt und diese bei dem Modulabschluss durch die erste eigene Aufgabenplanung vertiefend angewendet. Die Hauptkategorie zur Erfassung der Sprache wurde „Aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe“ genannt. Die neun Begriffe wurden anschließend als deduktive Subkategorien der Hauptkategorie hinzugefügt. Die vorgenommenen Definitionen der Begriffe erfolgten auf der Basis des im Modul genutzten Verständnisses. Dies wurde im Kategoriensystem festgehalten und anschließend wurde ein erster Codierprozess durchgeführt. Dabei wurden die Texte systematisch erschlossen und sobald ein Begriff von den Student:innen genutzt wurde, wurde dieser der entsprechenden Subkategorie zugeordnet. Codiert wurde hierbei nicht nur das Wort, sondern die Kontexteinheit. Es wurde so umfassend codiert, dass anschließend auf Basis der codierten Textstelle analysiert werden kann, ob der Begriff fachdidaktisch korrekt genutzt wurde. Die fachliche Korrektheit wurde während der Codierung nicht berücksichtigt, sondern wenn einer der Begriffe genutzt wurde, wurde die entsprechende Kategorie angewendet. Im Anschluss wurden in einem zweiten Codierprozess die vorgenommenen Codierungen überprüft. Die Analyse, inwiefern die Begriffe nach dem Modul nicht nur verwendet, sondern diese auch fachlich korrekt eingesetzt werden, erfolgte nach dem Abschluss der beiden Codiervorgänge. Die Ergebnisse werden in Kapitel 7.1. dargestellt.

Nach dem Abschluss der Codierungen zu den Fachbegriffen erfolgte das Erstellen der Kategorien für die Forschungsfragen fünf und sechs. Im Zentrum stand nun die inhaltliche Erschließung der Texte, um untersuchen zu können, inwiefern die Student:innen bei der Planung auf Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts zurückgreifen (FF5) und inwiefern sich hier Veränderungen nach dem Modul feststellen lassen (FF6). Der erste notwendige Schritt war das Festlegen, welche Merkmale eines aufgabenorientierten Unterrichts zur Analyse genutzt werden sollten. Um zum einen die Anzahl der Merkmale eingrenzen zu können und zum anderen die Möglichkeit zu haben, im Rahmen einer Schlussbetrachtung eine Verbindung zu den Ergebnissen der professionellen Wahrnehmung herstellen zu können, wurden die Kategorien für die Inhalte der Planung in Anlehnung an die Kategorien der professionellen Unterrichtswahrnehmung gebildet. Die geeignete PUW-Kategorie ist „3.1. Erklärung von Facetten der Aufgabe“. Innerhalb dieser haben die Student:innen bei der Darstellung ihrer Wahrnehmung auf Merkmale von Aufgaben zurückgegriffen und Erklärungen vorgenommen. Die

spezifischeren induktiv gebildeten Subkategorien der PUW lauteten: „Verortung der Aufgabe“, „*Focus on meaning*“, „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“, „Sozialform & Materialien“, „Differenzierung“ sowie „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“. Diese Kategorien bildeten die Grundlage, für die deduktiven Kategorien zur Aufgabenplanung. Direkt für das Kategoriensystem übernommen wurden die Kategorien „*focus on meaning*“ und „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“. Die Kategorie „Verortung der Aufgabe“ konnte nicht übertragen werden, weil die Struktur der Aufgabe nicht anhand der Texte zu der Reflexionsvignette codiert werden konnte. Da die Student:innentexte insgesamt eine Lernaufgabe und vorgelagerte Aufgaben sowie Übungen beschreiben, würden diese Codierungen fast die gesamten Texte umfassen und nicht – wie es ein Ziel der inhaltlich-strukturierenden QIA ist – das Datenmaterial reduzieren und sinnvoll ordnen. Aus diesem Grund wurde die deduktive Kategorie „Zielprodukt“ für die Analyse der Aufgabenplanung gebildet, um codieren zu können, inwiefern die Student:innen erkennbar ein Zielprodukt planen und so ein strukturelles Merkmale einer Lernaufgabe berücksichtigen. Die Subkategorie „Sozialform & Materialien“ wurde nicht bei der Erstellung des Kategoriensystems berücksichtigt, da sich bei der initiierten Textarbeit bereits gezeigt hat, dass das Erfassen dieser Inhalte nicht zielführend für die Beantwortung der Forschungsfragen ist. Außerdem wurde die Kategorie „Differenzierung“ für die Planung nicht übernommen, da dies der Schwerpunkt des zu dem Modul parallellaufenden Seminars *Heterogeneity and Inclusion in the EFL Classroom* ist und somit davon ausgegangen wird, dass das Aufzeigen von Differenzierungsmöglichkeiten bei der Planung nicht direkt auf das Lehr-Lern-Modul zurückzuführen ist, sondern auf das Seminar. Um nicht nur die adressierten Kompetenzbereiche der Zielaufgabe zu erfassen, wurde die Subkategorie „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“ der professionellen Unterrichtswahrnehmung umbenannt in „Kompetenzorientierung“. Die deduktiven Subkategorien zu der Analyse der Planung lauten demnach: „Zielprodukt“, „*focus on meaning*“, „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ und „Kompetenzorientierung“. Die Kategorien wurden in einem ersten Codiervorgang auf die Reflexionsvignettentexte der 48 Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten angewendet. Weil der Fokus allein auf der inhaltlichen Erschließung der Texte lag, wurden keine Segmentgrenzen festgelegt und es wurden Sinnzusammenhänge codiert. Demzufolge waren Doppelcodierungen zulässig. Nach dem

Abschluss des ersten Codiervorgangs hat sich gezeigt, dass einzelne Kategorien noch in weitere Subkategorien ausdifferenziert werden müssen, um diese produktiv für eine Analyse nutzen zu können. Die Kategorie „Zielprodukt“ wurde induktiv weiter unterteilt in die von den Student:innen geplanten Produkte. Innerhalb dieser Kategorie dürfen keine Doppelcodierungen vorgenommen werden. Das heißt es muss eindeutig zugeordnete werden, welches Produkt von den Student:innen beschrieben wird. Zum einen wurde die Kategorie „mündliches Zielprodukt“ gebildet und weiter spezifiziert in z. B. „Präsentation“, „Rollenspiel“ oder auch „Dialog“. Auf der gleichen Ebene wie die Kategorie „mündliches Zielprodukt“ wurde die Kategorie „schriftliches Zielprodukt“ gebildet. Weil dies jedoch nur ein Einzelfall war, musste diese Kategorie nicht weiter ausdifferenziert werden.⁴⁷ Ebenfalls ausdifferenziert wurde die Kategorie „*focus on meaning*“. Nur ein geringer Anteil der Student:innen ist explizit darauf eingegangen, dass ihre geplante Aufgabe den Fokus auf die Bedeutung legt. Innerhalb des Codierprozesses wurde aber deutlich, dass dieses Merkmal indirekt von einer deutlich höheren Anzahl scheinbar berücksichtigt wurde. Damit auch diese Textstellen der Student:innen erfasst werden konnten, wurde „*focus on meaning*“ weiter ausdifferenziert in „implizit“ und „explizit“. Anschließend wurden die Subkategorien in einem zweiten Codiervorgang angewendet und bereits vorgenommene Codierungen überprüft. Es mussten hiernach keine weiteren Änderungen an dem Kategoriensystem vorgenommen werden.⁴⁸ Wie auch bei dem Vorgehen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung, wäre das Festlegen von Segmentgrenzen hinderlich für die inhaltliche Codierung der Texte gewesen. Aus diesem Grund wurde bei dem Auswertungsvorgehen zu der Planung von Aufgaben ein qualitatives Vorgehen zum Überprüfen des Kategoriensystems gewählt. Erneut wurde das Kategoriensystem in einem Fachkolloquium vorgestellt und zur Diskussion gestellt. Außerdem wurden die vorgenommenen Codierungen während regelmäßig stattfindenden Treffen in einer Forschungswerkstatt mit einer Englischdidaktikerin kommunikativ validiert.

⁴⁷ Alle Subkategorien der Hauptkategorie „Zielprodukt“ sind im nachfolgenden Kapitel „5.3.4.2. Kategoriensystem“ zu finden.

⁴⁸ Im Anhang wird unter „VI.“ anhand des Datenmaterials ein exemplarischer Einblick in die vorgenommenen Codierungen zu der Aufgabenplanung gegeben.

5.3.4.2. Kategoriensystem

Name der Hauptkategorie	1. Aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe
Beschreibung	Die Hauptkategorie „Aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe“ umfasst den Gebrauch von Wörtern, welche zu der Strukturierung bei der Aufgabenplanung für den Englischunterricht benötigt werden. Die genutzten Begriffe wurden in dem Lehr-Lern-Modul eingeführt, definiert und wiederholt gebraucht – unter anderem bei der ersten eigenen Aufgabenplanung zum Abschluss des Moduls.
Anwendung	Die Hauptkategorie wird codiert, wenn eines der nachfolgend aufgeführten Wörter von den Student:innen genannt wird: <i>backward planning</i> , <i>exercise</i> , Übung, <i>pre-task</i> , situative Aufgabe, <i>task</i> , Lernaufgabe, <i>target-task</i> und Zielaufgabe.
Name der Subkategorie	1.1. <i>backward planning</i>
Beschreibung	„ <i>Backward planning</i> “ umfasst das Planen ausgehend von einer Zielaufgabe. Der Unterricht wird von der Lehrkraft „rückwärts“ geplant in dem ausgehend von der Zielaufgabe überlegt wird, welche Übungen und situative Aufgaben zur Bewältigung dieser benötigt werden (vgl. Biebighäuser et al., 2012, S. 30).
Anwendung	Die Subkategorie „ <i>backward planning</i> “ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird.
Beispiel	--
Name der Subkategorie	1.2. <i>exercise</i>

Beschreibung	Der Begriff „ <i>exercise</i> “ umfasst das Üben von spezifischen sprachlichen Strukturen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011b, S. 23). Die Begriffe „ <i>exercise</i> “ und Übung sind in ihrer Bedeutung synonym zu verstehen.
Anwendung	Die Subkategorie „ <i>exercise</i> “ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn der Begriff im Plural verwendet wird.
Beispiel	--
Name der Subkategorie	1.3. Übung
Beschreibung	Der Begriff „Übung“ wird synonym zu dem Begriff „ <i>exercise</i> “ verwendet und umfasst folglich das Üben von bestimmten sprachlichen Strukturen.
Anwendung	Die Subkategorie „Übung“ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird. Die Codierung wird unabhängig davon vorgenommen, ob der Begriff fachlich korrekt oder im Plural eingesetzt wird.
Beispiel	„Mögliche Übungen könnten sein, Vokabeln für verschiedene Länder zu sammeln. Hierbei kann erstmal frei an der Tafel gesammelt werden. Als Hilfe könnten Flashcards der Übersichten dienen. Wichtige Begriffe sollten also verschriftlicht oder in einer Form visualisiert werden.“ (Student:in_A16_Post_Reflexionsvignette, Pos. 4-8)
Name der Subkategorie	1.4. <i>pre-task</i>
Beschreibung	Eine „ <i>pre-task</i> “ ist eine der Zielaufgabe vorgelagerte Aufgabe, welche zu der Bewältigung der Zielaufgabe benötigt wird. Im Unterschied zu einer Übung stehen nicht sprachliche Strukturen im Mittelpunkt, sondern das Anwenden dieser. Der Begriff „ <i>pre-task</i> “ wurde im Modul synonym zu dem Begriff situative Aufgabe verwendet.

Anwendung	Die Subkategorie „ <i>pre-task</i> “ wird codiert, wenn der Begriff von den Student:innen eingesetzt wird, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn der Begriff im Plural verwendet wird.
Beispiel	„Ich würde zunächst mit einer <i>pre-task</i> anfangen. Dabei erzählt die Lehrerin wo sie/ihre Eltern/Großeltern geboren wurden - immer mit dem gleichen Satzmuster. Anschließend fragt sie die Schüler, die ebenfalls mit dem gleichen Satzmuster antworten können/sollen.“ (Student:in_A1_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)
Name der Subkategorie	1.5. situative Aufgabe
Beschreibung	Die Begriffe „situative Aufgabe“ und „ <i>pre-task</i> “ wurden im Modul synonym verwendet.
Anwendung	Die Subkategorie „situative Aufgabe“ wird bei der Verwendung codiert, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn der Begriff im Plural verwendet wird.
Beispiel	„Situative Aufgabe 1 (Pre-task): Anschließend teilt die Lehrkraft Arbeitsblätter aus, auf welchen die Schüler*innen Sätze formulieren sollen, bezüglich ihrer Interessen zu anderen Ländern und Kulturen.“ (Student:in_A17_Post_Reflexionsvignette, Pos. 7-10)
Name der Subkategorie	1.6. <i>task</i>
Beschreibung	Das Wort „ <i>task</i> “ wurde im Modul – in Abgrenzung zu einer Übung – zur Definition von Aufgaben verwendet, welche den Fokus auf die Bedeutung legen, ein Zielprodukt sowie eine klare Struktur haben und herausfordernd und bedeutend für Schüler:innen sind. In der Reflexionsvignette wurde der Begriff durch die Aufgabenstellung für die Student:innen mit aufgenommen und dadurch in dieser mit dem Begriff „Lernaufgabe“ gleichgesetzt

	(„Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (<i>Task</i>) und begründen Sie Ihre Entscheidung“).
Anwendung	Die Subkategorie „ <i>task</i> “ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn der Begriff im Plural verwendet wird.
Beispiel	„Die Task ist eine interaktive Lernaufgabe. Es geht darum, ein Gespräch zwischen zwei bis drei Schüler*innen zu simulieren.“ (Student:in_A10_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-3)
Name der Subkategorie	1.7. Lernaufgabe
Beschreibung	Dem Begriff der „Lernaufgabe“ begegnen die Student:innen im Modul durch das Auseinandersetzen mit verschiedenen Aufgabenkonzepten in der Fremdsprachendidaktik. Eine „Lernaufgabe“ wird als eine Zielaufgabe verstanden, welche Kriterien für eine Aufgabe im Englischunterricht erfüllen muss und gleichzeitig durch vorgelagerte Übungen und situativen Aufgaben vorbereitet wird. Die vorgelagerten Übungen und situativen Aufgaben gehören somit zu einer Lernaufgabe. Diese kann nicht ohne vorgelagerte Übungen/Aufgaben umgesetzt werden. Der Terminus „Lernaufgabe“ wird in der Reflexionsvignette genutzt und mit dem Begriff „ <i>task</i> “ gleichgesetzt.
Anwendung	Die Subkategorie „Lernaufgabe“ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird. Die Codierung wird unabhängig davon vorgenommen, ob der Begriff fachlich korrekt oder im Plural angewendet wird.
Beispiel	„Eine mögliche Lernaufgabe mit dem Thema Growing up around the world für die 8. Klasse mit dem Kompetenzbereich Sprechen ist, dass die SchülerInnen als Lernziel einen Dialog führen.“ (Student:in_A8_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-4)
Name der Subkategorie	1.8. <i>target-task</i>

Beschreibung	Eine „ <i>target-task</i> “ ist eine Zielaufgabe, welche durch vorgelagerte <i>pre-tasks</i> und <i>exercises</i> vorbereitet wird. In dem Modul wird der Begriff der „ <i>target-task</i> “ synonym zu dem Begriff „Lernaufgabe“ verwendet.
Anwendung	Die Subkategorie „ <i>target task</i> “ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird, unabhängig davon ob der Begriff fachlich korrekt angewendet wird. Die Kategorie wird ebenso codiert, wenn der Begriff im Plural verwendet wird.
Beispiel	„Als Target task soll jede Gruppe ihr ausgesuchtes Land, beziehungsweise dessen Kultur o.ä. präsentieren.“ (Student:in_A1_Post_Reflexionsvignette, Pos. 16-17)
Name der Subkategorie	1.9. Zielaufgabe
Beschreibung	Der Begriff „Zielaufgabe“ ist als Synonym für den Begriff „ <i>target-task</i> “ zu verstehen.
Anwendung	Die Subkategorie „Zielaufgabe“ wird codiert, wenn der Begriff genutzt wird. Die Codierung wird unabhängig davon vorgenommen, ob der Begriff fachlich korrekt oder im Plural angewendet wird.
Beispiel	„Ich würde eine Lernaufgabe im Sinne des Task-based-language-teaching entwerfen, die am Ende eine kommunikative Zielaufgabe hat. Denkbar wäre hierfür beispielsweise eine Vorstellung von Steckbriefen über Kinder aus aller Welt oder ein Dialog, der die Thematik "Growing up around the world" behandelt.“ (Student:in_B16_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)
Name der Hauptkategorie	2. Merkmale aufgabenorientierter Englischunterricht
Beschreibung	Die deduktive Hauptkategorie „Merkmale aufgabenorientierter Englischunterricht“ umfasst im Unterschied zu den verwendeten Fachbegriffen die Inhalte der Aufgabenideen, welche anhand von Merkmalen eines aufgabenorientierten Unterrichts codiert werden. Es wurden die deduktiven Subkategorien „Zielprodukt“, „ <i>focus on meaning</i> “, „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ und „Kompetenzorientierung“ gebildet. Die Subkategorien

	wurden in Anlehnung an die vorangegangenen Auswertungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung erstellt.
Anwendung	Die Kategorie wird codiert, wenn die Student:innen sich bei dem Formulieren ihrer Ideen zu der Aufgabenplanung auf ein Zielprodukt beziehen, (indirekt) bei der Zielaufgabe den Fokus auf den Inhalt legen, einen Bezug zu dem Leben der Schüler:innen herstellen und/oder darstellen, welche Kompetenzbereiche gefördert werden.
Name der Subkategorie	2.1. Zielprodukt
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie „Zielprodukt“ beinhaltet die von den Student:innen formulierten Ideen hinsichtlich eines Zielproduktes ihrer Lernaufgabe.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen ein Produkt benennen, welches bei der Zielaufgabe entsteht bzw. das Ziel der Aufgabe darstellt. Wenn das Zielprodukt nicht deutlich als dieses erkennbar ist, wird die Kategorie nicht codiert. Das heißt ein Zielprodukt muss zum einen in einer Aufgabe – nicht eine Übung – eingebettet sein und auf vorgelagerten Aufgaben und/oder Übungen beruhen. Außerdem muss konkretisiert sein, worin genau das Produkt besteht. Es ist nicht ausreichend nur einen Inhalt zu benennen oder unpräzise festzuhalten, dass die Schüler:innen am Ende miteinander kommunizieren und/oder sich austauschen sollen.
Beispiel	„Das Produkt, welches am Ende entstehen soll, ist ein Dialog zwischen Kindern aus verschiedenen Ländern der Welt. In diesem Dialog sollen die SuS sich bezüglich ihres Tagesablaufs austauschen.“ (Student:in_A18_Post_Reflexionsvignette, Pos. 7-9)
Name der Subkategorie	2.1.1. mündliches Zielprodukt
Beschreibung	Die induktive Subkategorie „mündliches Zielprodukt“ bezieht sich auf die formulierten Zielprodukte der Student:innen, welche den Fokus auf

	Mündlichkeit legen. Das heißt die Schüler:innen sollen dazu angeregt werden in der Fremdsprache zu sprechen. Dies kann z. B. ein Dialog, ein Interview oder auch eine Präsentation sein.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen ein mündliches Zielprodukt benennen, wie z. B. ein Rollenspiel, ein Interview oder eine Präsentation.
Beispiel	„Das Endprodukt sollte ein kleiner Vortrag sein, in dem sich die Schüler*innen kurz vorstellen, sagen aus welchem Land sie kommen, und erzählen wie Ihr Morgen abläuft.“ (Student:in_A23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 7-9)
Name der Subkategorie	2.1.1.1. Rollenspiel
Beschreibung	Die induktive Subkategorie beinhaltet die Textstellen, in welchen ein Rollenspiel als Zielprodukt genannt wird.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn das beschriebene Zielprodukt der Student:innen als Rollenspiel oder Sketch eingeordnet wird.
Beispiel	„Stelle der ganzen Klasse dein Ort und dein Kind mit einem Role-Play vor. Hierfür spielt ein*e Schüler*in das Kind als Austauschschüler*in und die anderen sind normale Schüler*innen, welche der/dem Austauschschüler*in Fragen stellen. Dieses Role-Play wird mit stichpunktartigen Notizen vorne vor der Klasse präsentiert.“ (Student:in_B8_Post_Reflexionsvignette, Pos. 46-49)
Name der Subkategorie	2.1.1.2. Interview
Beschreibung	Die induktive Subkategorie beinhaltet die Textstellen, in welchen ein Interview als Zielprodukt genannt wird.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen schreiben, dass die Schüler:innen ein Interview als Zielprodukt erstellen sollen.

Beispiel	„Nachdem jede Gruppe ihr Interview eingeübt hat, wird die "Weltreise" als gesamte Klasse [sic!] durchgeführt. Jede Länderpaarung wird besucht und dort tragen die zuständigen Kinder ihr eingeübtes Interview vor.“ (Student:in_A6_Post_Reflexionsvignette, Pos. 19-21)
Name der Subkategorie	2.1.1.3. Präsentation
Beschreibung	Die induktive Subkategorie beinhaltet die Textstellen, in welchen eine Präsentation bzw. ein Vortrag als Zielprodukt genannt wird. Die Präsentation beinhaltet dabei kein Dialog, Interview oder Rollenspiel. Es ist unerheblich mit welcher Medienunterstützung (z. B. Poster, Video) die Präsentation durchgeführt werden soll. Außerdem können die Präsentationen sowohl von einzelnen Schüler:innen als auch von einer Gruppe vorgetragen werden. Es ist ebenso offen, ob die Schüler:innen ihre Präsentation in kleineren Gruppen oder vor der gesamten Klasse vortragen.
Anwendung	Die Subkategorie „Präsentation“ wird immer dann codiert, wenn das Produkt eine Präsentation bzw. ein Vortrag ist. Dies ist unabhängig davon, ob die Schüler:innen ihre Vorträge als Video oder Podcast aufnehmen, Präsentationen mit Hilfe eines zu erstellenden Posters halten oder nur 2-minütige Kurzvorträge halten sollen. Die Subkategorie wird bei Einzel- und Gruppenpräsentationen codiert und unabhängig davon, ob die Schüler:innen vor der gesamten Klasse oder nur vor einzelnen Schüler:innen vortragen sollen.
Beispiel	„Eine mögliche Lernaufgabe wäre, einen kleinen Film über das Thema zu erstellen. Die SchülerInnen nehmen ihren Vortrag als Audio-Datei auf. Der Vortrag soll eineinhalb Minuten lang sein. Danach werden Bilder herausgesucht, welche das Gesagte verdeutlichen.“ (Student:in_A3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)
Abgrenzung	Sobald eine Präsentation in eine von den Schüler:innen zu planende Veranstaltung eingebettet ist wird die Kategorie „Veranstaltung“ codiert.

Name der Subkategorie	2.1.1.4. Dialog
Beschreibung	Die induktive Subkategorie beinhaltet die Textstellen in welchen ein Dialog als Zielprodukt genannt wird.
Anwendung	Die Subkategorie „Dialog“ wird codiert, sobald die Student:innen darauf eingehen, dass die Schüler:innen einen Dialog als Zielprodukt erarbeiten und vorstellen sollen. Der Dialog kann in Teams, Gruppen oder vor der gesamten Klasse vorgesprochen werden.
Beispiel	„Eine Lernaufgabe könnte es sein, dass die Schüler*innen als Ziel haben, einen Dialog mit jemanden aus einem anderen Land zu führen. Der Dialog wird so aussehen, dass sie ihn der Klasse vorstellen müssen und schon vorher alles, was sie für richtig halten, in Partnerarbeit erarbeitet.“ (Student:in_A21_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)
Name der Subkategorie	2.1.1.5. Veranstaltung
Beschreibung	Die induktive Subkategorie beinhaltet die Textstellen, in welchen eine Veranstaltung mit einem Fokus auf Mündlichkeit als Zielprodukt benannt wird. Dies geht deutlich über das Präsentieren eines Posters oder eines Dialoges hinaus und fordert die Schüler:innen dazu auf z. B. ein Klassenfest zu organisieren.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn eine Veranstaltung als Produkt benannt wird. Dies kann z. B. bedeuten, dass die Schüler:innen ein Fest organisieren und hierfür verschieden Dinge wie kurze Präsentationen aber z. B. auch Essen vorbereiten.
Beispiel	„Bei diesem Kulturfest geht es darum, dass auf einer Art Marktplatz, den man im Klassenraum erbauen kann, verschiedene Stände mit verschiedenen Ländern [...] kennenlernen kann. Man kann sein Land auf verschiedenste Weise repräsentieren, aber vorher besprochene Kriterien müssen erfüllt werden, wie beispielsweise das erstellen [sic!] einer kurzen 3

	min Präsentation aber auch Dinge wie beispielsweise kulinarische Spezialitäten zu präsentieren könnte auch auf dem Programm stehen.“ (Student:in_B23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 6-12)
Name der Subkategorie	2.1.2. schriftliches Zielprodukt
Beschreibung	Die induktive Subkategorie „schriftliches Zielprodukt“ bezieht sich auf die formulierten Zielprodukte der Student:innen, welche den Fokus auf das Schreiben legen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen ein schriftliches Zielprodukt (z. B. eine E-Mail) benennen.
Beispiel	„Schreibt eine Email an eure AustauschschülerInnen und findet etwas über den Alltag heraus. Erzählt dabei gerne, wie ihr lebt.“ (Student:in_A25_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 9-10)
Name der Subkategorie	2.2. <i>focus on meaning</i>
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie „ <i>focus on meaning</i> “ umfasst die Textstellen der Student:innen anhand welcher deutlich wird, dass der Fokus der geplanten Zielaufgabe auf der Bedeutung liegt. Das Erlernen von sprachlichen Strukturen rückt in den Hintergrund und wird nicht aktiv durch das Durchführen der Zielaufgabe angesteuert.
Anwendung	Die deduktive Subkategorie wird codiert, wenn die formulierte Zielaufgabe der Student:innen erkennbar den Fokus auf die Bedeutung legt und nicht auf dem Erlernen grammatikalischer Strukturen oder eines bestimmten Vokabulars liegt. Die Student:innen können – aber müssen nicht – explizit auf diesen Fokus hinweisen.
Beispiel	„In den folgenden Stunden können die SuS können sich jeweils (in zweier [sic!] oder dreier Gruppen) ein Land aussuchen (Z.B. USA, Canada, Russia, France etc.) und recherchieren die verschiedenen Arten des Aufwachens in dem jeweiligen Land. Der Target task [sic!] ist hierbei am Ende

	einen kurzen Vortrag vor der Klasse, inklusive Powerpoint zum jeweiligen Land zu halten.“ (Student:in_A11_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 3-8)
Name der Subkategorie	2.2.1. implizit
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie umfasst die Textstellen der Student:innen, bei welchen sie indirekt das Prinzip „ <i>focus on meaning</i> “ aufgreifen, indem sie eine Zielaufgabe planen, welche den Fokus auf das Aushandeln sprachlicher Bedeutung legt und nicht auf das Erlernen eines bestimmten Vokabulars oder grammatikalischen Strukturen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn anhand der Zielaufgabe und der damit zusammenhängenden formulierten Planungsideen deutlich wird, dass der Fokus bei der Zielaufgabe auf der Bedeutung und nicht der sprachlichen Form liegt.
Beispiel	„Eine Lernaufgabe könnte es sein, dass die Schüler*innen als Ziel haben, einen Dialog mit jemanden aus einem anderen Land zu führen. Der Dialog wird so aussehen, dass sie ihn der Klasse vorstellen müssen und schon vorher alles, was sie für richtig halten, in Partnerarbeit erarbeitet.“ (Student:in_A21_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)
Abgrenzung	Sobald die Student:innen explizit auf das Aufgabenprinzip <i>focus on meaning</i> hinweisen, wird diese Textstelle der Subkategorie „explizit“ zugeordnet.
Name der Subkategorie	2.2.2. explizit
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie umfasst die Textstellen der Student:innen, bei welchen sie explizit das Prinzip „ <i>focus on meaning</i> “ aufgreifen, indem sie darauf eingehen, inwiefern ihre geplante Aufgabe den Fokus auf die Bedeutung legt.
Anwendung	Die Student:innen verweisen explizit darauf, dass die inhaltliche Bedeutung bei der Aufgabe fokussiert wird.

Beispiel	„Der Fokus ist auf der Bedeutung, das bedeutet es werden keine spezifischen Vokabeln abverlangt und SchülerInnen mit verschiedenen Levels können diese bearbeiten.“ (Student:in_A3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 30-32)
Name der Subkategorie	2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ beinhaltet die Äußerungen der Student:innen, welche bei der geplanten Aufgabe einen Bezug zu dem Leben der Schüler:innen außerhalb der Institution Schule herstellen. Dies umfasst Textstellen in welchen deutlich wird, dass die Student:innen die Lebenswelt der Schüler:innen bei der Aufgabenbearbeitung berücksichtigen und aktiv mit einbeziehen.
Anwendung	Die Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen das Leben/die Lebenswelt der Schüler:innen aufgreifen. Dieser Bezug muss nicht explizit von den Student:innen auch als dieser benannt bzw. erklärt werden. Darüber hinaus muss ein Lebensweltbezug nicht direkt in der Zielaufgabe selbst hergestellt werden, sondern kann auch ein Bestandteil einer vorgelagerten situativen Aufgabe sein.
Beispiel	„Die Schüler würden sich pro Gruppe mit einem Ort beschäftigen und bekämen dafür entsprechende Materialien. Sie sollen dann eine Tabelle mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu ihrem Wohnort beziehungsweise dem Ort an dem sie aufgewachsen sind aufschreiben.“ (Student:in_A10_Post_Reflexionsvignette, Pos. 11-15)
Name der Subkategorie	2.4. Kompetenzorientierung
Beschreibung	Die deduktive Subkategorie „Kompetenzorientierung“ umfasst die Äußerungen der Student:innen, welche sich auf die Planungsideen zu den möglichen geförderten Kompetenzen beziehen. Der Kategorie liegt hinsichtlich

	der Definition kein spezifisches Kompetenzmodell zugrunde, sondern diese umfasst jegliche Äußerungen der Student:innen dazu, was aus ihrer Perspektive durch die geplante Aufgabe gefördert wird.
Anwendung	Die deduktive Subkategorie wird codiert, wenn die Student:innen darauf eingehen welche Kompetenzbereiche durch ihre Aufgabe gefördert werden. Die Kategorie wird auch codiert, wenn die Student:innen schreiben, dass z. B. Sprechen oder Hören gefördert wird ohne, dass der Begriff „Kompetenz“ direkt von den Student:innen genutzt wird. Da der Codierung kein bestimmtes Kompetenzmodell zugrunde gelegt wird, wird alles was von den Student:innen selbst als durch die Aufgabe gefördert eingeordnet wird dieser Kategorie zugeordnet.
Beispiel	„Die Sprechkompetenz wird besonders durch die Ergebnispräsentation gefördert, aber auch durch die vorherige Vorbereitung, da hierfür die Kommunikation innerhalb der Kleingruppen essenziell ist. Außerdem werden in der Task die Kompetenzen writing, reading, media usage und organization of learning and learning awareness gefördert (durch die Recherche, Gestaltung der Plakate, Arbeit in der Gruppe und die abschließende Feedbackphase).“ (Student:in_B13_Post_Reflexionsvignette, Pos. 14-20)

Tabelle 4: Kategoriensystem zu dem Planen von kompetenzorientierten Aufgaben

5.4. Reflexion des Forschungsprozesses

Gemeinsam haben die Untersuchungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und dem Planen von kompetenzorientierten Aufgaben, dass die Bereitschaft der Student:innen vorhanden sein muss, sich mit den in den Vignetten präsentierten Unterrichtssituationen auseinanderzusetzen. Dies umfasst, dass sich die Student:innen konzentriert an die Bearbeitung der Vignetten setzen und diese versuchen bestmöglich zu bearbeiten. Des Weiteren müssen die Student:innen in der Lage sein das Wahrgenommene und ihre Planungsideen zu verschriftlichen,

indem sie aktiv auf das notwendige Wissen zugreifen können. Vor allem im Hinblick auf die Untersuchung der professionellen Wahrnehmung stellt sich die Frage, was von dem Wahrgenommenen überhaupt verbalisiert werden kann und inwiefern die Student:innen unbewusst oder bewusst selektieren was sie von ihren Gedanken verschriftlichen. Diese Besonderheiten gilt es folglich bei der anstehenden Analyse und der Diskussion der Ergebnisse zu beachten. Weiterhin ist offen, inwiefern soziale Erwünschtheit bei der Bearbeitung der Vignette eine Rolle gespielt hat und die Student:innen ihr Antwortverhalten der vermuteten Erwartungshaltung angepasst haben. Dies wurde durch die in den Fragestellungen festgelegten Schwerpunkten versucht zu umgehen, indem der Fokus auf dem qualitativen inhaltlichen Explorieren liegt. Selbst wenn die Student:innen ihr Antwortverhalten bei dem Bearbeiten der Vignetten angepasst haben, zeigt dies trotzdem mit welchen Inhalten sie sich beschäftigt haben und z. B. im Fall der professionellen Unterrichtswahrnehmung innerhalb welcher Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung sich die Student:innen bewegen.

Bei der Erstellung des Fragebogens stand noch nicht fest, in welcher Reihenfolge die Texte der Student:innen ausgewertet werden. Aus dem Grund wurde die Reflexionsvignette zu der Aufgabenplanung von den Student:innen vor der Unterrichtsvideovignette bearbeitet. Bei der Analyse wurde diese Reihenfolge geändert. Es wurde erst die Auswertung zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung durchgeführt und anschließend die der Texte zu der Aufgabenplanung.

Es ist möglich, dass die Bearbeitung der Reflexionsvignette zu der Aufgabenplanung einen Einfluss darauf gehabt, was die Student:innen in der folgenden Unterrichtsvideosequenz wahrgenommen haben bzw. worauf sie sich bei der Beschreibung fokussiert haben. Diese Fragen nach Zusammenhängen und der gegenseitigen Beeinflussung können und sollen auch nicht mit dieser Studie beantwortet werden. Das Bindeglied dieser Konstrukte ist in dieser Arbeit das Modul, durch welches diese beiden Bereiche von Lehrer:innenprofessionalität gefördert werden sollen. Nichtsdestotrotz gilt es die Reihenfolge der Bearbeitung der Vignetten zu bedenken. Zusätzlich kann eine Beeinflussung der Student:innen durch zeitgleich zu dem Modul gemachte Praxiserfahrungen oder besuchte Veranstaltungen nicht ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund wurde in dem Prä-Post-Fragebogen abgefragt, inwiefern die Student:innen neben dem Modul

in weiteren Veranstaltungen mit Unterrichtsvideos gearbeitete haben und inwiefern sie Praxiserfahrungen machen konnten. Außerdem wurde das Fachsemester abgefragt, da die Student:innen in der Regel im 3. BA Semester an dem Modul teilnehmen. Dies ist ein früher Zeitpunkt ihrer Professionalisierung und es ist anzunehmen, dass die Student:innen Anfänger:innen in Bereichen wie der Unterrichtsplanung sind.

5.5. Beschreibung der Teilnehmer:innengruppe

Bevor in den Kapiteln 6 und 7 die Analyse und Ergebnispräsentation zu der Wahrnehmung und der Aufgabenplanung erfolgt, muss die Teilnehmer:innengruppe – bestehend aus 48 Student:innen – beschrieben werden. Wie bei der Konstruktion der Vignetten angenommen, ist die Erstsprache des Großteils der Teilnehmer:innen Deutsch. 39 der 48 Student:innen haben angegeben, dass dies ihre Erstsprache ist. Die weiteren Erstsprachen sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

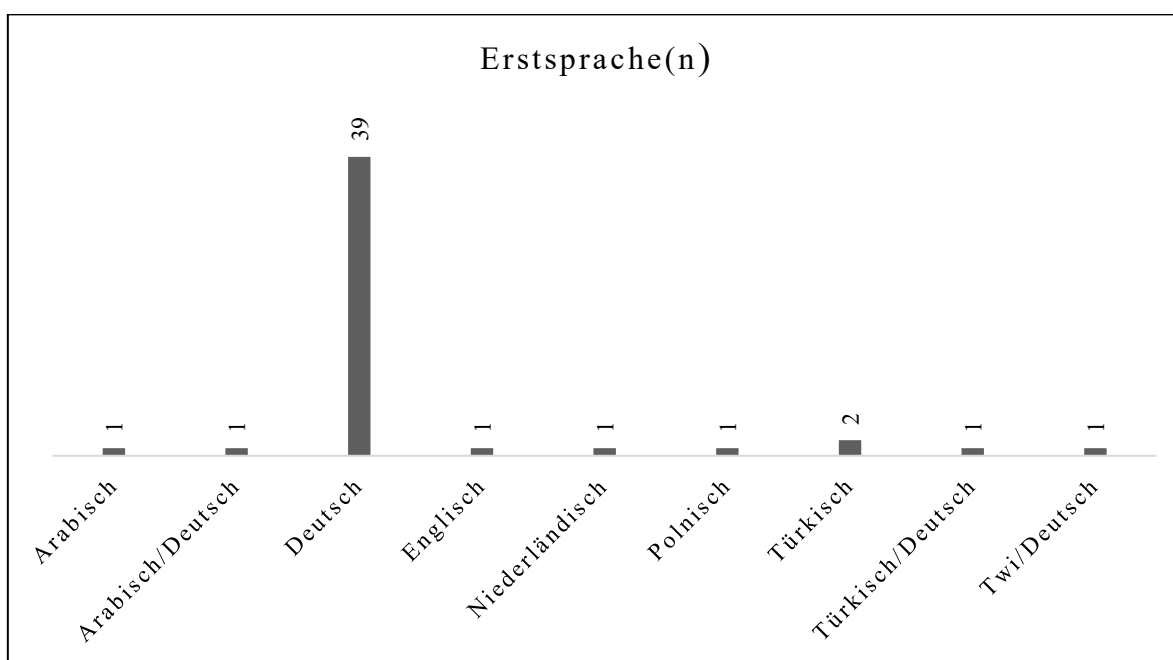


Abbildung 15: Erstsprache(n) der Student:innen (n = 48 Student:innen)

46 Student:innen haben sich bei der Teilnahme an dem Modul und so auch zu dem Zeitpunkt der Erhebung im dritten und zwei Student:innen haben sich im fünften Fachsemester befunden. Zeitgleich zu dem Lehr-Lern-Modul *TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom*, besuchen die Student:innen das Seminar *Heterogeneity and Inclusion in the EFL Classroom*, da beide Veranstaltungen in dem Modul *Teaching English as a Foreign Language I* angesiedelt sind. 30 Student:innen und somit der Großteil der Teilnehmer:innen strebte zu diesem Zeitpunkt im Studium das Lehramt in der Primarstufe an. Elf der Teilnehmer:innen haben angegeben später in der Sekundarstufe I unterrichten zu wollen und sieben Student:innen hatten diese Entscheidung zu dem Zeitpunkt der Erhebung noch nicht getroffen.⁴⁹

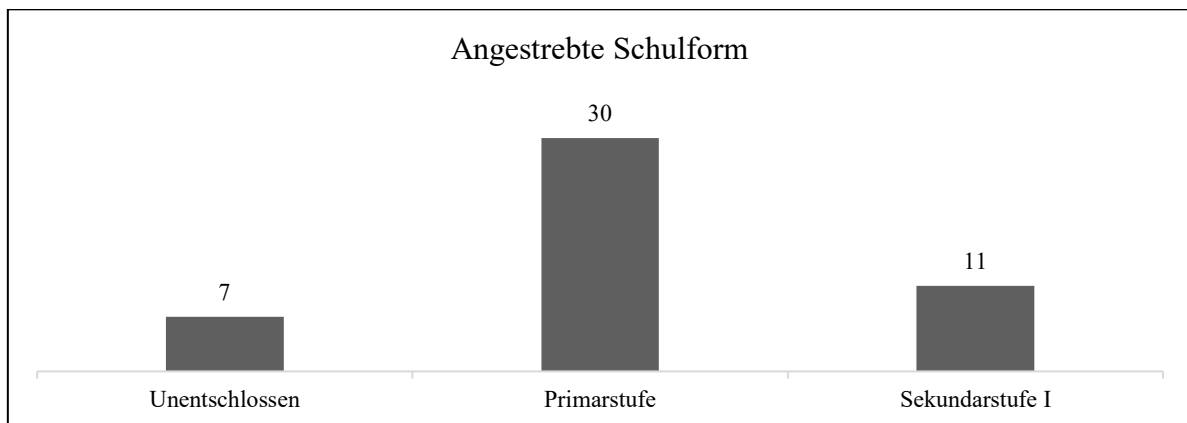


Abbildung 16: Angestrebte Schulform (n = 48 Student:innen)

⁴⁹ Dies ist möglich, da die Student:innen zu dem Zeitpunkt der Erhebung an der Leuphana Universität Lüneburg im Bachelorprogramm „Lehrer und Lernen“ studieren, welches noch nicht spezifisch auf die Primarstufe oder die Sekundarstufe I ausgerichtet ist. Gleichzeitig steht für manche Student:innen durch die Wahl des Unterrichtsfaches (wie beispielsweise Sachunterricht) die Schulform bereits im Bachelorstudium fest. Das Lehramt für das Gymnasium kann nicht an der Leuphana Universität Lüneburg studiert werden.

Die Hälfte der Teilnehmer:innen studiert neben dem Fach Englisch das Unterrichtsfach Deutsch. An zweiter Stelle kommt das Fach Mathematik, welches acht Teilnehmer:innen studieren. Die Aufteilung sowie die weiteren Fächer sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

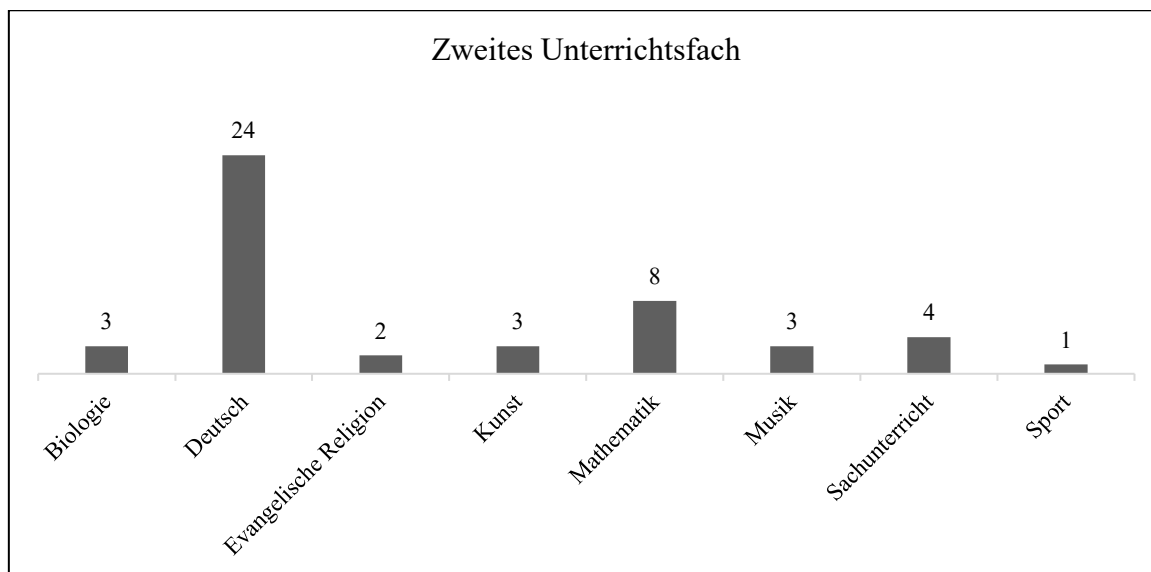


Abbildung 17: Zweites Unterrichtsfach neben Englisch (n = 48 Student:innen)

Die Vorerfahrungen hinsichtlich des eigenen Unterrichts des Faches Englisch gestalteten sich unterschiedlich aus. 34 der Student:innen haben außerhalb der Institution Schule erste eigene Unterrichtserfahrungen durch das Geben von privater Nachhilfe und zehn Student:innen durch das Geben von Nachhilfe über ein Institut machen können. Der zeitliche Umfang, in welchem das Geben der Nachhilfe stattgefunden hat ist verschieden und reicht von nur vereinzelt Erfahrungen bis hin zu dem regelmäßigen Geben von Nachhilfe in einem zeitlichen Rahmen von über einem Jahr.

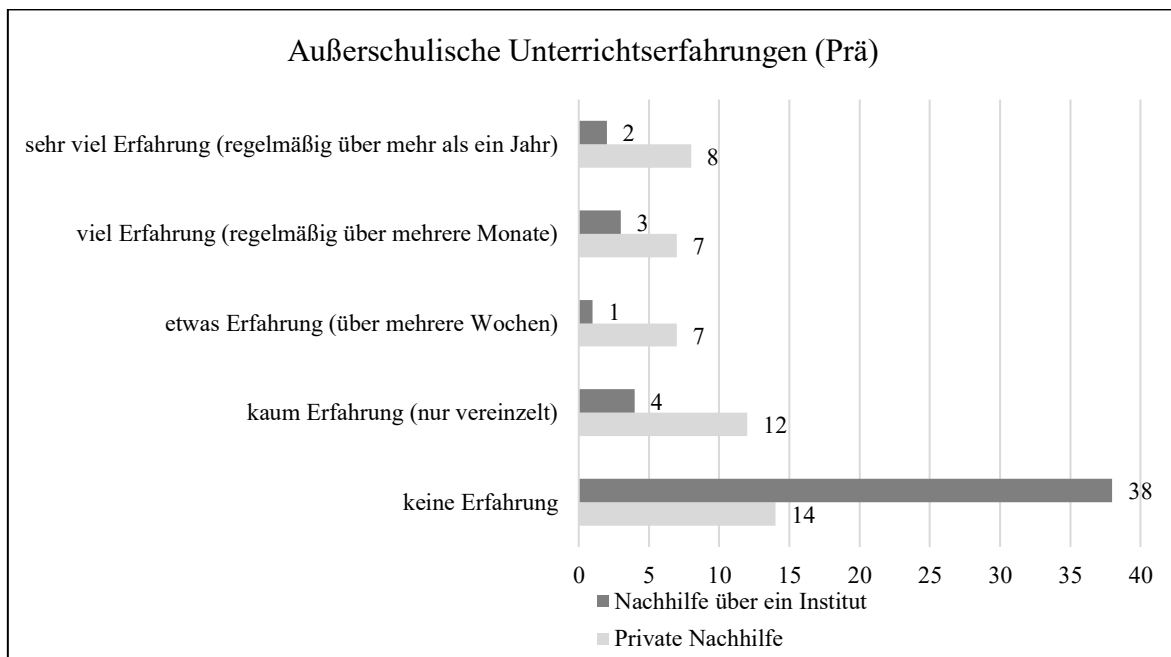


Abbildung 18: Darstellung der außerschulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch der Student:innen zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48 Student:innen)

Neben den Unterrichtserfahrungen außerhalb der Schule haben die Student:innen ebenfalls Erfahrungen innerhalb dieser Institution gemacht. 15 Student:innen haben als Aushilfslehrkraft für das Fach Englisch an der Schule gearbeitet. Drei Student:innen haben dies über ein Jahr getan. Von den 48 Teilnehmer:innen haben 33 Student:innen vor dem Beginn des Lehramtsstudiums ein Praktikum an einer Schule absolviert. Während des Studium haben bis zu dem Zeitpunkt der ersten Erhebung 40 der 48 Student:innen Praktikumserfahrungen gemacht. Der genaue zeitliche Umfang der gemachten Erfahrungen ist in der folgenden Darstellung zusammengefasst.

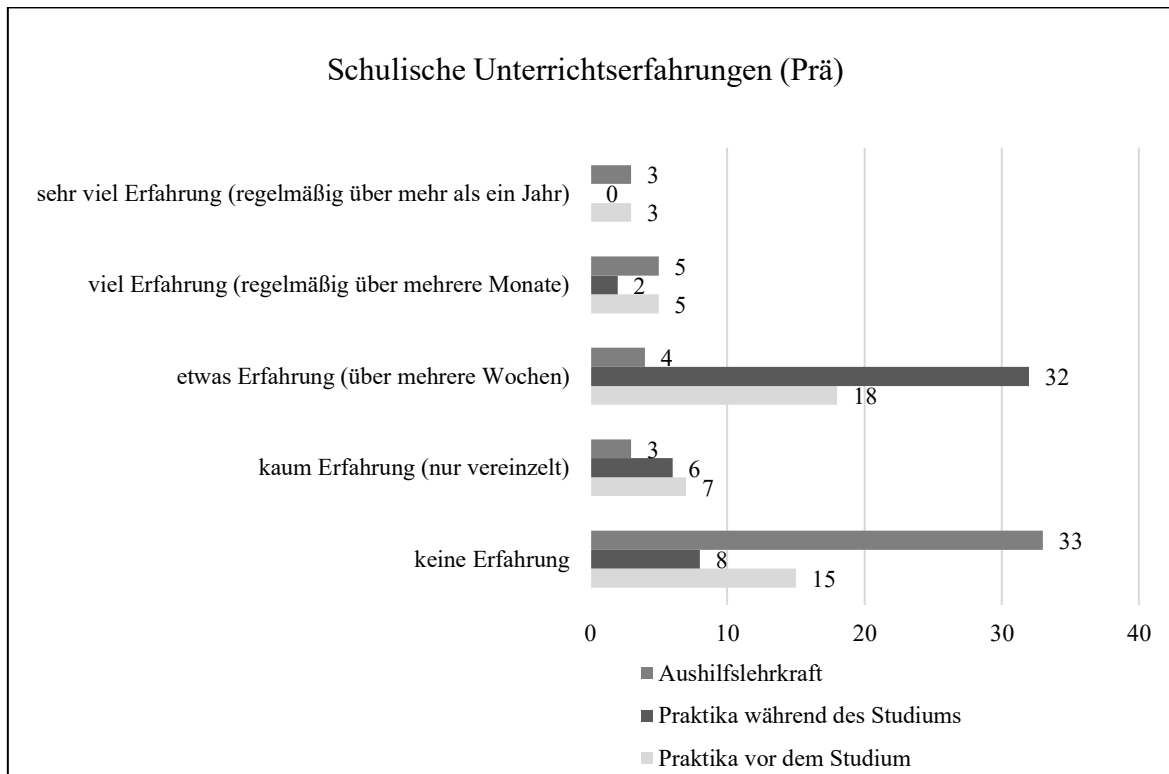


Abbildung 19: Darstellung der schulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48 Student:innen)

Neben der Abfrage nach dem Geben von Nachhilfe, Praktika oder der Tätigkeit als Aushilfslehrkraft hatten die Student:innen die Möglichkeit weitere gemachte Erfahrungen anzugeben, welche durch die vorherigen Fragen nicht abgedeckt wurden. Hier haben drei Student:innen angegeben, Unterrichtserfahrungen während des Bundesfreiwilligendienstes gesammelt zu haben, wobei sich die Orte unterschiedlich ausgestalten (Schule in Peru, Mutter-Kind-Kurklinik, Schule in Deutschland). Ein:e Student:in hat darüber hinaus während der Tätigkeit als Au-Pair das betreuende Kind in Englisch unterrichtet.

Nach der Teilnahme an dem Modul wurde erneut abgefragt, ob weitere Unterrichtserfahrungen während des Semesters gemacht wurden. 20 Student:innen haben während des Semesters privat Nachhilfe gegeben und 11 Student:innen haben Nachhilfe über ein Institut gegeben. Die Unterrichtserfahrungen während des Semesters, welche innerhalb der Schule stattgefunden haben sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

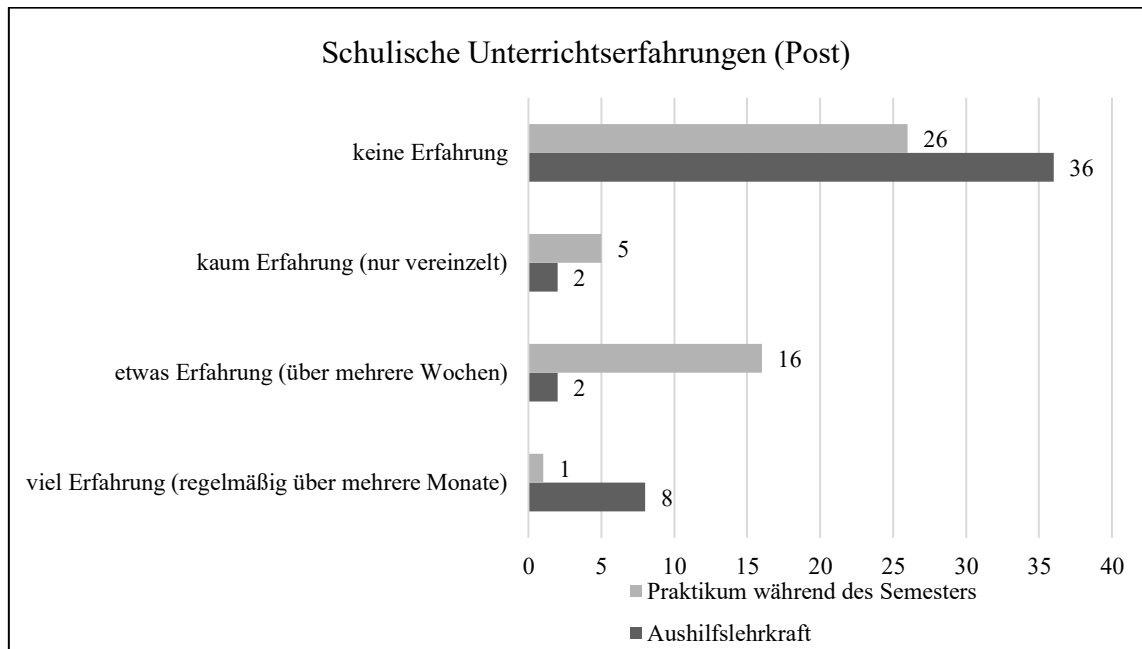


Abbildung 20: Darstellung der schulischen Unterrichtserfahrungen in dem Fach Englisch, welche die Student:innen zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung und somit während des Semesters gemacht haben (n = 48 Student:innen)

Der Großteil der Student:innen hat zeitgleich zu der Teilnahme an dem Modul nicht als Aushilfslehrkraft (36 Student:innen) das Fach Englisch unterrichtet. 8 Student:innen haben während des Semesters über mehrere Monate als Aushilfslehrkraft in dem Fach Englisch gearbeitet und angegeben, viel Unterrichtserfahrungen gesammelt zu haben. Von den 48 Teilnehmer:innen haben 16 Student:innen zeitgleich zu der Teilnahme an dem Modul eigene Unterrichtserfahrungen mit dem Fach Englisch innerhalb eines mehrwöchigen Praktikums sammeln können. 26 Student:innen haben auch während des Semesters keine Erfahrungen im Rahmen eines Praktikums gemacht. Es zeigt sich hinsichtlich der eigenen Unterrichtserfahrungen, dass die Student:innen zu dem Zeitpunkt der Teilnahme am Modul entweder im Vorwege ein mehrwöchiges Praktikum absolviert haben oder dies zeitgleich getan haben. Dies war zu erwarten, da das erste Praktikum an der Leuphana Universität von den Lehramtsstudent:innen im 2. oder 3. Semester absolviert werden soll und somit zeitlich vor oder zeitgleich zu dem Modul liegt. Erste eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch hat demnach die Mehrheit der

Student:innen bereits machen können. Vereinzelt haben Student:innen durch die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft oder auch das Geben von Nachhilfe weitere Unterrichtserfahrungen in Englisch sammeln können. Dies ist jedoch die Ausnahme.

Neben den gemachten Unterrichtserfahrungen wurde abgefragt, wie sich die Vorerfahrungen bezüglich der Arbeit mit Unterrichtsvideos ausgestalten. Vor dem Modul haben 6 Student:innen zu keinem Zeitpunkt im Studium mit Unterrichtsvideos gearbeitet. Die anderen 42 Teilnehmer:innen haben Videosequenzen in verschiedenen Veranstaltungen betrachtet oder analysiert. In der folgenden Abbildung ist dargestellt, in welchem Rahmen die Arbeit mit Unterrichtsvideos stattgefunden hat. Ein Balken verortet die gemachten Erfahrungen mit Unterrichtsvideos vor dem Modul und der zweite Balken die Erfahrungen, welche zeitgleich zu der Teilnahme an dem Modul gemacht wurden.

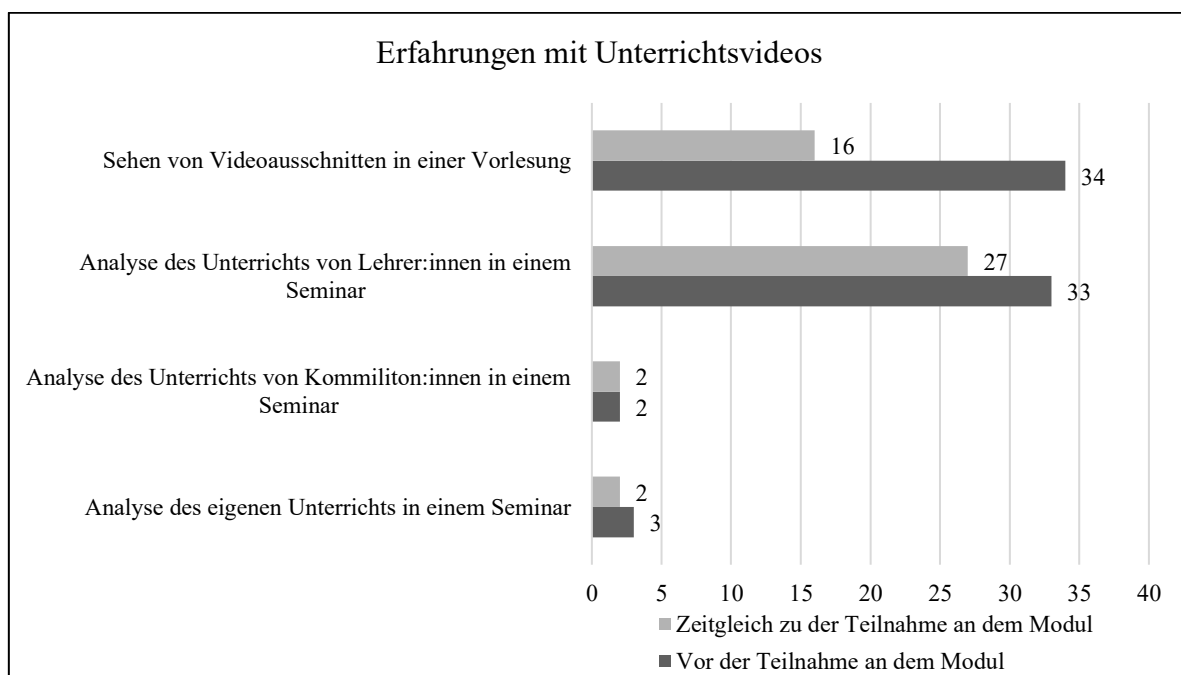


Abbildung 21: Darstellung der Erfahrungen der Student:innen mit Unterrichtsvideos vor und zeitgleich zu dem Modul (n = 48 Student:innen)

Vor der Teilnahme an dem Modul hat die Mehrheit der Student:innen (34) bereits in einer Vorlesung Videoausschnitte gesehen. 20 Student:innen haben angegeben, dass dies unter anderem in einer Englischdidaktik Vorlesung stattgefunden hat. Darüber hinaus wurden

Videoausschnitte in bildungswissenschaftlichen Vorlesungen und vereinzelt in den Unterrichtsfächern Deutsch und Sport aufgegriffen. Zeitgleich zu dem Modul haben 16 Student:innen in Vorlesungen Unterrichtsvideos betrachtet. Diese Vorlesungen waren in den Bildungswissenschaften (Psychologie) und in den Fachdidaktiken (Englisch, Sport und Mathematik) angesiedelt.

Videos, welche Lehrer:innen bei dem Unterrichten zeigen, haben ebenso bereits ein Großteil (33) der Student:innen in Seminaren vor der Teilnahme an dem Modul analysiert. Von diesen 33 Student:innen haben 22 Student:innen angegeben, diese Erfahrungen in der Englischdidaktik gemacht zu haben. Weitere Seminare waren erneut in den Bildungswissenschaften verortet, insbesondere Begleitseminare zu dem ersten Praktikum im Studium und in einzelnen Fällen in anderen Fachdidaktiken (Mathematik, Deutsch und Sachunterricht). Zeitgleich zu dem Modul hat erneut über die Hälfte (27 von 48 Student:innen) Videos von Lehrer:innen in Seminaren analysiert. 16 Student:innen haben die Angaben gemacht, dass dies im Fach Englisch stattgefunden hat. Eigentlich müsste diese Zahl höher sein, denn in dem parallellaufenden Seminar zu dem Thema Inklusion im Englischunterricht wird partiell mit Videoausschnitten gearbeitet. Denkbar ist, dass einige Student:innen zu diesen Seminarsitzungen nicht anwesend waren und so an der Analyse nicht teilgenommen haben. Weitere Seminare, in welchen ebenfalls mit Unterrichtsvideos von Lehrer:innen während des Semesters gearbeitet wurde, haben in den Fachbereichen Mathematik, Sachunterricht, Sport und den Bildungswissenschaften (Psychologie) stattgefunden. Zwei Student:innen haben vor und parallel zu dem Modul Unterrichtsvideos im Seminar analysiert, welche Kommiliton:innen zeigen. Zwei Student:innen haben die Fächer angegeben (Englisch und Kunst), in welchen die Seminare verortet waren. Bei den anderen beiden Student:innen ist nicht bekannt, in welchen Fächern die Videos analysiert wurden. Die Analyse von eigenen Unterrichtsvideos wurde zu diesem Zeitpunkt im Studium kaum durchgeführt. Vor dem Modul haben 3 Student:innen in den Fächern Englisch, Sachunterricht und einem nicht spezifizierten Fach eigene Videos analysiert. Parallel zu dem Modul haben 2 Student:innen in Englisch und einem weiteren nicht benannten Fach von sich Videos untersucht. Hinsichtlich der bereits gemachten Erfahrungen mit Unterrichtsvideos im Studium zeigt sich, dass die teilnehmenden Student:innen, sowohl zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung als auch der

Post-Erhebung, zu einem Großteil mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben. Besonders häufig haben Student:innen Videos analysiert, welche Lehrer:innen bei dem Unterrichten zeigen. Mit der Analyse von Unterrichtsvideos, welche sie selbst oder auch Kommiliton:innen zeigen, haben die Student:innen wiederum kaum Erfahrungen gemacht. Es wird deutlich, dass die Arbeit mit Unterrichtsvideos bereits zu einem frühen Zeitpunkt an der Leuphana Universität Lüneburg stattfindet. Hieraus lässt sich jedoch nicht schlussfolgern, wie mit diesen Unterrichtsvideos genau gearbeitet wird. Aussagen, inwiefern dies vertiefende, kleinschrittige Analysen von einzelnen Sequenzen umfasst oder die Sequenzen eher zu einer Illustration von Unterrichtsmerkmalen genutzt werden, können nicht auf der Basis der erhobenen Angaben getroffen werden.

6. Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht professionell wahrnehmen: Die Perspektive von Lehramtsstudent:innen

6.1. Die Unterrichtswahrnehmung der Student:innen: Ein Überblick

Bevor in den folgenden Unterkapiteln die einzelnen Subkategorien der professionellen Unterrichtswahrnehmung qualitativ analysiert und abschließend diskutiert werden, wird erst dargestellt wie häufig die jeweiligen Kategorien vorkommen, um einen ersten Einblick in die Ausgestaltung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Student:innen zu erhalten. Die im folgenden angegebenen Zahlen zu den Angaben von Häufigkeiten beziehen sich auf die Anzahl der Student:innen ($n = 48$), welche zu beiden Zeitpunkten (d. h. an der Prä-Erhebung und Post-Erhebung) teilgenommen haben. Die Zahlen geben nicht die Anzahl der codierten Textstellen an, sondern bei wie vielen Student:innen die jeweilige Kategorie mindestens einer Textstelle zugeordnet werden konnte. In der nachfolgenden Abbildung ist dargestellt, bei wie vielen Student:innen vor und nach dem Modul, welche Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung verortet werden konnten und wie viele Student:innen nichtzutreffende Darstellung der Unterrichtsvideosequenz vorgenommen haben.

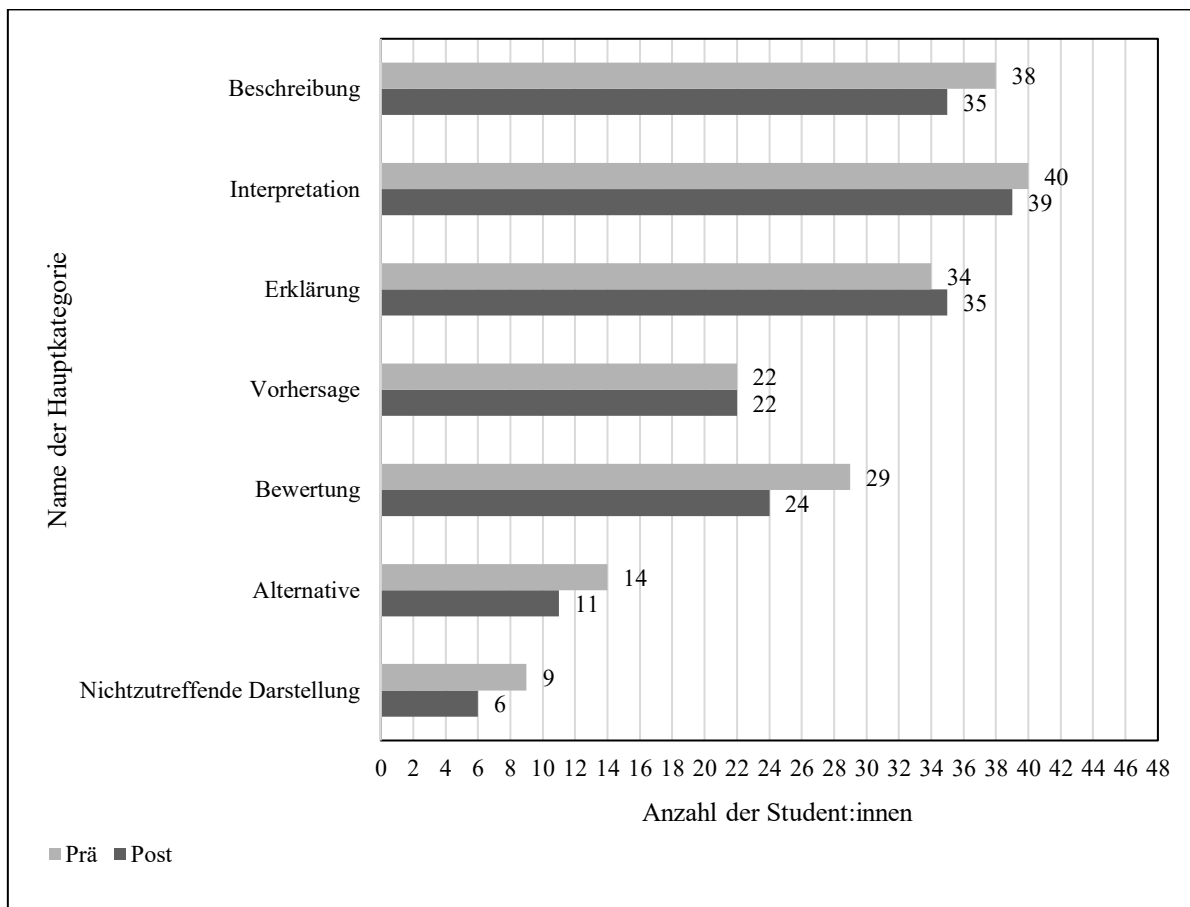


Abbildung 22: Anzahl der codierten Hauptkategorien auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48)

Der Großteil der Student:innen beschreibt, interpretiert und erklärt, sowohl vor der Teilnahme an dem Modul als auch danach. Bei dem Vorkommen dieser Subprozesse zeigt sich folglich kein deutlicher Unterschied nach der Teilnahme an dem Modul. Vor dem Modul beschreiben 38 Student:innen und nach dem Modul 35 die Videosequenz. Am häufigsten werden Interpretationen vorgenommen. Vor dem Modul interpretieren 40 Student:innen in ihren Texten und nach dem Modul 39 Student:innen. Erklärungen werden zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung von 34 Student:innen formuliert und nach dem Modul von 35 Student:innen. Vorhersagen werden sowohl zu dem Zeitpunkt der Prä- als auch der Post-Erhebung von 22 Student:innen getroffen. Bewertungen werden ebenfalls von einer relativ hohen Anzahl von Student:innen vor dem Modul vorgenommen: 29 der 48 Student:innen bewerten beobachtete Aspekte zu dem

Zeitpunkt der Prä-Erhebung. Nach dem Modul nehmen 5 Student:innen weniger Bewertungen vor. Insgesamt sind es zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung noch 24 Student:innen, die das Wahrgenommene bewerten. Der Subprozess „Alternative“ wird am wenigsten in den Texten der Student:innen codiert. Vor dem Modul haben 14 Student:innen Alternativen zu dem Beobachteten formuliert und nach dem Modul 11 Student:innen. Nichtzutreffende Darstellungen werden von 9 der 48 Student:innen zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung getroffen und nach dem Modul von 6 Student:innen. Diese codierten Textstellen umfassen die Äußerungen, welche abgeleitet aus der zugrundeliegenden Unterrichtsvideosequenz, eindeutig auf einer falschen Darstellung beruhen. Diese Kategorie ist folglich kein Subprozess der wissensgesteuerten Verarbeitung.

Die Häufigkeiten in Bezug auf die thematisierten Inhalte der Student:innen sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst. Erneut bezieht sich die angegebene Zahl auf die Anzahl der Student:innen (Prä: n = 48; Post: n = 48) und somit darauf, in wie vielen studentischen Texten diese Kategorie mindestens einmal codiert werden konnte.

Name der Kategorie	Prä	Post
1. Beschreibung		
1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	24	23
1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	20	17
1.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns	26	22
2. Interpretation		
2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten	10	17
2.2. Einschätzung des Schüler:innenhandelns		
2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen	18	14
2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	17	22
2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns	12	13
3. Erklärung		
3.1. Erklärung von Facetten der Aufgabe		
3.1.1. Verortung der Aufgabe	13	13

3.1.2. <i>Focus on meaning</i>	2	3
3.1.3. (Relevanz) durch Lebensweltbezug	7	14
3.1.4. Sozialform & Materialien	9	5
3.1.5. Differenzierung	0	5
3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe	11	13
3.2. Erklärung des Lehrer:innenhandelns	12	11
3.3. Erklärungen Aufgaben-/Kompetenzorientierung	1	2
4. Vorhersage		
4.1. Lernen durch die Aufgabe		
4.1.1. Überfachliches Lernen	2	6
4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	18	17
4.1.3. Hinterfragen des Lernens	3	1
4.2. Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns	2	3
5. Bewertung		
5.1. Bewertung der Aufgaben-/Kompetenzorientierung	4	1
5.2. Bewertung der Aufgabe	19	16
5.3. Bewertung des Schüler:innenhandelns	9	13
5.4. Bewertung des Lehrer:innenhandelns	11	7
6. Alternative		
6.1. Alternative Aufgabenstellung	9	5
6.2. Alternatives Handeln der Lehrkraft	8	7

Tabelle 5: Anzahl der codierten Subkategorien der PUW auf Dokumentenebene zu den Zeitpunkten der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48)

Innerhalb des Subprozesses „Beschreibung“ gehen die Student:innen auf verschiedene Facetten der Aufgabe, das Handeln der Schüler:innen und auf das Lehrer:innenhandeln ein. Vor dem Modul wird innerhalb der Kategorie „Beschreibung“ am häufigsten das Lehrer:innenhandeln beschrieben. 26 von den 28 Student:innen beschreiben dieses. Die Aufgabenfacetten werden von 24 Student:innen und das Schüler:innenhandeln von 20 Student:innen zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung beschrieben. Nach dem Modul ist in allen drei Subkategorien in Bezug auf das Vorkommen dieser Kategorien ein Rückgang zu verzeichnen, auch wenn dies keine starke Veränderung ist. Die Aufgabenfacetten werden von einer Person weniger beschrieben, das Schüler:innenhandeln von 3 Student:innen weniger und das Lehrer:innenhandeln von 4 Student:innen weniger. Bei der Kategorie „Interpretation“ zeigt sich bei der Subkategorie „Interpretation von Aufgabenfacetten“ nach dem Modul eine deutliche Veränderung. Vor dem Modul wurden die Aufgabenfacetten von 10 Student:innen interpretiert und nach dem Modul von 17 Student:innen. Hinsichtlich der Einschätzung des Schüler:innenhandelns beziehen sich vor dem Modul 18 Student:innen und nach dem Modul 14 auf die Arbeitshaltung der Schüler:innen. Das Nutzen der Fremdsprache interpretieren vor dem Modul 17 Student:innen und nach dem Modul 22 Student:innen. Das Lehrer:innenhandeln interpretiert nach dem Modul eine Person mehr als vor dem Modul. Hier ändert sich die Anzahl von 12 zu 13 Student:innen. Hinsichtlich des Erklärens von Aufgabenfacetten verortet die gleiche Anzahl an Student:innen bei der Prä- und Post-Erhebung die Aufgabe (13 Student:innen). Der Aspekt *focus on meaning* wird nur von einer geringen Anzahl adressiert. Vor dem Modul greifen zwei Student:innen dies auf und nach dem Modul drei Student:innen. Eine deutliche Veränderung zeigt sich nach dem Modul bei der Kategorie „(Relevanz) durch Lebensweltbezug“. Diese wird vor dem Modul in den Texten von 7 Student:innen und nach dem Modul bei 14 Student:innen codiert. Der Bereich „Sozialform & Materialien“ wird vor dem Modul von 9 Student:innen erklärt und nach dem Modul von 5 Student:innen. „Differenzierung“ wird bei der Prä-Erhebung von keiner Person erklärt. Bei der Post-Erhebung erklären 5 Personen, wie durch die Aufgabe differenziert wird. Bei den Kategorien „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“ und „Erklärung des Lehrer:innenhandelns“ zeigt sich kaum ein Unterschied. Die Kompetenzbereiche erklären vor dem Modul 11 und nach dem Modul 13 Student:innen und das Lehrer:innenhandeln wird vor dem Modul von

12 und nach dem Modul von 11 Student:innen erklärt. Allgemeine Erklärungen zu den fachdidaktischen Prinzipien Aufgabenorientierung und/oder Kompetenzorientierung haben vor dem Modul ein:e Student:in und nach dem Modul zwei Student:innen abgegeben. Vorhersagen in Bezug auf das Lernen durch die Aufgaben beziehen sich auf überfachliches Lernen, die Förderung fachspezifischer Kompetenzen und auf ein Hinterfragen des Lernens. Vorhersagen bezüglich des überfachlichen Lernens treffen vor dem Modul 2 Student:innen und nach dem Modul 6 Student:innen. Die Förderung fachspezifischer Kompetenzen sticht hier deutlich heraus. 18 der 48 Student:innen haben diesbezüglich vor und 17 Student:innen nach dem Modul Vorhersagen getroffen. Ein geringer Anteil hat zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (3 Student:innen) und Post-Erhebung (1 Student:in) das Lernen durch die Aufgabe hinterfragt. Vorhersagen hinsichtlich der Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns haben die Student:innen ebenfalls zu beiden Zeitpunkten kaum formuliert. Vor dem Modul beziehen sich zwei Student:innen bei dem Treffen von Vorhersagen auf die Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns und nach dem Modul drei Student:innen. Allgemeine Bewertungen der fachdidaktischen Prinzipien der Aufgaben- und Kompetenzorientierung haben vor dem Modul vier und nach dem Modul ein:e Student:in geäußert. Am meisten beziehen sich die Student:innen bei vorgenommenen Bewertungen auf die Aufgabe. 19 Student:innen bewerten die Aufgabe bei der Prä-Erhebung und 16 Student:innen bei der Post-Erhebung. Die Bewertungen des Schüler:innenhandelns sind nach dem Modul vermehrt vorgenommen worden, während die Bewertungen des Lehrer:innenhandelns abgenommen haben. Bei den dargestellten Alternativen gehen bei der Prä-Erhebung 9 Student:innen auf die Aufgabenstellung ein. Bei der Post-Erhebung hat sich dieser Wert verändert. Nun erläutern noch 5 Student:innen alternative Aufgabenstellungen. Alternativen in Bezug auf das Handeln der Lehrkraft werden vor dem Modul von 8 der 48 Student:innen geäußert und nach dem Modul von 7 Student:innen.

Es lässt sich festhalten, dass bereits vor der Teilnahme an dem Lehr-Lern-Modul und somit zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung alle Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung in studentischen Texten vorgekommen sind. Die Student:innen haben nicht nur beschrieben und interpretiert sondern ebenfalls Erklärungen vorgenommen und Alternativen zu den beobachteten Handlungen formuliert. Unabhängig von der Teilnahme an dem Modul haben die Student:innen

bereits im 3. Fachsemester des BA Studiengangs von sich aus die verschiedenen Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung verbalisiert. Vor und nach dem Modul liegt der Schwerpunkt der Student:innen auf dem Beschreiben von Aufgabenfacetten, dem Schüler:innen- und Lehrer:innenhandeln sowie der Interpretation des Schüler:innenhandelns, dem Treffen von Vorhersagen im Hinblick auf die fachspezifischen Kompetenzen und dem Bewerten der Aufgabe. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass in den hier aufgeführten Codierungen noch nicht enthalten ist, ob z. B. die vorgenommenen Erklärungen fachdidaktisch zutreffend sind. Aus diesem Grund ist die qualitative Analyse der codierten Textstellen notwendig. Es werden im Folgenden die jeweiligen Textstellen der einzelnen Subkategorien inhaltlich beschrieben und analysiert. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse aus den Kapiteln 6.1. - 6.8. im Kapitel 6.9 zusammengefasst und diskutiert.

6.2. Beschreibung

6.2.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten

Vor und nach dem Modul beschreiben 24 und nach dem Modul 23 Studierende Facetten der Aufgabe.⁵⁰ Vor dem Modul beziehen sich die Student:innen bei ihren Beschreibungen auf das Thema der Aufgabe, die Sozialform, welche Arbeitsschritte die Aufgabe beinhaltet und welches Material genutzt werden soll. Die Beschreibungen von Aufgabenfacetten in den Texten der Student:innen sind zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung kurze und wenig detaillierte Sätze. So wird beispielsweise das Thema der Aufgabe vor dem Modul in der Regel allgemein benannt. Dies lässt sich an dem folgenden Beispiel veranschaulichen: „Die Aufgabe thematisiert das Themenfeld 'Berufe'“ (Student:in_A5_Prä_Videsequenz, Pos. 6-7). Diese Angabe des Themas, lässt sich so in weiteren Beschreibungen anderer Student:innen finden. Dies lässt sich damit erklären, dass das Themenfeld (*Jobs*) im Beobachtungsprompt angegeben war und dies somit keine Eigenleistung der Studierenden ist. Der Großteil der Student:innen spezifiziert zu dem

⁵⁰ Das Kategoriensystem zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung mit der jeweiligen Definition der Kategorie, der Anwendung dieser und einem Beispiel ist im Methodenteil dieser Arbeit im Kapitel „5.3.3.2. Kategoriensystem“ zu finden.

Zeitpunkt der Prä-Erhebung dies nicht näher und – so die Annahme – erkennt folglich ebenfalls nicht, dass die Schüler:innen sich zwar mit dem Themenfeld „Berufe“ auseinandersetzen aber in dieser Aufgabe ihren eigenen Traumberuf vorstellen sollen. Nur eine Person erkennt bzw. schreibt bereits vor dem Modul, dass die Schüler:innen ihre individuellen Traumberufe vorstellen sollen:

„Die Unterrichtsstunde steht unter dem Thema "Jobs". Die Schüler*innen sind dazu aufgefordert, sich gegenseitig in ihren Tischgruppen ihren Traumberuf vorzustellen.“ (Student:in_B14_Prä_Videsequenz, Pos. 2-4).

Bei der Beschreibung der genutzten Materialien wird vor dem Modul häufig der Einsatz von Karten beschrieben und der Aspekt der Bewertung in den Fokus gestellt. Nur zwei Student:innen (A20, A23) verweisen darauf, dass die Schüler:innen sich anhand von Karten Feedback geben sollen. Dieser starke Fokus auf das Bewerten mag damit zusammenhängen, dass die Lehrkraft selbst in der Sequenz den Schüler:innen das Ausfüllen der Karte erklärt, indem sie den Bewertungsaspekt hervorhebt.⁵¹ Dementsprechend ist es nachvollziehbar, warum die Student:innen die Bewertung des Vortrags durch die Karten hervorheben und nicht beschreiben, wie durch die Feedback Karten eine Rückmeldung gegeben wird, aus welcher die Schüler:innen etwas über ihre Vortragsweise lernen sollen.

Insgesamt wird zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung in den Beschreibungen zu den Aufgabenfacetten nicht direkt deutlich, dass es sich bei dem beobachteten Unterricht um Englischunterricht handelt. Vereinzelt wird von den Student:innen in einem Satz benannt, dass die Videosequenz Englischunterricht zeigt, aber eine Beschreibung der sprachlichen Aspekte der Aufgabe findet in der Regel vor dem Modul nicht statt. Nur ein:e Student:in verweist vor dem Modul darauf, dass die Schüler:innen die Berufe ausschließlich auf Englisch präsentieren sollen (vgl. Student:in_A8_Prä_Videsequenz, Pos. 11-13). Dies mag damit zu erklären sein, dass es für die Student:innen selbstverständlich ist, dass die Aufgabe, d. h. das Halten des Vortrags, in der Zielsprache stattfindet. Worauf die Student:innen aber bei der Aufgabenbeschreibung eingehen ist, dass es sich bei dieser um eine Sprechaufgabe handelt. Student:in A24 ordnet die Aufgabe bei der Beschreibung z. B. wie folgt ein: „Die Schüler müssen sich gegenseitig verschieden

⁵¹ Vgl. das Transkript der Unterrichtsvideosequenz im Anhang dieser Arbeit auf S. 312-314.

[sic!] Berufe vorstellen. Es war eine mündliche Aufgabe“ (Student:in_A24_Prä_Videosequenz, Pos. 4-5).

Nach dem Modul beziehen sich die Student:innen bei den Beschreibungen ebenfalls auf das Thema der Aufgabe, die durchzuführenden Arbeitsschritte, das Material und die Sozialform. Eine Veränderung hinsichtlich des Themas ist, dass nach dem Modul vier Student:innen (A4, A24, B14, B17) in ihren Texten darauf verweisen, dass die Schüler:innen ihre Traumberufe und eben nicht einen beliebigen Beruf vorstellen. Dies sind somit drei Student:innen mehr als vor dem Modul, welche die spezifischere Zielsetzung der Aufgabe erkannt haben. Außerdem wird nach dem Modul der Begriff Feedback vermehrt von den Student:innen genutzt, wenn der Einsatz der Karten beschrieben wird. Der Fokus auf die Bewertung des Vortrags ist weniger geworden. Student:in A23 schreibt: „Außerdem beinhalten die aufgabe [sic!] Peer Feedback und keine Bewertung der Lehrperson.“ (Post_Videosequenz, Pos. 8). Es wird nach dem Modul nicht nur treffenderweise der Einsatz der Karten als das Geben von Feedback eingeordnet, sondern Student:in A23 spezifiziert dies noch weiter durch den Begriff des Peer-Feedback.

Hinsichtlich des Thematisierens des Einsatzes der Zielsprache zeigt sich auf die Gesamtheit der Texte bezogen keine deutliche Veränderung nach dem Modul. Allerdings ist herauszustellen, dass die Student:innen, welche sich explizit auf den Einsatz der Sprache beziehen, nach dem Modul kleinschrittigere Beschreibungen vornehmen als vor dem Modul. Student:in B14 schreibt:

„Die Lernenden sollen sich möglichst frei und in zusammenhängenden Sätzen erzählen, was sie über ihren Beruf herausgefunden haben. Die anderen Gruppenmitglieder haben dabei nicht nur die Aufgabe, zuzuhören, gleichzeitig sollen sie die "Präsentation" des Mitschülers/der Mitschülerin auch auf einer dafür vorbereiteten Karte mit entsprechenden Bezeichnungen bewerten.“ (Student:in_B14_Post_Videosequenz, Pos. 8-13)

Student:in B14 führt aus, was ein Ziel der Aufgabe ist, nämlich das möglichst freie Sprechen. Diese Zielsetzung wurde vor dem Modul von Student:in B14 so nicht herausgestellt.

Es lässt sich festhalten, dass die Studierenden vor und nach dem Modul ähnliche Beschreibungen der Aufgabe vornehmen. Nur vereinzelt lassen sich Veränderungen feststellen. Insgesamt sind die Beschreibungen allgemein gehalten und bis auf wenige Ausnahmen kaum fachspezifisch.

6.2.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns

Das Handeln der Schüler:innen wird vor dem Modul von 20 und nach dem Modul von 17 Student:innen beschrieben. Die Student:innen beschreiben vor und nach dem Modul in kurzen Sätzen die von den Schüler:innen durchzuführenden Arbeitsschritte.

„Anschließend fangen die Schülerinnen und Schüler an, in Kleingruppen sich gegenseitig einen Beruf vorzustellen. Die jeweils Zuhörenden Schülerinnen und Schüler füllen im Anschluss daran einen kurzen Bewertungsbogen aus.“ (Student:in_A1_Prä_Videosequenz, Pos. 4-6)

„Sie präsentieren ihre Ergebnisse ihren Mitschülern an ihrem Gruppentisch.“ (Student:in_A2_Post_Videosequenz, Pos. 3-4)

Darüber hinaus gehen die Student:innen darauf ein, welche Sprache von den Schüler:innen gesprochen wird. Hierbei beschreiben sie vor allem wann in der Kommunikation untereinander ein Sprachwechsel stattfindet, d. h. wann Deutsch und wann Englisch gesprochen wird.

„Es wird bis auf Aufnahmen in Form von einzelner Wörter [sic!] durchgängig auf Englisch gesprochen.“ (Student:in_A17_Prä_Videosequenz, Pos. 14-15)

„Als die Arbeitsphase beginnt sprechen sie sich erst auf Deutsch ab, wer mit der Vorstellung seines Berufs anfängt. Der Junge, der zuerst präsentiert führt seine Vorstellung, bis auf eine kleine Ausnahme, komplett auf Englisch durch. Ein kleiner Fehler, der der Mitschülerin auffällt korrigiert sie sofort. Nah [sic!] der ersten Vorstellung fallen sie zurück ins Deutsche, um zu klären, wer als nächstes vorstellt.“ (Student:in_A7_Post_Videosequenz, Pos. 19-24)

„Die Gruppe redet dabei fast ausschließlich Englisch.“ (Student:in_B5_Post_Videosequenz, Pos. 10)

Der Wechsel von einer Sprache in die andere Sprache scheint für die Student:innen bedeutend zu sein. An dieser Stelle lässt sich ein fachlicher Fokus erkennen. Die Student:innen sind sensibel für das sprachliche Handeln der Schüler:innen. Hinsichtlich des Vorkommens oder auch der Differenziertheit der Beschreibungen des sprachlichen Handelns zeigen sich nach der Durchführung des Moduls keine deutlichen Veränderungen.

Ein weiterer Aspekt, der von den Student:innen bezüglich des Handelns der Schüler:innen aufgegriffen wird ist, ob und wie sich die Schüler:innen untereinander bei der Aufgabenbearbeitung unterstützen.

„Außerdem ist zu beobachten, dass sie sich auch untereinander helfen. Denn als ein Junge sucht [sic!] ins Stocken gerät und sichtlich nach einem Wort sucht, hilft ihm seine Mitschülerin.“ (Student:in_A6_Prä_Videsequenz, Pos. 4-8)

„Jedoch merkt man auch, dass die anderen Schüler*innen, gerade die, die dem Jungen gegenüber sitzt [sic!], sich gegenseitig helfen und die anderen auch diese Hilfe annehmen.“ (Student:in_A21_Post_Videsequenz, Pos. 8-10)

Vereinzelt wird von Student:innen thematisiert, dass ein Schüler einen falschen Begriff verwendet und dies von einer Mitschülerin korrigiert wird. Insgesamt beziehen sich die beschriebenen Handlungen allerdings auf das Halten der Präsentation, was die Schüler:innen bei ihrer Präsentation inhaltlich benennen und das Zuhören, während die anderen Schüler:innen ihren Vortrag halten. Die Student:innen beziehen sich bei den Schilderungen auf den einen Gruppentisch, welcher in zwei von drei Kameraperspektiven der multiperspektivischen Videosequenz zu sehen ist. Da diese somit im Fokus stehen ist es naheliegend, dass die Student:innen das Handeln dieser Schüler:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten beschreiben. Hinsichtlich einer Veränderung nach dem Modul lässt sich für diese Kategorie festhalten, dass diese nicht sichtbar wird. Es ist nach der Teilnahme an dem Modul bei dieser Subkategorie kein anderer Fokus auf der Textebene zu erkennen.

6.2.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns

Bei der Beschreibung der Unterrichtsvideosequenz gehen vor dem Modul 26 und nach dem Modul 22 Student:innen auf das Handeln der Lehrkraft ein. Vor dem Modul beschreiben die Student:innen, dass die Lehrkraft den Arbeitsauftrag für die Schüler:innen erklärt. Bemerkenswert ist, dass eine Erklärung der gesamten Aufgabe in der Sequenz selbst nicht zu sehen ist. Zu beobachten ist in der Videosequenz ausschließlich, wie die Lehrkraft das Halten der Präsentationen anleitet und das Geben des Feedbacks erklärt. Die Erklärung wie die Präsentationen vorbereitet und der Inhalt erarbeitet werden sollte ist nicht zu sehen. Außerdem wird die genaue Aufgabenstellung zu dem Präsentieren nicht benannt. Die Student:innen schreiben jedoch, dass die Lehrkraft die Aufgabe erklärt. Sie spezifizieren aber nicht näher, was sie genau an dieser Stelle mit dem Begriff der Aufgabe meinen und was diese Erklärung umfasst. Dies gilt für die Prä- und für die Post-Erhebung. Als Beispiel lassen sich die folgenden Textstellen anführen:

„Die Lehrerin erklärt zu Beginn den Ablauf der Aufgabe und tut dies ausschließlich auf Englisch.“ (Student:in_A8_Prä_Videsequenz, Pos. 3-4)

„Die Lehrerin stellt zu Beginn der Unterrichtsstunde die Aufgaben vor.“ (Student:in_A18_Prä_Videsequenz, Pos. 2)

„Zu Anfang erklärt die Lehrkraft die Aufgabenstellung für die Schüler*innen auf Englisch. Währenddessen gestikuliert sie mit ihren Händen.“ (Student:in_A17_Post_Videsequenz, Pos. 2-3)

„Während die Lehrkraft die Aufgabenstellung erklärt zeigt sie auf die Kärtchen, benutzt Gestik und Mimik, und schaut die Schüler*innen an.“ (Student:in_B8_Post_Videsequenz, Pos. 18-20)

Nach dem Modul – im Unterschied zu vor dem Modul – verweisen einzelne Student:innen darauf, dass die Lehrkraft Gestiken bei dem Erläutern des Arbeitsauftrags benutzt. Welche Sprache von der Lehrkraft benutzt wird (Englisch), wird zu beiden Erhebungszeitpunkten von einzelnen Student:innen thematisiert. Diese bilden jedoch die Ausnahme, was erneut die Vermutung nahe legt, dass für den Großteil der Student:innen selbstverständlich ist, dass die Lehrkraft Englisch zur Kommunikation mit Schüler:innen einer 9. Klasse nutzt.

Außerdem wird thematisiert, wie sich die Lehrkraft im Klassenraum bewegt:

„Die Lehrerin stellt den Arbeitsauftrag, den die SuS bearbeiten sollen vorne an der Tafel vor.“ (Student:in_B11_Prä_Videsequenz, Pos. 2-3)

„Auffällig ist einerseits, dass die Lehrerin in der Gruppe die gefilmt wird, nur kurz erscheint und wenig sagt. Stattdessen geht sie im Klassenraum herum und hört oft zu ohne viel zu sagen.“ (Student:in_B22_Post_Videsequenz, Pos. 4-7)

Die Student:innen beschreiben, wie sich die Lehrkraft bei der Vorstellung der Berufe in den Kleingruppen, von Tisch zu Tisch bewegt und wie sie in den verschiedenen Gruppen das Halten der Präsentationen beobachtet und den Vorträgen zuhört. Außerdem weisen die Student:innen darauf hin, dass die Lehrkraft den Schüler:innen Hilfestellungen gibt. Daneben wird vermehrt darauf hingewiesen, dass die Lehrkraft die Schüler:innen aufgefordert hat Englisch zu sprechen. Diese Aufforderung scheint für die Student:innen bedeutend zu sein, da diese Handlung vermehrt beschrieben wird. Dies zeigt erneut die Sensibilisierung für das sprachliche Handeln im Klassenraum.

Nach dem Modul adressieren die Studierenden auf der inhaltlichen Ebene dieselben Aspekte wie vor dem Modul. Es wird beschrieben, dass die Lehrkraft die Aufgabe erklärt, wie sie sich

im Klassenraum bewegt, dass sie teilweise Hilfestellungen gibt, den Gruppen bei dem Präsentieren zuhört und dass die Lehrkraft die Schüler:innen mehrmals auffordert Englisch zu sprechen. Hinsichtlich der aufgegriffenen Aspekte zeigen sich somit nach dem Modul keine deutlichen Unterschiede. Allerdings machen einige Student:innen bei der Post-Erhebung spezifischere Angaben, beispielsweise zu dem Anleiten der Aufgabe. Student:in A17 verweist z. B. darauf, dass die Lehrkraft das Ziel der Aufgabe verdeutlicht: „Die Lehrkraft erläutert, was das heutige Lernziel der Schüler*innen ist“ (Student:in_A17_Post_Videsequenz, Pos. 5-8). Außerdem wird darauf eingegangen, oder die Student:innen beschreiben, wie die Lehrkraft Gesten zur Unterstützung der verbalen Kommunikation nutzt. Hinsichtlich der Beschreibung des Lehrer:innenhandelns während der Gruppenarbeitsphase macht Student:in B3 deutlich, dass die Lehrkraft „individuelle Hilfestellung“ (Student:in_B3_Post_Videsequenz, Pos. 23) gibt. Das Herausstellen, dass die Lehrkraft auf die einzelnen Schüler:innen eingeht, lässt sich in dieser Form nicht in den Texten der Student:innen vor dem Modul finden. Vor und nach dem Modul lassen sich demnach auf die Gesamtheit der Student:innen keine deutlichen Unterschiede erkennen, nur vereinzelt werden Details hinsichtlich des Lehrer:innenhandelns näher ausgeführt.

6.3. Interpretation

6.3.1. Interpretation von Aufgabenfacetten

Vor dem Modul äußern 10 Student:innen Interpretationen von verschiedenen Facetten der Aufgabe. Nach dem Modul hat sich diese Zahl fast verdoppelt. Zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung interpretieren 17 Student:innen Aufgabenfacetten. Wie in dem Kategorienhandbuch im Kapitel 5.3.3.2. verdeutlicht wird, umfassen diese Interpretationen Einschätzungen des Wahrgenommenen bzw. Vermutungen über das Wahrgenommene, welche über eine deskriptive Beschreibung hinausgehen und keine Erklärung, Vorhersage, Alternative oder Bewertung beinhalten. Die Student:innen nutzen Formulierungen wie „scheinbar“, „vermutlich“, „wahrscheinlich“ und „ich glaube“ wie an den folgenden Beispielen deutlich wird:

„In dieser Unterrichts-Einheit sollen vermutlich die Kommunikations [sic!] Fähigkeiten der SchülerInnen geschult werden. Sie sollen vermutlich ihren Traumberuf vorstellen und

orientieren sich da an, von der Lehrkraft vorgegebenen Kategorien.“ (Student:in_B6_Prä_Videsequenz, Pos. 2-4)

„Die Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler hier üben [sic!] sollen, scheint das Sprechen auf Englisch sowie gegebenenfalls auch das Zuhören zu sein.“ (Student:in_A1_Prä_Videsequenz, Pos. 10-12)

Inhaltlich beziehen sich die Studierenden in der Prä- und Post-Erhebung darauf, wie vorgelagerte Aufgaben ausgesehen haben könnten und welche Kompetenzen vermutlich durch die Aufgabe adressiert werden.

Hinsichtlich der vorgelagerten Aufgaben gehen die die Student:innen darauf ein, welche Arbeitsschritte notwendig sind, um eine Präsentation über einen Beruf halten zu können. Die Student:innen schreiben, dass die Schüler:innen sich im Vorwege mit dem jeweiligen Beruf beschäftigt haben müssen, durch z. B. eine Internetrecherche bzw. das Lesen von Texten. Die Student:innen geben an zu dieser Schlussfolgerung zu kommen, da die Schüler:innen Notizen bei ihren Präsentationen nutzen. Student:in A8 schreibt:

„Vermutlich haben die SchülerInnen eine gewisse Vorarbeit geleistet, bei welcher jedes Gruppenmitglied bezüglich eines bestimmten Berufes recherchiert hat und die Ergebnisse schriftlich festgehalten hat (Kompetenz: "writing", "reading")“ (Prä_Videsequenz, Pos. 8-10).

Mit den Vermutungen über die vorgelagerten Aufgaben ist – wie an dem angeführten Beispiel deutlich wird – die Angabe verknüpft, welche Kompetenzen durch die mögliche vorherige Aufgabe gefördert werden sollten. Die Student:innen vermuten, dass hier das Lesen aber auch die Medienkompetenz gefördert wurde. Eine Veränderung nach dem Modul zeigt sich bei einzelnen Student:innen. So nutzt Student:in A6 bei der Post-Erhebung den korrekten Fachbegriff (*pre-task*).

„So mussten die SuS wahrscheinlich Informationen über den ihnen zugeteilten, oder ausgesuchten Beruf sammeln und aufschreiben (pre-tasks).“ (Student:in_A6_Post_Videsequenz, Pos. 7-8)

Student:in A22 wiederum nutzt zwar nicht den passenden Begriff, aber scheint sich der Bedeutung der vorgelagerten Aufgabe für die Bearbeitung der Zielaufgabe bewusst zu sein.

„Vermutlich wurde die Aufgabe also so weit vorbereitet, dass die Schüler*innen die Aufgabe nun ohne große Schwierigkeiten angehen können, was auch für einen aufgabenorientierten Unterricht spricht.“ (Student:in_A22_Post_Videsequenz, Pos. 9-11)

Neben den Vermutungen zu den vorgelagerten Aufgaben äußern die Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten Einschätzungen, welche Kompetenzen wohl durch die in der Sequenz zu beobachtende Aufgabe gefördert werden könnten. Hier schreiben die Student:innen sowohl vor als auch nach dem Modul, dass das Sprechen im Mittelpunkt zu stehen scheint, was zutreffend ist.⁵² Eine Veränderung zeigt sich nicht.

Darüber hinaus werden in Bezug auf die Zielaufgabe Vermutungen hinsichtlich des Inhalts und der Aufgabenstellung geäußert. Student:in A11 schreibt nach dem Modul: „Es scheint sich hier um eine von den Schülerinnen und Schüler [sic!] vorbereitete Präsentation zu ihren Traumberufen zu halten“ (Post_Videsequenz, Pos. 4-6). Diese korrekte Einordnung der Aufgabe wird von Student:in A11 durch die Formulierung „es scheint“ als Vermutung dargestellt, was für eine Verunsicherung sprechen kann. Diese vorsichtigen Formulierungen bzw. das Formulieren von zutreffenden Aussagen als Vermutungen zeigt, dass die Student:innen unsicher bei dem Verfassen der Texte zu der Videosequenz waren. Hinter diesen vorsichtigen Formulierungen der Student:innen verbergen sich durchaus zutreffende Aspekte der Aufgabe, wie an dem angeführten Beispiel von Student:in A6 deutlich wird, wo der korrekte Fachbegriff *pre-task* verwendet wird. Es lässt sich somit vermuten, dass die Student:innen noch eher zurückhaltend waren mit ihren Aussagen hinsichtlich der zu beobachtenden Aufgabe und durch ihre gewählten Formulierungen wie beispielsweise „wahrscheinlich“ und „vermutlich“, ihre Unsicherheit ausgedrückt haben. Inhaltlich zeigt sich erneut nur vereinzelt eine Veränderung. Nichtsdestotrotz haben sich nach dem Modul sieben Student:innen mehr als vor dem Modul auf die Aufgabe fokussiert und über einzelne Facetten, wie die geförderten Kompetenzen und/oder mögliche Vorarbeit der Schüler:innen, Einschätzungen abgegeben, was als eine positive Entwicklung eingeordnet werden kann.

⁵² Diese Einordnung basiert auf den unter „5.2.2. Unterrichtsvideovignette“ angeführten wahrgenommenen Inhalten bzw. Einschätzungen der Unterrichtsvidesequenz durch Englischdidaktiker:innen.

6.3.2. Einschätzung des Schüler:innenhandelns

6.3.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen

Ein Bereich, auf welchen sich die Student:innen bei ihren Einschätzungen über das Verhalten der Schüler:innen beziehen, ist die Arbeitshaltung der Schüler:innen. Vor dem Modul werden von 18 Student:innen Einschätzungen abgegeben und nach dem Modul von 14 Student:innen. Diese Einschätzungen der Arbeitshaltung umfassen beispielsweise Äußerungen wie motiviert, konzentriert oder auch eigenständig die Schüler:innen in der Videosequenz arbeiten. Auffällig ist, dass der Großteil der Student:innen sowohl vor als auch nach dem Modul positiv konnotierte Einschätzungen bezüglich der Motivation der Schüler:innen äußert:

„Daraufhin fangen die Schüler*innen motiviert an zu arbeiten.“ (Student:in_B20_Prä_Videosequenz, Pos. 3-4)

„Das Arbeitsklima in der auf dem Video zu sehenden Gruppe scheint angenehm zu sein, keiner wird ausgelacht oder verurteilt.“ (Student:in_A15_Post_Videosequenz, Pos. 13-14)

„Die Schüler*innen wirken motiviert und machen sich nach der Aufgabenbeschreibung sofort an die Aufgabe. Sie hören sich gegenseitig aufmerksam zu.“ (Student:in_B19_Post_Videosequenz, Pos. 9-11)

Die Student:innen äußern sich nicht nur dazu, wie motiviert oder konzentriert einzelne Schüler:innen die Aufgabe bearbeiten, sondern sie thematisieren darüber hinaus das Sozialverhalten. Das heißt sie gehen darauf ein, wie die Schüler:innen sich ihren Mitschüler:innen gegenüber verhalten und wie sie innerhalb der Gruppe zusammenarbeiten. Auch hier sind die geäußerten Einschätzungen der Studierenden fast ausschließlich positiv, wie an den folgenden Beispielen deutlich wird:

„Die Schüler*innen hören ihrem Gesprächspartner sehr aufmerksam zu.“ (Student:in_A17_Prä_Videosequenz, Pos. 7)

„Es fällt auf, dass sich die Gruppenmitglieder auch gegenseitig verbessern und Tipps zu Wörtern und Aussprache geben, was zeigt, dass sie keine Angst davor haben, mit den anderen zu interagieren und ihnen zu helfen.“ (Student:in_B10_Prä_Videosequenz, Pos. 7-10)

„Durch die entspannte Gruppendynamik ist es den SchülerInnen nicht unangenehm, Fehler zu machen oder mal ein Wort nicht zu wissen.“ (Student:in_A9_Post_Videosequenz, Pos. 14-15)

Herausgestellt wird bei der Gruppenarbeit neben dem Sozialverhalten auch, dass die Schüler:innen durch die positive Stimmung in der Gruppe nicht gehemmt sind, Englisch zu sprechen. Hier lässt sich somit bei den Einschätzungen zu der Arbeitshaltung auch ein fachlicher Blick erkennen. Die Student:innen adressieren – wenn auch eher oberflächlich – welche Bedeutung das Gefühl von Sicherheit innerhalb einer Gruppe bei dem Erlernen einer Fremdsprache hat. Auf die positive Stimmung in der Gruppe und die damit zusammenhängende Unterstützung bei dem Sprechen wird zu beiden Messzeitpunkten eingegangen und es lässt sich keine Veränderung erkennen. Eine genauere Analyse der auf die Sprache bezogenen Interpretationen folgt im nächsten Abschnitt zu dem Nutzen der (Fremd)Sprache.

6.3.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache

Die Student:innen interpretieren das Nutzen der Fremdsprache Englisch durch die Schüler:innen, indem sie Einschätzungen abgeben, warum zu welchem Zeitpunkt die Fremdsprache oder Deutsch zur Kommunikation genutzt wird. Es werden Vermutungen über Schwierigkeiten mit der Fremdsprache geäußert und es wird von den Student:innen interpretiert, was die Ursachen für diese Schwierigkeiten sein könnten. Hinsichtlich der Anzahl der Student:innen, welche Einschätzungen zu dem Nutzen der Fremdsprache vor und nach dem Modul abgegeben haben, zeigt sich auf der quantitativen Ebene eine Veränderung. Vor dem Modul wird dies von 17 Student:innen und nach dem Modul von 22 Student:innen aufgegriffen.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten befassen sich die Student:innen mit dem Sprachwechsel. Das heißt, sie gehen darauf ein, wann die Schüler:innen von dem Sprechen der Sprache Englisch zu dem Sprechen der Sprache Deutsch wechseln, oder wann deutsche Wörter in englische Sätze eingebaut werden.

„Zwischendurch scheinen einige Vokabeln zu fehlen, weshalb an einigen Stellen deutsch [sic!] gesprochen wird beziehungsweise eine Mischung aus Deutsch und Englisch verwendet wird (Beispiel: "Who is dran"). Des Weiteren fällt mir auf, dass das Vorlesen beziehungsweise Aussprechen von (Jahres-)Zahlen einigen Schüler*innen Probleme bereiten.“ (Student:in_A15_Prä_Videsequenz, Pos. 16-20)

„Manchmal verfielen die Schüler wieder ins Deutsche wenn sie mal die Wörter auf Englisch nicht kannten.“ (Student:in_A24_Prä_Videsequenz, Pos. 8-9)

„Sie sprechen größtenteils auf Englisch und versuchen die gesamten Texte auf [sic!] der Zielsprache vorzutragen.“ (Student:in_B16_Prä_Videosequenz, Pos. 13-14)

Die Student:innen vermuten, dass die Schüler:innen die Sprachen wechseln, wenn ihnen nicht sofort das passende Wort oder die richtige Satzkonstruktion auf Englisch einfällt. Die Student:innen geben aber keine Einschätzungen ab, ob das benötigte Vokabular Schüler:innen in Klasse 9 bekannt sein sollte oder nicht. Einige Student:innen schreiben in diesem Zusammenhang mit welchen Strategien die Schüler:innen mit diesen Lücken im Wortschatz umgehen. Außerdem stellen sie Überlegungen an, welche Ursachen diese Schwierigkeiten bei dem Sprechen der Sprache Englisch haben kann:

„Dieses zurückfallen [sic!] ins Deutsche passiert vielleicht deshalb, da sie noch nicht sicher sind mit dem Vokabular und Sätzen, die man braucht um diese Fragen auf Englisch zu formulieren. Der Junge der zuerst vorgestellt hat versucht es auf Englisch zu formulieren, aber ihm fehlen die richtigen Worte (Who is dran?).“ (Student:in_A7_Post_Videosequenz, Pos. 24-28)

In Bezug auf die in der Videosequenz sichtbar werdenden Herausforderungen der Schüler:innen mit der Fremdsprache interpretieren die Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten, dass die Aussprache mancher Wörter – insbesondere hohe Zahlen – für die Schüler:innen schwierig ist:

„Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe, die auf dem linken unteren Bild zu sehen ist, scheinen unter anderem noch einige Schwierigkeiten mit der englischen Aussprache zu haben. Am schwierigsten scheinen ihnen die Zahle [sic!] zu fallen, die alle mindesten im Tausenderbereich liegen.“ (Student:in_A1_Prä_Videosequenz, Pos. 12-16)

„Die eine Schüler*in hat Probleme bei großen Zahlenwerten (50.000).“ (Student:in_B19_Post_Videosequenz, Pos. 21)

Es erfolgen jedoch in der Regel keine näheren Erläuterungen, worin genau die Schwierigkeiten bestehen. Ein:e Student:in stellt Vermutungen hinsichtlich der grammatikalischen Schwierigkeiten an und schreibt nach dem Modul:

„In Anbetracht der Schülerinnen und Schüler fällt auf, das [sic!] viele grammatikalische Fähigkeiten noch nicht ganz beherrscht werden. Beispiele hierfür sind: die richtige Verwendung von dem simple present, Verwendung von present progressive und die richtige Aussprache von großen Zahlen.“ (Student:in_B22_Post_Videosequenz, Pos. 7-10)

Wo genau die Zeitformen nicht korrekt genutzt werden, wird jedoch nicht näher oder anhand von Beispielen ausgeführt.

Neben dem Aufgreifen des Sprachwechsels und der sprachlichen Schwierigkeiten interpretieren die Student:innen, ob die Präsentation frei gehalten wurde, oder ob die Schüler:innen eher abgelesen haben. Auch dieser Inhalt wird zu beiden Erhebungszeitpunkten thematisiert.

Eine Veränderung, welche nach dem Modul deutlich wird, ist die höhere Sensibilität für die Vielfalt der Schüler:innen. Bezogen auf das Nutzen der Fremdsprache thematisieren die Student:innen nach dem Modul die verschiedenen Kompetenzniveaus der Schüler:innen wie folgt:

„Zudem ist auffällig, dass die SuS mit gan [sic!] unterschiedlichen Wortschätzen arbeiten. Jedoch kann jedes Kind den Inhalt der Präsentation mit den Worten, die es bereits weiß, ausdrücken.“ (Student:in_A6_Post_Videsequenz, Pos. 17-19)

„Dabei sind schwächere mit stärkeren Schüler*innen gemischt. (Ein Mädchen an einem Tisch spricht fließender Englisch als ihr gegenüberstehender Gruppenpartner) Es wird sich untereinander geholfen, wenn ihnen Vokabeln nicht einfällt.“ (Student:in_A17_Post_Videsequenz, Pos. 16-19)

Es zeigt sich, dass eine explizierbare Wahrnehmung für die Diversität der Schüler:innen vorhanden ist. Einschränkend ist anzumerken, dass sich diese vor allem auf die sprachliche Kompetenz bezieht und somit auf einen heterogenen Leistungsstand der Schüler:innen und weniger auf andere Heterogenitätsdimensionen. Die Student:innen vergleichen hierbei die Sprachstände der Schüler:innen untereinander und äußern ihre Einschätzungen durch Kategorien wie „stärker“ oder „schwächer“.

Inhaltlich hinzugekommen ist nach dem Modul, dass die Student:innen interpretieren, inwiefern der Vortrag für die Schüler:innen (sprachlich) verständlich war.

„Obwohl beim Sprechen einige Fehler entstanden sind, ist es trotzdem verständlich was der Schüler und die Schülerin mitteilen wollen. Es scheint ebenfalls so, als hätten sie verstanden was sie erzählen.“ (Student:in_A2_Post_Videsequenz, Pos. 6-9)

„Eine weitere Beobachtung ist die teils undeutliche Aussprache der SuS. Trotz falscher Aussprache scheinen die SuS sich untereinander zu verstehen.“ (Student:in_A18_Post_Videsequenz, Pos. 15-16)

Die Studierenden äußern somit Einschätzungen, inwiefern der Inhalt von den Schüler:innen verstanden wurde. Den Student:innen scheint demnach nach dem Modul bewusst zu sein, dass

der Inhalt bzw. das Verstehen dieses Inhaltes bei der Aufgabe im Fokus steht und eben nicht die grammatikalische Korrektheit des Vortrags. Die Schüler:innen machen zwar Aussprachefehler aber das Ziel der Aufgabe, einen Vortrag über ihren Traumberuf zu halten und die Präsentationen der anderen zu verstehen sowie Feedback zu geben, können sie trotzdem erreichen.

Insgesamt ist diese induktive Subkategorie deutlich fachspezifisch ausgerichtet. Die Student:innen schauen mit einem sprachsensiblen Blick auf das Handeln der Schüler:innen und gehen z. B. auf Sprachwechsel ein. Nach dem Modul wurde diese Subkategorie nicht nur quantitativ in Texten von mehr Student:innen codiert, sondern auch inhaltlich wurden neue Aspekte thematisiert. Hinzugekommen ist der Aspekt der Diversität sowie in Ansätzen ein Bewusstsein, dass es bei dem Vortrag der Schüler:innen wichtig war, dass die Schüler:innen den Inhalt verständlich vermitteln konnten.

6.3.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns

Vor dem Modul wurde die Kategorie „Interpretation des Lehrer:innenhandelns“ in den Texten von 12 Student:innen codiert und nach dem Modul bei 13 Student:innen. Bei dem Interpretieren des Lehrer:innenhandelns beziehen sich die Student:innen auf das Anleiten der Aufgabe, das Verhalten der Lehrkraft während der Aufgabenbearbeitung und darauf wie die Lehrkraft durch ihr Handeln auf die Student:innen wirkt.

Hinsichtlich der Anleitung der Aufgabe durch die Lehrerin gehen die Student:innen darauf ein, ob diese verständlich war oder nicht. Auffällig ist, dass die Student:innen verschiedene Perspektiven einnehmen, aus welcher heraus sie die Einordnung in verständlich/unverständlich vornehmen. Vor dem Modul werden sowohl Äußerungen aus der Sicht der Schüler:innen, aber auch aus der Sicht der Student:innen (als Beobachter:innen) formuliert:

„Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe am Anfang so genau, dass sie für alle Schüler*innen verständlich sein sollte. Sie setzt jedoch auch eigene Kompetenz voraus und erklärt nicht jeden einzelnen Schritt.“ (Student:in_A10_Prä_Videsequenz, Pos. 3-5)

„Die Einleitung der Aufgabe empfand ich persönlich als ein bisschen verwirrend, ich denke das liegt aber auch daran, dass ich den Anfang der Task (das Vorstellen und das

Recherchieren) der Jobs nicht mitgekriegt habe.“ (Student:in_B5_Prä_Videsequenz, Pos. 5-7)

Zwar ordnet Student:in B5 die Einleitung der Aufgabe als verwirrend ein, ist sich aber gleichzeitig bewusst, dass ein wichtiger Bestandteil der Aufgabenbearbeitung bei dem Erklären durch die Lehrkraft gefehlt hat. Vor dem Modul werden die eingenommenen Sichtweisen der Student:innen noch explizit genannt. Nach dem Modul werden diese eingenommenen Perspektiven nicht mehr so explizit verdeutlicht wie vorher:

„Die Lehrerin erklärt zu Beginn der Sequenz die Aufgabe langsam und deutlich mithilfe einzelner Gesten. Anfangs wirkt sie zuerst sehr verwirrt und sucht den roten Faden.“ (Student:in_A9_Post_Videsequenz, Pos. 2-4)

„Die Englischlehrerin stellt die Aufgabe klar und deutlich vor.“ (Student:in_B19_Post_Videsequenz, Pos. 2)

Die Student:innen gehen nicht darauf ein, aus welcher Perspektive heraus sie das Lehrer:innenhandeln interpretieren. Es lässt sich vermuten, dass die Student:innen Interpretationen aus ihrer eigenen Sichtweise heraus vornehmen und nicht aus der Perspektive der Schüler:innen. Thematisiert wird dies allerdings nicht. Außerdem wird zu beiden Zeitpunkten nicht darauf eingegangen, inwiefern das Erklären der Aufgabe in einer Fremdsprache bedeutend ist. Die Student:innen gehen nicht explizit darauf ein, dass die Lehrkraft Englisch nutzt und so wird nicht deutlich, inwiefern dieser Umstand bei den Interpretationen der Student:innen von Bedeutung war. Hinsichtlich des Sprachverhaltens der Lehrerin werden ähnliche Aussagen von einzelnen Student:innen vorgenommen, indem sie das Sprechen der Lehrkraft als „deutlich“ und „klar“ interpretieren. Aber auch hier wird nicht darauf eingegangen, dass die Lehrkraft Englisch spricht. Somit könnten diese Aussagen ebenso auf einen Unterricht bezogen sein, in welchem Deutsch gesprochen wird. Besonders auffallend ist, dass die Student:innen darauf eingehen, wie die Lehrkraft durch ihr Verhalten auf sie wirkt. Es werden zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr ähnliche Interpretationen der Student:innen vorgenommen, wie beispielsweise:

„Die Lehrerin geht dabei herum, an allen Gruppen vorbei, und beobachtet die SchülerInnen freundlich.“ (Student:in_B12_Prä_Videsequenz, Pos. 9-10)

„Hinzufügen sollte man auch, dass sie sehr motiviert wirkt und eine positive Emotionalität ausstrahlt.“ (Student:in_B22_Prä_Videsequenz, Pos. 12-13)

„Wenn ihr Fehler auffallen korrigiert sie diese mit einer freundlichen Art.“ (Student:in_A7_Post_Videsequenz, Pos. 12-13)

„Sie wirkt generell sehr Freundlich [sic!] aber auch bestimmt, welches wichtige Charaktereigenschaften einer Lehrkraft sein sollten.“ (Student:in B11_Post_Videsequenz, Pos. 17-19)

Die Interpretationen beziehen sich darauf, dass die Lehrkraft freundlich und motiviert wirkt und den Schüler:innen zugewandt ist. Student:in B11 sticht mit der Interpretation heraus, indem das Wahrgenommene aus der Sequenz generalisiert wird und betont wird, dass ein freundlicher Umgang ein wichtiges Kriterium für eine gute Lehrkraft ist. Diese Annahme ist vermutlich auch bei den anderen Student:innen der Grund, warum sie auf diesen Aspekt des Lehrer:innenhandelns achten. Die Inhalte bleiben vor und nach dem Modul dieselben und es lässt sich nach einer qualitativen Analyse dieser keine inhaltliche Verschiebung feststellen.

6.4. Erklärung

6.4.1. Erklärung von Facetten der Aufgabe

6.4.1.1. Verortung der Aufgabe

Vor und nach dem Modul verorten 13 Student:innen die Aufgabe, indem sie erklären, welche Arbeitsschritte durchgeführt werden müssen, um die Präsentation über die Berufe durchführen zu können. Die Student:innen gehen zu beiden Zeitpunkten in kürzeren Sätzen darauf ein, dass die Schüler:innen im Vorwege Informationen über die jeweiligen Berufen recherchieren mussten:

„Dafür haben sie Recherchen zu verschiedenen Jobs unternommen und stellen diese nun ihren Klassenkamerad*innen vor.“ (Student:in_B16_Prä_Videsequenz, Pos. 3-5)

„Es handelt sich hier also um einen Task welcher sich über mehr als eine Stunde erstreckt: Es muss recherchiert werden und eine kleine Präsentation vorbereitet und gehalten werden.“ (Student:in_B1_Post_Videsequenz, Pos. 5-7)

Vor dem Modul führen die Student:innen nicht näher aus, wie diese Recherche ausgesehen haben könnte. Ein:e Student:in merkt jedoch an, „dass sich die Schüler selbstständig auf die Suche nach Informationen über ihre Berufswünsche begeben haben“ (Student:in_A5_Prä_Videsequenz, Pos. 11-13) und zieht aus dem Beobachteten somit den Schluss, dass die Recherchearbeit

eigenständig durchgeführt wurde. Der Aspekt der eigenständigen Recherche wird nach dem Modul von mehr Student:innen aufgegriffen und es werden Überlegungen angestellt, wie diese Recherche genauer ausgesehen haben könnte, indem auf das Wo (Internet) eingegangen wird. Student:in B5 merkt außerdem nach dem Modul an, dass die benötigten Informationen, welche es zu recherchieren galt, vorgegeben waren.

Einige Student:innen merken in diesem Zusammenhang an, welche Kompetenzen oder Fertigkeiten durch die Recherche gefördert wurden. Die Student:innen nennen hier das Fördern der Lesekompetenz, oder spezifischer das Leseverstehen:

„Durch die vorherige Recherche ist auch das Leseverstehen ein Baustein der Aufgabe, da die SuS die gefundenen Informationen Lesen [sic!], verstehen und einordnen können mussten.“ (Student:in_A11_Prä_Videsequenz, Pos. 12-14)

Hinsichtlich der (möglichen) durchzuführenden vorgelagerten Aufgaben und/oder Übungen gehen die Student:innen ausschließlich auf das Informieren über einen Beruf ein bzw. schreiben, dass die Präsentationen vorbereitet werden mussten. Jegliche weiteren möglichen oder auch notwendigen situativen Aufgaben sowie Übungen werden nicht thematisiert. Von den Student:innen wird womöglich nicht die Komplexität der Aufgabe und der benötigten Vorstrukturierung erkannt. Dies mag an dem frühen Zeitpunkt im Studium liegen, an welchem ihnen dies aufgrund fehlender Praxiserfahrungen noch nicht bewusst sein kann.

Die codierten Segmente dieser Subkategorie enthalten darüber hinaus nicht die passenden Fachbegriffe, wie z. B. *pre-task* oder auch situative/vorgelagerte Aufgaben. Zwar ist den Student:innen bewusst, dass eine Vorbereitung stattgefunden haben muss, aber näher spezifiziert wird diese nicht. Zwei Student:innen verwenden bei der Prä-Erhebung einen Fachbegriff bezogen auf die Aufgabe. Student:in A22 nutzt den Begriff *outcome*:

„Die Aufgabe hat also auch ein "outcome", mit dem die Schüler*innen und die Lehrkraft reflektieren können, wie die Aufgabe gelaufen ist.“ (Student:in_A22_Prä_Videsequenz, Pos. 10-11)

Student:in A22 ist demnach bekannt, dass es ein Produkt bei Aufgaben gibt und dies zu einer anschließenden Reflexion genutzt werden kann. Allerdings zeigt der Kontext zu diesem Satz, dass Student:in A22 nicht das eigentliche Produkt der Aufgabe – die Präsentation – meint,

sondern die ausgefüllten Karten für das Feedback. Student:in B9 wiederum ist auch vor dem Modul der Begriff der Zielaufgabe bekannt und nutzt diesen zutreffend:

„Die Orientierung an der Zielaufgabe Präsentationen, wird auch dadurch deutlich, dass die Schüler*innen sich vorher Notizen über ihre Jobs gemacht haben und wahrscheinlich auch zuvor das Thema besprochen haben, da dieses niemandem als fremd erscheint.“ (Student:in_B9_Prä_Videosequenz, Pos. 16-19)

Hinsichtlich der Subkategorie „Verortung der Aufgabe“ lassen sich demnach keine deutlichen Unterschiede nach dem Modul feststellen. Außerdem werden die im Modul genutzten Begrifflichkeiten, welche sich auf die Aufgabensequenzierung beziehen, nicht von den Student:innen verwendet.

6.4.1.2. *Focus on meaning*

Die Kategorien „*Focus on meaning*“ wurde insgesamt in 5 Dokumenten codiert. Vor dem Modul haben 2 Student:innen diesen Aspekt thematisiert und nach dem Modul 3 Student:innen. Die Kategorie wurde codiert, wenn die Student:innen erklären, dass bei der zu beobachtenden Aufgabe der Fokus auf dem Inhalt liegt und nicht auf den sprachlich formalen Aspekten, wie beispielsweise bestimmten grammatikalischen Strukturen. Vor dem Modul greifen beide Student:innen das Fördern der Kompetenz Sprechen auf und verweisen darauf, dass beim Fördern dieser der Fokus der Aufgabe auf dem Inhalt liegt. Student:in A22 nutzt bereits die Begriffe *meaning* und *form*:

„Das spricht dafür, dass die Sprechkompetenz bei dieser Aufgabe im Vordergrund steht und es vielmehr um "meaning" anstelle von "form" geht.“ (Student:in_A22_Prä_Videosequenz, Pos. 13-15)

Die Unterscheidung in *focus on meaning* und *focus on form* scheint Studentin A22 bereits vor dem Modul bekannt. Von den weiteren Student:innen wird dies so nicht in ihren Texten aufgegriffen. Bei der Post-Erhebung beziehen sich die Student:innen direkt darauf, dass der Fokus auf dem Inhalt und nicht der Grammatik liegt und ordnen dies teilweise als ein Merkmal einer Lernaufgabe ein:

„Wie es für eine Lernaufgabe typisch ist, tritt hier die Grammatik in den Hintergrund.“ (Student:in_A3_Post_Videosequenz, Pos. 20-21)

„Hierbei liegt der Fokus mehr auf dem Inhalt (den Informationen die die SuS über ihre Berufe vortragen) als auf der grammatikalischen Korrektheit des Gesagten.“ (Student:in_A19_Post_Videsequenz, Pos. 16-18)

Da in der Unterrichtsvidesequenz Schüler:innen bei dem Bearbeiten der Zielaufgabe zu sehen sind und durch das Präsentieren der Traumberufe ein deutlicher Fokus auf dem Inhalt und dem freien Sprechen liegt, trifft diese Beobachtung der Student:innen zu. Wie anfangs angemerkt wird der Aspekt *focus on meaning* insgesamt nur von wenigen Student:innen auch nach dem Modul aufgegriffen. Da die Verortung von den Aspekten *focus on meaning* und *focus on form* innerhalb des Ansatzes der Aufgabenorientierung stattgefunden hat, wäre hier zu erwarten gewesen, dass mehr Student:innen auf diese Aufgabenfacette eingehen.

6.4.1.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug

Der Lebensweltbezug, als eine Erklärung von Aufgabenfacetten, wird vor dem Modul von 7 Student:innen und nach dem Modul von 14 Student:innen thematisiert. Hinsichtlich des quantitativen Aufgreifens lässt sich somit ein deutlicher Unterschied erkennen. Dies spiegelt sich ebenfalls auf inhaltlicher Ebene wider. Vor dem Modul erklären die Student:innen, dass die Aufgabe durch das Themenfeld Berufe einen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler:innen herstellt:

„Die Schüler*innen sind ca. in der 9./10. Klasse, der Zeitpunkt indem sie sich mit Berufen beschäftigen. Durch die Aufgabe sich über einen Beruf zu informieren und ihn vorzustellen wird damit Bezug auf die Lebenswelt der Schüler*innen genommen, da ihnen der Eintritt in die Berufswelt unmittelbar bevor steht [sic!].“ (Student:in_A23_Prä_Videsequenz, Pos. 10-13)

Die Student:innen erkennen, dass die Schüler:innen sich und ihre Zukunftsvorstellungen durch das gewählte Thema einbringen können und schlussfolgern, dass die Schüler:innen sich aus diesem Grund für die Aufgabe interessieren könnten. Vor dem Modul ist noch kein explizit fachlicher Fokus zu erkennen. Zwar ist der Lebensweltbezug ein Kriterium des aufgabenorientierten Englischunterrichts, jedoch ist es auch naheliegend, für die Schüler:innen relevante Themen aufzugreifen und einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herzustellen.

Nach dem Modul gehen die Student:innen erneut darauf ein, wie durch das Thema Berufe ein Lebensweltbezug hergestellt wird und so die Aufgabe für die Schüler:innen relevant ist. Vereinzelt stellen die Student:innen jedoch in Frage, ob dieses Thema tatsächlich schon relevant ist. Ein deutlicher Unterschied bei der Post-Erhebung zu der Prä-Erhebung ist, dass von einem Teil der Student:innen aufgegriffen wird, inwiefern die Aufgabe durch den Lebensweltbezug authentisch und in einen kommunikativen Kontext eingebettet ist:

„Dieser Bezug macht die ganze Aufgabe meiner Meinung nach sehr authentisch und trägt dazu bei, dass die Schüler*innen motiviert sind, an der Aufgabe zu arbeiten.“ (Student:in_A14_Post_Videsequenz, Pos. 26-28)

„Die SuS sollen über ihren späteren Beruf bzw. Traumberuf sprechen. Somit wurde inhaltlich eine reale und authentische Kommunikationssituation geschaffen.“ (Student:in_B17_Post_Videsequenz, Pos. 12-13)

Durch das Herausstellen des kommunikativen Aspekts der Aufgabe und der zutreffenden Darstellung, dass die Schüler:innen sich nicht nur über die Berufe informieren sollen, sondern auch über diese sprechen (wie in der Sequenz zu sehen ist), wird zu diesem Erhebungszeitpunkt eine andere Perspektive auf das Unterrichtsfach sichtbar. Einzuwenden ist an dieser Stelle jedoch, dass fragwürdig ist, inwiefern die Einschätzung von Student:in B17 dass eine „authentische Kommunikationssituation“ geschaffen wurde, zutreffend ist. Zwar entstammt das gewählte Thema aus der Lebenswelt der Schüler:innen, aber in der Unterrichtssituation werden Präsentationen gehalten und die Schüler:innen führen kein Gespräch miteinander. Hier ist die Frage, wie authentisch eine Präsentation als Kommunikationssituation sein kann. Nichtsdestotrotz stellen die Student:innen, einen Bezug zu dem Lernen der Fremdsprache Englisch her, was so vor dem Modul nicht stattgefunden hat.

6.4.1.4. Sozialform & Materialien

Erklärungen hinsichtlich der Sozialform und/oder der genutzten Materialien werden vor dem Modul von 9 und nach dem Modul von 5 Student:innen geäußert. Die Student:innen erklären vor dem Modul, dass die Gruppenarbeit gewählt wurde, damit sich die Schüler:innen gegenseitig unterstützen können und weil Schüler:innen gerne in Gruppen arbeiten. Zwar wird bei der Unterstützung angeführt, dass dies eben auch die Hilfe bei beispielsweise fehlenden Vokabeln

umfasst, dies wird gleichwohl nicht näher ausgeführt. Nach dem Modul erklärt Student:in A3, dass Gruppenarbeit „typisch für eine Lernaufgabe ist“ (Post_Videosequenz, Pos. 18). Dies ist nur bedingt zutreffend, da eine Lernaufgabe ebenso Einzelarbeit oder auch Partner:innenarbeit umfassen kann. Dieses nicht korrekte Verständnis, kann davon beeinflusst worden sein, dass die im Modul aufgegriffenen Unterrichtsvideosequenzen das Bearbeiten einer Lernaufgabe in Gruppen zeigt. Zwar wurde bei dem Herausarbeiten von Merkmalen aufgabenorientierten Unterrichts darauf eingegangen, dass dies nicht an eine spezielle Sozialform gekoppelt sind, aber die ausgewählten Praxisbeispiele haben diese Vielfalt nicht abgebildet.

Auffallend ist im Vergleich Student:in B12. Student:in B12 führt bereits vor dem Modul eine fachdidaktische Begründung für die Gruppenarbeit an:

„Das Sprechen wird geübt, ohne die Aufregung beziehungsweise Druck vor einer ganzen Klasse zu sprechen. Durch die Gruppenarbeit üben viele SchülerInnen das Sprechen gleichzeitig und vielen SchülerInnen gefällt es, in einer Gruppe zusammen zu arbeiten.“ (Student:in_B12_Prä_Videosequenz, Pos. 5-9)

Student:in B12 nimmt somit an, dass zum einen durch das Sprechen in einer kleineren Gruppe sich Schüler:innen sicherer fühlen und zum anderen mehr Schüler:innen Zeit zum Sprechen erhalten. Zwar wird von Student:in B12 nicht explizit angemerkt, dass die Redezeit in der Fremdsprache durch das Präsentieren in Gruppen höher ist, da zeitlich alle Schüler:innen präsentieren können, aber dies scheint Student:in B12 bewusst zu sein. Zur Begründung der gewählten Sozialform wird so ein fachlicher Bezug hergestellt. Nach dem Modul geht Student:in B12 darüber hinaus auf die Unterstützungsmöglichkeiten in der Gruppe ein und führt erneut an, dass die gewählte Sozialform Schüler:innen bei dem Sprechen der Fremdsprache unterstützen kann:

„So fällt der Druck weg vor der Lehrkraft und der gesamten Klasse zu stehen und die Schüler:innen können sich richtig auf das englische Sprechen konzentrieren. Gleichzeitig können die Schüler:innen innerhalb der Gruppe sich helfen und Tipps geben oder sich korrigieren, wie auch in dem Video gezeigt wurde.“ (Student:in_B12_Post_Videosequenz, Pos. 12-16)

Nicht mehr aufgegriffen wird der Aspekt der höheren Redezeit der Schüler:innen, wenn in der Gruppe präsentiert wird. Dafür wird der Aspekt der Unterstützung durch die Peers stärker betont. Neben der Sozialform geben die Student:innen Erklärungen ab, aus welchen Gründen

bestimmte Materialien genutzt werden und beziehen sich hierbei fast ausschließlich auf das Unterstützen der Schüler:innen. Sie führen an, dass sowohl die Karten zum Geben des Feedbacks die Schüler:innen bei dem Zuhören und das Arbeitsblatt mit den Notizen bei dem Vortragen unterstützen sollen.

Auffallend ist, dass die Schüler:innen immer wieder darauf eingehen, wie die Schüler:innen durch die gewählte Sozialform und das Material unterstützt werden. Die Student:innen legen somit einen Fokus auf das Unterstützen der Schüler:innen durch Peers und die Materialien während der Aufgabenbearbeitung. Den Student:innen ist bewusst, dass die gewählte Sozialform oder auch die genutzten Materialien einen Einfluss auf die Aufgabenbearbeitung haben, auch wenn dieser Einfluss in den codierten Textstellen wenig fachspezifisch ist. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Student:innen eben durch das Wahrnehmen genutzter Materialien und der Sozialform ihre Aufmerksamkeit darauf richten wie das Lernen der Schüler:innen durch die gewählte Sozialform und die Materialien bestmöglich gewährleistet werden kann.

6.4.1.5. Differenzierung

Vor dem Modul erklären die Student:innen nicht, inwiefern durch die Aufgabe differenziert wird. Nach dem Modul greifen 5 Student:innen dieses Thema auf, indem sie erklären, dass die Aufgabe je nach Kompetenzniveau unterschiedlich bearbeitet werden kann. Sie erklären, dass differenziert wird, indem die vorgegebenen Leitfragen für die Präsentation bei der Vorbereitung genutzt werden können, die Präsentation mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen gehalten werden kann und die Schüler:innen sich je nach Bedarf an ihren Notizen orientieren können.

Ein:e Student:in schreibt nach dem Modul:

„Differenzierung wird in die Aufgabe insofern eingearbeitet, als dass die Lehrerin SuS, die die Aufgabe bereits fertig gestellt haben, weitere Aufgaben verteilt und dadurch, dass es Fragen gibt, an denen sich in der Präsentation entlangehandelt werden kann.“ (Student:in_A6_Post_Videsequenz, Pos. 13-16)

Eine spezifischere Erklärung findet von den Student:innen nicht statt. Dies wäre aber aufgrund der Komplexität der Unterrichtssituation und dadurch, dass die Student:innen beispielsweise nicht die genaue Aufgabenstellung oder das gesamte Material kennen, kaum möglich gewesen.

Positiv ist herauszustellen, dass zumindest ein Teil der Student:innen sensibler für die Diversität der Schüler:innen zu sein scheint. Unklar ist, inwiefern dies aber auf das Lehr-Lern-Modul zurückzuführen ist. Zwar wird in dem Modul explizit über Aufgabenorientierung in einem heterogenen Klassenzimmer gesprochen aber zeitgleich findet das Seminar *Heterogeneity and Inclusion in the EFL Classroom* statt, an welchem die Student:innen ebenfalls teilnehmen. Es ist somit wahrscheinlicher, dass die Sensibilität für Aspekte wie Differenzierung nicht auf das Modul, sondern auf das parallel stattfindende Seminar zurückzuführen ist.

6.4.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe

Eine Erklärung der adressierten Kompetenzbereiche der Zielaufgabe konnte in den Texten der Prä-Erhebung bei 11 und bei der Post-Erhebung in den Texten von 13 Student:innen codiert werden. Vor dem Modul erklären die Student:innen unter anderem, dass das Sprechen durch die Aufgabe gefördert werden soll. Ein Teil der Student:innen spezifiziert diese Aussage bereits indem sie ausführen, dass es um das zusammenhängende oder monologische Sprechen geht:

„Die Aufgabe der Schüler*innen orientiert sich hier an der Kompetenz des zusammenhängenden Sprechens, dies macht sich dadurch bemerkbar das die Zielaufgabe des Unterrichts ein Kurzvortrag in einer kleineren Gruppe ist.“ (Student:in_B9_Prä_Videosequenz, Pos. 2-4)

Deutlich wird, dass die Student:innen den Begriff Kompetenz verschieden definieren und keine Abgrenzung zu Fertigkeiten vornehmen. Vielmehr scheinen sie diese Begriffe gleichzusetzen. Student:in A5 listet beispielsweise eine Vielzahl an „Kompetenzen“ auf, welche durch die Aufgabe gefördert werden:

„Die Aufgabe verbindet demnach verschiedenste Kompetenzen, wie die eigenständige Recherche, das Lesen von Informationen, die Aussprache der Informationen, die Formulierung ganzer Sätze, die Strukturierung des Gesagten in einzelne Sinnabschnitte, das Zuhören, das Hörverständnis, die Reflexion und das Feedbackgeben.“ (Student:in_A5_Prä_Videosequenz, Pos. 14-18)

Diese kleinschrittige Aufzählung zeigt, dass zum einen Student:in A5 die Komplexität der Aufgabe erfasst und bereits im Blick hat, welche Kompetenzen bzw. Fertigkeiten dies umfasst. Zum anderen liest sich diese Auflistung fast wie das Aufzählen von *task demands*. Allerdings wird

dieser Begriff nicht benannt. Außerdem wird deutlich, dass die Student:innen selbst keine Unterteilung in fachliche oder überfachliche Kompetenzen vornehmen. Zwar wird darauf verwiesen, dass das Geben von Feedback gefördert wird, aber die Student:innen führen nicht näher aus was dies umfasst, weder allgemein noch für das Unterrichtsfach Englisch.

Nach dem Modul beinhalten die Erklärungen zu einem Teil anders gelagerte Begründungen. Student:in A6 nutzt den Begriff des flüssigen Sprechens, um näher zu bestimmen was gefördert werden soll:

„Der Fokus dieser Aufgabe ist auf der Sprechkompetenz. Auch geht es hier um das flüssige Sprechen und weniger um das Formulieren von grammatisch korrekten Sätzen und einer perfekten Aussprache.“ (Student:in_A6_Post_Videsequenz, Pos. 3-5)

Zwar stellt Student:in A6 richtig heraus, dass das Ziel der Aufgabe nicht ist, dass die gehaltenen Präsentationen sprachlich vollständig korrekt sind aber der Begriff flüssiges Sprechen ist nur bedingt zutreffend. Zusammengenommen mit den Erklärungen kann davon ausgegangen werden, dass Student:in A6 eher das freie Spreche gemeint hat. Student:in A20 greift wiederum nach dem Modul die Fachbegriffe Übung und Aufgabe auf und versucht diese durch die Anzahl der geförderten Kompetenzen abzugrenzen.

„Hier werden verschiedene Kompetenzen dabei angesprochen. Es wird sich nicht, wie bei einer Übung nur auf eine Kompetenz beschränkt, sondern die SuS wenden in einer kommunikativen Aufgabe verschiedene Kompetenzen an.“ (Student:in_A20_Post_Videsequenz, Pos. 10-12)

Erneut ist die Erklärung nicht vollständig zutreffend. Allerdings ist Student:in A20 nach dem Modul bewusst, dass ein Unterschied zwischen einer Übung und einer Aufgabe besteht und, dass eine Übung sich auf eine sprachliche Fertigkeit beschränkt.

Sowohl vor als auch nach dem Modul ist erkennbar, dass die Student:innen versuchen, die vier Bereiche Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen der Aufgabe zuzuordnen und zu identifizieren wann was gefördert wird. Student:in A22 schreibt beispielsweise:

„Diese Unterrichtseinheit scheint mir also aufgabenorientiert zu sein und die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden anzusprechen, also Sprachkompetenz und Hörverstehen, und zusätzlich dazu noch Leseverstehen, da die Schüler*innen die Infos für ihren Monolog ablesen.“ (Student:in_A22_Post_Videsequenz, Pos. 6-9)

Student:in A22 ordnet so das Beobachtete als aufgaben- und kompetenzorientiert ein und versucht, die bekannten Kompetenzbereiche zu verorten.

Insgesamt fällt auf, dass die Student:innen noch nicht in der Lage sind näher auszuführen, wie genau die Kompetenzen der Schüler:innen gefördert werden können. So wird beispielsweise immer wieder erklärt, dass bereits durch das Zuhören der Schüler:innen bei dem Halten der Präsentationen die „*Listening Kompetenz*“ gefördert wird. Dem Verständnis der Student:innen nach, werden die Kompetenzen der Schüler:innen automatisch durch das Ausführen der Tätigkeiten gefördert.

Hinsichtlich einer Veränderung nach dem Modul lässt sich bei dieser Subkategorie keine eindeutige Aussage treffen. Die Student:innen führen vereinzelt tiefergehende Begründungen an, aber insgesamt ähneln sich die codierten Segmente der Kategorie zu beiden Erhebungszeitpunkten. Zurückzuführen ist dies vermutlich darauf, dass in dem Modul selbst keine nähere Definition des Begriffes Kompetenz erfolgt. Die Student:innen beschäftigen sich vor und nach dem Modul in dem Seminar *Competences and Standards* mit dem Kompetenzbegriff im Englischunterricht und den verschiedenen Fertigkeiten. Dementsprechend war nicht die Annahme, dass sich das Begriffsverständnis durch das Modul verändert, sondern dass die Student:innen erkennen können, welche Kompetenzbereiche durch eine (Ziel-)Aufgabe adressiert werden.

6.4.2. Erklärung des Lehrer:innenhandelns

Das Handeln der Lehrkraft wird vor dem Modul von 12 Student:innen und nach dem Modul von 11 Student:innen erklärt. Vor dem Modul beziehen sich 11 der insgesamt 12 Student:innen auf das Handeln der Lehrkraft während der Gruppenarbeitsphase. Die Ausnahme bildet Student:in B17, welche sich als einzige Person vor dem Modul auf das Erklären der anstehenden Arbeitsschritte durch die Lehrkraft bezieht. Student:in B17 erklärt, dass die Lehrkraft langsam spricht und die zu nutzende Karte zeigt, um die anstehenden Arbeitsschritte für die Schüler:innen verständlich zu erklären. Die weiteren Student:innen adressieren wie die Lehrkraft in der Gruppenarbeitsphase unterstützt oder bewusst nicht eingreift. Die Student:innen beziehen sich darauf, wie die Lehrerin sprachlich unterstützt und wie sie mit Fehlern der Schüler:innen

umgeht. Student:in A1 stellt beispielsweise heraus zu welchem Zeitpunkt die Lehrerin Hilfestellungen gibt und wie sie dabei vorgeht:

„Die Lehrerin gibt vereinzelt Hilfestellungen, wenn Schüler/Schülerinnen sich mit einem Wort besonders schwer tun [sic!]. Allerdings wartet sie zunächst ab, und lässt die Schülerinnen und Schüler selbstständig versuchen den Satz zu bilden oder das Wort/ die Zahl korrekt auszusprechen, bevor sie ihnen die richtige „Lösung“ sagt.“ (Student:in_A1_Prä_Videsequenz, Pos. 16-20)

Student:in A1 erkennt, dass die Lehrkraft wenig eingreifen möchte und den Schüler:innen erst den Raum gibt, selbst die sprachlichen Schwierigkeit zu lösen. Der Fokus auf den Umgang mit sprachlichen Fehlern und Schwierigkeiten wird von dem Großteil der Student:innen vor dem Modul thematisiert und scheint ein präsent Thema für die Student:innen zu sein. In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus aufgegriffen, welche Rolle die Lehrkraft bei der Gruppenarbeit einnimmt. Die Student:innen thematisieren, dass die Lehrkraft sich während der Präsentationen in den Gruppen bewusst zurücknimmt und sie gehen darauf ein, dass die Lehrkraft durch das Bewegen im Klassenraum ihre Präsenz zeigt:

„Des weiteren [sic!] wird deutlich, dass die Lehrerin die Aufgabe nicht nur ankündigt, sondern auch aktiv teilnimmt und die Schüler und Schülerinnen dabei unterstützt und zum Beispiel bei der Aussprache der Zahlen oder anderen Elementen behilflich ist. Sie ist überall im Klassenraum und verdeutlicht damit ihre Allgegenwärtigkeit.“ (Student:in_B22_Prä_Videsequenz, Pos. 8-12)

Nach dem Modul wird die Allgegenwärtigkeit bzw. die Präsenz der Lehrkraft im Klassenzimmer von zwei anderen Student:innen aufgegriffen. Student:in B11 erklärt, dass sich die Schüler:innen durch dieses Verhalten der Lehrkraft tatsächlich in den Gruppen in der Zielsprache Englisch unterhalten und die Schüler:innen sich während der Gruppenarbeit nicht ablenken lassen (vgl. Student:in_B11_Post_Videsequenz, Pos. 14-17). So wird das überfachliche Konzept des *Classroom Management* indirekt aufgegriffen und durch den Blick auf das Sprechen der Zielsprache in einen fachlichen Kontext gebracht. Auch nach dem Modul ist der Fokus der Student:innen zum einem auf dem Einsatz von Mimik und Gestik der Lehrkraft und zum anderen auf der Unterstützung während der Gruppenarbeit.

Die Hälfte der Student:innen erklärt nach dem Modul, dass die Lehrkraft durch den Einsatz von Gestik die Aufgabe für alle verständlich erklären möchte. Die weiteren Erklärungen

thematisieren, wie auch vor dem Modul, das Verhalten der Lehrkraft während der Gruppenarbeit. An diesen Textstellen zeigt sich der fachliche Blick der Student:innen, indem diese darauf eingehen, ob und wie die Lehrerin die Sprache der Schüler:innen korrigiert. Student:in A17 schreibt:

„Sie korrigiert nicht eigenständig Fehler, sondern lässt die Schüler*innen frei, wie unter normalen Umständen, miteinander sprechen.“ (Student:in_A17_Post_Videosequenz, Pos. 10-12)

Student:in A17 stellt heraus, dass die Lehrkraft eben nicht aktiv eingreift und erkennt gleichzeitig, dass es der Lehrkraft nicht nur um das freie Sprechen in der Zielsprache geht, sondern auch um ein möglichst authentisches Sprechen. Student:in A14 schreibt, dass die Lehrkraft nur jene Fehler korrigiert, welche deutlich die Bedeutung des Gesagten verändern (vgl. Student:in_A14_Post_Videosequenz, Pos. 16-19) und auch Student:in A22 verweist darauf, dass die Lehrkraft nur korrigiert, „wenn sie Schwierigkeiten haben und es absolut notwendig ist“ (Student:in_A22_Post_Videosequenz, Pos. 14-15). Die Student:innen scheinen nach dem Modul erkannt zu haben, dass bei dieser Phase der Aufgabenbearbeitung das inhaltliche Ziel im Mittelpunkt steht und es nicht um das Erlernen und Üben von sprachlichen Strukturen geht. Dies ist eine Veränderung zu den Erklärungen, welche vor dem Modul getätigt wurden.

6.4.3. Erklärungen Aufgaben-/Kompetenzorientierung

Diese Subkategorie umfasst Erklärungen von Student:innen, welche sich auf die fachdidaktischen Prinzipien Aufgaben- und/oder Kompetenzorientierung beziehen ohne dabei eine direkte Erklärung von einem Aspekt aus der Videosequenz vorzunehmen. Diese Erklärungen sind eine Art Sonderfall innerhalb der Texte der Student:innen und werden nur von insgesamt drei Student:innen geäußert. Vor dem Modul werden von Student:in A12 mehrere Aussagen zu den fachdidaktischen Prinzipien Aufgaben- und Kompetenzorientierung getätigt und nach dem Modul von den Student:innen B4 und B14. Student:in A12 äußert nur vor dem Modul diese Art der Erklärungen, welche allgemein gehalten und darüber hinaus fachlich nicht ganz zutreffend sind, wie an dem folgenden Beispiel deutlich wird:

„Ein Unterricht der sich also kompetentorientiert [sic!] nennt muss zwingend immer gleichzeitig ein aufgabenorientierter Unterricht sein, bei dem die Schüler*innen möglichst immer in Partner- oder, wie in diesem Beispiel, Gruppenarbeit arbeiten und kommunizieren sollten, um die angestrebten Kompetenzen zu erwerben und/oder sie im Anschluss direkt zu verbessern.“ (Student:in_A12_Prä_Videsequenz, Pos. 9-14)

Für Student:in A12 gehören Aufgaben- und Kompetenzorientierung nicht nur als Prinzipien für den Englischunterricht zusammen, sondern ein kompetenzorientierter Unterricht muss laut Student:in A12 immer auch ein aufgabenorientierter Unterricht sein. Außerdem wird ein direkter Zusammenhang zu der Sozialform hergestellt und es wird deutlich, dass Student:in A12 nicht bewusst zu sein scheint, dass Einzelarbeit genauso ein wichtiger Bestandteil eines aufgabenorientierten Englischunterrichts ist. Die vor dem Modul angeführten Erklärungen sind demnach zum einen ein Einzelfall und zum anderen fachdidaktisch nicht korrekt, da ein kompetenzorientierter Unterricht eben nicht zwingend aufgabenorientiert sein muss. Student:in A12 bezieht sich in dem Text kaum explizit auf das Video, sondern nimmt dies eher als Anlass, um in das Schreiben über die in dem Beobachtungsprompt aufgegriffenen fachdidaktischen Prinzipien zu kommen. Nach dem Modul lassen sich diese Erklärungen nicht mehr in dem von Student:in A12 verfassten Text finden. Stattdessen ist hier ein expliziter Bezug zu dem Video und der darin zu beobachteten Aufgabe sowie den Handlungen der beteiligten Akteur:innen erkennbar.

Nach dem Modul wurden von zwei weiteren Student:innen allgemeine Erklärungen verschriftlicht. Student:in B4 schreibt nach dem Modul:

„Die Aufgabenorientierung spielt im Fremdsprachenunterricht eine entsprechend große Rolle, da es sich dabei um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben handeln [sic!]. Diese sollen den Schüler*innen später eine möglichst erfolgreiche Kommunikation mit Menschen verschiedenen [sic!] Länder und Sprachen ermöglichen.“ (Student:in_B4_Post_Videsequenz, Pos. 2-6)

Dies ist somit eine zutreffende Erklärung eines Ziels des aufgabenorientierten Unterrichts, welche bei Student:in B4 als eine Art Einleitung für die folgenden Beobachtungen fungiert. Student:in B14 erklärt wiederum, dass die Kompetenzen im Mittelpunkt stehen sollten und weniger eine Bewertung dieser. Diese Erklärung resultiert aus dem Beobachteten, da Student:in B14 das Geben des Feedbacks durch die Mitschüler:innen als Bewertung einordnet und in dem vorherigen Textsegment darauf hinweist, dass diese Bewertung die Schüler:innen verunsichern könnte.

Diese übergeordneten Aussagen sind vor und nach dem Modul Einzelfälle. Anzunehmen ist, dass die jeweiligen Student:innen den Beobachtungsprompt so interpretiert haben, dass eben auch allgemeinere Aussagen zu den fachdidaktischen Prinzipien getätigt werden sollen.

6.5. Vorhersage

6.5.1. Lernen durch die Aufgabe

6.5.1.1. Überfachliches Lernen

Aussagen die sich auf das überfachliche Lernen durch die Aufgabe beziehen werden vor dem Modul von 2 und nach dem Modul von 6 Student:innen getroffen. Vor dem Modul wird zum einen angeführt, dass die Schüler:innen durch das Geben und Erhalten von Feedback lernen, in einer Bewertungssituation weniger aufgeregt zu sein (vgl. Student:in_A12_Prä_Videsequenz, Pos. 7-9). Student:in B2 schreibt zudem: „Das ist ebenfalls eine gute Übung, um auch vor der Klasse bzw. anderen Menschen sprechen zu können“ (Student:in_B2_Prä_Videsequenz, Pos. 11-12). Auch wenn mit dieser Subkategorie Aussagen in Bezug auf das überfachliche Lernen erfasst wurden, muss darauf verwiesen werden, dass Student:in B2 vor dem Modul den Begriff der Übung fachdidaktisch nichtzutreffend verwendet. Die eigentliche Zielaufgabe wird von Student:in B2 als Übung eingeordnet und hierauf Bezug nehmend wird die Vorhersage getroffen, dass die Schüler:innen lernen vor anderen Personen zu sprechen. Es wird nicht darauf eingegangen, dass im Speziellen das Sprechen in einer Fremdsprache gemeint ist. Beide vor dem Modul getroffenen Vorhersagen führen nicht näher aus, wie sich der Lernzuwachs konkret ausgestalten kann und bleiben oberflächlich.

Obwohl das Thema der Aufgabe – die Präsentation der Traumberufe – einen möglichen überfachlichen Lernzuwachs nahelegt, wird dies erst nach dem Modul von den Student:innen aufgegriffen:

„Die Aufgabe trägt also dazu bei, dass die Schüler*innen einen Überblick über die verschiedenen Berufe, ihre Voraussetzungen und wichtige Merkmale erhalten, die ihnen im weiteren Leben helfen können.“ (Student:in_A14_Post_Videsequenz, Pos. 24-26)

Von den 6 Student:innen, welche nach dem Modul Vorhersagen hinsichtlich des überfachlichen Lernens treffen, beziehen sich 4 Student:innen auf die Berufsorientierung. Sie greifen auf, wie die Aufgabe den Schüler:innen einen ersten Einblick in verschiedene Berufe geben kann und dass auf diese Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt von den Schüler:innen zurückgegriffen werden kann. Student:in A3 bezieht sich auf Geben des Feedbacks und verweist, dass dies eine Fertigkeit ist, welche von den Schüler:innen im weiteren Leben benötigt wird (vgl. Student:in_A3_Post_Videsequenz, Pos. 21-22). Nach dem Modul wird so bei den Vorhersagen explizit auf das Thema der Aufgabe Bezug genommen, was eine Veränderung zu den getroffenen Vorhersagen vor dem Modul darstellt.

6.5.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen

Die Förderung fachspezifischer Kompetenzen greifen vor dem Modul 18 Student:innen und nach dem Modul 17 Student:innen auf. Zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung umfassen diese Äußerungen in der Regel 1-2 Sätze, in welchen die Student:innen Vorhersagen treffen, welche Kompetenzen wodurch gefördert werden.

„Während der Gruppenarbeitsphase sprechen die SuS sehr viel untereinander, was ihre Sprechkompetenz fördert. Außerdem hören sie sich aufmerksam zu, so dass gleichzeitig auch das Hörverstehen gefördert wird.“ (Student:in_A14_Prä_Videsequenz, Pos. 11-13)

„Außerdem werden Speakingkompetenzen geübt indem sie [sic!] Schüler*innen den Job, den sie sich ausgesucht haben vorstellen.“ (Student:in_A23_Prä_Videsequenz, Pos. 5-6)

Die Formulierungen stehen exemplarisch für den Großteil der getroffenen Vorhersagen vor dem Modul. Zum einen werden von den Student:innen die Kompetenzbereiche Sprechen und Hören adressiert. Zum anderen beschränken sich die getroffenen Vorhersagen darauf zu benennen, dass durch das Zuhören oder das Sprechen automatisch eine Förderung dieser Kompetenzbereiche stattfindet. Es scheint, dass die Student:innen davon ausgehen, dass sobald die Schüler:innen sich mit etwas im Unterricht beschäftigen oder eine Tätigkeit ausführen, automatisch ein Lernprozess stattfindet und die Kompetenzen der Schüler:innen gefördert werden. Teilweise wird an den geäußerten Vorhersagen darüber hinaus deutlich, dass noch kein klares

Aufgabenverständnis vorhanden ist oder dies nicht auf das in dem Video Gesehene übertragen werden kann. Student:in B2 schreibt beispielsweise:

„Zunächst erzählt jeder von dem Beruf, den er oder sie ausgewählt hat, übt dadurch die passenden jeweiligen Vokabeln und präsentiert den Beruf ja auch noch vor den anderen.“ (Student:in_B2_Prä_Videsequenz, Pos. 8-11)

Somit wird deutlich, dass Student:in B2 ein Ziel der Aufgabe darin sieht, dass die Schüler:innen bestimmtes Vokabular üben und erkennt nicht, dass dies eigentlich die Zielsetzung einer Übung wäre. Außerdem schreibt Student:in B2:

„Das Hören und Verstehen wird in dem Moment geübt, wenn einer seinen oder ihren Beruf vorstellt. Die anderen sollten die Vokabeln auch aus ihren Berufsbeschreibungen [sic!] kennen und sollten daher verstehen, was jeweils erzählt wird.“ (Student:in_B2_Prä_Videsequenz, Pos. 12-15)

Zwar wird auf den Kompetenzbereich des Hörverstehens verwiesen, aber erneut wird das Lernen des Vokabulars herausgestellt.

Nach dem Modul sind die Vorhersagen hinsichtlich der geförderten fachspezifischen Kompetenzen bei einem Teil der Student:innen ausführlicher, wie beispielsweise der Textausschnitt von Student:in A16 zeigt:

„Die Gruppenmitglieder hören aufmerksam zu und verbessern hierbei auch ihre Hörkompetenzen. Die Aufgabe ist stark an einem relevanten Thema der Lebenswelten der Heranwachsenden orientiert und fördert insbesondere die Sprechkompetenz aber auch die Hörkompetenz der Schüler*innen. Die Schüler*innen können die Aufgabe gemäß ihrer Sprechkompetenzen bearbeiten und üben sich zugleich im zusammenhängenden Sprechen. Sie lernen Wörter im Themenfeld Jobs und üben sich darin ihren Mitschülern und Mitschüler*innen etwas zu präsentieren. Die Aufgabenstellung erlaubt also den Schüler*innen entsprechend ihrer Kompetenzen das zusammenhängende Sprechen auf Englisch in einer kleinen Gruppe zu üben und somit ihre Sprechkompetenz zu verbessern.“ (Student:in_A16_Post_Videsequenz, Pos. 12-22)

Eine weitere Veränderung, welche anhand der Texte aus der Post-Erhebung deutlich wird ist, dass die Student:innen näher spezifizieren, welcher Bereich des Sprechens gefördert wird. Wie in dem oben angeführten Beispiel, gehen die Student:innen darauf ein, dass durch die Aufgabe das zusammenhängende Sprechen gefördert wird. Diese Beobachtung ist richtig und wurde so vor dem Modul nicht aufgegriffen. Das Einordnen, welche Kompetenzbereiche gefördert werden ist auf einer oberflächlichen Ebene folglich möglich für die Student:innen. Dies aber dann

näher auszuführen und detailliertere Vorhersagen zu treffen, was die Schüler:innen wie genau lernen, ist zu beiden Erhebungszeitpunkten herausfordernd. Da sich aber in den Texten der Post-Erhebung der Versuch erkennen lässt, die Kompetenzförderung näher auszuführen, lässt sich in dieser Kategorie in Ansätzen eine Veränderung erkennen.

6.5.1.3. Hinterfragen des Lernens

Ein geringer Anteil der Student:innen hinterfragt, wie nachhaltig das Lernen durch die Aufgabe ist. Vor dem Modul treffen 3 Student:innen diese Aussagen und nach dem Modul 1 Student:in. Student:in A16 schreibt bei der Prä-Erhebung:

„Fragwürdig ist bei dem Video nur, ob alle Gruppenmitglieder folgen können und etwas davon mitnehmen, wenn eine Person einen Beruf vorstellt. Die Jugendlichen kriegen zwar einen Zettel auf dem sie den Namen der sprechenden Person eintragen sollen, allerdings begrenzt sich die Beobachtungsaufgabe darauf, dass man ankreuzen soll ob es gelungen war oder nicht.“ (Student:in_A16_Prä_Videosequenz, Pos. 9-14)

Student:in A16 hinterfragt, inwiefern die Schüler:innen von den Präsentationen ihrer Mitschüler:innen profitieren können, da diese ausschließlich über Feedback-Karten eine Rückmeldung geben sollen und das Vorgetragene nicht inhaltlich gesichert wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine inhaltliche Sicherung bei dieser Aufgabe überhaupt sinnvoll wäre, da das Ziel der Aufgabe das freie Sprechen über den eigenen Traumjob ist und die Schüler:innen z. B. nicht Informationen über viele verschiedene Berufe sammeln sollen. Student:in A7 stellt – wie Student:in A16 – in Frage, ob die Schüler:innen den Inhalt verstanden haben (vgl. Student:in_A7_Prä_Videosequenz, Pos. 18-19). Student:in A13 wiederum erkennt, dass das Ziel der Aufgabe das freie Sprechen ist und merkt an, dass die Schüler:innen dies eigentlich nicht umgesetzt haben, da sie viel abgelesen haben (vgl. Student:in_A13_Prä_Videosequenz, Pos. 14-16). Student:in A13 stellt so in Frage, ob das sprachliche Ziel erreicht wurde. Somit ist in diesem Hinterfragen des Lernens ganz deutlich ein fachspezifischer Bezug zu erkennen. Nach dem Modul stellt Student:in B13 – wie Student:in A13 vor dem Modul – in Frage, inwiefern wirklich das Sprechen gefördert wurde. Student:in B13 schreibt, dass „oft nur die Stichpunkte vorgelesen wurden und somit kein zusammenhängendes Sprechen stattfand“

(Student:in_B13_Post_Videosequenz, Pos. 8-10). Das Hinterfragen des Lernens durch die Aufgabe stellt somit auf die Gesamtheit der Student:innen gesehen eine Ausnahme dar. Bei dem Großteil der Student:innen ist dieser kritische Blick auf das Lernen der Schüler:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht erkennbar. Gleichzeitig zeigen die Student:innen, welche das Lernen Hinterfragen, dass sich diese tiefergehend mit der gezeigten Aufgabe beschäftigt haben.

6.5.2. Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns

Bei der Prä-Erhebung beziehen sich zwei und bei der Post-Erhebung beziehen sich drei Student:innen bei ihren Vorhersagen auf die Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns. Bei der Prä-Erhebung beziehen sich die Student:innen auf die Art und Weise, wann die Lehrkraft wie (nicht) korrigiert oder bei dem Halten der Präsentationen eingreift. Student:in B9 geht darauf ein, dass die Lehrkraft in der Sequenz nur zu einem Zeitpunkt an den Gruppentisch kommt und der Großteil der Fehler der Schüler:innen nicht korrigiert werden kann. Daraus schließt Student:in B9, dass sich diese Fehler längerfristig in der Sprache festsetzen können (vgl. Student:in_B9_Prä_Videosequenz, Pos. 14-16). Diese Beobachtung zeigt, dass Student:in B9 der Korrektur der gemachten Fehler einen hohen Stellenwert zuschreibt und dies als ein Bestandteil der Rolle der Lehrkraft sieht. Es wird nicht erkannt, dass zu diesem Zeitpunkt der Fokus eben nicht auf den grammatikalisch korrekten Strukturen liegt. Die Schüler:innen sollen in ihren eigenen Worten einen kurzen Vortrag halten, um die Erfahrung machen zu können, dass sie über für sie wichtige Inhalte (Traumberufe) in der Zielsprache sprechen können. Eine permanente sprachliche Korrektur durch die Lehrkraft wäre in diesem Fall für das Ziel der Aufgabe hinderlich, da dies wahrscheinlich die Schüler:innen verunsichern würde und sie gehemmter wären frei zu sprechen. Dieser Zusammenhang wird zu dem Zeitpunkt der ersten Erhebung nicht erkannt. Student:in A18 erkennt dies wiederum nach dem Modul und schreibt:

„Da allerdings die speaking competence im Vordergrund steht, könnte eine kleine Korrektur einige SuS eventuell verunsichern und daher kontraproduktiv für den weiteren Verlauf der Stunde sein.“ (Student:in_A18_Post_Videosequenz, Pos. 19-22).

Student:in B8 verfasst zu beiden Erhebungszeitpunkten Vorhersagen zu den Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns. Beide Vorhersagen beziehen sich darauf, welche Auswirkungen die wiederholte Aufforderung der Lehrkraft Englisch zu sprechen hat.

„Ob diese ständige Aufforderung förderlich ist, ist fraglich, denn wenn Schüler*Innen einen Satz nicht auf Englisch sprechen, dann ist es in den meisten Situationen der Fall, dass die Schüler*Innen nicht die sprachlichen Kompetenzen dafür haben den Satz auf Englisch zu sprechen.“ (Student:in_B8_Prä_Videosequenz, Pos. 11-15)

„Natürlich sollte im Englischunterricht Englisch geredet werden, aber dieses Bestehen darauf, dass die Schüler*innen ausschließlich Englisch sprechen sollen, könnte das Gegenteil bewirken von dem was die Lehrkraft erreichen will.“ (Student:in_B8_Post_Videosequenz, Pos. 30-33)

Zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung weist Student:in B8 daraufhin, dass der eigenen Wahrnehmung nach die Schüler:innen nicht Englisch sprechen, da Wörter oder Satzkonstruktionen ihnen nicht bekannt sind. Es wird nicht in Betracht gezogen, dass manche Schüler:innen eventuell nicht Englisch sprechen möchten oder abgelenkt sind. Nach dem Modul wird das Auffordern der Lehrkraft erneut als problematisch eingeordnet auch wenn der Fokus nun eher darauf liegt, dass die Schüler:innen mit Absicht nicht Englisch sprechen, da sie sich durch das erneute Auffordern gestört fühlen. Ganz deutlich wird Student:in B8 bezüglich der Gründe warum die Schüler:innen kein Englisch sprechen wollen nicht. Allerdings lässt sich festhalten, dass die Aufforderung, Englisch zu sprechen eine prägnanten Lehrer:innenhandlung für Student:in B8 war, da dies zu beiden Erhebungszeitpunkten aufgegriffen wurde. Auf die Gesamtheit der codierten Textstellen bezogen muss für diese Subkategorie das Fazit gezogen werden, dass sich nach dem Modul keine inhaltlich andere Ausrichtung zeigt.

6.6. Bewertung

6.6.1. Bewertung der Aufgaben-/Kompetenzorientierung

Bewertungen, welche sich insgesamt auf die Prinzipien Aufgaben- und/oder Kompetenzorientierung beziehen haben nur ein sehr geringer Anteil der Student:innen geäußert. Vor dem Modul haben sich vier Student:innen hierauf bezogen und nach dem Modul ein:e Student:in. Inhaltlich lassen sich keine Unterschiede zu den verschiedenen Zeitpunkten erkennen. Sowohl bei der

Prä- als auch bei der Post-Erhebung formulieren die Student:innen positive Bewertungen. Sie schreiben zum einen, dass die gezeigte Unterrichtssequenz ein gutes Beispiel für einen aufgaben- und kompetenzorientierten Unterricht ist und zum anderen wird positiv bewertet, dass die Aufgaben-/Kompetenzorientierung gut umgesetzt wurde. Student:in A10 schreibt beispielsweise vor dem Modul: „Die Aufgabenorientierung und die Kompetenzorientierung sind also meiner Meinung nach gut gelungen, sowohl der Lehrkraft als auch den Schüler*innen“ (Pos. 19-21). Interessant ist, dass Student:in A10 sowohl vor als auch nach dem Modul den Begriff der Orientierung wörtlich nimmt und einordnet, wie sich die Lehrkraft und die Schüler:innen auf die Aufgabe fokussiert haben. Der Begriff Aufgabenorientierung als fachdidaktisches Prinzip scheint in den Hintergrund zu rücken. Dies ist jedoch nur bei den Aussagen von Student:in A10 der Fall.

6.6.2. Bewertung der Aufgabe

Die Aufgabe haben zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung 19 Student:innen und zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung 16 Student:innen bewertet. Die vorgenommenen Bewertungen sind zu beiden Erhebungszeitpunkten fast ausschließlich positiv. Auffallend ist, dass die Student:innen für ihre geäußerten Bewertungen Begründungen anführen und eben in der Regel nicht eine rein subjektive Einschätzung äußern. Erkennbar ist zu beiden Zeitpunkten, dass die Student:innen versuchen (fach)didaktische Begründungen für ihre Bewertungen anzuführen. Die positive Bewertung der Aufgabe wird unter anderem damit begründet, dass das gewählte Thema einen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler:innen herstellt und somit für diese relevant ist. Dabei gehen die Student:innen ebenso darauf ein, dass hierdurch das Interesse der Schüler:innen an der Aufgabe geweckt wird und die Schüler:innen folglich motivierter sind sich einzubringen.

„Um die Schüler*innen für den Englischunterricht zu motivieren, ist es immer sinnvoller deren Lebenssituationen und Interessen mit einzubeziehen, weshalb ich das Thema der Unterrichtsstunde sehr gelungen finde.“ (Student:in_B14_Prä_Videsequenz, Pos. 6-9)

„Das Thema Jobs passt meiner Meinung gut zu dem Alter der Schüler*innen und bietet auch viele Möglichkeiten den Unterricht inklusiv zu gestalten.“ (Student:in_B2_Post_Videsequenz, Pos. 2-3)

Das Aufgreifen der Heterogenität der Schüler:innen (wie in der Äußerung von Student:in B2) im Kontext der Aufgabenbewertung wird hauptsächlich bei der Post-Erhebung thematisiert. Vor dem Modul greift dies nur Student:in A3 auf. Student:in A3 bezieht sich bei der positiven Bewertung darauf, dass Schüler:innen, welche schneller fertig sind als Mitschüler:innen eine neue Aufgabe erhalten (vgl. Student:in_A3_Prä_Videsequenz, Pos. 26-27). Die Vielfalt der Schüler:innen wird an dieser Stelle von Student:in A3 auf die Leistung bezogen und explizit auf leistungsstärkere Schüler:innen. Nach dem Modul thematisieren vier Student:innen die Vielfalt der Schüler:innen. Die Student:innen bewerten in diesem Zusammenhang die gewählte Sozialform positiv und stellen heraus, dass schüchterne Schüler:innen durch die Präsentation in kleineren Gruppen weniger gehemmt sind zu präsentieren. Dies verdeutlicht das nachfolgende Beispiel.

„Die Aufgabe ist meiner Meinung nach gut gewählt und fördert eindeutig die Sprachkompetenz der SuS. Mir gefällt, dass die Lernenden sich für diese Aufgabe gegenseitig ein individuelles Feedback geben (können). Ich finde es in Betracht auf zurückhaltende SuS außerdem gut, dass die Berufsbeschreibungen nicht im Plenum sondern in kleineren Gruppen geschehen. Somit ist jede*r einmal dran und übt somit das zusammenhängende Sprechen.“ (Student:in_A15_Post_Videsequenz, Pos. 2-7)

Weitere Heterogenitätsfacetten – neben der Leistung – werden bei der Bewertung der Aufgabe nicht aufgeführt. In dem Textauszug von Student:in A15 sind zwei weitere Begründungen enthalten, welche auch von den anderen Student:innen aufgegriffen werden. Zum einen wird die gewählte Sozialform positiv bewertet, da alle Schüler:innen ihre Präsentationen halten müssen und folglich einen Sprechanteil haben. Dieser Aspekt wird zu beiden Zeitpunkten von Student:innen aufgegriffen und hinsichtlich der Häufigkeit oder auch der inhaltlichen Differenziertheit zeigen sich keine Veränderungen. Zum anderen wird von Student:in A15 positiv bewertet, dass die Aufgabe die Kompetenzen der Schüler:innen fördert. Diese Begründung wird ebenfalls gleichermaßen zu beiden Zeitpunkten thematisiert:

„Nichtsdestotrotz ist es eine gute Aufgabe, um das Sprechen auf Englisch zu üben.“ (Student:in_A16_Prä_Videsequenz, Pos. 14-15)

„Die ausgewählte Aufgabe von der Lehrkraft verspricht genau das, was man sich unter Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht vorstellt. Sie fördert unter anderem die Kompetenz Sprechen und die Schüler orientieren sich sehr auf [sic!]

das Ziel, welches die gegebene Aufgabe ihnen stellt.“ (Student:in_A10_Post_Videsequenz, Pos. 19-23)

Bezüglich der Begründungen, welche die Kompetenzorientierung adressieren zeigen sich auf die Gesamtheit der Student:innen bezogen keine Auffälligkeiten. Die Student:innen ordnen bei der Prä- und Post-Erhebung das Fördern von Kompetenzen als einen Bestandteil einer guten Aufgabe ein. Hinsichtlich der aufgegriffenen Fachkonzepte ist die folgende Bewertung von Student:in A8 nach dem Modul herauszustellen: „Der Fokus lag auf meaning over form, was ebenfalls sehr positiv ist“ (Student:in_A8_Post_Videsequenz, Pos. 16-17). Student:in A8 kann nach dem Modul somit nicht nur *focus on meaning* als ein Aufgabenmerkmal benennen, sondern dies auch bei einer Aufgabenbearbeitung in der Unterrichtspraxis erkennen.

Neben den positiven Bewertungen hat ein kleiner Teil der Student:innen Facetten der Aufgabe kritischer betrachtet. Zu beiden Zeitpunkten nehmen jeweils drei unterschiedliche Student:innen Bewertungen vor, welche nicht ausschließlich positiv sind und Aspekte der Aufgabe hinterfragen. Student:in B13 nimmt in dem vor dem Modul formulierten Text insgesamt eine kritische Haltung an und kommt zu dem Fazit:

„Daher finde ich es auch schwierig, die Aufgabe zu kommentieren, sie wirkt auf mich nicht ganz durchdacht, wobei dies natürlich auch nur eine persönliche Wahrnehmung ist, die möglicherweise der Tatsache geschuldet ist, dass ich nur ein kurzes Video gesehen habe und nicht selbst in der Situation und der vorherigen Vorbereitung auf die Aufgabe anwesend war.“ (Student:in_B13_Prä_Videsequenz, Pos. 22-26)

Student:in B13 ordnet die Aufgabe als nicht ausreichend „durchdacht“ ein und reflektiert gleichzeitig, dass eben nur ein kleiner Ausschnitt der Aufgabe in der Videosequenz zu sehen war. Interessanterweise kommt Student:in B13 nach dem Modul zu einer gegenteiligen Einschätzung und schreibt: „Die Vorgaben/Richtlinien/Hilfestellungen der Task scheinen mir sehr gut durchdacht, da den Schüler*innen Stichpunkte vorgegeben wurden, anhand derer sie sich über die Berufe informieren sollten“ (Student:in_B13_Post_Videsequenz, Pos. 5-7). Die positive Bewertung nach dem Modul wird an mehreren Textstellen wiederholt (vgl. Student:in_B13_Post_Videsequenz, Pos. 11, 19-20, 23-34). In Bezug auf die Bewertung zeigt sich bei Student:in B13 eine eindeutige Veränderung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Student:innen bei ihren Bewertungen Begründungen anführen. Diese Begründungen gehen über eine subjektive Einschätzung hinaus und durch die aufgegriffenen Inhalte (Lebensweltbezug, Heterogenität, Sozialform, Kompetenzen) wird sichtbar, dass die Student:innen versuchen, eine (fach)didaktische Perspektive einzunehmen. Eine deutliche Veränderung auf die Gesamtheit der Student:innen bezogen lässt sich bei dieser Subkategorie nicht erkennen.

6.6.3. Bewertung des Schüler:innenhandelns

Das Handeln der Schüler:innen haben vor dem Modul 9 und nach dem Modul 13 Student:innen bewertet. Die Student:innen beziehen sich bei ihren Bewertungen auf das sprachliche Handeln, wie konzentriert gearbeitet wurde und wie gut das Ergebnis bzw. die zu beobachtende Leistung der Schüler:innen war. Bezogen auf das sprachliche Handeln wird die Aussprache von den Schüler:innen vor und nach dem Modul von einer Person bewertet. Dies ist demnach nicht der primäre Fokus der Student:innen, wenn die Sprache der Schüler:innen bewertet wird. Vielmehr gehen die Student:innen darauf ein, dass die Schüler:innen trotz offensichtlicher Schwierigkeiten mit dem freien Sprechen, in der Zielsprache bleiben und die Präsentationen versuchen auf Englisch zu halten.

„Sie leisten bereits einen guten Job und versuchen die ganze Zeit - trotz Schwierigkeiten - im englischen [sic!] zu bleiben.“ (Student:in_B23_Prä_Videosequenz, Pos. 4-5)

„Trotz der auftauchenden Sprachfehler ist es sehr gut, dass die Lernenden fast ausschließlich auf englisch [sic!] miteinander reden, was das Unterrichtszeit gut verdeutlicht.“ (Student:in_B10_Post_Videosequenz, Pos. 18-20)

Somit wird zum einen zwar die sprachliche Leistung der Schüler:innen in Bezug auf die Fehler evaluiert aber zum anderen scheinen die Student:innen zu erkennen, dass ein grammatikalisch korrekter Vortrag eben nicht Ziel der Aufgabe war. Zwar äußern sie dies bei den vorgenommenen Bewertungen der Sprache nicht explizit, jedoch wird es positiv bewertet, dass die Schüler:innen die Zielsprache Englisch zur Kommunikation nutzen und eben nicht bei Herausforderungen gleich in eine andere Sprache wechseln. Den Student:innen scheint die Bedeutung des

Sprechens – trotz der Fehler – bewusst zu sein. Eine Veränderung dieser Wahrnehmung zeigt sich nach dem Modul nicht.

Neben der Sprache beziehen sich die Student:innen bei ihren Bewertungen darauf, wie aufmerksam die Schüler:innen während der Aufgabenbearbeitung waren und wie gut die Ergebnisse der Aufgabe sind.

„Die Aufgabe wird zudem gut von den Schülern und Schülerinnen angenommen. Sie beginnen direkt mit der Bearbeitung und die SchülerInnen, die gezeigt wurden führten die Aufgabe insgesamt sehr gut aus.“ (Student:in_A13_Prä_Videsequenz, Pos. 7-10)

„Die Schüler*innen deren Ton man hört konzentrieren sich sehr gut auf die gegebene Aufgabe.“ (Student:in_A10_Post_Videsequenz, Pos. 2-3)

Die Student:innen bewerten positiv, dass die Schüler:innen aufmerksam und konzentriert gearbeitet haben. Hierbei wird beispielsweise von Student:in A15 vor dem Modul erwähnt, dass die Schüler:innen den Unterricht nicht stören (vgl. Student:in_A15_Prä_Videsequenz, Pos. 2-3). Das Arbeitsverhalten der Schüler:innen ist demnach ein Aspekt, welchen die Student:innen wahrnehmen und evaluieren. Neben der Aufmerksamkeit werden die Ergebnisse bewertet indem die Student:innen die Aufgabenbearbeitung beurteilen. Die vorgenommenen Beurteilungen gehen nicht näher darauf ein, was genau die Schüler:innen bei der Aufgabenbearbeitung gut gemacht haben. Zu beiden Zeitpunkten werden keine spezifischeren Begründungen angeführt oder bei den Bewertungen des Schüler:innenhandelns insgesamt andere Schwerpunkte gesetzt. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass die Bewertungen im Grundsatz einen wertschätzenden Blick der Student:innen auf die Schüler:innen und ihr Handeln zeigen.

6.6.4. Bewertung des Lehrer:innenhandelns

Das Handeln der Lehrkraft haben vor dem Modul 11 und nach dem Modul 7 Student:innen bewertet. Die Student:innen fokussieren sich in ihren Bewertungen auf drei Aspekte. Diese sind die Sprache der Lehrkraft, die Handlungen in der Unterrichtssituation (z. B. während der Gruppenarbeit) und das planerische Handeln vor der Unterrichtsstunde. Das sprachliche Handeln der Lehrkraft, mit dem expliziten Fokus auf das Sprechen der Zielsprache, wird vor dem Modul von zwei Student:innen positiv bewertet. Student:in A13 stellt die deutliche Aussprache der

Lehrkraft heraus. Student:in A21 wiederum schreibt, „dass die Lehrkraft ein sehr gutes Englisch hat [sic!] mit keinem deutschen Akzent“ (Prä_Videsequenz, Pos. 2-4). Nach dem Modul beziehen sich erneut zwei Student:innen auf die Sprache der Lehrkraft. Student:in B11 bewertet, wie auch Student:in A13 zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung, die deutliche Aussprache der Lehrkraft positiv. Student:in A13 schreibt:

„Am Anfang fällt mir direkt auf, dass die Lehrerin Zeichen und Gesten benutzt um ihr Gesprochenes verständlicher zu machen, was ich eine tolle Möglichkeit finde, um auf Englisch zu sprechen und den SchülerInnen trotzdem beim Verständnis zu helfen.“ (Student:in_A13_Post_Videsequenz, Pos. 2-5)

Student:in A13 bezieht sich bei der Bewertung des sprachlichen Handelns darauf, dass die Lehrkraft die Zielsprache zur Aufgabenerklärung nutzt und durch den Einsatz von Gestik das Verstehen der Schüler:innen unterstützt. Student:in A13 bewertet folglich nicht nur das Handeln der Lehrkraft, sondern gibt gleichzeitig eine Begründung für diese Bewertung an.

Der Großteil der Bewertungen bezieht sich zu beiden Zeitpunkten auf das Verhalten der Lehrkraft in der Unterrichtssituation. Bei der Prä-Erhebung bewerten die Student:innen das Anleiten der Aufgabe, die Aufforderung Englisch zu sprechen und das Beobachten der Gruppenarbeit positiv. Student:in B13 schreibt z. B. in diesem Kontext: „Auch die Lehrerin ist ihrer Aufgabe als Beobachterin sehr gut nachgekommen“ (Student:in_A13_Prä_Videsequenz, Pos. 18-19). Mit den positiven aber auch den negativen Bewertungen des Verhaltens der Lehrkraft während der Gruppenarbeit sind verschiedene Erwartungen an die Rolle der Lehrkraft verknüpft. Vor dem Modul gehen die Student:innen darauf ein, dass die Lehrkraft ihre Rolle als Beobachterin gut erfüllt hat und durch das Herumgehen im Klassenzimmer für alle Schüler:innen ansprechbar war (vgl. z. B. Student:in_A7_Prä_Videsequenz, Pos. 8-10; Student:in_A13_Prä_Videsequenz, Pos. 18-19). Nach dem Modul wird dieses Handeln erneut positiv beurteilt (vgl. z. B. Student:in_A13_Post_Videsequenz, Pos. 16-17). Student:in B8 sieht in dem Herumgehen der Lehrkraft und der vereinzelt Korrektur zu viel Eingreifen in das Präsentieren und problematisiert dieses Handeln der Lehrkraft (vgl. Student:in_B8_Post_Videsequenz, Pos. 48-55). Dem Verständnis von Student:in B8 nach dürfte es zu dieser Phase kaum ein Eingreifen durch die Lehrkraft geben. Zwar wird das Handeln der Lehrkraft in der Sequenz unterschiedlich bewertet aber die Student:innen sind sich darin einig, dass während Schüler:innen in Gruppen Ergebnisse

präsentieren die Lehrkraft hauptsächlich beobachten und nicht aktiv eingreifen sollte. Das Verhalten der Lehrkraft in der Sequenz wird von den Student:innen in diesem Kontext als zurückhaltend wahrgenommen und folglich positiv bewertet. Eine Ausnahme bildet Student:in B15, welche die Anwesenheit der Lehrkraft als nicht ausreichend wahrnimmt und ihr Verhalten kritisiert (vgl. Student:in_B15_Post_Videsequenz, Pos. 5-8; 13-14).

Ebenfalls positiv bewertet wird von den Student:innen vor dem Modul das Erklären der Aufgabe und das Erinnern der Schüler:innen durch die Lehrkraft, Englisch zu sprechen. Nach dem Modul wird das Erklären der Aufgabe erneut positiv bewertet. Ein Unterschied zu der Prä-Erhebung ist, dass für die Bewertungen Begründungen angegeben werden. Student:in A15 weist daraufhin, dass die Aufgabe „genau“ und „verständlich“ erklärt wurde (vgl. Student:in_A15_Post_Videsequenz, Pos. 7-8; 18-19). Student:in B15 wiederum führt aus, dass die Erklärung „für das Englischniveau der Schüler geeignet“ war (Student:in_B15_Post_Videsequenz, Pos. 5-8). Einige Student:innen sind folglich nach dem Modul in der Lage expliziter zu äußern, warum sie bestimmte Bewertungen vorgenommen haben, auch wenn diese insgesamt in Bezug auf die Fachlichkeit wenig konkret bleiben.

Eine geringe Anzahl der Student:innen bezieht sich bei ihren Bewertungen nicht nur auf das unmittelbar Beobachtbare in der Videosequenz, sondern die Student:innen sind in der Lage ausgehend von dem Wahrgenommenen ihre Gedanken zu der Planung zu äußern. Student:in B21 merkt vor dem Modul an, dass „der Unterricht sehr strukturiert und gut durchgeplant“ erscheint (Student:in_B21_Prä_Videsequenz, Pos. 2-3). Die Student:innen A21 und B8 bewerten die Aufgabenplanung nach dem Modul ebenso positiv. Sie geben zum einen als Begründung an, dass die Sprach- und Hörkompetenz der Schüler:innen gefördert wird (vgl. Student:in_A21_Post_Videsequenz, Pos. 13-14) und zum anderen, dass die Lehrkraft das unterschiedliche Arbeitstempo der Schüler:innen aufgreift (vgl. Student:in_B8_Post_Videsequenz, Pos. 7-11). Ein Teil der Student:innen kann demnach wahrnehmen, dass die Aufgabenplanung ein bedeutender sowie umfassender Bestandteil des Lehrer:innenhandelns ist und greifen dies bei der Bewertung einer Unterrichtssequenz mit auf. Hinsichtlich der Subkategorie „Bewertung des Lehrer:innenhandelns“ sei abschließend herausgestellt, dass entgegen der Erwartungen die Student:innen eben nicht sehr kritisch auf die Lehrkraft und ihr Handeln geblickt haben. Die

Student:innen haben vor allem einen wertschätzenden Blick auf die handelnde Lehrkraft eingenommen und aufgezeigt was aus ihrer Sicht positiv zu bewerten ist. Eine Veränderung zu der Post-Erhebung zeigt sich vor allem quantitativ. So hat sich die Anzahl der Student:innen, welche das Lehrer:innenhandeln bewerten, von 11 auf 7 verringert. Eine inhaltliche Veränderung zeigt sich bei einzelnen Student:innen durch eine spezifischere Begründung der Bewertung. Dies gilt jedoch nicht für die Gesamtheit der Gruppe.

6.7. Alternative

6.7.1. Alternative Aufgabenstellung

Vor dem Modul haben 9 und nach dem Modul 5 Student:innen Alternativen mit einem Bezug zu der Aufgabe formuliert. Die Anzahl hat sich demnach fast halbiert. Vor dem Modul haben die Student:innen zum einen Vorschläge zu alternativen Zielprodukten gemacht. Student:in A4 hat geschrieben:

„Ich denke, dass die SuS sich die Berufe selber aussuchen durften, allerdings wäre es schön gewesen, aus dieser Aufgabe eher ein Vorstellungsgespräch zu machen, damit sich die SuS noch eher mit dem Beruf, der sie interessiert, auseinandersetzen. Da die Kompetenz "Sprechen" hier in Vordergrund [sic!] gestellt wird, wäre besonders die Interaktion zwischen zwei SuS in einem Vorstellungsgespräch eine schöne Umsetzung gewesen.“
(Student:in_A4_Prä_Videsequenz, Pos. 12-17)

Student:in A4 kann demnach, ausgehend von dem Wahrgenommenen, eine alternative Aufgabe vorstellen und diese ebenso (fachdidaktisch) begründen. Die fachdidaktische Begründung bezieht sich auf das Fördern des Sprechens und die Alternative darauf, wie eine Förderung dieses Kompetenzbereiches noch besser durch eine andere Aufgabe (ein Vorstellungsgespräch) erreicht werden könnte. Student:in A4 kann somit bereits vor dem Modul die adressierten Kompetenzen der Aufgabe wahrnehmen und hiervon ausgehend Überlegungen anstellen, wie eine Aufgabe zur optimalen Förderung in dem thematischen Rahmen „Berufe“ aussehen könnte. Eine weitere Idee für ein alternatives Zielprodukt ist das Erstellen eines Steckbriefs (vgl. Student:in_A14_Prä_Videsequenz, Pos. 13-16). Neben alternativen Zielprodukten thematisieren die Student:innen vor dem Modul, wie das Geben des Feedbacks geändert werden könnte und beziehen sich auf die zu fördernden Kompetenzen. Die Student:innen sind sich zu dem

Zeitpunkt der Prä-Erhebung einig darüber, dass ein mündliches Feedback der Schüler:innen untereinander besser gewesen wäre als das Ausfüllen der Zettel, da die Schüler:innen mehr spontan hätten sprechen müssen. Die Student:innen stellen so vor dem Modul bei den alternativen Aufgabenstellungen bereits eine Verbindung zu den zu fördernden Kompetenzbereichen her und führen Begründung für ihre Alternativen an. Außerdem zeigen die alternativen Zielprodukte, dass die Student:innen kreative Ideen und einen fachlichen Fokus – sowie die Alternative hinsichtlich des Feedbacks – haben.

Nach dem Modul werden weder alternative Zielprodukte benannt noch wird vorgeschlagen, das Feedback mündlich mitzuteilen. Insgesamt werden nicht nur weniger Alternativen in Bezug auf die Aufgabe formuliert, sondern diese sind ebenso inhaltlich weniger differenziert als vor dem Modul. Nach dem Modul gehen die Student:innen in kurzen Sätzen darauf ein, dass mehr unterstützendes Arbeitsmaterial hätte verteilt werden können oder, dass eine Person in der Gruppe darauf hätte achten können, dass nur Englisch gesprochen wird. Student:in B7 schlägt vor, dass die Schüler:innen sich kein Feedback geben und stattdessen die vorgetragenen Informationen zu den Berufen in einer Tabelle sammeln und später vergleichen. So müssten die Schüler:innen keine Bewertungen abgeben und könnten außerdem prüfen, ob sie den Inhalt der Präsentationen verstanden haben (vgl. Student:in_B7_Post_Videsequenz, Pos. 13-17). Die von Student:in B7 vorgeschlagene Alternative ist die einzige ausführlichere, welche eine Begründung enthält. Hinsichtlich der formulierten alternativen Aufgabenstellungen muss festgehalten werden, dass diese nach dem Modul weniger differenziert und kreativ sind als vor dem Modul. Außerdem werden die Begründungen für die vorgeschlagenen Alternativen nicht expliziert.

6.7.2. Alternatives Handeln der Lehrkraft

Vor dem Modul haben 8 und nach dem Modul haben 7 Student:innen Alternativen formuliert, welche sich auf das Handeln der Lehrkraft beziehen. Zu beiden Zeitpunkten gehen die Student:innen bei den alternativen Handlungen der Lehrkraft auf das Lernen der Schüler:innen ein und thematisieren, wie diese durch ein alternatives Handeln der Lehrkraft besser gefördert werden können. Vor dem Modul beinhalten die Alternativen, dass die Lehrkraft sprachliche Fehler

anders korrigieren könnte, mehr Hilfestellungen geben könnte und die Aufgabe anders hätte vorstellen können. Student:in A3 schreibt hinsichtlich eines alternativen Vorgehens bei der sprachlichen Korrektur:

„Als Alternative könnte die Lehrerin vielleicht kurz abwarten, bis derjenige/ diejenige fertig ist und danach Tipps geben und Wörter eventuell korrigieren. So wird der Redefluss der SchülerInnen nicht gestört und sie lernen, sich auszudrücken auch wenn ihnen mal ein Wort fehlt.“ (Student:in_A3_Prä_Videosequenz, Pos. 11-15)

Student:in A3 ordnet die vorgenommene Korrektur der Lehrkraft als störend für das zusammenhängende Sprechen ein und schlägt vor, diese erst nach der Präsentation vorzunehmen. Das vorgeschlagene alternative Handeln von Student:in A3 legt nahe, dass erkannt wurde, dass der Fokus auf dem Sprechen liegt und eine Korrektur durch die Lehrkraft die Schüler:innen verunsichern könnte. Bei der Prä-Erhebung fordern die Student:innen insgesamt mehr Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehrkraft ein. Sie schlagen vor, dass die Aussprache besser hätte begleitet werden können oder im Vorwege mehr Vokabelhilfen hätten gegeben werden können. Bei den Alternativen, welche sich auf die sprachliche Korrektur und Unterstützung durch die Lehrkraft beziehen, ist vor dem Modul ein deutlich fachspezifischer Fokus zu erkennen. Die Student:innen gehen auf das Lernen der Fremdsprache ein, indem sie Alternativen aufzeigen, welche das Lernen der Sprache adressieren. Im Gegensatz hierzu stehen die codierten Segmente in den Texten der Student:innen B11 und B18, da sich in diesen kein fachspezifischer Blick erkennen lässt. Die Student:innen gehen bei ihren alternativen Handlung darauf ein, dass genauere Zeitangaben für die Aufgabenbearbeitung hätten gemacht werden können (vgl. Student:in_B11_Prä_Videosequenz, Pos. 6-7) und digitale Hilfsmittel zum Vorstellen der Materialien hätten genutzt werden können (vgl. Student:in_B18_Prä_Videosequenz, Pos. 2-4). Die anderen 6 Student:innen beziehen sich vor dem Modul allerdings auf das Englischlernen der Schüler:innen.

Zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung adressieren die Student:innen gleichermaßen, wie eine alternative Hilfestellung durch die Lehrkraft die Schüler:innen in ihrem Lernen der Fremdsprache besser unterstützt hätte. Im Fokus steht wie die Lehrkraft erreicht, dass die Schüler:innen bei der Kommunikation in der Zielsprache bleiben und nicht Deutsch sprechen. Student:in A18 schlägt vor, dass die Lehrkraft den Schüler:innen verdeutlichen soll, dass sie unbekannte Wörter

umschreiben (vgl. Student:in_A18_Post_Videsequenz, Pos. 11-14). Student:in B8 macht einen ähnlichen Vorschlag ist aber deutlich ausführlicher:

„Statt die Schüler*innen andauernd zu bitten Englisch zu sprechen [sic!], könnte die Lehrkraft zum Beispiel fragen welches Wort/ welche Wörter sie nicht auf Englisch ausdrücken können und sie dann von Deutsch auf Englisch übersetzen, sodass sich auch somit der Wortschatz der Schüler*innen erweitert, oder die Lehrkraft könnte auch die Schüler*innen bitten das was sie nicht von Deutsch auf Englisch "übersetzen" können einfach mit anderen Worten auf Englisch zu beschreiben. Letzteres wäre vielleicht im kompetenzorientierten Englisch fast noch idealer, denn indem die Schüler*innen das was sie sagen wollen "nur" sinngemäß auf die Englische [sic!] Sprache übertragen und die Wörter benutzen, die sie schon kennen, wird ein Bezug zur "Lebenswelt" geschaffen, denn die Schüler*innen müssten, wenn sie sich mit einer nicht-deutschsprachigen Person auf Englisch kommunizieren würden genau das Selbe [sic!] tun.“ (Student:in_B8_Post_Videsequenz, Pos. 35-47)

Student:in B8 stellt heraus, dass das Umschreiben unbekannter Wörter und das Bleiben in der Zielsprache Englisch einer Situation außerhalb des Klassenzimmers am nächsten kommt. Es wird thematisiert, dass bei der Kommunikation mit einer Person die nicht Deutsch spricht die Schüler:innen keinen Sprachwechsel vornehmen können und demzufolge ausschließlich den ihnen zur Verfügung stehenden Wortschatz nutzen müssen. Student:in B8 gelingt es das Wahrgenommene aus der Sequenz in einen größeren Kontext einzubetten und ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts insgesamt – Englisch als *Lingua franca* außerhalb des Klassenzimmers nutzen zu können – aufzugreifen. Es ist davon auszugehen, dass die Schüler:innen der 9. Klasse wissen, dass sie unbekannte Wörter umschreiben können. Es ist demnach fragwürdig, inwiefern die vorgeschlagene Alternativen der Student:innen tatsächlich dazu führen würde, dass die Schüler:innen ausschließlich Englisch sprechen.

Auf die Gesamtheit der geäußerten Alternativen bezogen zeigen sich nach dem Modul im Vergleich zu vor dem Modul keine eindeutigen Veränderungen. Zu beiden Zeitpunkten gibt es Student:innen die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt im Studium versuchen, kleinschrittige Alternativen aufzuzeigen. Andere Student:innen wiederum haben keinen spezifisch englischdidaktischen Bezug und gehen darauf ein, dass konkretere Zeitangaben besser gewesen wären. Nichtsdestotrotz ist positiv herauszustellen, dass die Student:innen sich zu beiden Zeitpunkten auf das Lernen der Schüler:innen und insbesondere auf das Lernen der Fremdsprache fokussieren und

versuchen, aus dieser Perspektive heraus Lehrer:innenhandlungen aufzuzeigen, welche die Schüler:innen bei diesem Lernen noch besser unterstützen.

6.8. Nichtzutreffende Darstellung

Vor dem Modul haben 9 Student:innen und nach dem Modul 6 Student:innen nichtzutreffende Darstellungen der Unterrichtsvideosequenz formuliert. Dies beinhaltet Darstellungen, welche nicht in der Videosequenz zu sehen sind bzw. falsch beschrieben werden. Die nichtzutreffenden Darstellungen beziehen sich zu beiden Erhebungszeitpunkten auf die Aufgabe. Die Student:innen gehen zum einen darauf ein, dass die Berufe von der Lehrkraft vorgegeben wurden und die Schüler:innen sich diese nicht aussuchen konnten. Student:in B2 schlägt nach dem Modul als Alternative die eigentliche Aufgabe vor und erläutert, dass eine Beschäftigung mit den eigenen Traumberufen eine bessere Aufgabe gewesen wäre:

„Man könnte die Schüler*innen über ihren Traumjob recherchieren lassen und unter bestimmten Kriterien [sic!] Informationen dazu raussuchen lassen. Dadurch hätten die Schüler*innen auch mehr Interesse und Motivation sich zu dem Thema zu informieren und eben diese Informationen vorzustellen. In dem Fall finde ich schade, dass das nicht berücksichtigt worden ist. So wie ich das verstanden habe, haben die Schüler*innen die Berufe zugeteilt bekommen.“ (Student:in_B2_Post_Videosequenz, Pos. 3-9)

Vor dem Modul wird dies ebenso von Student:in B15 als eine bessere Aufgabe vorgeschlagen. Ein Teil der Student:innen erkennt zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht, dass die Schüler:innen genau diese Aufgabe – das Vorstellen ihrer Traumberufe – in der Videosequenz bearbeiten. Ein weiterer Aspekt der Aufgabe, welcher zu beiden Zeitpunkten von den Student:innen anders interpretiert bzw. nichtzutreffend dargestellt wurde ist, wie genau die von der Lehrkraft verteilten Karten genutzt werden sollen. Zwar ist in dem Video zu sehen, dass die Lehrkraft erklärt, dass durch die Karten Feedback für die präsentierenden Schüler:innen gegeben werden soll, aber dies wird von den Student:innen anders beschrieben. Es wird erläutert, dass die Schüler:innen auf den Karten vorgegebene Fragen über die Berufe beantworten sollen bzw. Informationen über die vorgetragenen Berufe festhalten sollen.

„Diese mussten dann die wichtigsten Informationen zu jedem der Berufe mitschreiben. Durch die Aufgabe werden gleich mehrere Fähigkeiten der Schüler*innen gefordert und

trainiert, nämlich Sprechen, Hören und Verstehen und Schreiben.“ (Student:in_B2_Prä_Videsequenz, Pos. 5-8)

Die Annahme, dass die Schüler:innen die vorgetragenen Informationen mitschreiben sollten oder auf eine Art und Weise sichern sollen hat der Großteil der Student:innen bei den nichtzutreffenden Darstellungen geschrieben. Ausschließlich vor dem Modul wird von den Student:innen thematisiert, dass die Lehrkraft nicht nur die Berufe, sondern auch den vorzutragenden Inhalt vorgegeben hat (vgl. Student:in_A18_Prä_Videsequenz, Pos. 2-6; Student:in_B7_Prä_Videsequenz, Pos. 3-10). Nach dem Modul wird wiederum von Student:in A25 beschrieben, dass die Schüler:innen einen Dialog über die Berufe führen sollen und das Ziel der Aufgabe ist, Fragen und Antworten zu formulieren (vgl. Student:in_A25_Post_Videsequenz, Pos. 2-7). Insgesamt beziehen sich die nichtzutreffenden Darstellungen zu beiden Zeitpunkten auf die gleichen Aspekte der Aufgabe. Inhaltlich sind somit keine großen Unterschiede erkennbar. Einzig auf der quantitativen Ebene zeigt sich, dass nach dem Modul 3 Student:innen weniger Wahrnehmungen geäußert haben, welche die Handlungen in der Unterrichtsvidesequenz nicht korrekt widerspiegeln.

Es kann verschiedene Gründe geben, warum diese nichtzutreffenden Darstellungen von den Student:innen geäußert wurden. Zum einen war der Beobachtungsprompt sehr offen formuliert und die Student:innen hatten abgesehen von der Angabe des Themas keine weiteren Informationen über die Aufgabenstellung. Aus der Komplexität des Unterrichts heraus Rückschlüsse zu ziehen, wie die Aufgabenstellung lautete ist für die Student:innen im 3. Bachelorsemester eine anspruchsvolle Aufgabe. Zum anderen haben die Student:innen durch beispielsweise gemachte Erfahrungen mitunter bereits Vorstellungen, wie eine Aufgabe im Englischunterricht abläuft bzw. ablaufen sollte. Dies würde erklären, aus welchen Gründen die Student:innen davon ausgegangen sind, dass die Schüler:innen die vorgetragenen Informationen aus den Präsentationen der anderen durch das Beantworten von Fragen oder das Anfertigen von Notizen sichern sollen. Dies war zu keinem Zeitpunkt in dem Video gefragt aber trotzdem wurde diese Teilaufgabe vermehrt beschrieben. Dass die Berufe ausschließlich präsentiert werden sollen und die Schüler:innen über die Karten Feedback geben und keine Informationen sichern, konnte womöglich so mit der eigenen Vorstellung, dass Inhalte gesichert werden müssen, nicht in Einklang

gebracht werden. Eine weitere mögliche Ursache kann ebenso sein, dass die Student:innen die Videosequenz nicht aufmerksam betrachtet haben. Die Unterrichtsvideovignette wurde in der Erhebung im Anschluss an die Reflexionsvignette angefertigt und so ist es möglich, dass manche Student:innen weniger konzentriert waren oder nicht mehr bereit sich mit der Videosequenz vertiefend auseinanderzusetzen.

6.9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu der wissensgesteuerten Verarbeitung (d. h. zu den Subprozessen) zusammengefasst und diskutiert. Anschließend erfolgt die Zusammenfassung und Diskussion der induktiven Subkategorien, welche die wahrgenommenen Inhalte abbilden die von den Student:innen verbalisiert wurden. Abschließend wird ein Fazit bezüglich der professionellen Wahrnehmung der Student:innen gezogen.

Zusammenfassung und Diskussion der wissensgesteuerten Verarbeitung

Als erstes muss herausgestellt werden, dass sich bereits in den Texten der Student:innen im 3. BA Semester alle Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung identifizieren lassen. Dass Lehramtsstudent:innen bereits am Anfang ihres Studiums beschreiben, erklären und Vorhersagen treffen, haben Jahn et al. (2014) fachunabhängig herausgefunden. Dieses Ergebnis kann durch diese Studie mit Englischlehramtsstudent:innen im 3. BA Semester fachspezifisch für die Studienteilnehmer:innen bestätigt werden. Ergänzend dazu konnte hier ebenfalls nachgewiesen werden, dass die Student:innen bei dem Betrachten von Unterrichtsvideos ebenso interpretieren, bewerten und Alternativen formulieren. Hinsichtlich des quantitativen Vorkommens der Subprozesse insgesamt zeigen sich in den Texten der Student:innen vor und nach dem Modul keine auffälligen Veränderungen. Die höchste Verschiebung ist, dass nach dem Modul 5 Student:innen weniger bewerten als vor dem Modul. Bei der Prä-Erhebung haben die meisten Student:innen das Wahrgenommene interpretiert (40 von 48 Student:innen) oder beschrieben (38 von 48 Student:innen). Nach dem Modul konnte erneut der Subprozess Interpretation bei den meisten Student:innen (39 von 48) codiert werden. Beschreibung und Erklärung waren als nächst häufige Subprozesse bei der gleichen Anzahl (35 von 48) von Student:innen bei der Post-

Erhebung vertreten. Dass Interpretationen sowohl vor als auch nach dem Modul in den meisten studentischen Texten mindestens einmal codiert werden konnten, kann unter anderem durch die Beschaffenheit der Kategorie erklärt werden. Diese wurde codiert, wenn die Student:innen Vermutungen und Einschätzungen des Wahrgenommenen äußern. Da sich die Student:innen zu dem Zeitpunkt der Erhebung am Anfang ihres Lehramtsstudiums (3. BA Semester) befunden haben, ist es naheliegend, dass bei der Unterrichtsbeobachtung bzw. dem Beschreiben vom Unterricht eine gewisse Unsicherheit vorhanden ist. Die Student:innen haben aus diesen Grund wahrscheinlich Formulierungen wie „vermute“ etc. genutzt, um falsche Aussagen zu vermeiden. Außerdem haben die Student:innen bei dem Interpretieren formuliert, wie sie z. B. das Sozialverhalten der Schüler:innen und der Lehrkraft wahrgenommen haben. Diese Formulierungen können auch getroffen werden, ohne dass sich hier explizit auf fachdidaktische Theorien bezogen werden muss. Diese Aussagen können somit ebenfalls bereits ohne eine ausgeprägte fachdidaktische Wissensbasis getätigt werden.

Bezüglich des Bewertens wurde erwartet, dass ein Großteil der Student:innen die Videosequenz kritisch betrachtet und häufig Wertung des beobachteten Unterrichts vornehmen würde. Dies wurde aus zweierlei Gründen vermutet. Zum einen haben Sherin und Russ (2015) in ihrer Studie zu der Wahrnehmung von Lehrer:innen herausgefunden, dass diese auffällig häufig evaluieren (vgl. Sherin & Russ, 2015, S. 13). Zum anderen hat Gießler (2018) in seiner Studie zu der PUW von Englischlehramtsstudent:innen bei der Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse die induktive Kategorie „Bewertung“ seinem Kategoriensystem hinzugefügt, da aufgefallen ist, dass die Student:innen bewerten (vgl. Gießler, 2018, S. 177–178). Die Annahme, dass die Student:innen häufig bewerten konnte bedingt bestätigt werden. Bei der Prä-Erhebung bewerten 29 und bei der Post-Erhebung 24 der 48 teilnehmenden Student:innen. Es ist somit ein Rückgang zu verzeichnen. Nichtsdestotrotz nehmen auch nach dem Modul die Hälfte der Student:innen Bewertungen vor.

Das Formulieren von Erklärungen und das Treffen von Vorhersagen gilt als herausfordernder als das Verfassen von Beschreibungen, da mehr integrierte Wissensbestände benötigt werden (vgl. Stürmer & Seidel, 2015, S. 55–56). Dementsprechend war vor der Erhebung unklar, ob und wie viele Student:innen überhaupt Erklärungen oder Vorhersagen vornehmen. Bezüglich

dieser Subprozesse wurde deutlich, dass bereits über die Hälfte der Student:innen erklären und Vorhersagen treffen. Erneut konnten beide Subprozesse bzw. Hauptkategorien – sowohl vor als auch nach der Teilnahme an dem Modul – bei einer nicht geringen Anzahl den Lehramtsstudent:innen codiert werden. Erklärungen haben vor dem Modul 34 und nach dem Modul 35 der 48 Student:innen vorgenommen und Vorhersagen wurden an beiden Erhebungszeitpunkten von 22 Student:innen getroffen.

Ein Ergebnis dieser Studie, welches besonders hervorgehoben werden muss ist, dass bereits die Student:innen im 3. Fachsemester von sich aus Alternativen zu dem Beobachteten formulieren. Dies ist als bemerkenswert einzuordnen, denn „das Entwickeln von alternativen Vorgehensweisen für bestimmte Situationen des Unterrichts kann auch als Indikator für eine tiefere Verarbeitung des Unterrichtsgeschehens angesehen werden“ (Gießler, 2019, S. 44). Insbesondere für Noviz:innen gilt das Formulieren von Alternativen daher als herausfordernd (vgl. Santagata & Guarino, 2011, S. 134). Dass einige Student:innen nach dem Modul Alternativen formulieren wurde erwartet, da diese hierzu durch das *Lesson Analysis Framework* im Lehr-Lern-Modul angeleitet wurden. Die Student:innen haben jedoch ebenfalls bereits vor der Teilnahme am Modul bei der Prä-Erhebung Alternativen formuliert. Auch wenn es nur ein geringer Anteil der Student:innen war – bei der Prä-Erhebung haben 14 Student:innen und bei der Post-Erhebung haben 11 Student:innen Alternativen formuliert – ist es dennoch von diesen Student:innen für das 3. Fachsemester eine anspruchsvolle Leistung.

Ausschließlich basierend auf den Codierungen der Subprozesse – d. h. die inhaltliche Ebene der induktiven Subkategorien ausschließend – ist keine eindeutig positive Entwicklung der professionellen Wahrnehmung der Student:innen nach dem Modul zu erkennen. Eine Progression der PUW liegt vor, „wenn die Anteile der wissensbasierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsvideo (Klassifizierung, Vorhersagen) zunehmen und die rein deskriptiven Anteile abnehmen“ (Gießler, 2018, S. 403). Dies lässt sich jedoch auf die Gesamtheit der 48 Student:innen bezogen nicht feststellen.

Zusammenfassung und Diskussion der wahrgenommenen Inhalte

Eine Veränderung nach dem Modul zeigt sich allerdings innerhalb einzelner Subkategorien, wie nachfolgend zusammenfassend dargestellt wird. Da diese Studie nicht ausschließlich das Ziel hatte, mögliche Veränderungen nach dem Modul aufzuzeigen, sondern ebenso eine inhaltliche Exploration der wahrgenommenen Inhalte angestrebt wurde, werden ebenso die thematisierten Inhalte innerhalb der Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung unabhängig von Veränderungen dargestellt. Bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der professionellen Unterrichtswahrnehmung lassen sich die folgenden Erkenntnisse zusammenfassen.

Bei ihren Beschreibungen beziehen sich die Student:innen auf die Aufgabe, das Schüler:innenhandeln sowie das Lehrer:innenhandeln. Die Beschreibungen der Aufgabe gleichen sich vor und nach dem Modul. Diese sind kaum fachspezifisch und ausschließlich an den dieser Kategorie zugeordneten Textpassagen wird nicht direkt deutlich, dass es sich um Beschreibungen einer Aufgabe im Englischunterricht handelt. Die Beschreibungen des Schüler:innenhandelns ähneln sich gleichermaßen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Die Beschreibungen des Lehrer:innenhandelns werden wiederum nach dem Modul detaillierter. Darüber hinaus zeigen die Beschreibungen des sprachlichen Handelns der Schüler:innen und der Lehrkraft, dass die Student:innen einen fachspezifischen Blick auf die Videosequenz einnehmen.

Innerhalb des Subprozesses „Interpretation“ beziehen sich die Student:innen auf Aufgabenfacetten, das Schüler:innenhandeln und das Lehrer:innenhandeln. Bei der Interpretation von Aufgabenfacetten werden nach dem Modul vereinzelt treffende Fachbegriffe wie z. B. *pre-task* verwendet bzw. es ist zu erkennen, dass den Student:innen die Bedeutung einer guten Vorbereitung einer Aufgabe bewusst ist. In Bezug auf das Schüler:innenhandeln thematisieren die Student:innen deren Arbeitshaltung und das (fremd)sprachliche Handeln. Bei der Interpretation der Arbeitshaltung der Schüler:innen zeigt sich ein positiver Blick auf die Schüler:innen. Ihr Sozialverhalten sowie ihre Motivation wird von den Student:innen wertschätzend dargestellt. Außerdem gehen sie darauf ein, dass das positive Arbeitsklima bedeutend für das Sprachenlernen ist. Die Interpretationen der Arbeitshaltung der Schüler:innen sind vor und nach dem Modul gleichbleibend. Bei den Interpretationen des Nutzens der Fremdsprache durch die Schüler:innen zeigt

sich eine fachspezifische Perspektive auf das Unterrichtsvideo. Die Student:innen achten auf Sprachwechsel und äußern Vermutungen, wann welche Sprache aus welchen Gründen genutzt wurde. Inhaltlich neu ist, dass nach dem Modul die Leistungsheterogenität der Lerngruppe thematisiert wird, wobei diese zunehmende Sensibilität für Heterogenität eher mit dem parallel stattfindenden fachdidaktischen Seminar zu Heterogenität und Inklusion zu erklären ist als mit dem Lehr-Lern-Modul. Bei den Interpretationen des Lehrer:innenhandelns zeigen sich keine Veränderungen. Die Student:innen zeigen zu beiden Erhebungszeitpunkten bei dieser Subkategorie keinen spezifisch fachdidaktischen Blick, da sie generell thematisieren, ob die Lehrkraft die Aufgabe ihrer Meinung nach z. B. gut erklärt hat oder, ob die Lehrkraft freundlich ist.

Die vorgenommenen Erklärungen der Student:innen beziehen sich entweder auf die Aufgabe, das Handeln der Lehrkraft oder allgemein auf die Prinzipien der Aufgaben- und Kompetenzorientierung. In Bezug auf die Erklärungen der Aufgabe konnten sechs verschiedene Schwerpunkte identifiziert werden. Dies sind (1) „Verortung der Aufgabe“, (2) „*Focus on meaning*“, (3) „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“, (4) „Sozialform & Materialien“, (5) „Differenzierung“ und (6) „Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe“. Bei der Verortung der Aufgabe haben die Student:innen entsprechende Fachbegriffe wie z. B. Übung, situative Aufgabe oder auch *pre-task* nicht genutzt. In dieser Subkategorie lassen sich darüber hinaus keine inhaltlichen Unterschiede feststellen. Ein geringer Anteil der Student:innen geht zu beiden Zeitpunkten darauf ein, dass die Aufgabe den Fokus auf das Aushandeln von Bedeutung legt. Dass dieses grundlegende Prinzip eines aufgabenorientierten Unterrichts zumindest von einem Teil der Student:innen berücksichtigt wird, muss positiv herausgestellt werden. Ein deutlicher Unterschied zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung zeigt sich bei den Erklärungen, inwiefern durch die Aufgabe aus der Videosequenz ein Lebensweltbezug hergestellt wird. Nicht nur, dass sich die Anzahl der Student:innen die hierauf eingehen verdoppelt hat, sondern die Student:innen gehen ebenso darauf ein, ob die Aufgabe authentisch und kommunikativ war. Beides lässt sich aus fachdidaktischer Sicht als grundlegend für einen aufgabenorientierten Englischunterricht einordnen. Demzufolge ist diese Entwicklung nach dem Modul positiv zu bewerten. Hinsichtlich der Erklärungen zu der Sozialform und den Materialien lassen sich keine Unterschiede feststellen. Die Student:innen fokussieren sich auf die Funktion der gewählten Sozialform und

der Materialien, indem sie darauf eingehen wie diese das Lernen der Schüler:innen unterstützen. Das Erklären wie durch die Aufgabe differenziert wird, wird nur nach dem Modul von fünf Student:innen vorgenommen. Die Erklärungen zu den adressierten Kompetenzbereichen zeigen, dass die Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten noch kein klares Kompetenzverständnis besitzen. Außerdem können sie noch nicht genau erklären, wie Kompetenzen gefördert werden können. Allerdings ist dies eine anspruchsvolle Tätigkeit und im 3. BA Semester kann dies noch nicht von den Student:innen erwartet werden. Überraschenderweise erklären zu beiden Erhebungszeitpunkten nur etwa 1/5 der Teilnehmer:innen die adressierten Kompetenzbereiche. Vor dem Modul sind es 11 Student:innen und nach dem Modul 13 Student:innen der 48 Teilnehmer:innen. Gerade wegen des Beobachtungsprompts in welchem auf die Kompetenzorientierung verwiesen wurde⁵³ war zu erwarten, dass ein Großteil der Student:innen erklärt, wie welche Kompetenzen durch die Aufgabe gefördert werden. Bei den Erklärungen des Lehrer:innenhandelns gehen die Student:innen darauf ein, warum die Lehrkraft wann/wie unterstützt. Innerhalb dieser Subkategorie ist nach dem Modul inhaltlich ein Unterschied zu erkennen. Die Student:innen können zutreffend erklären, dass die Lehrkraft sich mit Korrekturen etc. in der Präsentationsphase bewusst zurückhält, da es in dieser Aufgabenphase nicht um die sprachliche Korrektheit geht, sondern das Aushandeln des Inhalts im Mittelpunkt steht. Ein Sonderfall sind die mitgelieferten allgemeinen Erklärungen zu den didaktischen Prinzipien der Aufgaben- und Kompetenzorientierung. Vor dem Modul werden diese von einer und nach dem Modul von zwei Personen erklärt. Vermutlich basieren diese Aussagen auf der Interpretation des Beobachtungsprompts, in welchem direkt nach der Aufgaben- und Kompetenzorientierung gefragt wurde.⁵⁴ Diese Student:innen haben wahrscheinlich ihr Wissen zu diesen Prinzipien zeigen wollen, welches über die Handlungen in der Unterrichtsvideosequenz hinausgeht. Es lässt sich somit festhalten, dass innerhalb einzelner Subkategorien („Differenzierung“, „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“, „Erklärung des Lehrer:innenhandelns“) der Hauptkategorie „Erklärung“

⁵³ Der Beobachtungsprompt lautete: „Sehen Sie sich die nachfolgende Unterrichtsvideosequenz an, indem Sie den angegebenen Link markieren, kopieren und anschließend in einem neuen Tab oder Fenster öffnen. Kommentieren Sie anschließend im Textfeld Ihre Beobachtungen zum Thema „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“. Verfassen Sie einen Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet wird.“

⁵⁴ Vgl. hierfür die Ausführungen unter „5.2.2. Unterrichtsvideovignette“.

inhaltliche Veränderungen zu sehen sind, welche als eine Entwicklung der PUW angesehen werden können.

Bei den getroffenen Vorhersagen zeigen sich ebenfalls inhaltliche Unterschiede nach dem Modul, welche als ein Lernzuwachs eingeordnet werden können. Bei den getroffenen Vorhersagen hinsichtlich des überfachlichen Lernens durch die Aufgabe greifen die Student:innen bei der Post-Erhebung zutreffend die Berufsorientierung auf. In Bezug auf das Fördern fachspezifischer Kompetenzen werden die Vorhersagen spezifischer, indem die Kompetenzbereiche differenzierter dargestellt werden. Nichtsdestotrotz zeigt sich in dieser Subkategorie, dass das Vorhersagen, welche Kompetenzbereiche durch die Aufgabe gefördert werden, herausfordernd für die Student:innen ist. Bedingt durch den frühen Zeitpunkt im Studium war dies jedoch zu erwarten. Bei der Subkategorie „Hinterfragen des Lernens“ konnte zwar keine Veränderung festgestellt werden, dennoch ist es interessant, dass einzelne Student:innen einen Lernzuwachs nicht als gegeben voraussetzen. Diese Student:innen hinterfragen, inwiefern das Aufgabenziel von allen Schüler:innen erreicht werden konnte. Diese Äußerungen zeigen ein tiefergehendes Verständnis der Aufgabe, indem sich kritisch mit dem Wahrgenommenen auseinandergesetzt wird. Die Vorhersagen in Bezug auf das Lehrer:innenhandeln bilden ebenfalls einen Sonderfall. Vor dem Modul haben zwei und nach dem Modul drei Student:innen Vorhersagen mit dieser inhaltlichen Ausrichtung verfasst. Die Student:innen sagen vorher, wie die Handlungen der Lehrkraft (z. B. das Korrigieren oder die Aufforderung Englisch zu sprechen) sich auf das Lernen und Verhalten der Schüler:innen auswirkt. Dass die Vorhersagen vor allem auf die Förderung fachspezifischer Kompetenzen bezogen sind, lässt sich erneut mit der Ausrichtung des Beobachtungsprompts erklären. Allerdings lag auch im Lehr-Lern-Modul bzw. in dem Seminar, in welchem das Modul eingebettet war, ein Fokus auf Kompetenzen. Es ist somit naheliegend, dass die Student:innen von dieser Ausrichtung ebenso geprägt wurden.

Bei den induktiven Subkategorien der Hauptkategorie „Bewertung“ ist bemerkenswert, dass diese fast ausschließlich positiv sind. Die Student:innen zeigen einen sehr wertschätzenden Blick auf den Unterricht, die Schüler:innen und die Lehrkraft. Bei der Bewertung des Unterrichts beziehen sich die Student:innen darauf, inwiefern dieser aufgaben- und kompetenzorientiert ist. Hier zeigt sich keine Veränderung und nur einzelne Student:innen (Prä: 4 und Post: 1)

greifen hierauf bei ihren Bewertungen zurück. Die Bewertungen der Aufgabe fallen deutlich positiv auf. Herauszustellen ist, dass die Student:innen nicht ausschließlich subjektiv die Aufgabe bewerten, sondern Begründungen für diese anführen. Es ist zu erkennen, dass die Student:innen versuchen eine fachdidaktische Perspektive einzunehmen und aus dieser heraus eine begründete Evaluation der Aufgabe vorzunehmen. Als Begründung gehen sie z. B. auf die Leistungsdifferenzierung, die Kompetenzen oder auch die Sozialform ein. Die Bewertungen der Aufgabe ähneln sich zu beiden Zeitpunkten und es lässt sich keine deutliche Veränderung feststellen. Auch die Bewertungen des Schüler:innenhandelns sind unverändert. Erneut zeigen die Student:innen zu beiden Erhebungszeitpunkten einen sehr wertschätzenden Blick auf die Schüler:innen und bewerten das Sprachverhalten als auch die Arbeitshaltung positiv. Hinsichtlich des quantitativen Vorkommens zeigt sich allerdings ein Unterschied. Vor dem Modul wird das Schüler:innenhandeln von 9 und nach dem Modul von 13 Student:innen bewertet. Bei den Bewertungen des Lehrer:innenhandelns zeigt sich ebenfalls ausschließlich quantitativ ein Unterschied nach dem Modul. Nach dem Modul bewerten weniger Student:innen die Lehrkraft als vor dem Modul. Die Zunahmen bei den Bewertungen des Schüler:innenhandelns und gleichzeitig die Abnahme bei den Bewertungen des Lehrer:innenhandelns kann positiv eingeordnet werden. Es zeigt, dass sich die Student:innen vermehrt auf die Schüler:innen und ihr Lernen konzentrieren und weniger auf die Lehrkraft.

Bei einer inhaltlichen Subkategorie der Hauptkategorie „Alternative“ zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung. Bei den formulierten alternativen Aufgabenstellungen zeigt sich nach dem Modul eine Veränderung, welche negativ eingeordnet werden kann. Zum einen haben weniger Student:innen alternative Aufgabenstellungen formuliert. Vor dem Modul waren dies 9 und nach dem Modul 5 Student:innen. Zum anderen sind die alternativen Aufgabenstellungen nach dem Modul weniger kreativ und weniger differenziert. Es werden z. B. keine Begründungen mehr für die Alternativen angeben oder ideenreiche Zielprodukte dargestellt. Eine Ursache für weniger kreative Zielprodukte könnte sein, dass die Student:innen durch den fachdidaktischen Input im Modul weniger offen an das Unterrichtsvideo herangegangen sind. Darüber hinaus könnten die Student:innen unsicher gewesen sein, da sie keine „falschen“ Ideen äußern wollten. Bei den Alternativen für das Lehrer:innenhandeln zeigt sich kein einheitliches Bild. Einerseits

haben manche Student:innen vor und nach dem Modul deutlich einen fachspezifischen Fokus und äußern detaillierte Handlungsempfehlungen. Andererseits sind andere Student:innen sehr oberflächlich in ihren Darstellungen und haben keinen fachlichen Fokus. Inhaltlich zeigt sich außerdem nach dem Modul kein Unterschied. Positiv herauszustellen ist indessen, dass die Student:innen bei dem Aufzeigen alternativer Handlungen für die Lehrkraft immer das Lernen der Schüler:innen im Blick behalten.

Die Hauptkategorie „Nichtzutreffende Darstellung“ hat gezeigt, dass Student:innen Aspekte beschreiben, interpretieren etc., welche auf falschen Wahrnehmungen der Unterrichtssequenz beruhen. So wurden z. B. Handlungen beschrieben, die nicht stattgefunden haben. Die möglichen Erklärungen für diese Aussagen sind vielfältig. Manche Student:innen haben die Sequenz vielleicht nicht konzentriert genug betrachtet oder sie haben Unterrichtsmuster, die sie bereits kennen, unbewusst auf die Sequenz übertragen. Vor dem Modul haben 9 Student:innen nicht-zutreffende Darstellungen verfasst und nach dem Modul 6 Student:innen. Es ist somit ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

Basierend auf den dargestellten Erkenntnissen zu der inhaltlichen Ausgestaltung der professionellen Unterrichtswahrnehmung der Student:innen lässt sich zum einen festhalten, dass die Student:innen sich in ihren Darstellungen auf die gesamte Unterrichtsvideosequenz beziehen. Der offene Beobachtungsprompt hätte es auch ermöglicht sich beispielsweise auf eine bestimmte Interaktion oder einen Teil der zu beobachtenden Aufgabe zu beschränken. Zum anderen ist interessant, dass die Student:innen im 3. BA Semester bereits deutlich die Schüler:innen und ihr Lernen fokussieren und in ihren Darstellungen entsprechend adressieren. Sherin (2007) hat durch ihre Studie zu den Auswirkungen der Teilnahme an einem *video club* auf die professionelle Wahrnehmung von Lehrer:innen herausgefunden, dass sich der Fokus von der Lehrkraft auf die Schüler:innen und ihre Denken verschiebt, was als wünschenswerte Entwicklung angesehen wurde (vgl. Sherin, 2007, S. 388). Zwar lässt sich in dieser Studie bei den Lehramtsstudent:innen keine eindeutige Verschiebung des Fokus von der Lehrkraft auf die Schüler:innen feststellen aber dies ist auch nicht zwingend notwendig, da die Student:innen bereits neben der Lehrkraft ebenso die Schüler:innen und ihr Lernen im Blick haben und adressieren. Die Frage die sich hierbei allerdings stellt ist, welchen Einfluss die multiperspektivische

Unterrichtsvideosequenz auf die Wahrnehmung der Student:innen hatte. Im Unterschied zu einem Unterrichtsvideo mit einer Perspektive haben die Student:innen drei Kameraperspektiven gleichzeitig betrachten können. Eine Kamera war auf die Lehrkraft ausgerichtet und zwei Kameras auf Schüler:innen eines Gruppentisches. Das heißt durch zwei Kameraperspektiven, welche die Schüler:innen gezeigt haben wurde bereits zu einem gewissen Punkt vorbestimmt, dass der Fokus auf diesen Schüler:innen liegt. Dass die Wahl der Perspektiven die Wahrnehmung der Student:innen beeinflusst hat ist demnach wahrscheinlich. Zwar ist dies einschränkend für die gewonnenen Erkenntnisse über die PUW der Student:innen zu beachten aber andererseits kann dies auch ein Indiz dafür sein, dass die Arbeit mit multiperspektivischen Unterrichtsvideos die bewusst die Schüler:innen fokussieren, hilfreich für die Förderung der PUW sein könnte.

Ebenso hat die inhaltliche Exploration gezeigt, dass sich die Student:innen aktiv auf die Aufgabe beziehen können. Herausfordernd für die inhaltliche Erfassung der Aufgabe war sicherlich, dass den Student:innen die *task-as-workplan* nicht bekannt war und sie lediglich einen Teil der *task-in-process* in der Videosequenz beobachten konnten. Dies hat mitunter das Erklären von Aufgabenfacetten oder auch das Beschreiben der Aufgabe herausfordernd gemacht. Um das Erfassen der zugrundeliegenden Aufgabe sicherzustellen, wäre es bei einer erneuten Erhebung somit denkbar Begleitmaterialien zu erstellen, welche die Aufgabenstellung beinhalten. Dies hätte den Student:innen gegebenenfalls die wissensgesteuerte Verarbeitung erleichtert und sie bei dem Erklären, Vorhersagen treffen und Alternativen generieren unterstützt. Nichtsdestotrotz konnte mit dieser Erhebung exploriert werden, was die Student:innen von sich aus wahrnehmen, ohne dass diese Wahrnehmung durch weiteres Kontextmaterial neben dem Beobachtungsprompt gesteuert wurde.

Bezugnehmend auf die ursprüngliche Konzeption von *professional vision* nach Goodwin (1994), in welcher das Erleben und Anwenden der Praxis ein Bestandteil des Konzepts ist, muss bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Studie berücksichtigt werden, dass das direkte Erleben der Praxis nicht ein Bestandteil des Moduls war (vgl. Goodwin, 1994, S. 626).⁵⁵ Zwar haben die Student:innen durch die Unterrichtsvideos einen Einblick in die Praxis erhalten

⁵⁵ Vgl. die Ausführungen unter „3.1.1. Ursprung“.

können aber sie haben den Unterricht nicht selbst als Lehrkraft erleben können. Im Modul wurde die professionelle Unterrichtswahrnehmung somit ausschließlich als ein mentaler Prozess gefördert. Da dies aber ein Bestandteil der Förderung der PUW ist, kann trotzdem von einer ersten Anbahnung der professionellen Unterrichtswahrnehmung ausgegangen werden.

Fazit zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Hinsichtlich der Ausgestaltung und Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung lässt sich das Nachfolgende abschließend festhalten. Die Student:innen waren bereits im 3. BA Semester in der Lage sich mit einer Unterrichtsvideosequenz auseinanderzusetzen. Obwohl die zu beobachtende Unterrichtssituation komplex war, haben die Student:innen fachlich bedeutende Inhalte selektiv wahrnehmen und wissensgesteuert verarbeiten können. Der Anspruch, sich in dem Modul Wissen zu dem aufgabenorientierten Unterrichten im kompetenzorientierten Englischunterricht anzueignen, dies wahrzunehmen und anschließend aufzuschreiben, war komplex. Demzufolge ist es nicht überraschend, dass eher kleinere Veränderungen nach dem Modul aufgezeigt werden konnten. So hat ein Teil der Student:innen nach dem Modul bestimmte Aspekte des Videos spezifischer darstellen können oder auch fachspezifischer auf das Video blicken können, indem z. B. Bereiche der Aufgabe erklärt werden konnten. Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Student:innen versucht haben eine fachliche Perspektive einzunehmen und das Lernen der Schüler:innen in der Blick zu nehmen. Da nur das untersucht werden konnte, was die Student:innen in ihren Texten verbalisiert haben, ist es durchaus möglich, dass bei den Student:innen durch das Modul noch weitere Wissensbestände angebahnt wurden, welche aber noch nicht expliziert werden konnten. Außerdem mussten die Student:innen im Modul bei der Arbeit mit Unterrichtsvideos das Wahrgenommene nur für sich festhalten und dies wurde anschließend mündlich besprochen. Dies kann auch dazu geführt haben, dass manche Student:innen eventuell Schwierigkeiten hatten einen Fließtext zu einer Videosequenz anzufertigen. Alles in allem konnte gezeigt werden, dass das Modul dafür geeignet erscheint, die professionelle Unterrichtswahrnehmung anzubahnen, indem die Student:innen einen ersten Einblick in die Theorie und Praxis des aufgabenorientierten Unterrichts im kompetenzorientierten Englischunterricht erhalten. Abgesehen von einer Veränderung der Wahrnehmung konnte durch die induktiv gebildeten Subkategorien gezeigt werden, was die Student:innen

inhaltlich wahrnehmen. Ihre Perspektive auf das Unterrichtsvideo wurde in das Zentrum der Erhebung gestellt und durch den offenen Beobachtungsprompt konnte gezeigt werden worauf sich Englischlehramtsstudent:innen am Anfang ihrer Professionalisierung bei der Betrachtung eines aufgaben- und kompetenzorientierten Englischunterrichts beziehen. Die Student:innen beziehen sich bei ihren Darstellungen nicht nur auf die Lehrkraft, sondern ebenso auf die Schüler:innen, das Lernen der Fremdsprache Englisch und die der Videosequenz zugrunde liegende Aufgabe.⁵⁶

⁵⁶ Ein kritischer Rückblick hinsichtlich der Limitationen dieser Studie erfolgen im abschließenden Kapitel unter „8.2.“.

7. Kompetenzorientiert(e) Aufgaben planen lernen

7.1. Aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe

Das Anlegen der deduktiven Kategorien auf das Datenmaterial, hinsichtlich des Verwendens von den im Modul genutzten aufgabenplanungsspezifischen Fachbegriffen⁵⁷, hat zu dem folgenden Ergebnis geführt:

Name der Kategorie	Prä	Post
<i>backward planning</i>	0	0
<i>exercise</i>	0	0
Übung	5	6
<i>pre-task</i>	2	3
situative Aufgabe	0	7
<i>task</i>	10	9
Lernaufgabe	10	26
<i>target-task</i>	2	5
Zielaufgabe	1	0

Tabelle 6: Anzahl der codierten Subkategorien zu den Fachbegriffen auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n = 48) und Post-Erhebung (n = 48)

Ein erster Blick auf die Häufigkeit der Begriffe zeigt, dass von den 48 teilnehmenden Student:innen nur ein Teil die im Modul genutzten Begriffe bei der Bearbeitung der Reflexionsvignette zu der Aufgabenplanung verwendet. Die Begriffe „*backward planning*“ und „*exercise*“ wurden von den 48 Teilnehmer:innen weder vor noch nach dem Modul bei dem Bearbeiten der Reflexionsvignette genutzt. Der Begriff „Zielaufgabe“ wurde von einer Person vor dem Modul verwendet. Zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung wurde der Begriff von keiner Person genutzt. Die Begriffe „Übung“ und „*pre-task*“ wurden nach dem Modul von einer Person mehr verwendet. Hier ist somit keine eindeutige Veränderung zu verzeichnen. Eine deutlichere Veränderung zeigt sich hingegen bei der Verwendung des Begriffes „situative Aufgabe“. Dieser Begriff

⁵⁷ Für eine Darstellung, aus welchen Gründen die in der Tabelle aufgeführten Begriffe genutzt wurden und wie die Codierung durchgeführt wurde, vgl. „5.3.4. Auswertungsvorgehen zu dem Planen von kompetenzorientierten Lernaufgaben“.

wurde vor dem Modul nicht verwendet. Nach dem Modul haben 7 Student:innen diesen zu der Aufgabendarstellung genutzt. Am häufigsten wurden die Begriffe „*task*“ und „Lernaufgabe“ von den Student:innen genutzt. Den Begriff „Lernaufgabe“ haben zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung über die Hälfte der Student:innen verwendet. Dass die Begriffe „*task*“ und „Lernaufgabe“ am häufigsten verwendet wurden, war zu erwarten, da beide Begriffe explizit in der Reflexionsvignette durch die formulierte Aufgabenstellung für die Student:innen aufgegriffen wurden. Es zeigt sich, dass die im Modul genutzten aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe von einem Teil der Student:innen vor als auch nach dem Modul verwendet werden. Einige Begriffe werden nach dem Modul – ausschließlich quantitativ betrachtet – von einer höheren Anzahl an Student:innen verwendet als vor dem Modul. Allerdings ist anzumerken, dass das Vorkommen der Begriffe nichts darüber aussagt, inwiefern die Begriffe fachdidaktisch passend verwendet wurden und ob sich hinsichtlich der transportierten Bedeutung bei den Student:innen nach dem Modul eine Veränderung zeigt. Aus diesem Grund wird im Folgenden qualitativ analysiert, inwiefern die Begriffe zutreffend verwendet wurden. Da die Begriffe „*backward planning*“ und „*exercise*“ weder zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung noch zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung verwendet wurden, können diese im Folgenden nicht qualitativ analysiert werden. Grundlage für die nachfolgende Analyse und die Einordnung, ob der Begriff fachdidaktisch zutreffend verwendet wurde, bilden das Theoriekapitel „2.2. Aufgabenorientierung in der Englischdidaktik“ sowie die im Kategoriensystem⁵⁸ festgehaltenen Definitionen der Begriffe.

Übung

Vor dem Modul wird der Begriff „Übung“ von allen fünf Student:innen nicht korrekt verwendet. Die Student:innen gehen darauf ein, dass die Schüler:innen einen Vortrag halten sollen oder sich Feedback geben sollen und nutzen für diese Aktivitäten den Begriff „Übung“. Die Unterscheidung der Begriffe „Übung“ und „Aufgabe“ scheint diesen Student:innen noch nicht bekannt zu sein. Nach dem Modul zeigt sich, dass den Student:innen bewusst zu sein scheint, dass die Begriffe „Übung“ und „Aufgabe“ verschiedene Aktivitäten im Englischunterricht

⁵⁸ Das Kategoriensystem zu den aufgabenplanungsspezifischen Fachbegriffen befindet sich im Kapitel „5.3.4.2. Kategoriensystem“.

bezeichnen und voneinander abgegrenzt werden müssen. Sie verwenden bei dem Nennen des Begriffes „Übung“ ebenso den Begriff „Aufgabe“, indem sie beispielsweise das Folgende schreiben: „Da die projektbegleitenden Aufgaben und Übungen vielfältig sind, werden sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen gestärkt“ (Student:in_B3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 20-22). Die Begriffe werden im Unterschied zu der Verwendung bei der Prä-Erhebung nicht synonym verwendet. Dies ist als ein Unterschied festzuhalten. Auffallend ist, dass die Student:innen bei der Verwendung des Begriffes „Übung“ vage in ihren Planungsideen bleiben und nicht deutlich herausstellen, wie genau eine Übung aussehen könnte. Eine Ausnahme bildet der folgende Auszug:

„In den vorherigen Übungen müssen die Lernenden nun alle sprachlichen Strukturen lernen und üben, die dafür nötig sind, z.B. chunks wie "I come from..." und die Struktur von Fragen, insbesondere solche, die mit "What" / "When" / "Where" / "How" etc. beginnen, um Fragen stellen zu können wie "What do you do in your free time?", "Where do you go to school?" etc.“ (Student:in_A22_Post_Reflexionsvignette, Pos. 14-19)

Student:in A22 legt bei den formulierten Planungsideen für mögliche Übungen den Fokus zutreffend auf die sprachlichen Strukturen, welche für die Bewältigung der Aufgabe benötigt werden. Im Gegensatz dazu verwendet Student:in B8 den Begriff nicht fachdidaktisch zutreffend und gibt als ein Beispiel für eine Übung eine Aktivität an, welche eigentlich eine situative Aufgabe wäre (vgl. Student:in_B8_Post_Reflexionsvignette, Pos. 22-27). Es lässt sich festhalten, dass der Begriff „Übung“ zu beiden Erhebungszeitpunkten nur von einem geringen Anteil (Prä = 5, Post = 6) der Student:innen verwendet wird. Hinsichtlich der Verwendung nach dem Modul zeigt sich, dass den Student:innen bewusst zu sein scheint, dass „Übung“ und „Aufgabe“ fachdidaktisch unterschieden werden und nicht synonym verwendet werden können. Eine genaue Unterscheidung durch konkrete Planungsideen bleibt in der Regel bei der Verwendung des Begriffes aus. Da die Unterscheidung der Begriffe „Übung/*exercise*“ und „Aufgabe/*task*“ im Modul in jeder Sitzung thematisiert wurde, war zu erwarten, dass der Begriff häufiger von den Student:innen bei der Planung verwendet wird. Dies ist jedoch nicht eingetroffen.

pre-task

Den Begriff „*pre-task*“ haben vor dem Modul 2 und nach dem Modul 3 der 48 Student:innen verwendet. Da die Student:innen sich vor dem Modul in ihrem Studium kaum mit Aufgabenorientierung auseinandergesetzt haben war zu erwarten, dass Begrifflichkeiten wie „*pre-task*“ noch nicht bekannt sind. Zwei Student:innen haben diesen jedoch bereits zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung bei der Beschreibung ihrer Planungsideen für eine Aufgabe genutzt. Teilweise war die Anwendung nicht ganz zutreffend, da eine Aktivität als „*pre-task*“ eingeordnet wurde, welche durch einen Fokus auf sprachliche Strukturen eigentlich eine Übung ist. Gleiches zeigt sich nach dem Modul. Die drei Student:innen, welche den Begriff „*pre-task*“ verwendet haben, haben diesen ebenso für jegliche Aktivitäten genutzt, welche vor der Zielaufgabe bearbeitet werden müssen. Der Begriff wurde ebenso für Aktivitäten genutzt, welche keine *pre-tasks* sondern nach dem im Modul erlernten Verständnis, Übungen sind. Wie bei dem Begriff der „Übung“, wird auch der Begriff „*pre-task*“ nur von einem sehr geringen Anteil der Student:innen genutzt. Der Gebrauch des Begriffes unterscheidet sich zu den beiden Erhebungszeitpunkten nicht deutlich voneinander.

situative Aufgabe

Der Begriff „*situative Aufgabe*“ wurde im Modul synonym zu dem Begriff „*pre-task*“ verwendet und ist explizit ein Bestandteil des Aufgabenplanungsmodells, welches die Student:innen im Modul bei ihrer eigenen Aufgabeplanung nutzen.⁵⁹ Dementsprechend wurde erwartet, dass dieser Begriff nach dem Modul vermehrt von den Student:innen genutzt wird. Dies traf bedingt zu. Vor dem Modul scheint der Begriff den Student:innen nicht geläufig gewesen zu sein, da dieser nicht verwendet wurde. Nach dem Modul hat nur ein geringer Anteil – sieben Student:innen – diesen Begriff benutzt. Fünf dieser Student:innen wenden den Begriff der „*situativen Aufgabe*“ jedoch richtig an. Sie gehen auf die vorgelagerten Aufgaben ein, welche für die Bewältigung der Lernaufgabe notwendig sind. Der Fokus liegt deutlich auf dem Aushandeln von Bedeutung. Student:in A16 plant, dass die Student:innen Plakate für eine spätere Präsentation

⁵⁹ Das Planungsmodell stammt aus Gerlach et al., 2012, S. 5. Vgl. hierfür auch die Ausführungen unter „4.3. Förderung des Planens von (kompetenzorientierten) Aufgaben“.

erstellen (vgl. Student:in_A16_Post_Reflexionsvignette, Pos. 8-13) und Student:in A7 erläutert, dass die Schüler:innen in Gruppen einen Dialog vorbereiten sollen (vgl. Student:in_A7_Post_Reflexionsvignette, Pos. 8-12). Zwei Student:innen wenden den Begriff der situativen Aufgabe nicht richtig an. Student:in A22 spricht von einer „situativen Lernaufgabe“ (Student:in_A22_Post_Reflexionsvignette, Pos. 12) und Student:in B12 schreibt, dass „Aufgaben und situative Aufgaben zu der Lernaufgabe hinführen“ (Student:in_B12_Post_Reflexionsvignette, Pos. 3-4). Im Unterschied zu vor dem Modul, wenden nach dem Modul ein Teil der Student:innen den Begriff der „situativen Aufgabe“ fachdidaktisch zutreffend an.

task

Der Begriff „*task*“ wird in der Aufgabenstellung der Reflexionsvignette mit dem Begriff „Lernaufgabe“ durch die folgende Formulierung synonym verwendet: „Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (*Task*) und begründen Sie Ihre Entscheidung“. Von der Aufgabenstellung ausgehend, war demnach davon auszugehen, dass der Begriff „*task*“ von den Student:innen aufgegriffen und synonym zu dem Begriff „Lernaufgabe“ verwendet wird. Zwar wurde der Begriff der „*task*“ neben dem Begriff der Lernaufgabe tatsächlich in Bezug auf die Fachbegriffe insgesamt am häufigsten verwendet aber auf die Gesamtheit der 48 Teilnehmer:innen bezogen war es trotzdem nur ein geringer Anteil. Die zehn Student:innen, welchen den Begriff „*task*“ vor dem Modul verwendet haben, haben diesen fachdidaktisch zutreffend verwendet, wenn auch nicht mit einem durchgehend eindeutigen Begriffsverständnis. Ein Teil der Student:innen hat vor dem Modul den Begriff der „*task*“ wie in der Aufgabenstellung vorgegeben genutzt und diesen synonym zu einer Zielaufgabe gesetzt. Student:in B3 würde die Schüler:innen den Schulalltag von Kindern aus einem anderen Land vorstellen lassen (vgl. Student:in_B3_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-8) und Student:in B5 schlägt vor Schüler:innen aus anderen Ländern vorzustellen, welche die Klasse über einen Videoanruf kennenlernt (vgl. Student:in_B5_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-9). Auch die vorgeschlagenen Aufgabenideen der weiteren Student:innen zeigen, dass ein gewisses Verständnis dafür vorhanden ist, dass die in der Reflexionsvignette geschilderte Situation eine Aufgabe verlangt, in welcher sich die Schüler:innen aktiv mit einbringen können und der Fokus nicht auf dem Einüben sprachlicher Mittel liegt. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass vor dem Modul noch kein einheitliches Verständnis des

Begriffes vorhanden zu sein scheint bzw. auf das Planen übertragen werden kann. Student:in B23 schlägt beispielsweise vor, dass die Schüler:innen verschiedene *tasks* mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten bearbeiten sollen, welche aber nicht in eine Zielaufgabe münden (vgl. Student:in_B23_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 8-10).

Nach dem Modul ist eine Veränderung festzustellen. Zwar verwendet ein:e Student:in weniger den Begriff, aber es wird ein fachdidaktisch zutreffendes und einheitlicheres Begriffsverständnis sichtbar. Die Student:innen beschreiben mit dem Begriff „*task*“ Zielaufgaben, welche den Fokus auf die Bedeutung legen. Auffallend ist zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung der Gebrauch des „*task*“ Begriffes von Student:in B8. Student:in B8 nutzt diesen sowohl für die vorgelagerten Aufgaben als auch für die Zielaufgabe. Wenn der Begriff „*task*“ eine Zielaufgabe meint, nutzt Student:in B8 immer auch den Begriff der Lernaufgabe um dies von vorgelagerten Aufgaben abzugrenzen. Außerdem wird darauf eingegangen, dass ebenso Übungen zu einer Lernaufgabe hinführen und benötigt werden (vgl. Student:in_B8_Post_Reflexionsvignette, Pos. 50-56). Somit ist das Verständnis vorhanden, dass es Übungen, vorgelagerte Aufgaben und eine Zielaufgabe gibt, auch wenn statt der Begriffe „*pre-task*“ oder „*situative Aufgabe*“ nur der Begriff „*task*“ verwendet wird. Trotz der umständlicheren Formulierungen von Student:in B8 wird deutlich, dass verstanden wurde was eine *task* im Englischunterricht ist und dass sich dies von einer Übung unterscheidet. Es lässt sich somit festhalten, dass sich hinsichtlich des gezeigten Begriffsverständnisses auf der inhaltlichen Ebene nach dem Modul eine Veränderung hin zu einer fachdidaktisch zutreffenden Auffassung zeigt.

Lernaufgabe

Den Begriff der „Lernaufgabe“ haben nach dem Modul über die Hälfte (26) der Student:innen genutzt. Dies ist eine deutliche Veränderung zu der Anzahl von 10 Student:innen vor dem Modul. Erklärt werden kann das vermehrte Aufgreifen des Begriffes zum einen mit dem Vorkommen in der Aufgabenstellung der Reflexionsvignette. Zum anderen hat der Begriff eine zentrale Rolle in dem Lehr-Lern-Modul eingenommen. In diesem haben sich die Student:innen nicht nur mit dem Konzept der „Lernaufgabe“ (vgl. Gerlach et al., 2012) auseinandergesetzt, sondern ebenso das zugehörige Planungsraster aus Gerlach et al. (2012, S. 5) bei der eigenen

Aufgabenplanung verwendet. Der Begriff scheint den Student:innen nach dem Modul bekannt zu sein, was durch das vermehrte Aufgreifen deutlich wird. Hinsichtlich der Verwendung des Begriffes zeigt sich, dass zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung bei den Student:innen kein eindeutiges Begriffsverständnis vorhanden ist. Die Student:innen nutzen den Begriff „Lernaufgabe“ als Überbegriff für ihre Planungsideen sowie für Aufgabenideen, welche aus einer fachdidaktischen Perspektive als Zielaufgaben eingeordnet werden können. Student:in B12 schreibt z. B.:

„Die Lernaufgabe ist ein Plakat über eine Person machen, die in einem anderen Teil der Welt aufgewachsen ist. Mit diesem Plakat soll eine Präsentation gehalten werden, die 5-10 min dauert.“ (Student:in_B12_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-4)

Eindeutig falsch wird der Begriff vor dem Modul von niemanden verwendet. Zwei Student:innen beziehen sich bei der Prä-Erhebung darüber hinaus bereits auf TBLT als Ansatz und bringen den Begriff der Lernaufgabe zutreffend hiermit in Verbindung. Eine dieser Student:innen ist Student:in B16:

„Ich würde eine Lernaufgabe im Sinne des Task-based-language-teaching entwerfen, die am Ende eine kommunikative Zielaufgabe hat. Denkbar wäre hierfür beispielsweise eine Vorstellung von Steckbriefen über Kinder aus aller Welt oder ein Dialog, der die Thematik "Growing up around the world" behandelt.“ (Student:in_B16_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)

Der Ausschnitt von Student:in B16 zeigt, dass der Begriff der Lernaufgabe mit TBLT und dem Bearbeiten einer kommunikativen Zielaufgabe in Verbindung gebracht wird. Allerdings scheint das Verhältnis dieser Begrifflichkeiten zueinander noch nicht deutlich zu sein.

Nach dem Modul wird der Begriff „Lernaufgabe“ von den Student:innen zutreffend verwendet, indem sie diesen zur Beschreibung der geplanten Zielaufgabe nutzen. Diese Verwendung deckt sich mit dem im Modul vermittelten Verständnis. Student:in A16 greift indirekt das im Modul eingeführte Lernaufgabenplanungsraster mit auf, indem Student:in A 16 schreibt:

„Eine mögliche Lernaufgabe könnte sein, dass die Schüler*innen unterschiedliche Länder vor der Klasse präsentieren. Hierfür werden die Schüler*innen mit Übungen und situativen Aufgaben zu der Lernaufgaben [sic!] geleitet.“ (Student:in_A16_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-4)

Drei Student:innen haben auch nach dem Modul noch Schwierigkeiten mit der Verwendung des Begriffes. Student:in A22 nutzt den Begriff der „situativen Lernaufgabe“ (Student:in_A22_Post_Reflexionsvignette, Pos. 12) und bei Student:in B8 sowie B4 wird nicht deutlich, was genau unter einer Lernaufgabe zu verstehen ist. Auf die Gesamtheit der Student:innen bezogen zeigt sich, dass der Begriff der „Lernaufgabe“ nach dem Modul bekannt ist und die Student:innen verstanden zu haben scheinen was der Begriff der „Lernaufgabe“ bedeutet. Student:in A15 führt beispielsweise Merkmale von einer Lernaufgabe an, welche bei der modellhaften Planung berücksichtigt wurden:

„Da eine gute Lernaufgabe meiner Meinung nach offen sein und die Kreativität der SuS fördern sollte, könnten die SuS sich alternativ auch selber vorstellen oder sich eine fiktive Person ausdenken, die sie vorstellen möchten.“ (Student:in_A15_Post_Reflexionsvignette, Pos. 8-11).

target-task

Der Begriff „*target-task*“ wurde zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung von 2 Student:innen und zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung von 5 Student:innen genutzt. Den Student:innen A11 und A19 ist der Begriff der „*target-task*“ zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung bereits bekannt und sie nutzen diesen zutreffend. Student:in A11 formuliert die Planungsidee, dass die Schüler:innen als „*target-task*“ eine kurze Präsentation halten sollen (vgl. Student:in_A11_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 7-8). Student:in A19 schlägt vor, dass die Schüler:innen sich einen Sketch in Kleingruppen erarbeiten sollen, welche sie als Zielaufgabe der Klasse vorstellen (vgl. Student:in_A19_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 8-10). Nach dem Modul nutzen die Student:innen A11 und A19 den Begriff der „*target-task*“ nicht mehr. Stattdessen wird dieser von fünf anderen Student:innen fachdidaktisch zutreffend genutzt. Unterschiede zwischen den „*target-tasks*“ sind lediglich in der Komplexität und der Ausdifferenziertheit der Planungsideen dieser festzustellen. Diese reichen von „Die Schüler*innen stellen ihren gemeinsam erarbeiteten Dialog vor der Klasse vor“ (Student:in_A17_Post_Reflexionsvignette, Pos. 24) bis hin zu einer ausdifferenzierten Beschreibung wie Gespräche über Zoom mit Schüler:innen von einer Partnerschule im Ausland ablaufen können (vgl. Student:in_B5_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-14). Der Begriff „*target-task*“ wurde häufig im Modul – synonym zu den Begriffen „Lernaufgabe“ sowie „Zielaufgabe“ – verwendet. Trotz der Präsenz des Begriffes wurde dieser nur von einem

geringen Anteil der Student:innen genutzt. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass in der Aufgabenstellung der Reflexionsvignette explizit von einer Lernaufgabe gesprochen wurde und dieser mit dem Begriff „*task*“ gleichgesetzt wurde. Diese Begriffe wurden dementsprechend häufiger genutzt.

Zielaufgabe

Der Begriff „Zielaufgabe“ wurde ausschließlich zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung von Student:in B16 verwendet:

„Ich würde eine Lernaufgabe im Sinne des Task-based-language-teaching entwerfen, die [sic!] am Ende eine kommunikative Zielaufgabe hat. Denkbar wäre hierfür beispielsweise eine Vorstellung von Steckbriefen über Kinder aus aller Welt oder ein Dialog, der die Thematik "Growing up around the world" behandelt.“ (Student:in_B16_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-5)

Die angeführten Ideen zeigen, dass Student:in B16 sich bereits vor dem Modul mit TBLT beschäftigt hat und ein Grundverständnis in ersten Ansätzen vorhanden zu sein scheint. Die anderen Student:innen nutzen den Begriff zu keinem der Erhebungszeitpunkte. Da der Begriff „Zielaufgabe“ im Modul eher randständig genutzt wurde, war hinsichtlich des Gebrauchs des Begriffes keine Veränderung zu erwarten. Im Fokus des Moduls standen die synonym gebrauchten Begriffe „*target-task*“ und „Lernaufgabe“.

7.2. Berücksichtigung der Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts

7.2.1. Zielprodukt

In Bezug auf ein mögliches Zielprodukt ihrer Aufgabe haben die Student:innen eine Vielzahl an verschiedenen Ideen festgehalten. Da in der Reflexionsvignette⁶⁰ deutlich der Fokus auf die Kompetenz des Sprechens, bzw. insbesondere auf eine Förderung des zusammenhängenden Sprechens gelegt wurde, war zu erwarten, dass sich dies in den Zielprodukten widerspiegelt. Dies trifft auch bis auf eine Ausnahme zu. Student:in A25 hat als einzige Person ein schriftliches

⁶⁰ Die Reflexionsvignette ist im Kapitel „5.2.3.“ auf S. 105 zu finden.

Zielprodukt– das Verfassen einer E-Mail – benannt (vgl. Student:in_A25_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 9-10). Das schriftliche Zielprodukt wurde ausschließlich vor dem Modul als Planungsidee festgehalten. Nach dem Modul hat Student:in A25 ebenfalls ein Zielprodukt angegeben, welches das Sprechen fokussiert. Die anderen benannten Zielprodukte der Student:innen fokussieren alle das Sprechen. Diese Zielprodukte konnten wie folgt kategorisiert werden: Rollenspiel, Interview, Präsentation, Dialog, Veranstaltung. Dies zeigt erst einmal, dass die Student:innen folglich eine Anforderung aus der Reflexionsvignette, und zwar den Fokus auf die Förderung des Sprechens zu legen, berücksichtigt haben. Wie sich die Subkategorien (d. h. die jeweiligen Zielprodukte) der Kategorie „mündliches Zielprodukt“ hinsichtlich des Benennens durch die Student:innen verteilen ist in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

Name der Kategorie	Prä	Post
2.1.1.1. Rollenspiel	6	4
2.1.1.2. Interview	1	3
2.1.1.3. Präsentation	27	22
2.1.1.4. Dialog	6	9
2.1.1.5. Veranstaltung	1	1

Tabelle 7: Häufigkeit der codierten Subkategorien zu der Kategorie „mündliches Zielprodukt“ auf Dokumentenebene zu dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung (n=48) und Post-Erhebung (n=48)

Ein Rollenspiel wird vor dem Modul von 6 und nach dem Modul von 4 Student:innen als Zielprodukt ihrer Aufgabe angegeben. Die Student:innen schreiben z. B.:

„Abschließend könnten die Schüler*innen sich in Gruppen oder Paaren zusammenfinden und ein Rollenspiel inszenieren. Dabei können die Schüler*innen die verschiedenen Perspektiven einnehmen und eine Unterhaltung über ihre verschiedenen Lebensweisen führen. Diese Rollenspiele können letztendlich vor der Klasse vorgeführt werden.“ (Student:in_B16_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 13-17)

Die Student:innen gehen zu beiden Zeitpunkten darauf ein, in welchen Konstellationen die Rollenspiele durchgeführt werden sollen und sie thematisieren, vor wem diese präsentiert werden sollen. Wenig konkret werden die Student:innen in Bezug auf den genauen Inhalt des

Rollenspiels und welche Arbeitsschritte von den Schüler:innen unternommen werden müssen, um ein Rollenspiel vorstellen zu können. Student:in A19 und B8 haben zu beiden Erhebungszeitpunkten ein Rollenspiel als Zielprodukt angegeben. Bei Student:in A19 wird deutlich, dass die Angaben wie und worüber die Schüler:innen ein Rollenspiel schreiben sollen nach dem Modul konkreter sind. Vor dem Modul hat Student:in A19 geschrieben, dass „die SuS [...] in Gruppenarbeit einen Sketch aus einer Aufwachssituation aus einem anderen Land darstellen“ (Student:in_A19_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 9-10) sollen. Nach dem Modul schreibt Student:in A19 unter anderem:

„Hierfür machen die SuS gemeinsam Recherche[sic!], um herauszufinden wie die Kinder in ihrem ausgewählten Land aufwachsen. Die SuS tragen ihre gesammelten Informationen in ihren Gruppen zusammen und schreiben gemeinsam einen Sketch. Darin unterhalten sich die SuS über ihr tägliches Leben und Aufwachsen.“ (Student:in_A19_Post_Reflexionsvignette, Pos. 14-18)

Bei Student:in B8 zeigt sich ein ähnliches Bild. Student:in B8 gibt nach dem Modul kleinschrittigere vorgelagerte Übungen und Aufgaben an, welche die Schüler:innen zu dem Erstellen des Rollenspiels hinleiten sollen.

Ein Interview wird bei der Prä-Erhebung von 1 Student:in und nach dem Modul von drei Student:innen als Zielprodukt angegeben. Student:in B13 plant vor dem Modul eine Aufgabe, in welcher sich Schüler:innen innerhalb einer Gruppe über das Aufwachsen verschiedener Kinder interviewen und diese Interviews filmen, damit diese gemeinsam angeschaut werden können (vgl. Student:in_B13_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-16). Der genaue Inhalt und der Ablauf der Interviews wird nicht näher beschrieben. Gleiches gilt für Student:in A12 nach dem Modul. Die Student:innen A6 und A13 sind wiederum spezifischer bei der Post-Erhebung. Student:in A6 nennt nicht nur mögliche inhaltliche Schwerpunkte und konkretisiert so den Inhalt, sondern geht ebenfalls darauf ein, dass die Schüler:innen sich vor dem Interview mit den benötigten Satzphrasen beschäftigen müssen (vgl. Student:in_A6_Post_Reflexionsvignette, Pos. 9-16). Außerdem wird herausgestellt, dass die Schüler:innen die Rollen tauschen sollen, damit beide Personen gleichermaßen Fragen stellen und antworten müssen (vgl. Student:in_A6_Post_Reflexionsvignette, Pos. 16-17). Student:in A13 geht ebenfalls darauf ein, dass die Schüler:innen

sich zu festgelegten Kategorien informieren sollen und wird ebenfalls konkret bei der Umsetzung des Interviews (vgl. Student:in_A13_Post_Reflexionsvignette, Pos. 5-15).

Der Großteil der Student:innen gibt bei der Prä-Erhebung und bei der Post-Erhebung eine Präsentation als Zielprodukt an. Vor dem Modul planen 27 Student:innen eine Präsentation und nach dem Modul 22 Student:innen. Wie genau sich diese Präsentationen ausgestalten unterscheidet sich allerdings. Die Student:innen haben verschiedene Vorstellungen, wie offen oder geschlossen die Aufgabenstellung ist. So machen einige Student:innen spezifische Angaben zu den zu nutzenden Medien, dem Umfang der Präsentation oder wie lange einzelne Schüler:innen sprechen sollen. Andere Student:innen wiederum schreiben, dass sie die genaue Ausgestaltung des Vortrags den Schüler:innen überlassen.

„Am Ende dürfen die SuS ihr hoffentlich buntes Plakat vorstellen. Hier erwarte ich kurze Sätze von jedem Schüler der Gruppe, wie "Pupils do not go to the kindergarden in ...", "Children go to school in....", " In ... sports is important", "In... parents need to pay for the school".“ (Student:in_A4_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 21-24)

„Die Schüler*innen sollen ein Poster erstellen, das ihnen später als Präsentationshilfe dient. Welche Elemente auf dem Poster zu sehen sind (Bilder, Texte, Zeichnungen, ...) können die Gruppen individuell festlegen. Wichtig ist, dass jeder am Ende einen Teil präsentiert und die Redeanteile in etwa gleich lang sind.“ (Student:in_B3_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 10-15)

„Das Endprodukt sollte ein kleiner Vortrag sein, in dem sich die Schüler*innen kurz vorstellen, sagen aus welchem Land sie kommen, und erzählen wie Ihr Morgen abläuft.“ (Student:in_A23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 7-9)

Erneut zeigt sich in den Texten der Student:innen, welche eine Präsentation als das Zielprodukt ausgewählt haben, dass die Student:innen die Komplexität der gestellten Aufgabe noch nicht erfassen können. Es wird zwar in Ansätzen sichtbar, dass die Student:innen versuchen das Halten einer Präsentation durch z. B. einen inhaltlichen Schwerpunkt zu konkretisieren, aber nicht-destotrotz bleiben sie bei dem Beschreiben des Zielprodukts oberflächlich. Eine deutliche Veränderung oder Entwicklung lässt sich bei den Student:innen die eine Präsentation als Endprodukt planen nicht erkennen.

Gleiches gilt für die Student:innen, welche einen Dialog als Zielprodukt vorschlagen. Die Student:innen beschreiben, dass der Dialog das Zielprodukt ist und werden zu einem Teil etwas

konkreter, was dies für die Schüler:innen hinsichtlich des zu erarbeitenden Inhalts und der Arbeitsschritte bedeutet.

„Danach finden sich die Schüler und Schülerinnen in ihren Teams zusammen und bekommen 35 min Zeit um den Dialog zu verfassen. Wenn Schüler vorzeitig fertig sind dürfen sie leise ihren Dialog üben. [...] Die Präsentation der Dialoge wäre der Abschluss.“ (Student:in_A7_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 13-19)

„Lernaufgabe (target-task)

Die Schüler*innen stellen ihren gemeinsam erarbeiteten Dialog vor der Klasse vor. Dabei sollen sie versuchen, möglichst nicht auf ihr Aufgabenblatt zu schauen und viel frei miteinander zu sprechen und sich Fragen zu stellen.“ (Student:in_A17_Post_Reflexionsvignette, Pos. 23-26)

„Das Produkt, welches am Ende entstehen soll, ist ein Dialog zwischen Kindern aus verschiedenen Ländern der Welt. In diesem Dialog sollen die SuS sich bezüglich ihres Tagesablaufs austauschen.“ (Student:in_A18_Post_Reflexionsvignette, Pos. 7-9)

Auch innerhalb dieser Subkategorie lassen sich keine Unterschiede nach dem Modul feststellen.

Ein Einzelfall bei den codierten Textstellen zu den Zielprodukten stellt Student:in B23 dar. Student:in B23 beschreibt zu beiden Erhebungszeitpunkten, dass die Schüler:innen ein sogenanntes „Kulturfest“ als Aufgabe durchführen, in welchem die Schüler:innen Länder an Ständen im Klassenraum vorstellen sollen. Bei Student:in B23 lässt sich nach dem Modul eine Veränderung erkennen. So wird ein deutlicherer Bezug zu der Förderung des Sprechens hergestellt, indem benannt wird, dass die Student:innen an den Ständen ebenfalls kurze Präsentationen halten sollen (vgl. Student:in_B23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 9-12). Vor dem Modul wurde die Förderung des Sprechens nicht so explizit herausgestellt. Herauszustellen ist darüber hinaus, dass Student:in B23 eine komplexe Aufgabe mit einem Projektcharakter geplant hat und somit ein erweitertes Verständnis zu haben scheint, was für (kreative, offene) Aufgaben im Englischunterricht möglich sind. Die Student:in gibt an, die vorgeschlagene Aufgabe selbst in der Schule erlebt zu haben und zeigt, dass bei der Planung auf das eigene Erfahrungswissen zurückgegriffen wurde.

Zusammenfassend lässt sich für die Kategorie „Zielprodukt“ das Folgende festhalten. Die Student:innen können in der Regel ein Zielprodukt formulieren und berücksichtigen den in der Reflexionsvignette angegebenen Kompetenzbereich. Allerdings scheinen die Student:innen

noch nicht in der Lage zu sein, die Komplexität, welche die Zielprodukte voraussetzen, erfassen zu können. Die Student:innen bleiben eher oberflächlich in ihren Darstellungen und werden nur teilweise konkret hinsichtlich eines inhaltlichen Schwerpunkts des Zielprodukts oder einer Konkretisierung, wie die Schüler:innen sich dieses Zielprodukt erarbeiten sollen bzw. die finale Umsetzung stattfinden soll. Die spezifischen Angaben beziehen sich dann eher auf eine Zeitangabe oder die Sozialform als auf z. B. sprachliche Herausforderungen. Eine deutliche Veränderung konnte für diese Subkategorie nach dem Modul nicht festgestellt werden.

7.2.2. *Focus on meaning*

Die Kategorie „*focus on meaning*“ wurde unterteilt in die Kategorien „implizit“ und „explizit“, da deutlich wurde, dass ein Großteil der Student:innen indirekt den Fokus auf die Bedeutung in ihren Aufgaben legt ohne dies explizit zu benennen. Explizit auf *focus on meaning* als ein Aufgabenmerkmal geht nur ein geringer Teil der Student:innen ein. Vor dem Modul wird dies von 2 Student:innen und nach dem Modul von 3 Student:innen aufgegriffen. Vor dem Modul gehen die Student:innen A18 (siehe das nachfolgende Beispiel) und A21 darauf ein, dass der Fokus der Aufgabe auf dem Inhalt liegt.

„Während des Vortrages geht es nicht darum grammatikalisch einwandfrei zu sprechen, sondern um das generelle Verständnis und die Vermittlung von Inhalten.“ (Student:in_A18_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 20-22)

Nach dem Modul schreibt z. B. Student:in A3, dass der Fokus bei der geplanten Aufgabe auf der Bedeutung liegt und Student:in A23 wiederum nutzt zu einem Teil die englischen Begriffe (*focus on meaning/focus on form*).

„Der Fokus ist auf der Bedeutung, das bedeutet es werden keine spezifischen Vokabeln abverlangt und SchülerInnen mit verschiedenen Leveln können diese bearbeiten.“ (Student:in_A3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 30-32)

„Auch liegt der Fokus auf Meaning und nicht auf Form.“ (Student:in_A23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 16)

Diese Student:innen haben nicht nur *focus on meaning* als ein fachdidaktisches Merkmal einer Aufgabe bei der Planung berücksichtigt, sondern konnten dies ebenso explizit in ihren Texten benennen. Dies ist positiv herauszustellen.

Neben dem expliziten Aufgreifen des Aufgabenmerkmals *focus on meaning* hat der Großteil der 48 Student:innen dies allerdings indirekt aufgegriffen. Bei der Prä-Erhebung haben 38 und bei der Post-Erhebung 37 Student:innen indirekt den Fokus auf die Bedeutung gelegt. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Student:innen Aufgaben beschreiben, welche einen Inhalt adressieren und das Ziel haben, dass die Schüler:innen sich über diese austauschen. Die Student:innen geben nicht an, dass die Schüler:innen bestimmte sprachliche Strukturen lernen sollen. Dies lässt sich anhand der folgenden Textstellen verdeutlichen.

„Die schönste Möglichkeit für eine solche Task ist natürlich der Austausch mit echten Schüler*innen „from around the world“, z.B über einen Video-Call. Perfekt wären dafür Kleingruppen, circa 3-4 Schüler*innen, die sich mit jeweils einer anderen Person aus dem Land unterhalten. Dabei sollten sie sich Notizen machen, um dann die Kindheit ihres Partners*ihrer Partnerin der Klasse vorstellen zu können. Es wäre optimal wenn jede Kleingruppe ein Partner*eine Partnerin aus einer anderen Region der Welt hätte.“ (Student:in_B5_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-8)

„Eine Lernaufgabe zum Thema "Growing up around the world" könnte ein Tandem-Projekt mit einer gleichalten Klasse im englischsprachigen Ausland sein. Ziel der Lernaufgabe ist es, seinen Tandempartner am Ende des Projekts seinen Mitschüler*innen vorstellen zu können. Dabei geht es insbesondere darum, sagen zu können, wie der Tandem-Partner aufgewachsen ist und wie zurzeit sein Alltag aussieht.“ (Student:in_B3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-7)

Beide Student:innen formulieren die Idee, dass sich die Schüler:innen mit einer realen Klasse aus dem Ausland austauschen können und anschließend das Aufwachsen dieser Schüler:innen vorstellen sollen. Das Ziel der Aufgabe – das Vorstellen der Schüler:innen aus dem Ausland – fokussiert somit den Inhalt. Die Student:innen geben nicht an, dass die Schüler:innen z. B. bestimmte Wörter, eine Satzstruktur oder Zeitform lernen sollen. Das indirekte Berücksichtigen des Aufgabenmerkmals *focus on meaning* muss erst einmal positiv bewertet werden. Allerdings muss dies in den Kontext mit der vorliegenden Reflexionsvignette gesetzt werden.

In der Reflexionsvignette wird gefordert, dass die Student:innen eine Aufgabe planen sollen, welche die Sprechkompetenz bzw. spezifischer das zusammenhängende Sprechen fördert und dies mit dem aktuellen Thema „*Growing up around the world*“ verknüpfen. Es wird in der Reflexionsvignette nicht darauf eingegangen, dass bestimmte sprachliche Strukturen im Rahmen eines Aufgabenzyklus ebenfalls durch geeignete Übungen vermittelt werden sollen. Diese

Anforderung der Reflexionsvignette definiert somit bereits indirekt, dass durch das Planen einer Aufgabe (*task*) und den benannten Rahmenbedingungen das Aushandeln eines Inhalts fokussiert wird. Somit steuert die Reflexionsvignette zu einem gewissen Grad, dass die Student:innen bei ihren Planungsideen *focus on meaning* als ein Merkmal eines aufgabenorientierten Englischunterrichts berücksichtigen. Diese Steuerung durch die Reflexionsvignette erschwert somit Rückschlüsse darauf, ob die Student:innen welche nicht explizit auf die Fokussierung der Bedeutung verweisen, dieses Merkmal eines aufgabenorientierten Englischunterrichts bewusst bei der Planung berücksichtigt haben. Hinsichtlich einer möglichen Entwicklung von dem Zeitpunkt der Prä-Erhebung zu dem Zeitpunkt der Post-Erhebung muss festgehalten werden, dass sich für diese Kategorie auf die Gesamtheit der codierten Textstellen keine eindeutigen Veränderungen feststellen lassen.

7.2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug

Die Kategorie „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ konnte vor dem Modul in den Texten von 21 Student:innen und nach dem Modul in den Texten von 22 Student:innen codiert werden. Somit wird ein Lebensweltbezug zu beiden Zeitpunkten von etwas weniger als der Hälfte der 48 teilnehmenden Student:innen berücksichtigt. Inhaltlich konnten zwei Interpretationen eines Lebensweltbezugs herausgearbeitet werden. Einerseits thematisieren die Student:innen, dass die geplante Aufgabe die Erfahrungen bzw. Interessen der Schüler:innen aufgreift und andererseits gehen sie darauf ein, wie die Schüler:innen das Erlernte in ihrer Lebenswelt anwenden können. Die Erfahrungen der Schüler:innen haben z. B. die Student:innen A24 und A7 in ihren Texten aufgegriffen. Student:in A25 gibt bei den formulierten Planungsideen an, dass die Schüler:innen sich über ihren Alltag austauschen sollen und Student:in A7 schreibt, dass die Schüler:innen ihre eigene Kindheit mit dem Aufwachsen in anderen Ländern vergleichen sollen.

„Überlegt mit eurem Partner, wie euer eigener Alltag aussieht und tauscht euch aus. Nachdem ihr euch euren eigenen Alltag vor Augen führt, denkt über den Alltag der AustauschschülerInnen nach. Was könnte anders sein? Schreibt eine Email an eure AustauschschülerInnen und findet etwas über den Alltag heraus. Erzählt dabei gerne, wie ihr lebt.“ (Student:in_A25_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 6-11)

„Eine mögliche Lernaufgabe zu dem gegebenen Thema wäre zum Beispiel, dass die Schüler und Schülerinnen einen Dialog schreiben und vorstellen sollen, indem es darum geht, vorzustellen wie Kinder in ihrem Alter überall auf der Welt aufwachsen. Sie sollen in ihrem Dialog sowohl auf Unterschiede als auch auf Gemeinsamkeiten eingehen.“ (Student:in_A7_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-6)

Diese Auslegung des Lebensweltbezugs ist am gängigsten und wird von dem Großteil der Student:innen zu beiden Zeitpunkten aufgegriffen. Auffallend ist, dass die Student:innen unterschiedlich konkret werden, was genau beispielsweise eine Schilderung des Aufwachsens umfasst. So bleiben die aufgegriffenen Ideen wenig spezifisch.

Einzelne Student:innen stellen einen Lebensweltbezug her, indem sie darauf eingehen, wie die Schüler:innen das Erlernte in ihrer Lebenswelt nutzen können. Student:in A15 beschreibt z. B., dass die Schüler:innen die erlernte Kommunikation im Urlaub anwenden können und thematisiert so Englisch als *lingua franca*.

„Diese Aufgabe ist alltagsorientiert, die SuS könnten sich somit auf Englisch vorstellen und andere Menschen kennenlernen, beispielsweise im Urlaub.“ (Student:in_A15_Post_Reflexionsvignette, Pos. 18-20)

Auffällig ist, dass die Student:innen bei ihren Aufgabenplanungsideen immer wieder auf das Aufwachsen der Schüler:innen eingehen und das Thematisieren hiervon in ihren Aufgaben berücksichtigen. Da es in dem durch die Reflexionsvignette vorgegebenem Thema („*Growing up around the world*“) um das Aufwachsen von Kindern/Jugendlichen in der Welt ging, war es naheliegend einen Bezug zu dem Aufwachsen der Schüler:innen herzustellen. Dies haben die Student:innen entsprechend bei der Prä- und Post-Erhebung umgesetzt. Kritisch hinterfragt werden muss allerdings, inwiefern die vorgeschlagenen Aufgabenideen, welche das eigene Aufwachsen bzw. die Erfahrungen der Schüler:innen berücksichtigen, tatsächlich geeignet sind. Zwar erscheint es aus der Perspektive der Fachdidaktik sinnvoll die Lebenswelt der Schüler:innen zu berücksichtigen und es ist ein Merkmal eines aufgabenorientierten Englischunterrichts, die Lebenswelt der Schüler:innen aufzugreifen. Aber die Art und Weise wie dies in den Planungsideen der Student:innen aufgegriffen wird ist nicht unproblematisch. Einige Student:innen gehen darauf ein, dass die Schüler:innen über die Migrationsgeschichte ihrer Familie sprechen sollen oder wie sie selbst in einem anderen Land als Deutschland aufgewachsen sind. Wenn Schüler:innen von sich aus über dieses Thema sprechen wollen ist dies natürlich möglich.

Dies sollte allerdings nicht für eine Aufgabenbearbeitung vorausgesetzt bzw. durch diese vorgeschrieben werden. Vereinzelt geben Student:innen das Sprechen über eigene Erfahrung nur als eine mögliche Option an, wie beispielsweise Student:in A10.

„Außerdem ist mir der persönliche Bezug sehr wichtig und die modernen Mittel (Fotos machen) und die Gruppendiskussion würde ein gemeinsames Gespräch ermöglichen, in dem die Schüler*innen, wenn sie wollen, persönliche Erfahrungen teilen könnten.“ (Student:in_A10_Post_Reflexionsvignette, Pos. 33-36)

Dass das eigene Aufwachsen insgesamt ein sensibles Thema für Schüler:innen sein kann, wird von den Student:innen in der Regel nicht angemerkt. Eine Ausnahme bildet Student:in A14:

„Das Thema der eigenen Kindheit kann für einige Schüler*innen in der Klasse eventuell sensibel sein und es ist möglich, dass sie nicht darüber sprechen möchten.“ (Student:in_A14_Post_Reflexionsvignette, Pos. 6-8)

Es lässt sich demnach festhalten, dass die Student:innen durch das Aufgreifen des eigenen Aufwachsens der Schüler:innen einen Lebensweltbezug herstellen, aber nur bedingt darüber reflektieren inwiefern dies angemessen umgesetzt wird.

In der Regel berücksichtigen die Student:innen bei der Planung einen Lebensweltbezug ohne auf diesen Umstand in ihren Texten zu verweisen. Eine Ausnahme bilden bei der Prä-Erhebung die Student:innen A10, A18, B5, B20 und bei der Post-Erhebung die Student:innen A15, A23 und B5. Diese Student:innen gehen explizit auf den Lebensweltbezug ein. Einerseits verweisen die Student:innen allgemein darauf, dass Aufgaben im Englischunterricht einen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler:innen herstellen sollten. Andererseits stellen sie dar, wie sie selbst bei ihrer Aufgabenplanung einen Lebensweltbezug berücksichtigt haben.

„Es ist wichtig, den Schüler*innen eine Aufgabe zu präsentieren, die einen Bezug zum Leben hat und die sie in ihren Interessen anspricht. Dazu könnte man die Schüler*innen erst befragen, was sie interessiert.“ (Student:in_B20_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 2-4)

„So ist das Thema sehr nah an der Lebenswelt der Schüler*innen, jede*r von ihnen geht jeden Morgen zur Schule (Online oder Präsenz) und weiß genau was bei ihm*r passiert [sic!]. Außerdem wird in der Task Autonomie gefördert indem sie sich ein Land aussuchen können von dem sie berichten möchten.“ (Student:in_A23_Post_Reflexionsvignette, Pos. 10-13)

„Eine mögliche Task für die Lerngruppe, könnte der Video/Zoom Austausch mit einer/mehreren Partnerschulen sein. Die Schüler*innen würden auf das Gespräch mit ihrem

Partner hinarbeiten. In dem Gespräch, sollten sich beide in Englisch vorstellen, und etwas über ihre Kindheit erzählen. Diese Aufgabe ist sehr authentisch, und Englisch wird in einem Zusammenhang genutzt, der auch in einer "Real-World-Situation" [sic!] vorkommen könnte.“ (Student:in_B5_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-7)

Die Student:innen, welche vor dem Modul auf den Lebensweltbezug eingehen, scheinen sich demzufolge bereits mit Aufgabenorientierung beschäftigt zu haben, indem sie dieses Merkmal nicht nur kennen sondern ebenfalls berücksichtigen. Student:in B5 thematisiert zu beiden Erhebungszeitpunkten explizit den Lebensweltbezug. Die Student:innen A15 und A23 gehen wiederum nur nach dem Modul auf den Lebensweltbezug ihrer Aufgabe ein. Es lässt sich vermuten, dass das Auseinandersetzen mit Merkmalen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts im Modul einen Einfluss hatte.

Herauszustellen ist, dass ein Teil der Student:innen nicht nur über den Lebensweltbezug ihrer Aufgabe reflektiert, sondern zusätzlich oder stattdessen auf die Authentizität ihrer Aufgabe eingehen. Dies wird z. B. an dem zuvor aufgeführten Textausschnitt von Student:in B5 deutlich, in welchem die Aufgabe bei der Post-Erhebung als „sehr authentisch“ beschrieben wird. Auf die Authentizität der geplanten Aufgabe geht vor dem Modul nur Student:in A18 ein. Nach dem Modul sind dies insgesamt drei Student:innen (B3, B14 und B5). Student:in B3 schreibt z. B.:

„Die Schüler*innen lernen so nicht nur etwas darüber, wie es ist, in einem anderen Land aufzuwachsen, sondern reflektieren auch ihre eigene Biographie vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede. Somit wird auch ihre interkulturelle Kompetenz gestärkt. Da die projektbegleitenden Aufgaben und Übungen vielfältig sind, werden sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen gestärkt. Gleichzeitig ist die Lernaufgabe in einen authentischen Kontext eingebunden.“ (Student:in_B3_Post_Reflexionsvignette, Pos. 17-23)

Die Textpassagen der Student:innen zeigen, dass diese mit „authentisch“ eine Aufgabe meinen die Elemente aus dem Leben der Schüler:innen aufgreift. Dies ist bei Student:in A18 das Thematisieren des Lebens der Schüler:innen und bei den Student:innen B3, B14 und B5, dass die Aufgabe eine Kommunikationssituation schafft die auch außerhalb eines Klassenzimmers stattfinden könnte. Dieses Eingehen auf Authentizität verknüpfen die Student:innen mit einem Lebensweltbezug. Allerdings bleibt es bei den vier Einzelfällen.

Hinsichtlich einer Veränderung bei den codierten Textstellen zu der Subkategorie „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ muss festgehalten, dass sich keine deutlichen Unterschiede

feststellen lassen. Sowohl vor als auch nach dem Modul werden Lebensweltbezüge – in der Regel ohne dies explizit zu benennen – hergestellt. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmer:innen berücksichtigt dieses Merkmal eines aufgabenorientierten Englischunterrichts zu beiden Erhebungszeitpunkten. Eine Auseinandersetzung hiermit im Modul hat somit keinen sichtbaren Einfluss auf die Berücksichtigung des Merkmals bei der Planung gehabt. Dies mag unter anderem daran liegen, dass es unabhängig von dem besonderen Stellenwert eines Lebensweltbezug im aufgabenorientierten Englischunterricht naheliegend ist, bei einem Thema wie „*Growing up around the world*“ das Aufwachsen bzw. Leben der Schüler:innen bei einer Aufgabenplanung mit aufzugreifen.

7.2.4. Kompetenzorientierung

Bei der Subkategorie „Kompetenzorientierung“ zeigt sich direkt hinsichtlich des zahlenmäßigen Vorkommens ein deutlicher Unterschied nach dem Modul. Vor dem Modul haben 21 Student:innen Äußerungen in Bezug auf die Kompetenzen bzw. das zu Lernende bei ihrer Planung getätigt und nach dem Modul 37 Student:innen. Zu beiden Erhebungszeitpunkten greifen fast alle Student:innen – wie in der Reflexionsvignette gefordert – die Förderung des Sprechens auf. Vor dem Modul äußern sich die Student:innen in Bezug auf die Förderung des Sprechens in 1-2 Sätzen in welchen sie beschreiben, dass durch einen Vortrag, das Halten eines Dialoges oder Partner:innenarbeit das Sprechen gefördert wird:

„Im Austausch über das Video lernen die Kinder, sich über die verschiedenen Länder auszutauschen und in der kreativen Arbeit an einem Plakat, können sie ihr Wissen festhalten. Durch die Präsentation vor der Klasse, wird die Sprechkompetenz weiter gefördert.“ (Student:in_A14_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 23-26)

„Diese Unterhaltung soll das zusammenhängende Sprechen fördern, denn die Schüler konstruieren hier relativ freie Sätze, die zusammenhängen sollen.“ (Student:in_B8_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 35-37)

„Ich würde diese Task wählen, da das zusammenhängende Sprechen bei einer Präsentationsoaufgabe unumgänglich ist.“ (Student:in_B9_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 14-15)

Die Textsegmente der Student:innen zeigen, dass diese davon ausgehen, dass eine Kompetenzförderung automatisch durch das Ausführen einer Tätigkeit stattfindet. Neben dem Sprechen

verweisen einzelne Student:innen auch auf eine Förderung des Lesens (durch z. B. eine vorgelegte Rechercheaufgabe) oder des Hörens (durch das Zuhören bei Vorträgen). Außerdem gehen vor dem Modul vier Student:innen darauf ein, dass die Schüler:innen durch die Beschäftigung mit dem Thema „*Growing up around the world*“ für kulturelle Vielfalt sensibilisiert bzw. die interkulturellen Kompetenzen gefördert werden sollen.

„Mir wäre es wichtig, dass die Schüler*innen einen offenen und wertschätzenden Blick für kulturelle Diversität gewinnen.“ (Student:in_B16_Prä_Reflexionsvignette, Pos. 18-19)

Auffallend ist bei den codierten Textsegmenten der Prä-Erhebung, dass die Student:innen wenig konkret werden, wie genau eine Kompetenzförderung aussehen könnte. Es werden in der Regel allgemein gehaltene Aussagen formuliert, wie in den angeführten Beispielen geschrieben, dass durch eine Präsentation das zusammenhängende Sprechen gefördert wird.

Nach dem Modul greift der Großteil der Student:innen ebenfalls die Förderung des Sprechens auf. Die Sätze ähneln den getroffenen Aussagen der Prä-Erhebung.

„Ziel ist es, den Dialog in Partnerarbeit zu üben und schließlich vor der Klasse vorzutragen und somit die Sprechkompetenz zu fördern.“ (Student:in_A15_Post_Reflexionsvignette, Pos. 14-15)

„Eine mögliche Lernaufgabe ist das Erstellen und Vortragen eines Dialogs in Partnergruppen, um das zusammenhängende Sprechen auf Englisch zu üben - nicht nur mithilfe des Vorstellens des Dialogs, sondern auch mithilfe des Erstellens des Dialogs, da die Schüler*innen auch innerhalb der Partnerarbeit dazu angehalten werden, Englisch zu sprechen.“ (Student:in_A22_Post_Reflexionsvignette, Pos. 2-6)

Die Student:innen thematisieren erneut, dass durch das gewählte Zielprodukt (Dialog, Vortrag etc.) das Sprechen gefördert wird. Manche Student:innen nutzen explizit den Begriff des zusammenhängenden Sprechens aus der Reflexionsvignette. Andere wiederum gebrauchen lediglich den Begriff des Sprechens und zeigen durch die Angabe der geplanten Zielaufgaben (z. B. einen Vortrag halten), dass eine Förderung des zusammenhängenden Sprechens gemeint ist. Die Student:innen setzen demnach die Förderung des zusammenhängenden Sprechens mit einer Förderung des Sprechens gleich. Dies trifft auf die codierten Textsegmente zu beiden Erhebungszeitpunkten zu.

Bei der Post-Erhebung wird nach dem Kompetenzbereich Sprechen am zweithäufigsten das interkulturelle Lernen bzw. die Förderung interkultureller Kompetenzen angegeben.

„Als Abschluss der Lernaufgabe sollen die jeweiligen Gruppen dann ihre Poster vor der ganzen Klasse vorstellen. Dabei sollte jede/r Schüler*in einen Teil zu der Präsentation beitragen und die Redeanteile sollten ausgeglichen sein. Mit dieser Lernaufgabe werden vor allem die Sprachkompetenzen der Schüler*innen aber auch ihre "intercultural communicative competences" gefördert.“ (Student:in_A14_Post_Reflexionsvignette, Pos. 28-33)

Insgesamt gehen 10 der 37 Student:innen auf eine Förderung dieses Kompetenzbereiches ein. Dass dieser Kompetenzbereich ebenfalls benannt wird lässt sich mit dem in der Reflexionsvignette vorgegebenen Thema („*Growing up around the world*“) erklären. Es ist naheliegend, dass es hierbei ebenfalls um eine Förderung interkultureller Kompetenz geht (bzw. gehen sollte). Dies wurde von einigen Student:innen entsprechend thematisiert. Erneut zeigt sich ebenfalls bei diesem Kompetenzbereich, dass die Student:innen automatisch von einer Förderung ausgehen, wenn die Schüler:innen sich mit dem Aufwachsen in anderen Ländern auseinandersetzen. Wie genau diese Kompetenz gefördert wird bzw. gefördert werden kann bleibt offen. Dies ist allerdings ebenfalls eine komplexe Herausforderung für das 3. Bachelorsemester.

Auffallend ist nach dem Modul, dass einzelne Student:innen eine Reihe an Kompetenzen bzw. Kompetenzbereichen auflisten:

„In der gesamten Lerneinheit werden viele verschiedene Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen gefördert. Das Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben, der Wortschatz wird erweitert und sie erlangen ebenfalls interkulturelle Kompetenzen.“ (Student:in_A7_Post_Reflexionsvignette, Pos. 27-30)

„Die Sprechkompetenz wird besonders durch die Ergebnispräsentation gefördert, aber auch durch die vorherige Vorbereitung, da hierfür die Kommunikation innerhalb der Kleingruppen essenziell ist. Außerdem werden in der Task die Kompetenzen writing, reading, media usage und organization of learning and learning awareness gefördert (durch die Recherche, Gestaltung der Plakate, Arbeit in der Gruppe und die abschließende Feedbackphase).“ (Student:in_B13_Post_Reflexionsvignette, Pos. 14-20)

Es entsteht der Eindruck, dass die Student:innen versuchen, möglichst viele fachspezifische Kompetenzbereiche durch ihre Aufgaben abzudecken. Die Student:innen greifen ebenfalls Kompetenzen auf, welche durch die vorgelagerten Aufgaben gefördert werden und nicht nur die Kompetenzen, die durch das Bearbeiten der Zielaufgabe gefördert werden. Vereinzelt zeigt

sich allerdings, dass die Student:innen noch kein klares Kompetenzverständnis besitzen, wie z. B. an der Aufzählung von Student:in A5 deutlich wird:

„For example I would create different picture recipes and devide [sic!] students into groups of 2. Then they get the situative [sic!] task to write a grocery list to prepare this dish. By this they would exercise their translation competences, their visual competences, their writing competences, vocabulary competences (groceries) and by exchanging about it their communicative competences.“ (Student:in_A5_Post_Reflexionsvignette, Pos. 4-9)

So ist beispielsweise unklar was mit „*visual competences*“ gemeint ist und es ist zu hinterfragen ob von „*vocabulary competences*“ gesprochen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass rein vom quantitativen Vorkommen dieser Kategorie ein deutlicher Unterschied bei dem Vergleich von der Prä- und Post-Erhebung festgestellt werden konnte. Die Anzahl der Student:innen die auf zu fördernde Kompetenzbereiche eingehen hat sich fast verdoppelt. Dies kann als ein Indikator dafür gesehen werden, dass die Student:innen im Modul gelernt haben, Aufgabenorientierung bzw. das Planen von Aufgaben für den Englischunterricht mit der Kompetenzförderung zu verknüpfen. Positiv herausgestellt werden muss ebenfalls, dass die Student:innen sich auf den in der Reflexionsvignette vorgegebenen Kompetenzbereich beziehen und versuchen, Aufgaben zu planen die das zusammenhängende Sprechen fördern. Zwar bleiben die Student:innen mit ihren Ideen zu der Kompetenzförderung eher oberflächlich, aber es muss bedacht werden, dass sich diese erst im 3. BA Semester befinden. Eine differenzierte Darstellung der Kompetenzförderung ist für diesen Zeitpunkt zu komplex und kann demnach auch nicht von den Student:innen erwartet werden. Es hat sich gezeigt, dass die Student:innen bei einer ersten eigenen modellhaften Planung einer Lernaufgabe in der Lage sind, sich über zu fördernde Kompetenzen Gedanken zu machen und diese anzugeben. Andererseits wurde auch deutlich, dass es für die Student:innen herausfordernd erscheint präzise Aussagen hinsichtlich einer Kompetenzförderung zu treffen. Zudem haben einzelne Student:innen noch kein gefestigtes, fachdidaktisches Verständnis von Kompetenz.

7.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassung und Diskussion zu den Fachbegriffen

Für den Gebrauch der im Modul verwendeten Fachbegriffe lassen sich die folgenden Erkenntnisse zusammenfassen. Insgesamt verwenden die Student:innen die im Modul genutzten Fachbegriffe zu beiden Erhebungszeitpunkten kaum. Nur einzelne Begriffe („*task*“ und „Lernaufgabe“) werden von einer Anzahl an Student:innen aufgegriffen, welche sich im zweistelligen Bereich befindet. Den Begriff „*task*“ nutzen vor dem Modul 10 Student:innen. Der Begriff „Lernaufgabe“ wird vor dem Modul ebenfalls von 10 Student:innen und nach dem Modul von 26 Student:innen verwendet. Diese beiden Begriffe sind wiederum Fachbegriffe, die in der Reflexionsvignette benannt werden. Dies erklärt warum diese beiden Begriffe am häufigsten genutzt werden. Die Begriffe „*backward planning*“ und „*exercise*“ werden zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht verwendet. Dass der Begriff „*backward planning*“ nicht verwendet wurde, lässt sich damit erklären, dass die Student:innen hierfür auf der Meta-Ebene ihr planerisches Handeln hätten beschreiben müssen, was für das 3. BA Semester eine anspruchsvolle Anforderung ist. Der Begriff „*exercise*“ wurde wahrscheinlich nicht verwendet, da die Student:innen in der Regel ihre Texte zu der Reflexionsvignette auf Deutsch verfasst haben. Allerdings wurde der deutsche Begriff „Übung“ ebenfalls bei der Prä- und Post-Erhebung kaum verwendet. Innerhalb der codierten Segmente zeigt sich allerdings inhaltlich bei dem Nutzen des Begriffes „Übung“ nach dem Modul eine deutliche Veränderung. Die Student:innen verwenden den Begriff fachdidaktisch zutreffender und scheinen ein Bewusstsein dafür erlangt zu haben, dass die Begriffe „Aufgabe“ und „Übung“ verschiedene Aktivitäten im Englischunterricht bezeichnen. Bei dem Begriff „*pre-task*“ hat sich wiederum gezeigt, dass dieser weder bei der Prä- noch bei der Post-Erhebung fachdidaktisch zutreffend verwendet wird. Die Student:innen nutzen den Begriff um jegliche der Zielaufgabe vorgelagerten Aktivitäten zu beschreiben – auch Übungen. Der Ausdruck „situative Aufgabe“ wird vor dem Modul nicht und nach dem Modul von 7 Student:innen verwendet. Dieser Begriff wurde in dem Lehr-Lern-Modul durch das zu nutzende Planungsraster des Lernaufgabenparcours vermehrt gebraucht. Demnach war es zu erwarten, dass dieser Begriff nach dem Modul deutlich häufiger genutzt wird. Die Verwendung durch nur 7 Student:innen ist im Vergleich zu dem Stellenwert des Begriffes im Modul gering. Außerdem

haben nur 5 der 7 Student:innen den Begriff „situative Aufgabe“ fachdidaktisch korrekt angewendet. Bei dem „*task*“-Begriff zeigt sich nach dem Modul inhaltlich deutlich eine Entwicklung hin zu einem fachdidaktisch korrekten Verständnis auch wenn der Begriff nur von etwa einem Fünftel (Prä 10 von 48 Student:innen und Post 9 von 48 Student:innen) verwendet wird. Bei dem Wort „Lernaufgabe“ zeigt sich quantitativ nach dem Modul hinsichtlich des Nutzens eine deutliche Veränderung. Nach dem Modul nutzen 26 Student:innen das Wort „Lernaufgabe“ in ihren Texten. Dies lässt sich durch die zentrale Rolle im Modul und das Nutzen des Begriffes in der Reflexionsvignette erklären. Die Student:innen, welche das Wort „Lernaufgabe“ genutzt haben, besitzen nach dem Modul ein fachdidaktisch korrektes Verständnis des Begriffes. Trotz der Präsenz des Begriffes „*target-task*“ im Modul wurde dieser Begriff nur von einer äußerst geringen Anzahl der Student:innen (Prä 2 und Post 5 Student:innen) gebraucht. Allerdings wird dieser Begriff von allen Student:innen korrekt angewendet. Somit haben sich die Student:innen, welche den Begriff vor dem Modul verwendet haben, bereits im Vorwege mit Aufgabenorientierung im Englischunterricht beschäftigt. Dies trifft ebenfalls auf den Begriff der Zielaufgabe zu, welcher nur einmal vor dem Modul zutreffend verwendet wurde. Die Analyse des Nutzens der im Modul aufgegriffenen Fachbegriffe zeigt somit, dass die Student:innen diese wenig in ihren Texten bei der Aufgabenplanung aufgreifen. Nur der Begriff der „Lernaufgabe“ wurde nach dem Modul von 26 der 48 Teilnehmer:innen und somit von einer höheren Anzahl der Student:innen verwendet. Nichtsdestotrotz konnte gezeigt werden, dass einzelne Begriffe (wie „Übung“, „*task*“ oder „Lernaufgabe“) nach dem Modul von Student:innen fachdidaktisch korrekt angewendet werden konnten. Somit lässt sich in Ansätzen ein Lernzuwachs erkennen.

Die Untersuchung des Nutzens der Fachbegriffe durch die Student:innen im 3. BA Semester bei der modellhaften Planung hat demnach gezeigt, dass die Student:innen bei der Beschreibung ihrer Aufgabe tendenziell weniger auf die Begriffe zurückgreifen. Zwar lässt der Einsatz von Fachsprache bei Lehramtsstudent:innen nicht zwingend Rückschlüsse auf ihren Kenntnisstand zu (vgl. Gödecke, 2022, S. 127–128). Nichtsdestotrotz war zu erwarten, dass Grundbegriffe der Aufgabenorientierung und der Aufgabenplanung wie z. B. „Übung“ von den Student:innen zumindest nach dem Lehr-Lern-Modul vermehrt genutzt werden. Es kann verschiedene Ursachen haben, warum Fachbegriffe in den Texten der Student:innen eine untergeordnete Rolle spielen.

Zum einen kann es sein, dass das 7-wöchige Lehr-Lern-Modul ein zu kurzer Zeitraum für die Student:innen war, um die Begriffe kennenzulernen, deren Bedeutung zu erfassen und diese anschließend eigenständig bei der Planung zu gebrauchen. Zum anderen kann es sein, dass den Student:innen die Bedeutung des Nutzens der Fachbegriffe für die präzise Beschreibung von Aktivitäten bei der Planung nicht bewusst ist und sie nicht die Relevanz sehen die Begriffe entsprechend zu verwenden. Das Kennen und Nutzen von Fachbegriffen sollte ein Bestandteil der Lehrer:innenbildung sein (vgl. Gödecke, 2022, S. 127), denn „Fachbegriffe ermöglichen Fachkommunikation und sind Anstoß und Gegenstand fachlicher Diskurse“ (Gießler, 2018, S. 61). Durch das Aufgreifen der Begriffe im Modul wurde dies entsprechend adressiert aber – so lassen sich die Ergebnisse interpretieren – nicht nachhaltig genug. Dennoch wurde der Grundstein gelegt, indem die Student:innen erstmalig tiefergehend mit den Fachbegriffen zur Aufgabenorientierung im Rahmen ihres Lehramtsstudiums konfrontiert wurden. Gödecke spricht von einer „fachsprachlichen Kompetenz“ welche „sowohl im rezeptiven als auch produktiven Bereich aufzubauen“ (Gödecke, 2022, S. 141) ist. Untersucht wurde das produktive Nutzen von Fachbegriffen bei der Aufgabenplanung und somit die Fähigkeit, das Wissen durch das Nutzen der Begriffe zu verbalisieren. Der rezeptive Bereich wurde im Modul gefördert. Es stellt sich somit die Frage, ob bei einem direkten Abfragen der Fachbegriffe mehr Student:innen die Begriffe definieren können. Dies könnte als eine Vorstufe zu dem produktiven Einsatz der Begriffe bei der Planung gesehen werden. Da der Einsatz der Begriffe nur einen ersten Einblick in die Aufgabenplanung und mögliche Veränderungen in diesem Bereich nach dem Modul aufzeigt, wurde in einem nächsten Schritt die Berücksichtigung von Merkmalen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts analysiert. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse werden nachfolgend ebenfalls zusammenfassend diskutiert.

Zusammenfassung und Diskussion zu den Aufgabenmerkmalen

In Bezug auf die Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts, bei der durch die Reflexionsvignette initiierten modellhaften Planung einer Aufgabe, lassen sich die nachfolgenden Ergebnisse zusammenfassen. Die Student:innen greifen die Vorgaben der Reflexionsvignette auf, indem sie Aufgaben planen, welche auf eine Förderung des Sprechens abzielen. Sie äußern ganz unterschiedliche Ideen, wie diese Zielprodukte aussehen. Dies sind Rollenspiele,

Interviews, Präsentationen, Dialoge oder das Durchführen von Veranstaltungen. Sowohl vor als auch nach dem Modul ist das Zielprodukt das am häufigsten benannt wird die Präsentation. Es hat sich gezeigt, dass die Student:innen unterschiedlich konkret bei der Formulierung ihres Zielprodukts werden. Auffallend ist, dass die Student:innen, wenn sie Aspekte konkretisieren sich bei der Planung eher auf überfachliche Inhalte beziehen (wie z. B. die Sozialform) und weniger konkretisieren, wie das Sprachenlernen durch das Zielprodukt stattfinden soll. Außerdem ist deutlich geworden, dass die Student:innen noch Schwierigkeiten haben die Komplexität ihrer geäußerten Planungsideen zu erfassen. Da die Student:innen im 3. BA Semester noch über wenig Praxiserfahrung verfügen ist dies nicht verwunderlich. Die Student:innen unterschätzen wie aufwändig bestimmte Aufgabenschritte für Schüler:innen sind und wie kleinschrittig eine Aufgabe gestellt werden muss, damit das formulierte Zielprodukt erreicht werden kann. Eine Veränderung konnte bei der Kategorie „Zielprodukt“ nicht aufgezeigt werden.

Bei der Kategorie „*focus on meaning*“ hat sich nach dem Modul ebenfalls keine inhaltliche Entwicklung gezeigt. Sowohl bei der Prä- als auch bei der Post-Erhebung hat der Großteil der 48 Student:innen dieses Merkmal bei der Planung berücksichtigt (Prä 38 Student:innen/Post 37 Student:innen) – wenn auch implizit. Explizit darauf hingewiesen, dass sie bei ihrer geplanten Aufgabe den Fokus auf die Bedeutung legen, haben vor dem Modul zwei und nach dem Modul drei Student:innen. Diese Student:innen sind demzufolge nicht nur in der Lage *focus on meaning* als Merkmal eines aufgabenorientierten Englischunterrichts bei der Planung zu berücksichtigen, sondern können dies ebenfalls als dieses benennen. Dass der Großteil der Student:innen *focus on meaning* berücksichtigt hat muss nicht zwingend bedeuten, dass die Student:innen dies bewusst getan haben, da ihnen dieses Aufgabenmerkmal bekannt ist. Es ist ebenso möglich, dass in diesem Fall die Reflexionsvignette einen Einfluss hatte. Durch diese ist vorgegeben, dass die Student:innen durch eine Aufgabe das zusammenhängende Sprechen anhand des Themas „*Growing up around the world*“ fördern. Durch die Reflexionsvignette wird somit impliziert, dass der Fokus auf dem Inhalt liegt, was eine Berücksichtigung von *focus on meaning* nahelegt.

Einen Bezug zu der Lebenswelt der Schüler:innen haben zu beiden Erhebungszeitpunkten etwas weniger als die Hälfte der Student:innen (Prä 21/Post 22 Student:innen) durch ihre geplante

Aufgabe hergestellt. In der Regel berücksichtigen die Student:innen das Merkmal eines Lebensweltbezugs, aber sie verweisen in ihren Texten nicht explizit hierauf. Ein explizites Thematisieren wie die Lebenswelt der Schüler:innen durch die Aufgabe adressiert wird findet nur in Einzelfällen statt. Inhaltlich konnten basierend auf der Gesamtheit der codierten Textstellen keine Unterschiede im Prä-Post-Vergleich herausgearbeitet werden. Es ist allerdings deutlich geworden, dass die Student:innen zu einem Teil problematische Ideen äußern, wie die Schüler:innen ihr eigenes Aufwachsen im Rahmen der Aufgabe einbringen sollen. Hier scheint ein Bewusstsein dafür zu fehlen, dass das Sprechen über das eigene Aufwachsen bzw. gemachte Erfahrungen in diesem Kontext sensible Themen für Schüler:innen sein können. Jedoch könnte dies auch darauf zurückzuführen sein, dass die Student:innen die Planung in einem begrenzten zeitlichen Rahmen durchgeführt haben und so mitunter einzelne Ideen von ihnen nicht weiter durchdacht wurden bevor sie diese formuliert haben.

Hinsichtlich des Berücksichtigens von Kompetenzorientierung bei der Aufgabenplanung hat sich quantitativ ein deutlicher Unterschied gezeigt. Vor dem Modul haben 21 und nach dem 37 Student:innen eine Kompetenzförderung bei der Aufgabenplanung berücksichtigt. Die Student:innen greifen vor allem – wie in der Reflexionsvignette gefordert – die Förderung des Sprechens auf. Auffallend ist, dass die Student:innen davon ausgehen, dass eine Kompetenz automatisch durch das Ausführen gefördert wird. Das heißt, sobald die Schüler:innen sprechen – so die Annahmen – wird auch dieser Kompetenzbereich gefördert. Eine präzisere Formulierung wie die durch die Aufgabe adressierten Kompetenzbereiche gefördert werden ist für die Student:innen herausfordernd, was erneut mit der in geringem Maße vorhandenen Praxiserfahrung erklärt werden kann. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass die Student:innen noch kein gefestigtes, fachdidaktisches Kompetenzverständnis besitzen. Da eine Vermittlung des Kompetenzbegriffes selbst nicht Inhalt und Ziel des Moduls war – sondern Aufgabenorientierung in einem kompetenzorientierten Unterrichtssetting – war in dieser Hinsicht keine Veränderung zu erwarten. Nichtsdestotrotz hat dieses Ergebnis verdeutlicht, dass in Bezug auf den Kompetenzbegriff in der Englischdidaktik bei den Student:innen noch kein klares bzw. gefestigtes Verständnis vorhanden ist.

Es lässt sich demnach festhalten, dass Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts von den Student:innen bei der modellhaften Planung berücksichtigt wurden, auch wenn nur einzelne Student:innen explizit auf diese in ihren Texten verweisen. Die Student:innen haben gezeigt, dass sie bereits im 3. BA Semester in der Lage sind, erste Ideen für eine Aufgabe bei einer modellhaften Planung zu verbalisieren und sich auf das Unterrichten in einem kompetenzorientierten Setting zu beziehen. Die Student:innen haben bei ihren Planungen Ideen für eine *task-as-workplan* formuliert. Dass diese Planung noch wenig ausdifferenziert ist war zu erwarten. Zum einen aufgrund der noch geringen Praxiserfahrung und zum anderen durch die im Rahmen der Erhebung begrenzten Zeit. Dass die Student:innen noch Schwierigkeiten haben, ihre Aufgabenideen fachdidaktisch zu begründen zeigt sich in den Daten. So greifen die Student:innen zwar auf Merkmale zurück, aber benennen diese nicht konkret oder begründen warum sie bestimmte Schwerpunkte in ihrer Aufgabe gesetzt haben. Erneut sei darauf hingewiesen, dass dies eine anspruchsvolle Aufgabe für die Student:innen im 3. BA Semester ist. Der Großteil der Student:innen hat sich noch nicht mit Aufgabenorientierung im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung auseinandergesetzt und sich so im Modul erstmalig mit diesem Ansatz beschäftigt. Sich das Wissen im Modul anzueignen und abschließend bei einer Planung zu berücksichtigen ist eine komplexe Tätigkeit. Es kann sein, dass die aktive Anwendung des Wissens bei der zeitlich begrenzten, durch die Reflexionsvignette initiierten Planung noch eine zu hohe Anforderung für die Student:innen dargestellt hat.

Fazit zu der (kompetenzorientierten) Aufgabenplanung

Das Berücksichtigen der Merkmale hat ebenso wie das Aufgreifen der Fachbegriffe gezeigt, dass die Student:innen weitere, vertiefende Lerngelegenheiten zu dem Thema der Aufgabenorientierung im Englischunterricht benötigen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass sich in Ansätzen bereits Veränderungen nach dem Modul gezeigt haben. Somit erscheint das Modul trotzdem geeignet, um Student:innen einen Einblick in das Aufgreifen von Aufgabenorientierung in einem kompetenzorientierten Englischunterricht zu ermöglichen und die Förderung der Wissensbestände anzubahnen. Außerdem konnte durch die Analyse der genutzten Fachbegriffe sowie der Berücksichtigung der Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts der Bereich der Planung – in diesem Fall die Aufgabenplanung – für die Fremdsprachendidaktik

exploriert werden und ein Einblick in das Handeln der Student:innen gegeben werden. Dass dies notwendig war hat die theoretische Erschließung gezeigt, denn der Bereich der Unterrichtsplanung insgesamt stellt in der Fremdsprachendidaktik immer noch eine deutliche Forschungslücke dar (vgl. E. Kolb, 2016, S. 179–180; Gerlach et al., 2020, S. 120). Durch diese Arbeit konnte diese Forschungslücke adressiert und für einen Teilbereich – das Nutzen von Fachbegriffen sowie das Berücksichtigen von Merkmalen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts bei einer modellhaften Aufgabenplanung durch Lehramtsstudent:innen am Beginn ihres Studiums – geschlossen werden.

8. Fazit: Student:innen lernen Aufgaben im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrzunehmen und zu planen

8.1. Ein zusammenfassender Rückblick

Bevor durch einen kritischen Rückblick eine Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der Limitationen dieser Studie erfolgen und abschließend ein Ausblick gegeben werden kann, müssen zunächst in einem zusammenfassenden Rückblick die Erkenntnisse zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Aufgabenplanung zusammengefasst werden. Hierfür werden nachfolgend die Forschungsfragen – stark verdichtet – beantwortet.

Professionelle Unterrichtswahrnehmung

FF1: Welche Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung lassen sich in den vor und nach dem Modul angefertigten Texten der Englischlehramtsstudent:innen verorten?

- Alle Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung (Beschreibung, Interpretation, Erklärung, Vorhersage, Bewertung und Alternative) konnten bereits in den Texten der Englischlehramtsstudent:innen im 3. BA Semester verortet werden.

FF2: Welche Aspekte im Hinblick auf aufgaben- und kompetenzorientiertes Unterrichten werden von Englischlehramtsstudent:innen innerhalb der Subprozesse wissensgesteuerter Verarbeitung aufgegriffen?

- Die Student:innen haben eine Vielzahl an Aspekten aufgegriffen.⁶¹ Innerhalb der Subprozesse „Beschreibung“ und „Interpretation“ wurde deutlich, dass sich die Student:innen auf die Schüler:innen, die Lehrkraft oder die Aufgabe fokussieren. Innerhalb der Kategorie „Erklärung“ sind die Student:innen auf (fachdidaktische) Facetten der Aufgabe eingegangen und haben z. B. die adressierten Kompetenzbereiche oder *focus on meaning* erklärt. Bei den Vorhersagen haben sich die Student:innen auf das Lernen der Schüler:innen durch die Aufgabe sowie die Auswirkungen des Lehrer:innenhandelns bezogen. Bei den Bewertungen haben die Student:innen wiederum nicht nur die

⁶¹ Für eine genaue Auflistung vgl. S. 168-169 oder das Kapitel „5.3.3.2. Kategoriensystem“.

Akteur:innen der Unterrichtssituation (d. h. die Lehrkraft und die Schüler:innen) mit einbezogen, sondern ebenfalls die Aufgabe und allgemein die Prinzipien der Aufgaben- und Kompetenzorientierung. In den formulierten Alternativen wurden einerseits die Aufgabe und andererseits das Handeln der Lehrkraft aufgegriffen. Die von den Student:innen eingebrachten Inhalte innerhalb der Subprozesse zeigen somit, dass die Student:innen nicht nur die Lehrkraft sondern ebenfalls die der Unterrichtsstunde zugrunde liegende Aufgabe sowie die Schüler:innen und ihr Lernen der Fremdsprache Englisch in den Blick genommen haben.

FF3: Inwiefern lassen sich Veränderungen hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung der Student:innen nach dem Einsatz des Moduls feststellen?

- Hinsichtlich des Vorkommens der Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung waren nach dem Modul auf die Gesamtheit der 48 teilnehmenden Student:innen bezogen keine eindeutigen Veränderungen zu erkennen. Allerdings wurden auf der inhaltlichen Ebene Veränderungen herausgearbeitet, welche als ein Lernzuwachs eingeordnet werden können. So haben z. B. mehr Student:innen zutreffend nach dem Modul erklärt, wie der Lebensweltbezug durch die Aufgabe hergestellt wird und die Student:innen haben z. B. spezifischere und differenzierte Vorhersagen formuliert, wie fachspezifische Kompetenzen gefördert werden.

Kompetenzorientierte Aufgaben planen

FF4: Inwiefern nutzen die Student:innen nach dem Modul, im Vergleich zu vor dem Modul, bei der modellhaften Planung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe aufgabenplanungsspezifische Fachbegriffe?

- Die im Modul thematisierten aufgabenplanungsspezifischen Fachbegriffe wurden von den 48 Student:innen insgesamt kaum verwendet. Jedoch hat sich gezeigt, dass einzelne Begriffe (z. B. „Übung“ und „task“) wenn sie gebraucht wurden, nach dem Modul fachdidaktisch zutreffend verwendet worden sind.

FF5: Inwiefern berücksichtigen die Student:innen bei der modellhaften Planung einer Lernaufgabe Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts?

- Es konnte gezeigt werden, dass die Student:innen Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts (Zielprodukt, *focus on meaning*, Lebensweltbezug, Kompetenzorientierung) bei der modellhaften Planung einer Lernaufgabe berücksichtigen. Allerdings verweisen sie in der Regel nicht explizit auf diese oder geben Begründungen für die geplanten Aufgaben an. Die Student:innen haben gezeigt, dass sie für einen festgelegten Kompetenzbereich ein Zielprodukt benennen können und hierbei den Fokus auf das Aushandeln von Bedeutung legen können, was eine der zentralen Grundlagen von TBLT ist.

FF6: Inwiefern lassen sich hinsichtlich der bei der Planung aufgegriffenen Merkmale Veränderungen nach dem Modul feststellen?

- Auf der inhaltlichen Ebene konnten bei den Merkmalen bzw. den Kategorien „Zielprodukt“, „*focus on meaning*“, „(Relevanz durch) Lebensweltbezug“ keine Veränderungen nach dem Modul herausgearbeitet werden. Jedoch bei dem Merkmal „Kompetenzorientierung“ hat sich nach dem Modul gezeigt, dass dies von einer deutlich höheren Anzahl an Student:innen bei der Planung ihrer Lernaufgaben berücksichtigt wurde. Allerdings hat sich herausgestellt, dass es für die Student:innen noch herausfordernd ist, darzustellen wie genau eine Kompetenzförderung stattfinden soll.

Die Ergebnisse zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Aufgabenplanung zeigen, dass die Student:innen im 3. BA Semester Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts wahrnehmen und bei ihrer Planung berücksichtigen können. Die Student:innen richten bereits ihre Wahrnehmung auf das Lernen der Schüler:innen und versuchen Aufgaben zu planen, welche die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen fördern. Beide Bereiche sind bedeutend für ihr späteres Handeln als Englischlehrer:innen. Veränderungen nach dem Modul lassen sich in Ansätzen sowohl bei der PUW als auch der kompetenzorientierten Planung erkennen. Die Ergebnisse zu beiden Konstrukten zeigen gleichermaßen auf, dass das professionelle Wahrnehmen und das Aufgabenplanen aufgrund der Komplexität herausfordernd für die

Student:innen ist und bleibt. Dies kann eine Erklärung dafür sein, weshalb nach dem Modul keine deutlicheren Veränderungen nachgezeichnet werden konnten.

8.2. Ein kritischer Rückblick

... auf das Lehr-Lern-Modul

Das Vorhaben des Moduls und die Annahme des Forschungsvorhabens, dass sich nach dem Modul sowohl bei der PUW als auch bei der Aufgabenplanung deutliche Veränderungen zeigen, war anspruchsvoll. Es stellte eine Herausforderung für die Student:innen dar, sich im Modul mit den theoretischen Grundlagen auseinanderzusetzen, diese in Unterrichtsvideos zu erkennen bzw. bei der Planung anzuwenden und anschließend dies durch das Verschriftlichen zu explizieren. Dies mag eine Erklärung dafür sein, warum keine deutlicheren Veränderungen eingetreten sind. Darüber hinaus ist die Moduldauer von 7 Semesterwochen ein kurzer Zeitraum, um das Erlernte aus dem Modul bereits anzuwenden. Vor allem vor dem Hintergrund des frühen Zeitpunkts (3. BA Semester) im Studium, sowie dass an der Leuphana Universität Lüneburg erst ein Modul in der Englischdidaktik (im ersten Semester) stattgefunden hat. Es wäre somit zu überlegen, ob ein längerer Zeitraum, d. h. die Ausdehnung des Moduls auf ein ganzes Seminar, sich positiv auf die Förderung der PUW und der Aufgabenplanung auswirken würde. So konnte der Förderung der beiden Bereiche mehr Zeit eingeräumt werden.

Wie bereits unter „4.4. Reflexion der Durchführungszyklen“ angeführt, wurde während der Durchführung des Moduls deutlich, dass nur ein Teil der Student:innen aktiv an den Sitzungen teilgenommen hat und die Lerneinheiten zur Vorbereitung auf der Moodle-Plattform bearbeitet hat. Dies kann demnach ebenfalls erklären, aus welchen Gründen kein deutlicherer Lernzuwachs nach dem Modul zu erkennen war und z. B. die bearbeiteten Fachbegriffe nicht von einer höheren Anzahl der Student:innen verwendet wurden. Es stellt sich somit die Frage, wie eine noch höhere Beteiligung erreicht werden kann.

In Bezug auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung muss außerdem darauf verwiesen werden, dass die Student:innen das Verschriftlichen der eigenen Wahrnehmung im Modul selbst nicht explizit geübt haben. Die Student:innen haben sich zwar Notizen gemacht

und in Kleingruppen sowie im Plenum über ihre Beobachtungen gesprochen, aber sie mussten keinen zusammenhängenden Text schreiben, wie es in der Erhebung gefordert war. Allerdings kann dies ebenfalls positiv gedeutet werden, denn die Student:innen haben im Modul somit nicht nur erlernt einer bestimmten Textform zu entsprechen, sondern mussten während der Erhebung auf ihre eigenen Kenntnisse zurückgreifen. So konnte erfasst werden, ob die Student:innen wirklich von sich aus verschiedene Subprozesse der wissensgesteuerten Verarbeitung (z. B. Beschreibung, Erklärung etc.) einbringen.

Das Planen einer Aufgabe wurde explizit in Kleingruppen geübt. Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass dies eine der ersten Planungserfahrungen im Rahmen des Englischlehramtsstudiums war. Die Student:innen mussten sich somit mit der Theorie zu den Aufgabenmodellen beschäftigen und das angeeignete Wissen anwenden, indem sie in Kleingruppen eine modellhafte Aufgabe geplant haben. Vor diesem Hintergrund kann das Ergebnis, dass die Student:innen Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts berücksichtigen und nach dem Modul mehr Student:innen Kompetenzorientierung aufgreifen, als vielversprechend eingeordnet werden. Nicht untersucht werden konnte, inwiefern die geplanten Aufgaben tatsächlich in der Praxis bestehen würden.

Außerdem muss festgehalten werden, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass das parallel stattfindende Seminare ebenfalls die professionelle Wahrnehmung oder die Aufgabenplanung der Student:innen beeinflusst hat. So wurde z. B. im Seminar „*Heterogeneity and Inclusion in the EFL Classroom*“ in einer Sitzung ebenfalls TBLT behandelt. Allerdings nicht in der Tiefe wie im Modul und mit einem anderen Schwerpunkt (Heterogenität).

... auf das Forschungsdesign und die Datenauswertung

Hinsichtlich der eingesetzten Methode und dem Vorgehen bei der Datenauswertung müssen die folgenden Aspekte kritisch betrachtet werden. Die Student:innen haben im Rahmen der Erhebung hauptsächlich kürzere Texte verfasst – sowohl bei der Unterrichtsvideosequenz zur Untersuchung der PUW als auch bei der Reflexionsvignette zur Untersuchung der kompetenzorientierten Aufgabenplanung. Dadurch, dass ein Ziel dieser Studie die inhaltliche Exploration war, wurden spezifische inhaltliche Kategorien gebildet. Bedingt durch die kürzeren Texte

konnten diesen Kategorien entsprechend auch nur kürzere Segmente (1-2 Sätze) für die Analyse zugeordnet werden. Dies hat sich zwar als gewinnbringend für das inhaltliche Erfassen (z. B. der wahrgenommenen Aspekte) erwiesen, aber größere Deutungszusammenhänge konnten so nicht erfasst werden. Hierfür hätten beispielsweise ausführlichere Videoanalysen eingefordert werden müssen oder umfassendere Planungen. Dies wäre aber mit einem deutlich höheren Zeitaufwand der Student:innen verbunden gewesen und es ist fraglich, ob dann ebenso viele Student:innen an der Erhebung teilgenommen hätten. Aus diesem Grund wurden keine umfangreicheren Texte verlangt. Durch die für eine qualitative Studie hohe Anzahl an Teilnehmer:innen konnte so jedoch ein umfassenderer Einblick in die PUW und die Aufgabenplanung der Student:innen ermöglicht werden.

Da der Fokus auf der inhaltlichen Exploration sowie dem Nachzeichnen von Veränderungen auf die Gesamtheit der Student:innen bezogen lag, wurden vertiefende Analysen von einzelnen Student:innen nicht vorgenommen. An dieser Stelle könnte ein nachfolgendes Forschungsprojekt anknüpfen, indem mittels Fallanalysen die Entwicklung der PUW und der Aufgabenplanung einzelner Personen untersucht wird. Eine weitere kritische Anmerkung muss bezüglich der Generalisierbarkeit gemacht werden, denn die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich nicht einfach auf andere Student:innen übertragen, da eine bestimmte Gruppe an dieser Studie teilgenommen hat. Die Ergebnisse gelten somit nicht automatisch für Englischlehramtsstudent:innen insgesamt. Inwiefern eine Übertragung möglich ist, wäre ein weiteres Forschungsvorhaben, welches an diese Studie anknüpfen könnte.

Trotz der angeführten Limitationen konnte im Rahmen dieses Forschungsprojekts ein bedeutender Beitrag zur Professionalisierung von Englischlehramtsstudent:innen geleistet werden, indem ein Einblick gewonnen werden konnte, wie Lehramtsstudent:innen Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht wahrnehmen und wie sie (modellhaft) Aufgaben planen.

8.3. Ein Ausblick

Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit haben eine Reihe an weiteren Fragen eröffnet, welche im Rahmen anschließender Forschungsvorhaben bearbeitet werden können. Einerseits erscheint es gewinnbringend, fachspezifische Dimensionen zur Einschätzung der PUW und der Aufgabenplanung für Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht zu entwickeln. Hierzu kann unter anderem auch die Arbeit von Gießler (2018) herangezogen werden, in welcher Dimensionen für die PUW des lexikalischen Lernens formuliert werden. Andererseits stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse z. B. zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Englischlehramtsstudent:innen auf diese Gruppe insgesamt übertragen werden können. Dies könnte durch ein quantitatives Forschungsdesign untersucht werden, indem z. B. ein Fragebogen konstruiert wird, in welchem geschlossene Items zu Unterrichtsvideosequenzen formuliert werden. Darüber hinaus können die Konstrukte der professionellen Unterrichtswahrnehmung sowie der Aufgabenplanung weiter beforscht werden. In Bezug auf die PUW der Englischlehramtsstudent:innen stellt sich die Frage, wie die einzelnen Subprozesse miteinander zusammenhängen und inwiefern sich diese bei dem Wahrnehmungsprozess gegenseitig beeinflussen. Bei der Aufgabenplanung sollte weiter ausdifferenziert werden, wie genau die Student:innen bei der Aufgabenplanung vorgehen und inwiefern das Ausprobieren in der Unterrichtspraxis im Rahmen von Praktika einen Einfluss auf diese Planung hat. Für beide Konstrukte erscheint es des Weiteren gewinnbringend, ebenfalls Student:innen zu beforschen, welche in ihrer Professionalisierung weiter fortgeschritten sind (z. B. Masterstudent:innen) und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. So könnte untersucht werden, wie sich die PUW und das Aufgabenplanen in der 1. und 2. Phase der Englischlehrer:innenbildung entwickelt.

Dass das Modul geeignet ist, um die ersten Grundlagen bei den Student:innen zu legen, konnte gezeigt werden. Die Student:innen haben sich mit den spezifischen Professionalisierungsbereichen auseinandergesetzt und konnten diese durch z. B. die eigene Aufgabenplanung ausprobieren, auch wenn hinsichtlich der Veränderungen nach dem Modul ein noch deutlicherer Lernzuwachs wünschenswert wäre. Hinsichtlich einer Überarbeitung des Moduls wäre es z. B. möglich, noch kleinschrittiger mit Unterrichtsvideosequenzen zu arbeiten und auch schriftliche Analysen von den Student:innen anfertigen zu lassen. Außerdem könnte ein Aufgabenmodell

(z. B. der Lernaufgabenparcours nach Gerlach et al., 2012; Steveker, 2011 und Leupold, 2008) explizit fokussiert werden, um so eine Überforderung der Student:innen in Bezug auf z. B. Begrifflichkeiten und die Aufgabenstruktur zu vermeiden. Es könnte die Bedeutung der passenden Fachbegriffe bei der Aufgabenplanung durch z. B. das Anlegen eines Glossars thematisiert werden. Nach den durchgeführten Änderungen könnte das Modul erneut beforscht werden und mithilfe von evaluativen Dimensionen untersucht werden, inwiefern ein deutlicherer Lernzuwachs stattgefunden hat.

Ersichtlich wurde, dass die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht und die kompetenzorientierte Aufgabenplanung bedeutende Bestandteile von Englischlehrer:innenprofessionalität sind, welche im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung gefördert werden müssen. Das professionelle Wahrnehmen des Unterrichts ist notwendig, um anschließend angemessen in der Unterrichtspraxis handeln zu können. Damit Schüler:innen motiviert durch authentische Aufgaben ihre fremdsprachlichen Kompetenzen auf- und ausbauen können, müssen Englischlehrer:innen in der Lage sein diese zu planen. Um dies einlösen zu können ist es notwendig, bereits im Studium die Grundlagen zu legen. Die Verbindung von Theorie und Praxis sollte im Blick behalten werden, indem nicht nur die theoretischen Grundlagen vermittelt werden, sondern den Student:innen gleichzeitig der Raum gegeben wird, ihr Wissen anzuwenden und sich auszuprobieren. Dies kann durch den Einsatz von Unterrichtsvideos oder auch das selbstständige Planen von Aufgaben umgesetzt werden die wiederum z. B. durch *Microteachings* ausprobiert werden können. Durch die Beforschung des Lehr-Lern-Moduls „*Task-based Language Teaching (TBLT) in the Competence-Oriented EFL Classroom*“ konnte einerseits eine universitäre Lerneinheit zur Förderung dieser Bereiche von Englischlehrer:innenprofessionalität geschaffen werden, welche Theorie und die Praxis miteinander verbindet. Andererseits konnten die aufgezeigten Forschungslücken geschlossen werden: Zum einen konnte gezeigt werden, wie sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Englischlehramtsstudent:innen für den fachdidaktischen Schwerpunkt der Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht am Beginn ihrer Professionalisierung ausgestaltet. Zum anderen konnte bezüglich der kompetenzorientierten Aufgabenplanung herausgearbeitet werden, welche Fachbegriffe die

Engischlehrantsstudent:innen wie verwenden sowie welche Merkmale eines aufgabenorientierten Englischunterrichts sie zu Beginn der universitären Lehrer:innenbildung berücksichtigen. Auch wenn die gewonnenen Erkenntnisse noch keine direkten Rückschlüsse auf ein tatsächliches Handeln in einer Unterrichtssituation zulassen konnte gezeigt werden, dass die Professionalisierung in diesen Bereichen angebahnt wurde und Grundlagen bei den Student:innen vorhanden sind, an welche im Rahmen der (universitären) Englischlehrer:innenbildung angeknüpft werden kann.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05826-3>
- Aguado, K. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 119–135). Peter Lang.
- Bach, G. & Breidbach, S. (2013). Fremdsprachenkompetenz in der mehrsprachigen Wissensgesellschaft. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5., aktualisierte Auflage, S. 280–303). Narr Francke Attempto.
- Bär, M. (2013). Standardisierung vs. Individualisierung: Zur Rolle von (komplexen) Lernaufgaben in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In A. Grünewald, J. Plikat & K. Wieland (Hrsg.), *Bildung - Kompetenz - Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (S. 98–109). Klett Kallmeyer.
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität: Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Bechtel, M. (2015). Das Konzept der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht. In M. Bechtel (Hrsg.), *Fördern durch Aufgabenorientierung: Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I* (S. 43–82). Peter Lang.
- Bechtel, M. & Mayer, C. O. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung und Selbstreflexion schulen – ein Projekt in der Lehrer(innen)bildung im Fach Französisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), S. 50–62.

- Benz, J. (2018). Vignetten. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 203–219). Schneider Verlag Hohengehren.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (2012). Aufgaben 2.0 - Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In K. Biebighäuser, M. Zibelius & T. Schmidt (Hrsg.), *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien* (S. 11–56). Narr.
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27, S. 1131–1140.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blume, C., Kielwein, C. & Schmidt, T. (2018). Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-) inklusiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 27–48). Waxmann.
- Breen, M. P. (1987). Learner Contributions to Task Design. In C. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language Learning Tasks* (S. 23–45). Prentice-Hall International.
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. K. Johnson (Hrsg.), *The Second Language Curriculum* (S. 187–206). Cambridge University Press.
- Brodhacker, S. (2014). *Unterrichtsplankompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden*. Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Verlag Hans Huber.
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 256–269). Narr Francke Attempto.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), S. 1–47.
- Candlin, C. N. (1987). Towards Task-based Language Learning. In C. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language Learning Tasks* (S. 5–22). Prentice-Hall International.
- Claussen, J. T., Ehmke, T. & Troll, B. (2022). Aus unmittelbarer Nähe online beobachten – Chancen multiperspektivischer Unterrichtsaufnahmen für die Lehrkräftebildung. In T. Ehmke, S. Fischer-Schöneborn, K. Reusser, D. Leiss, T. Schmidt & S. Weinhold (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 234–251). Beltz Juventa.
- Diehr, B. (2021). Fremdsprachenunterricht professionell planen: Ein Beitrag zur universitären Lehrer*innenbildung. In A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari* (S. 193–207). Narr Francke Attempto.
- Diehr, B. (2022). Kulturelles Lernen planen: Zur Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 351–372). J. B. Metzler.
- Diehr, B., Günther, B. & Kutzy, M. (2018). *A Casting for a Daily Soap*: Mit einer Sprechaufgabe für Klasse 7 Diskurs- und Kritikfähigkeit entwickeln. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 113–125). Klett Kallmeyer.
- Diener, A. (2016). Effekte der Verzahnung von wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Ausbildungsinhalten auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden der Fachdidaktik Englisch: Förderung des Transfers von der Theorie in die Praxis. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 127–144). Narr Francke Attempto.

- Doff, S. (2020). Methoden des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 34–37). Klett Kallmeyer.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* (1. Aufl.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Fäcke, C. (2013). „Weiche Kompetenzen“ als Prüfstein zur Integration von Bildung und Standards. In A. Grünewald, J. Plikat & K. Wieland (Hrsg.), *Bildung - Kompetenz - Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (S. 36–46). Klett Kallmeyer.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, S. 41–67.
- Genetsch, M., Hallet, W., Surkamp, C. & Weisshaar, H. (2018). *Cheap Children: Individualisierung und Differenzierung mit einer Kompetenzaufgabe für Klasse 7 zu Kinderarbeit und Kinderrechten*. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 98–112). Klett Kallmeyer.
- Gerlach, D., Blume, C., Schmidt, T. & Roters, B. (2018). *Dokumentation der Instrumente der Begleitforschung Qualifying Teachers for Inclusive English Settings (QualiTIES)* [unveröffentlicht].
- Gerlach, D., Goworr, J. & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, (52), S. 3–19.
- Gerlach, D. & Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.

- Gerlach, D., Roters, B. & Steininger, I. (2020). Zur Spezifik fremdsprachendidaktischer Professionsforschung: Unterrichtsplanung als Kategorie für Professionalisierungsprozesse. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 49(1), S. 113–130.
- Gießler, R. (2018). *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen: Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte*. Narr Francke Attempto.
- Gießler, R. (2019). Schriftliche Aufgabenformate zur Erfassung und Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), S. 32–49.
- Gödecke, G. (2022). Fachkommunikation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), S. 123–144.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), S. 606–633.
- Günther, B., Kroschewski, A. & Nöth, D. (2018). *State of the Planet - An Inconvenient Truth: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe II*. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 168–180). Klett Kallmeyer.
- Haller, K. & Zürn, C. (2016). Fremdsprachen: Englisch und Französisch: L,importance of becoming compéent. In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 199–225). hep.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2018). Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 8–19). Klett Kallmeyer.
- Haß, F. (2018). Fertigkeitentwicklung im kompetenzorientierten Englischunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 20–29). Klett Kallmeyer.

- Hecker, S.-L., Falkenstern, S., Lemmrich, S. & Ehmke, T. (2020). Zum Verbalisierungsdi-
lemma bei der Erfassung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrkräften. *Zeit-
schrift für Bildungsforschung*, 10(2), S. 175–190. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00268-1>
- Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkei-
ten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische
Psychologie*, 47(2), S. 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung
von Lehramtsstudierenden: Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. *Zeitschrift für
Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(4), S. 171–180.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000114>
- Janík, M. & Janíková, V. (2019). Entwicklung der professionellen Wahrnehmung künftiger
DaF-Lehrer(innen) mittels einer videobasierten Online-Plattform (DaF-VideoWeb).
Fremdsprachen Lehren und Lernen, 48(1), S. 63–83.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur
Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht.
*Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und
Diskussion*, 3(1), S. 237-255.
- Jürgens, M. (2021). *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unter-
richtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportun-
terricht*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35579-1>
- Kaliampos, J. (2022). *EFL Learners' Task Perceptions and Agency in Blended Learning: An
Exploratory Mixed-Methods Study on the 'U.S. Embassy School Election Project'*. Narr
Francke Attempto.
- Kemmerer, A. (2019). Konzeption videobasierter und forschungsorientierter Lerneinheiten zur
Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Englisch. In A.
Kreft & M. Hasenzahl (Hrsg.), *Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik: Zwi-
schen Professionalisierung, Lernerorientierung und Kompetenzerwerb* (S. 63–77). Pe-
ter Lang.

- Keßler, J.-U. (2018). English Language Learning - An SLA-based Approach. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (S. 73–88). J. B. Metzler.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, (33), S. 13–23.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. BMBF.
- Knorr, P. (2015). *Kooperative Unterrichtsvorbereitung: Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Narr Francke Attempto.
- Kolb, A. & Raith, T. (2018). Principles and Methods - Focus on Learners, Content and Tasks. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (S. 195–209). J. B. Metzler.
- Kolb, E. (2016). Unterrichtsplanung - (k)ein Thema für die Englischdidaktik? In F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Languages - Sprachen lehren* (S. 179–194). Waxmann.
- Kolb, E. (2021). Grammatik und Kompetenzorientierung: *une mésentente cordiale*? In A. Grünwald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari* (S. 63–76). Narr Francke Attempto.
- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), S. 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X. & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, S. 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>

- Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), S. 137–164.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, Gabriela & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), S. 357–372.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), S. 35–50.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kreft, A. (2018). „Beobachtung ist immer eine sehr reiche Quelle [für das] Lernen“ – Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von Unterrichtsvideografien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht. *die hochschullehre*, 4, S. 569-582.
- Kroschewski, A. (2018). Kompetenzorientierten Unterricht planen. In S. Heinz, A. Riedel & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Englisch unterrichten* (S. 43–62). Klett Kallmeyer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2004a). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Wolters Kluwer Deutschland.
- Kultusministerkonferenz. (2004b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*.

- Kultusministerkonferenz. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 5.10.2004*. Wolters Kluwer Deutschland.
- Kultusministerkonferenz. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)*.
- Kultusministerkonferenz. (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Wolters Kluwer Deutschland.
- Kultusministerkonferenz. (2023a). *Bildungsstandards erste Fremdsprache (2023) Sekundarstufe I: Beitrag zur Implementation* [Vom Schulausschuss zur Veröffentlichung freigegeben am 16.06.2023]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/2023-06-16_ImplBroschuere_BiSta_1FS.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2023b). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Beltz Juventa.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, S. 505–514.
- Legutke, M. K. (2006). Projekt *Airport - Revisited*: Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited: Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). LIT.
- Legutke, M. K. (2013). Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht*:

- Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5., aktualisierte Auflage, S. 91–120). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Narr Francke Attempto.
- Leupold, E. (2008). A chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (96), S. 2–8.
- Leupold, E. (2019). Bildungsstandards. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 49–54). Klett Kallmeyer.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), S. 126–141.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Hrsg.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (S. 77–99). Multilingual Matters.
- Marks, J. (2023). *Standards und Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung: Eine fremdsprachendidaktische Perspektive*. LIT.
- Martinez, H. (2013). From standards to tasks and vice versa: Challenges in foreign language teaching and learning. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42(2), S. 99–114.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, S. 158–170.
- Minaříková, E. & Janík, T. (2013). VideoWeb for (Prospective) Teachers of English as a Foreign Language: An Evaluative Study Based on Perceived Benefits. In V. Janíková & R. Seebauer (Hrsg.), *Bildung und Sprachen in Europa - Education and Languages in Europe* (S. 383–391). LIT.

- Minaříková, E., Píšová, M., Janík, T. & Uličná, K. (2015). Video Clubs: EFL Teachers' Selective Attention Before and After. *ORBIS SCHOLAE*, 9(2), S. 55–75. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.80>
- Müller-Hartmann, A. & Schocker, M. (2018). The Challenge of Thinking Task-Based Teaching from the Learners' Perspective - Developing Teaching Competences Through an Action Research Approach to Teacher Education. In M. Ahmadian & García Mayo, María del Pilar (Hrsg.), *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching* (S. 233–257). De Gruyter.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker, M. (2020). Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 52–56). Klett Kallmeyer.
- Müller-Hartmann, A., Schocker, M. & Pant, H. A. (2013). *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis: Mit zahlreichen Unterrichtsvideos und Materialien auf 3 DVDs*. Diesterweg.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011a). Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (109), S. 2–8.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011b). *Task-Supported Language Learning*. Ferdinand Schöningh.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2019). *Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching*. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 203–207). Klett Kallmeyer.
- Niesen, H. (2019). Inklusion im Englischunterricht: Zur videogestützten Entwicklung mehrsprachigkeitssensitiver professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen: Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 136–151). Beltz Juventa.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2013). The task approach to language teaching. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42(2), S. 10–27.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius-Verlag.
- Raith, T. (2011). *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten: Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Narr Francke Attempto.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), S. 339–349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM*, 43, S. 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), S. 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), S. 123–140.
- Schäfer, S. & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for educational research online*, 7(2), S. 34–58.
- Schramm, K. & Aguado, K. (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken: Ein Überblick. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 185–214). Peter Lang.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht.: Projekt *OBSERVE*. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 56), S. 296–306.

- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen — Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 8), S. 201–216.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), S. 739–771.
- Seidel, T., Stürmer, K., Prenzel, M., Jahn, G. & Schäfer, S. (2017). Investigating Pre-service Teachers' Professional Vision Within University-Based Teacher Education. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments* (S. 93–109). Springer Nature.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In T. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics* (S. 75–93). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, M. G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. P. Brigid Barron & S. J. Denny (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sherin, M. G. & Russ, R. S. (2015). Teacher Noticing via Video: The Role of Interpretive Frames. In B. Calandra & P. Rich (Hrsg.), *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice* (S. 3–20). Routledge.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L. & Colestock, A. (2008). Professional Vision in Action: An Exploratory Study. *Issue in Teacher Education*, 17(2), S. 27–46.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), S. 20–37.
- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), S. 121–133.
- Steveker, W. (2011). Zeitgemäß unterrichten. In K. Sommerfeldt (Hrsg.), *Spanisch Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 23–48). Cornelsen.
- Straub, R. & Dollereider, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.),

- Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Verlag Barbara Budrich.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, S. 467–483.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2015). Factors Within University-Based Teacher Education Relating to Preservice Teachers' Professional Vision. *Vocations and Learning*, 8(1), S. 35–54. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9122-z>
- Stürmer, K. & Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 54–63. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000200>
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), S. 339–356.
- Surkamp, C. (2018). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (3. Auflage, S. 77–90). Klett Kallmeyer.
- Swain, M. (1991). French Immersion and its Offshoots: Getting Two for one. In B. F. Freed (Hrsg.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (S. 91–103). Heath.
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristik guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 179–195). Waxmann.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Hrsg.), *Task-Based Language Education: From Theory To Practice* (S. 1–16). Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, S. 164–181.

- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretation of Classroom Interactions. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(4), S. 571–596.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, S. 244–276.
- Vogt, K. (2018). No child left behind: Individuelle Förderung im inklusiven Englischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 52(156), S. 2–7.
- Vollmer, H. J. (2019). Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 372–376). Klett Kallmeyer.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B. & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, S. 343–365.
- Weger, D. (2019). Professional Vision - *State of the art* zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), S. 14–31.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz Verlag.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Weingarten, J. & van Ackeren, I. (2017). Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Befunde zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 148–165). Julius Klinkhardt.
- Werner, J., Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudierenden. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener*

- Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 104–120). Julius Klinkhardt.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Julius Klinkhardt.
- Weskamp, R. (2013). Bildungsstandards lernerorientiert umsetzen: Kompetenzen, Aufgabenstellungen und Leistungsbeurteilung. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5., aktualisierte Auflage, S. 256–279). Narr Francke Attempto.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longmann.
- Wipperfurth, M. (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Waxmann.
- Wipperfurth, M. (2019). Oberflächliche Unterrichtsanalysen: Wie handlungsleitendes Wissen in Unterrichtsnachbesprechungen verhandelbar wird. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), S. 103–122.
- Zydati, W. (2005). *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Peter Lang.
- Zydati, W. (2019). Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 59–63). Klett Kallmeyer.

Anhang

I. Verlaufspläne Lehr-Lern-Modul

Session Planning: TBLT in the Competence-Oriented EFL Classroom

Aim: The students can elaborate on the potential of tasks for the competence-oriented EFL classroom and they can use their acquired knowledge to plan a task.

Week 1 – Moodle

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students can explain the following terms: <i>task</i>, <i>target task</i> vs. <i>exercise</i>, <i>task demands</i>, <i>task support</i> and <i>backward planning</i>.</p>	<p>Input</p>	<p>Read the text by Ellis and Shintani and watch the video by Legutke. Answer the following questions and upload your answers:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How does Legutke define the term <i>task</i>? 2. How do Ellis and Shintani define a task and to what extent is their definition different from/similar to Legutke's? 3. How can a task be differentiated from an exercise? 4. Define the terms <i>task support</i>, <i>task demands</i> and <i>backward planning</i>. 5. Write down criteria for a task based on Legutke and Ellis/Shintani. 	<p>Ellis/Shintani, 2014, p. 134-143.</p> <p>Michael K. Legutke: Insights into the Communicative EFL Classroom: From Tasks to Projects (07:10-28:22)</p> <p>(https://www.youtube.com/watch?v=ISCb6l3Wpt0&feature=emb_title)</p>	<p>Panopto</p>

Week 1 – Präsenz/Videokonferenz

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students can list features of a task.</p> <p>The students can identify tasks in textbooks.</p>	<p>Activation (10 Min.)</p> <p>Analysis (40 Min.)</p>	<p>“Who has (what kind of) experiences with task-based learning?/When did you make those experiences?”</p> <p>“Since we will be analyzing tasks in textbooks I want you to come up with 5 features of a (good) task based on your preparation for this session.”</p> <p>“In your group you have 40 minutes to have a look at pages from a textbook and analyze to what extent task-based learning is integrated. The material and your specific tasks are on Moodle. At the end of the session, each group has 5 minutes to present their results. Use PowerPoint for the presentation of your results and upload it to Moodle. The presentation should consist of 2-3 slides and include screenshots of your textbook. In the end every member of the group has to present something!”</p>		<p>Whiteboard</p>

		<p>Group 1:</p> <p>Have a look at the chapter “At the zoo” from the textbook <i>Bumblebee</i>. Find out which class and school type the textbook is aimed at. Describe the structure of the chapter and try to identify a target task. Can you identify pre-tasks or exercises that lead up to a target task? Analyze which skills and competences are fostered in this chapter.</p> <p>Group 2:</p> <p>Have a look at the chapter “A Trip to London” from the textbook <i>Bumblebee</i>. Find out which class and school type the textbook is aimed at. Describe the structure of the chapter. Try to identify a target task and pre-tasks or exercises that lead up to it. Analyze which skills and competences are fostered in this chapter.</p> <p>Group 3:</p> <p>Have a look at the pages from <i>Notting Hill Gate 2</i> and <i>Peter Pim and Billy Ball</i>. Find out which class and school type the</p>	<p>Bumblebee 4. Textbook, 2013: “At the zoo”, p. 42-47.</p> <p>Bumblebee 4. Textbook, 2013: “A trip to London”, p. 16-21.</p> <p>Notting Hill Gate 2, 2016: “Around London”, p. 38-41.</p>	
--	--	---	--	--

	<p>Presentation (30 Min.)</p> <p>Closure + Assignment (10 Min.)</p>	<p>textbooks are aimed at. Describe the structure of the pages. Try to identify tasks and analyze to what extent the textbooks are similar/different. Draw a conclusion based on your analysis regarding the development of English language teaching.</p> <p>Group 4:</p> <p>Have a look at the second half of the chapter “Glimpses of America’s past” from the textbook <i>Notting Hill Gate 6</i>. Find out which class and school type the textbook is aimed at. Identify the target task and the task demands. Can you find pre-tasks or exercises that prepare the students for completing the target task?</p> <p>“Shortly present your results to the other groups.”</p> <p>“If you look back at today’s session what was new to you? What do you take away?”</p> <p>Assignment for next week: Preparing a poster in small groups</p>	<p>Peter Pim and Billy Ball. <i>A Trip to London</i>, 1967: p. 12-15.</p> <p>Notting Hill Gate 6, 2020: “Glimpses of America’s past”, p. 82-92.</p>	
--	---	--	---	--

Week 2 - Moodle

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students have a thorough understanding of one concept of task-based learning.</p>	<p>Input</p>	<p>Choose one of the three frameworks and sign yourself into a group. In your group, you have to prepare and then upload a poster so that you can introduce your fellow students to your chosen framework in the next session. How (and where) you work together is up to you. You can use the Moodle forum, Rocket.Chat, Padlet, Etherpad etc. to discuss the questions you might have and exchange your answers to the guiding questions. Every member of the group has to be able to present!</p> <p>Group 1:</p> <p>Prepare a short presentation (5 min.) on Hallet's concept using the depiction of his framework.</p> <p>In your presentation you have to answer at least the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - How does Hallet define a task? 	<p>Wolfgang Hallet: Die komplexe Kompetenzaufgabe (https://www.youtube.com/watch?v=1sxMiy4VdHg)</p> <p>Abbildung Kompetenzaufgabe</p>	<p>Group tool</p>

		<p>- Why did he choose the term <i>komplexe Kompetenzaufgabe</i>?</p> <p>- How does he integrate differentiation?</p> <p>- How can teachers use the concept?</p> <p>Group 2:</p> <p>Prepare a short presentation (5 min.) on <i>Task-Supported Language Learning</i> by using the framework (page 92).</p> <p>You have to answer at least the following questions:</p> <p>- What is <i>Task-Supported Language Learning</i>?</p> <p>- What characterizes the different phases?</p> <p>- How is differentiation integrated in the framework?</p> <p>- How can the TSLL framework be useful for teachers?</p> <p>Group 3:</p> <p>Prepare a short presentation (5 min.) on the framework.</p> <p>Integrate the following questions into your presentation:</p>	<p>Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth, 2011, p. 22-25; p. 91-101.</p> <p>Abbildung TSLL</p> <p>Präsentation "Lernaufgabe" (Gerlach)</p> <p>Abbildung Lernaufgabe</p>	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Define a <i>Lernaufgabe</i>. - Explain the differences between the terms <i>Übung</i>, <i>situative Aufgabe</i> and <i>Lernaufgabe</i>. - How is differentiation integrated in the framework? - How can teachers use the framework? 		
--	--	--	--	--

Week 2 – Präsenz/Videokonferenz

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students can present one concept of task-based learning.</p> <p>The students know and can compare different concepts of tasks.</p>	<p>Presentation</p> <p>Discussion</p> <p>Presentation</p>	<p>“Come together in groups of six and present each other your prepared concepts with your posters. You have 25 minutes.“</p> <p>“In your group discuss advantages and disadvantages of the frameworks and choose the one you would like to work with as an English teacher.”</p> <p>“Shortly present to the other groups which framework you chose (why).”</p>		

	Closure	<p>1. Identify/describe the target task and identify/describe the task(s)/exercises(s) the students are working on in this lesson.</p> <p>2. What are the goals of the task(s)?/What should the students learn?</p> <p>3. How does the teacher ensure that the students know what they have to do?</p> <p>4. What else did you notice in the video sequence?</p> <p>“In this session we talked about different concepts of task-based learning and had a first look into a real English classroom. In the next week, you will have a closer look at the structure of the <i>A Trip to London</i> lesson and the class.”</p>		
--	---------	---	--	--

Week 3 - Moodle

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
The students know the phases and their function of one of the	Input	Part of the lesson plan of one of the “A Trip to London” videos got mixed up.		H5P (Drag & Drop)

<p>“A Trip to London” lessons.</p> <p>The students can outline the potential of TBLT for the heterogeneous classroom.</p> <p>The students can explain why task-based learning can also be problematic for students in the EFL classroom</p>	<p>Input</p> <p>Input</p>	<p>Put the lesson plan back together by matching the phases and the descriptions.</p> <p>Watch the excerpts from the interview with the teacher. Shortly describe the “A Trip to London” class and summarize what the teacher has to take into account during her lesson planning.</p> <p>Read the assigned texts about TBLT in the heterogeneous classroom and answer the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Summarize why task-based learning can be beneficial for the heterogeneous EFL classroom. 2. Outline to what extent task-based learning can also be difficult for students. <p>Upload your answers.</p>	<p>Video-sequence “Interview 1”: 11:17-12:30 ; 14:28-16:05</p> <p>Blume/Kielwein/Schmidt, 2018, p. 27-48.</p> <p>Vogt, 2018, p. 2-7.</p>	<p>Panopto</p> <p>PDF Annotation</p> <p>Upload</p>
---	---------------------------	--	--	--

Week 3 – Präsenz/Videokonferenz

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students can identify the competences and skills that are in the center of an authentic English lesson./</p> <p>The students can analyze how the teacher used different ways of differentiation to include every student in the “A Trip to London” task.</p>	<p>Analysis</p>	<p>In the “A Trip to London” lessons the students were assigned into different groups - team peach, team purple and team grey. You will also work in small groups and observe the different teams throughout the two lessons.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Come together in your group. Have a look at the material and the video. Then discuss your guiding questions. 2. In the next session you will have to present your team to the other groups. Write down your answers and use PowerPoint/or Word to visualize your findings. Upload your results- The presentation should be 10 minutes long and answer your groups’ questions. 		

		<p>What are the task demands for team grey?</p> <p>Which competence(s) is/are in the center?</p> <p>What do you notice in the video sequences regarding your team?</p> <p>Evaluate to what extent team grey completed their task successfully.</p> <p>Are there aspects you would like to improve?</p> <p>Group 3 - Team Purple:</p> <p>Have a look at the work sheet and the video sequences. Analyze the scenes and the material considering the following aspects.</p> <p>What are the task demands for team purple?</p> <p>Which competence(s) is/are in the center?</p> <p>Identify obstacles for team purple and reflect if they could have been prevented.</p> <p>Evaluate to what extent team purple completed their task successfully.</p>	<p>Material: "Talk about food"</p> <p>Video sequences "Team Purple"</p>	
--	--	---	---	--

		Are there aspects you would like to improve?		
--	--	--	--	--

Week 4 - Moodle

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
		Finish the presentation.		

Week 4 – Präsenz/Videokonferenz

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
<p>The students can present their results.</p> <p>The students can analyze how the teacher differentiated.</p>	<p>Presentation</p> <p>Analysis</p>	<p>Presentation of the different groups</p> <p>“Now that we have an idea what the different teams did and learned throughout the lessons I want to have a closer look at how the teacher tried to support and include every student. Based on your presentation: How did the teacher differentiate?”</p>		

The students can reflect on the “A Trip to London” lessons and value the teacher’s and the students’ work.	Reflection	“After having a glimpse into an EFL classroom: What feedback would you give the teacher?”		
	Assignment	Intro “Planning a task”/Questions/Groups?		

Week 5/6 - Moodle

Aim(s)	Phase	Tasks and Exercises	Materials, Texts and Links	Moodle Function
The students can plan a task for a heterogeneous group of learners.	Application	<p>After a closer look into task-based language learning/teaching in the competence-oriented classroom, it is now your turn to plan your own task and present it in the session on----- . Read the following instructions carefully! Use the forum if you have questions.</p> <p>1) Come together in groups of 4-5.</p> <p>2) Decide in your group if you want to plan a task for primary or secondary school students.</p> <p>3) Read the description of your chosen class</p>	<p>Planungsraster Lernaufgabe</p> <p>Lerngruppenbeschreibungen (Primarstufe/SekI)</p>	<p>Group Tool (+ Sign into a group)</p> <p>Forum</p>

		<p>and use the curriculum for Lower-Saxony to find a fitting topic.</p> <p>4) For the actual planning of your task use the “Planungsraster Lernaufgabe” (you already know this one from the jigsaw in week 2). For guidance, use the recommended steps (backward planning!).</p> <p>5) Formulate <i>can do</i> descriptions for the competence(s) that is/are fostered with your task.</p> <p>6) After you have filled the “Planungsraster” prepare a short pitch (5 min.) on your task. The pitch should include:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a short description of your task - the competence-orientation - why it is fitting for your group of learners <p>Keep in mind that in the last session your fellow students will evaluate your task. Therefore, your pitch should really emphasize what makes your task special and fit the students in your class!</p>		
--	--	---	--	--

		<p>7) Abschließend verfassen Sie bitte auf Deutsch eine Reflexion (2 Seiten) und reichen diese und Ihr Planungsraster gemeinsam mit der Hausarbeit ein. In der Reflexion stellen Sie kurz Ihre Lernaufgabe anhand des Planungsraster vor, erläutern die geförderten Kompetenzbereiche und stellen dar warum die Aufgabe für Ihre ausgewählte Lerngruppe geeignet ist. Nutzen Sie hierbei 2-3 für sie wichtige Quellen.</p> <p>Der Hauptteil sollte eine Reflexion Ihres Planungsprozesses sein. Hier können Sie unter anderem die folgenden Fragen behandeln: Was war einfach oder besonders herausfordernd für mich während der Aufgabenplanung und warum?/Wie bin ich vorgegangen?/Warum bin ich so vorgegangen?/ Was würde ich erneut so umsetzen?/Was würde ich beim nächsten Mal (wie) ändern wollen? Außerdem nehmen Sie bitte Bezug auf das erhaltene Peer-Feedback.</p>		
--	--	--	--	--

Bibliography

- Blume, Carolyn/Kielwein, Christina/Schmidt, Torben (2018): Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-) inklusiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca/Gerlach, David/Eßer, Susanne (Hrsg.): *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster/New York: Waxmann, S. 27-48.
- Ellis, Rod/Shintani, Natsuko (2014): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon/New York: Routledge.
- Gerlach, David/Goworr, Jürgen/Schluckebier, Julia (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 52, S. 3-19.
- Hallet, Wolfgang (2018): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 8-19.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Vogt, Karin (2018): No child left behind. Individuelle Förderung im inklusiven Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (156), S. 2-7.

Online Resources

- Hallet, Wolfgang (2019): *Wolfgang Hallet: Die komplexe Kompetenzaufgabe (2019)* [YouTube Video]. Veröffentlicht am 07.09.2019. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1sxMiy4VdHg>.
- Legutke, Michael K. (2014): *Insights into the Communicative EFL Classroom: From Tasks to Projects* [YouTube Video]. Veröffentlicht am 01.09.2014. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=1SCb6l3Wpt0>.

II. Fragebogen Prä-Erhebung

Teil A: Angaben über Ihre Person

A1: Bitte wählen Sie Ihre Erstsprache aus. Falls Ihre Erstsprache nicht zur Auswahl steht, geben Sie diese bitte in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an. Bei Zweisprachigkeit geben Sie bitte beide Sprachen in dem Kommentarfeld hinter „Andere“ an (z. B. Türkisch/Deutsch).

- Arabisch
- Chinesisch
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Griechisch
- Italienisch
- Polnisch
- Russisch
- Spanisch
- Türkisch
- Andere

Teil B: Angaben zum Studium

B1: Bitte geben Sie an, in welchem Fachsemester Sie aktuell das Fach Englisch studieren.

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 oder höher

B2: Sie studieren im BA Studiengang Lehren und Lernen. Welches Lehramt streben Sie an?

- Primarstufe
- Sekundarstufe I
- Ich bin noch unentschlossen.

B3: Welches Unterrichtsfach studieren Sie neben Englisch?

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Evangelische Religion
- Kunst
- Mathematik

- Musik
- Politik
- Sachunterricht
- Sport

B4: Bitte geben Sie an, ob und in welcher Form Sie bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch sammeln konnten.

	keine Erfahrung	kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	etwas Erfahrung (über mehrere Wochen)	viel Erfahrung (regelmäßig über mehrere Monate)	sehr viel Erfahrung (regelmäßig über mehr als ein Jahr)
private Nachhilfe					
Nachhilfe an einem Institut					
Aushilfslehrkraft an einer Schule					
Praktikum vor dem Studium					
Praktikum im Studium					

B5: Falls Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten des Faches Englisch mit der vorherigen Frage nicht ausreichend abgedeckt wurde, erläutern Sie diese bitte im folgenden Textfeld (wo genau/wie häufig). Falls Sie keine weiteren Erfahrungen als die oben angegebenen gemacht haben, können Sie diese Frage überspringen.

B6: Haben Sie in Ihrem Studium bereits mit Unterrichtsvideos gearbeitet?

- Ja
- Nein

B7: Wenn Sie die vorangegangene Frage mit „Ja“ beantwortet haben und somit im Studium bereits mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben, wählen Sie bitte aus in welcher Form dies stattgefunden hat. Im Kommentarfeld hinter der von Ihnen gewählten Antwort geben Sie bitte an, in welchem Fach (z. B. Mathematik) die Veranstaltung verortet war. Eine Mehrfachauswahl ist

möglich. Falls Ihre Vorerfahrung mit der angegebenen Auswahl nicht abgedeckt wird, fügen Sie diese bitte unter „Andere“ hinzu.

- Analyse von Videos im Seminar, die mich selbst beim Unterrichten zeigen.

- Analyse von Videos im Seminar, die Kommiliton*innen beim Unterrichten zeigen.

- Analyse von Videos im Seminar, die Lehrer*innen beim Unterrichten zeigen.

- Gemeinsames Sehen von Unterrichtsvideos in einer Vorlesung.

- Andere

Teil C: Lernaufgabe

Sie erhalten eine kurze Beschreibung einer möglichen Situation aus Ihrem späteren Englischunterricht. Lesen Sie diese aufmerksam und beantworten Sie anschließend die Ihnen gestellte Aufgabe in einem Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn Sie die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet haben.

C1: Nachdem Sie ein großes Leistungsgefälle im Kompetenzbereich des Sprechens (zusammenhängendes Sprechen) innerhalb Ihrer höchst heterogenen Lerngruppe diagnostiziert haben, planen Sie, Sprechkompetenz bzw. insbesondere das zusammenhängende Sprechen im Unterricht explizit zu fördern. Das aktuelle Thema in der 8. Klasse ist *Growing up around the world* - die Lernenden scheinen leicht für das Thema motivierbar.

Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (Task) und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Teil D: Unterrichtsvideosequenz

Im Folgenden sehen Sie eine Videosequenz aus einer Englischstunde in der 9. Klasse zum Thema „Jobs“. Zu der Videosequenz gelangen Sie in dem Sie den angegebenen Link in einem neuen Tab oder Fenster öffnen.

D1: Beobachtungsauftrag

Sehen Sie sich die nachfolgende Unterrichtsvideosequenz an, indem Sie den angegebenen Link markieren, kopieren und anschließend in einem neuen Tab oder Fenster öffnen. Kommentieren Sie anschließend im Textfeld Ihre Beobachtungen zum Thema „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“. Verfassen Sie einen Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet wird.

Link zur Unterrichtsvideosequenz

III. Fragebogen Post-Erhebung

Teil A: Angaben zum Studium

A1: Bitte geben Sie an, ob und in welcher Form Sie Erfahrungen mit dem Unterrichten des Faches Englisch in diesem Semester sammeln konnten.

	keine Erfahrung	kaum Erfahrung (nur vereinzelt)	etwas Erfahrung (über mehrere Wochen)	viel Erfahrung (regelmäßig über mehrere Monate)
private Nachhilfe				
Nachhilfe an einem Institut				
Aushilfslehrkraft an einer Schule				
Praktikum im Studium				

A2: Falls Ihre Erfahrung mit dem Unterrichten des Faches Englisch mit der vorherigen Frage nicht ausreichend abgedeckt wurde, erläutern Sie diese bitte im folgenden Textfeld (wo genau/wie häufig). Falls Sie keine weiteren Erfahrungen als die oben angegebenen gemacht haben, können Sie diese Frage überspringen.

A3: Haben Sie in diesem Semester in weiteren Veranstaltungen (außerhalb des Lernbausteins) mit Unterrichtsvideos gearbeitet?

- Ja
- Nein

A4: Wenn Sie die vorangegangene Frage mit „Ja“ beantwortet haben und somit in diesem Semester in weiteren Veranstaltungen mit Unterrichtsvideos gearbeitet haben, wählen Sie bitte aus

in welcher Form dies stattgefunden hat. Im Kommentarfeld hinter der von Ihnen gewählten Antwort geben Sie bitte an, in welchem Fach (z. B. Mathematik) die Veranstaltung verortet war. Eine Mehrfachauswahl ist möglich. Falls Ihre Vorerfahrung mit der angegebenen Auswahl nicht abgedeckt wird, fügen Sie diese bitte unter „Andere“ hinzu.

- Analyse von Videos im Seminar, die mich selbst beim Unterrichten zeigen.

- Analyse von Videos im Seminar, die Kommiliton*innen beim Unterrichten zeigen.

- Analyse von Videos im Seminar, die Lehrer*innen beim Unterrichten zeigen.

- Gemeinsames Sehen von Unterrichtsvideos in einer Vorlesung.

- Andere

Teil B: Lernaufgabe

Sie erhalten eine kurze Beschreibung einer möglichen Situation aus Ihrem späteren Englischunterricht. Lesen Sie diese aufmerksam und beantworten Sie anschließend die Ihnen gestellte Aufgabe in einem Fließtext (mind. 200 Wörter).

B1: Nachdem Sie ein großes Leistungsgefälle im Kompetenzbereich des Sprechens (zusammenhängendes Sprechen) innerhalb Ihrer höchst heterogenen Lerngruppe diagnostiziert haben, planen Sie, Sprechkompetenz bzw. insbesondere das zusammenhängende Sprechen im Unterricht explizit zu fördern. Das aktuelle Thema in der 8. Klasse ist *Growing up around the world* - die Lernenden scheinen leicht für das Thema motivierbar.

Beschreiben Sie eine mögliche Lernaufgabe (Task) und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Teil C: Unterrichtsvideosequenz

Im Folgenden sehen Sie eine Videosequenz aus einer Englischstunde in der 9. Klasse zum Thema „Jobs“. Zu der Videosequenz gelangen Sie in dem Sie den angegebenen Link in einem neuen Tab oder Fenster öffnen.

C1: Beobachtungsauftrag

Sehen Sie sich die nachfolgende Unterrichtsvideosequenz an, indem Sie den angegebenen Link markieren, kopieren und anschließend in einem neuen Tab oder Fenster öffnen. Kommentieren Sie anschließend im Textfeld Ihre Beobachtungen zum Thema „Aufgabenorientierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“. Verfassen Sie einen Fließtext bestehend aus mindestens 200 Wörtern. 200 Wörter entsprechen ungefähr 9-10 Zeilen, wenn die Umfrage auf einem Laptop/Computer geöffnet wird.

Link zur Unterrichtsvideosequenz

IV. Transkript der Unterrichtsvideosequenz

L: Now, boys and girls, party time! Ähm (.) I just had a little/ oh, okay! Ähm (.) Here, everyone of you has got three or four cards. You've got four, the others have got three, yeah. Now, within the next minutes, everyone presents his, her job to the others, and while the one is talking, you write down the name of the person, o(.) on the card/ #00:00:35-4#

S (unklar): (unv.) #00:00:34-0#

L: Not the num/ or yeah, why not, why not, just write down the number. Yeah, that's a good idea. The name and the number, and, we wait and listen and wait and listen, and then when the person finish, you tick, or you make a little cross (.) here, for whether you think it was well done or not. F/ #00:01:00-0#

S (unklar): (unv.) #00:01:01-1#

L: Oh. You can (unv.). Okay, so! So in the end, everyone gets the cards of course, right? So you give your cards at the end, give your cards to the person and then, when you're finished, within your table, you please just give me a sign, and then I'll come and give you some more work. (.) Okay? (.) So, ladies and gentlemen, (2) English, okay? One person starts and then the other one, it doesn't matter who starts when. #00:01:38-1#

S1: Ich nicht. #00:01:38-1#

S2: Ja okay, ich fang an. #00:01:39-7#

L: Okay, I'll come around, and I'll come around then and see. #00:01:39-7#

S2: (räuspert sich) #00:01:45-7#

S (unklar): (unv.) #00:01:45-7#

L: English! #00:01:47-8#

S2: Ja. I want to be a dentist. (2) And, working hours I haven't found information, but you can choose/ you can make, maybe working in der hospital and you can chose if you want to work in the evening or in the night. (.) Salary, you/you get thirty thousand do/dollars to/ #00:02:19-6#

S1: Pounds. #00:02:19-9#

S2: Hm? #00:02:19-9#

S1: Pounds. #00:02:20-5#

S2: Pounds. To one hundred and fourty thousand pounds. Äh, skills needed/needed, what do you need? High level com/communication and inter-personal skills. And what to except? Jobs are available throughout country in the/in both urban and rurals (unv.). Thats mean you can find this job everywhere, (.) in the urban or (.) yes. And, by addi/additunatio/ ja, ganz unten, äh (lacht) (.) that's three thousand two hundred and fifty person are at the den/ or working (.) are dentist in Germany. Three thousand two hundred fifty. (.) Person. (2) (unv.) #00:03:24-9#

S1: Ich? Mh, ich helfe dir. #00:03:27-0#

S2: O. ist dran. #00:03:37-1#

S1: Ja warte, warte! Ich muss/ I have the police officer, the police officer work ten to fourty hours in the week. Salary is the äh minimum in England, is ninety hun/ninety thousand äh (.) ninety hundred seventy one pounds to/ äh the maximum is äh fifty/ äh fifty six/ äh six thau/ #00:04:04-3#

L: Fifty six. #00:04:04-3#

S1: Fifty six thousand äh six/ äh six hundred seventy? And in Germany is the minimum/ äh this a pounds, in German is the minimum äh (.) äh nine thousand fourty äh hundred äh six in a mouth. Äh the maximum is äh seven thousand fourty/ seven thousand four äh four hundred ninety nine, äh fourty four in a mouth, the skills you need to be a police officer, importance are team work skills, and the education to work indepen/ äh dingly, and you must to, know how to deal with äh sen/ sensitive situations. Ähm, what to expect: you/ the daily working is variable and maybe you are only on the phone and take calls on. Things you need to know especially is you can äh, left your life in this work and you need to know how to work with a gun. #00:05:06-6#

S2: Mhm. #00:05:11-0#

S1: Okay yeah we're done. (2) Gib mir mal den Zettel Alter. (lacht) #00:05:16-7#

S3: Ach so, wir sollen den ausfüllen. Ah! #00:05:18-3#

S (unklar): (unv.) #00:05:21-7#

L: Ready? Guys. #00:05:22-3#

S (unklar): Ähm/

V. Einblick in die Codierungen zu der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Student:in A4

	1	Student:in A4 - Prä-Erhebung - Videosequenz
..5.4. Bewertung des Lehrerinnenhandelns	2	Die Lehrerin hat die anstehenden Vorstellungen der Jobs gut eingeleitet und hat
..1.3. Beschreibung des Lehrerinnenhandelns	3	ebenso einen Tipp eines Schülers aufgenommen. Sie wünscht den SuS viel Glück und
	4	geht während der Vorträge rum und hört den Vorstellungen zu.
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	5	Es wird deutlich, dass die zwei Schüler, dessen Vortrag wir hören konnten,
	6	Englisch nicht fließend sprechen und auch Schwierigkeiten aufweisen.
..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	7	Zwischendurch sind ein zwei Deutsche Wörter gefallen. Der Vortrag der Schülers
..5.3. Bewertung des Schüler:innenhandelns	8	den Beruf des Zahnarztes vorstellt, hat hauptsächlich Fakten aufgezählt.
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	9	Ansonsten war er bemüht frei zu sprechen, was nicht immer gut funktionierte.
	10	Die Schülerin die den Job "Polizist" vorstellt, hat besonders große Defizite im
	11	Bereich Zahlen. Die Vorträge werden also mehr vorgelesen, als vorgetragen.
..6.1. Alternative Aufgabenstellung	12	Ich denke, dass die SuS sich die Berufe selber aussuchen durften, allerdings
	13	wäre es schön gewesen, aus dieser Aufgabe eher ein Vorstellungsgespräch zu
	14	machen, damit sich die SuS noch eher mit dem Beruf, der sie interessiert,
	15	auseinandersetzen. Da die Kompetenz "Sprechen" hier in Vordergrund gestellt wird,
	16	wäre besonders die Interaktion zwischen zwei SuS in einem Vorstellungsgespräch
	17	eine schöne Umsetzung gewesen.

	1	Student:in A4 - Post-Erhebung - Videosequenz
..3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe	2	Die angestrebte Kompetenz in der Unterrichtssequenz ist Sprechen. Die
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	3	Schüler*innen sollen ihren Traumjob auf English präsentieren, mithilfe von
..1.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns	4	Notizen, und die anderen Schüler*innen am Tisch (Viererkonstellation) geben
	5	Feedback. Die Lehrerin erinnert die Schüler*innen am Anfang der Stunde Englisch
	6	zu sprechen.
..2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten	7	Der als erstes präsentierende Schüler folgt einem Schema, dass von der Lehrerin
	8	vorgeben sein könnte (salary, what to expect...?). Seine Aussprache ist schwach,
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	9	wenn er nicht weiter weiß redet er kurz Deutsch.
	10	Die/Der als zweites präsentierende Schülerin/Schüler hat ebenfalls eine schwache
	11	Aussprache und einige grammatikalische Fehler, wirkt aber sicherer und stockt
	12	seltener. Die Lehrerin verbessert sie/ihn bei der Aussprache einer Zahl.
..1.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns	13	Die Lehrerin geht von Gruppentisch zu Gruppentisch, hört den Vorträgen zu und
	14	hilft, wenn nötig.

Student:in A15

	1	Student:in A15 – Prä-Erhebung – Videosequenz
	2	Zunächst fällt mir positiv auf, dass die Schüler*innen der Lehrerin aufmerksam
	3	zuhören und keine Störungen den Unterricht unterbrechen. Sobald die Aufgabe
	4	erklärt wurde, starten die Schüler*innen direkt mit der Aktivität. Die Aufgabe
	5	zielt mehrere Kompetenzbereiche an. Zuerst mussten die Schüler*innen
	6	Informationen über den von ihnen ausgesuchten Beruf sammeln. Hierbei mussten sie
	7	wahrscheinlich Texte lesen oder im Internet Informationen nachlesen. Bei dieser
	8	Aktivität wird eindeutig das Lesen beziehungsweise das Leseverständnis gefördert.
	9	Anschließend ist es die Aufgabe der Schüler*innen, den Beruf vorzustellen und
	10	ihre Ergebnisse mit den Gruppenmitgliedern zu teilen, beispielsweise die
	11	Arbeitszeiten oder das Gehalt des jeweiligen Berufs. Hierbei wird eindeutig der
	12	Kompetenzbereich des Sprechens gefördert. Zudem fördert diese Aufgabe das
	13	Hörverstehen, da die Mitschüler*innen zuhören und die Informationen verarbeiten
	14	müssen. Mir fällt auf, dass die Gruppenmitglieder aufmerksam zuhören und
	15	zwischen durch Fragen stellen oder den Sprecher/die Sprecherin korrigieren.
	16	Zwischendurch scheinen einige Vokabeln zu fehlen, weshalb an einigen Stellen
	17	deutsch gesprochen wird beziehungsweise eine Mischung aus Deutsch und Englisch
	18	verwendet wird (Beispiel: "Who is dran"). Des Weiteren fällt mir auf, dass das
	19	Vorlesen beziehungsweise Aussprechen von (Jahres-)Zahlen einigen Schüler*innen
	20	Probleme bereiten.
..5.3. Bewertung des SchülerInnenhandelns		
..1.2. Beschreibung des SchülerInnenhandelns		
..3.1.1. Verortung der Aufgabe		
..2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten		
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten		
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen		
..2.2.1. Arbeitshaltung der Schülerinnen		
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache		

	1	Student:in A15 – Post-Erhebung – Videosequenz
	2	Die Aufgabe ist meiner Meinung nach gut gewählt und fördert eindeutig die
	3	Sprachkompetenz der SuS. Mir gefällt, dass die Lernenden sich für diese Aufgabe
	4	gegenseitig ein individuelles Feedback geben (können). Ich finde es in Betracht
	5	auf zurückhaltende SuS außerdem gut, dass die Berufsbeschreibungen nicht im
	6	Plenum sondern in kleineren Gruppen geschehen. Somit ist jede*r einmal dran und
	7	übt somit das zusammenhängende Sprechen. Die Lehrerin wirkt auf mich kompetent
	8	und erklärt die Aufgabe genau und gut. Die in dem Video gezeigten SuS scheinen
	9	interessiert und motiviert zu sein, sie beginnen sofort mit der Aufgabe. Sie
	10	hören sich gegenseitig zu und unterbrechen sich nicht. Die gezeigten
	11	Gruppenmitglieder scheinen keine großen Probleme mit dem zusammenhängenden
	12	Sprechen zu haben. Nur die Aussprache der Zahlen scheint der Schülerin etwas
	13	schwer zu fallen. Das Arbeitsklima in der auf dem Video zu sehenden Gruppe
	14	scheint angenehm zu sein, keiner wird ausgelacht oder verurteilt. Die SuS machen
	15	sich Notizen, während eine Person vorträgt. Ich nehme an, dass diese für das
	16	Feedback sind. Abschließend würde ich sagen, dass mir die Aufgabe gut gefällt,
	17	da sie sehr kompetenzorientiert ist und die SuS nicht zu überfordern scheint.
	18	Die Lehrerin erklärt die Aufgabe verständlich und die SuS der Gruppe erfüllen
	19	die Aufgabe gut.
..5.2. Bewertung der Aufgabe		
..5.4. Bewertung des LehrerInnenhandelns		
..2.2.1. Arbeitshaltung der Schülerinnen		
..1.2. Beschreibung des SchülerInnenhandelns		
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache		
..2.2.1. Arbeitshaltung der Schülerinnen		
..1.2. Beschreibung des SchülerInnenhandelns		
..2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten		
..5.2. Bewertung der Aufgabe		
..5.3. Bewertung des SchülerInnenhandelns		
..5.4. Bewertung des LehrerInnenhandelns		

Student:in A20

1 Student:in A20 - Prä-Erhebung - Videosequenz	
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	2 In der Videosequenz haben die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe zum Thema
..3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe	3 Jobs bekommen. Die Kompetenzen, die verbessert werden sollen, sind das Sprechen,
..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	4 Präsentieren von Texten, sowie die Vergabe von Feedback. Ein Schüler/ eine
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	5 Schülerin an jeder Tischgruppe liest einen Text vor oder erzählt diesen anhand
..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	6 von Stichpunkten frei. Die anderen haben Karteikarten bekommen, auf denen sie
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	7 erst den Namen der Sprecherin / des Sprechers notieren sollen und dann Feedback
..3.1.4. Sozialform & Materialien	8 geben. Dafür haben sie auf den Karten Kästchen zum Ankreuzen. Sie sollen also
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	9 sich nicht selber Feedback ausdenken, sondern einfach nur den Vortrag auf einer
	10 Skala bewerten.
	11 Die Person, welche vorträgt spricht einen, wie es erscheint freien Text. Damit
	12 verbessert sie ihre Sprachfertigkeit. Sie kann sich an der Aufgabenstellung
	13 orientieren und ihre Notizen zur Hilfe heranziehen.
	14 Es kann also gesagt werden, dass sowohl die Vortragenden Schüler*innen, wie auch
	15 die Feedback gebenden Schüler*innen ihre Kompetenzen in dieser Englischstunde
	16 anhand der Aufgabe verbessern können. Jedoch ist auch die Feedbackaufgabe nicht
	17 komplex, da nur angekreuzt werden muss. Der Fokus der Aufgabe liegt daher hier
	18 mehr auch auf dem Zuhören, um die listening Skills bei dieser Aufgabe zu stärken.

1 Student:in A20 - Post-Erhebung - Videosequenz	
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	2 In dieser Videosequenz sieht man eine Klasse im Englischunterricht, die sich in
..1.3. Beschreibung des Lehrer:innenhandelns	3 der Gruppenarbeitsphase befindet. Die LP erklärt zu Beginn den Arbeitsauftrag.
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	4 Die Schülerinnen und Schüler sollen sich gegenseitig ihre Jobs vorstellen,
..2.1. Interpretation von Aufgabenfacetten	5 während der Rest der Tischgruppe zuhört und anschließend Feedback gibt. Die SuS
..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	6 haben dafür ein Blatt mit verschiedenen Aspekten und Smileys zum ankreuzen
..3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe	7 bekommen. Es sieht danach aus, als hätte jeder der Schülerinnen und Schüler im
..3.1.1. Verortung der Aufgabe	8 Vorfeld zu einem anderem Beruf/ Job recherchiert und einen Text darüber verfasst.
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	9 Diesen Lesen die SuS im Unterricht dann vor.
	10 Hier werden verschiedene Kompetenzen dabei angesprochen. Es wird sich nicht, wie
	11 bei einer Übung nur auf eine Kompetenz beschränkt, sondern die SuS wenden in
	12 einer kommunikativen Aufgabe verschiedene Kompetenzen an. Beim Recherchieren
	13 mussten sie wahrscheinlich verschiedene Texte lesen, was die Lesekompetenz
	14 fördert. Dann mussten sie einen Text verfassen, was die Schreibkompetenz fördert.
	15 Dabei haben sie sicherlich auf neue Vokabeln gelernt und mussten die richtige
	16 Grammatik anwenden. Die Sprechkompetenz konnten sie fördern, in dem sie ihren
	17 Text vorgelesen haben. Da sie aber nicht frei sprechen mussten, sondern den Text
	18 oder Stichpunkte vorlesen konnten, war diese Aufgabe auch für Schwächere SuS
	19 lösbar. Die anderen SuS mussten dem Vortrag folgen, und haben somit ihre
	20 Kompetenz zum Hörverstehen gefördert. Auch Feedback mussten die Schülerinnen und
	21 Schüler geben, was somit auch geübt wurde.

Student:in B14

	1 Student:in B14 – Prä-Erhebung – Videosequenz
	2 Die Unterrichtsstunde steht unter dem Thema "Jobs". Die Schüler*innen sind dazu
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	3 aufgefordert, sich gegenseitig in ihren Tischgruppen ihren Traumberuf
..3.1.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug	4 vorzustellen. Da die Schüler*innen bereits verhältnismäßig alt aussehen, ist
..5.2. Bewertung der Aufgabe	5 anzunehmen, dass sie sich aktuell auch außerhalb der Schule mit der Frage
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	6 beschäftigen, was sie nach der Schule machen/werden wollen. Um die Schüler*innen
..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns	7 für den Englischunterricht zu motivieren, ist es immer sinnvoll deren
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	8 Lebenssituationen und Interessen mit einzubeziehen, weshalb ich das Thema der
..6.1. Alternative Aufgabenstellung	9 Unterrichtsstunde sehr gelungen finde. Da jede*r Schüler*in einmal an der Reihe
..2.2.2. Nutzen der (Fremd)Sprache	10 ist, von seinem/ihren Beruf zu erzählen, trainieren alle Schüler*innen ihre
..6.2. Alternatives Handeln der Lehrkraft	11 Sprechkompetenzen. Dennoch kommt es während der Aufgabe zu keinem Gespräch
	12 zwischen den Schüler*innen. Eine*r erzählt, die anderen hören zu, es findet
	13 keine interaktive Kommunikation (z.B. in Form von Rückfragen) statt. Während
	14 eine*r der Gruppe über seinen/ihren Beruf Auskunft gibt, sollen die anderen
	15 Schüler*innen der Gruppe gut zuhören, um den "Vortrag" am Ende bewerten zu
	16 können. An dieser Stelle fände ich es sinnvoller, wenn bestimmte Fragen zu den
	17 einzelnen Berufen beantwortet werden müssten (z.B. wie viel verdient wird), da
	18 durch gezielte Fragen auch der Kompetenzbereich des Hörens gefördert wird.
	19 Im Video wird außerdem deutlich, dass einige Schüler*innen noch deutliche
	20 Probleme bei der englischen Aussprache haben. Da während der Aufgabe häufig
	21 dieselben Vokabeln verwendet wurden (z.B. hour, pounds), wäre es sinnvoll gewesen,
	22 diese Wörter vorab noch einmal gemeinsam zu wiederholen.

	1 Student:in B14 – Post-Erhebung – Videosequenz
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	2 Während des Englischunterrichts habend die Schüler*innen die Aufgabe sich in
..3.1.1. Verortung der Aufgabe	3 vierer Gruppen über ihren Traumberuf auszutauschen. Die Lernenden haben
..3.1.6. Adressierte Kompetenzbereiche der Zielaufgabe	4 offensichtlich vorab im Internet recherchiert, um Angaben über das Gehalt oder
..1.1. Beschreibung von Aufgabenfacetten	5 die Arbeitsstunden pro Woche machen zu können. Dementsprechend kann davon
..2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen	6 ausgegangen werden, dass die Medienkompetenz der Lernenden in der
..3.3. Erklärungen Aufgaben-/Kompetenzorientierung	7 Unterrichtsstunde zuvor oder als Hausaufgabe gefördert wurde. In der
..4.1.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen	8 Videosequenz selbst steht das Sprechen im Fokus. Die Lernenden sollen sich
	9 möglichst frei und in zusammenhängenden Sätzen erzählen, was sie über ihren
	10 Beruf herausgefunden haben. Die anderen Gruppenmitglieder haben dabei nicht nur
	11 die Aufgabe, zuzuhören, gleichzeitig sollen sie die "Präsentation" des
	12 Mitschülers/der Mitschülerin auch auf einer dafür vorbereiteten Karte mit
	13 entsprechenden Bezeichnungen bewerten. In diesem Zusammenhang soll auf die
	14 Problematik hingewiesen werden, dass die Schüler*innen durch die Bewertung ihrer
	15 Mitschüler*innen sich während der Aufgabe beobachtet fühlen könnten. Im
	16 kompetenzorientierten Englischunterricht sollte zunächst die Kompetenz selbst,
	17 nicht dessen Bewertung, im Fokus stehen, sodass die Lernenden ihre Fähigkeiten
	18 in einer motivierenden und entspannten Atmosphäre ausbauen können. Gleichzeitig
	19 lernen die Schüler*innen durch das Bewerten der Redebeiträge der anderen
	20 Gruppenmitglieder, die Kompetenzen anderer (und damit vielleicht auch die
	21 eigenen) einschätzen zu können, was hilfreich sein kann, um sich Lernziele zu
	22 setzen.

Student:in B21

<p>..2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns</p> <p>..5.4. Bewertung des Lehrer:innenhandelns</p> <p>..2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen</p> <p>..2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen</p> <p>..3.1.1. Verortung der Aufgabe</p> <p>..3.2. Erklärung des Lehrer:innenhandelns</p>	1	Student:in B21 – Prä-Erhebung – Videosequenz
	2	Die Schüler*innen bekommen klare Ansagen von der Lehrerin. Vorab scheint der
	3	Unterricht sehr strukturiert und gut durchgeplant. Die Schüler reagieren positiv
	4	auf die Lehrkraft, was deutlich an der Motivation der Schüler*innen zu erkennen
	5	ist.
	6	Die Schüler sind, so scheint es, auch relativ motivierbar mit der Aufgabe als
	7	auch mit dem Thema. Sie haben sich im vorfeld viele Gedanken um ihren Beruf
	8	gemacht und sich die nötigen Informationen rausgesucht. Die Lehrerin fungiert
	9	hier nur noch als Nebenperson, was in solch einer Situation nicht unbedingt
	10	kontroproduktiv ist, da sie nur noch rumgehen muss um zu schauen ob irgendwo
	11	Hilfe benötigt wird, oder ob sie etwas korrigieren muss.

<p>..2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns</p> <p>..1.2. Beschreibung des Schüler:innenhandelns</p> <p>..2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns</p> <p>..2.2.1. Arbeitshaltung der Schüler:innen</p> <p>..2.3. Interpretation des Lehrer:innenhandelns</p>	1	Student:in B21 – Post-Erhebung – Videosequenz
	2	Zu Beginn scheint die Lehrerin einen klaren Plan darüber zu haben wie sie ihren
	3	Unterricht gestalten möchte. Es gibt bei der Vorstellung darüber was die
	4	Schüler*innen machen sollen eine Idee von einem Schüler oder einer Schülerin.
	5	Die Lehrerin nimmt diese Idee auf und findet diese soweit auch ganz gut!
	6	Allerdings scheint es auf den ersten Blick, als hätte sie sich nicht genügend
	7	Gedanken darum gemacht wie sie den Unterricht geplant hat und erweckt kurz das
	8	Gefühl als sei sie verunsichert. Darüberhinaus ist der Unterricht klar. Die
	9	Schüler*innen wissen was sie machen sollen. Sie geht in der Klasse lediglich
	10	herum und schaut ob jemand Hilfe braucht bzw. ob die Schüler*innen auch nicht
	11	wieder ins Deutsche wechseln und Englisch sprechen.

VI. Einblick in die Codierungen zu der Aufgabenplanung

Student:in A4

..2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug

..2.1.1.3. Präsentation

1 **Student:in A4 - Prä-Erhebung - Reflexionsvignette**

2 Zunächst würde ich diejenigen Schülerinnen und Schüler als Gruppenleiter wählen,
3 die nicht in Deutschland aufgewachsen sind. In einer heterogenen 4ten Klasse
4 habe ich die Erfahrungen gemacht, dass meist mindestens ein Kind aus der Türkei
5 kommt, eins aus Polen, aus Russland oder aus dem Iran. Es ist möglich, dass
6 gleich mehrere Kinder andere Wurzeln haben und auch dort aufgewachsen sind. Als
7 Hausaufgabe für diese Stunde, sollen sich alle SuS mit ihren Eltern austauschen,
8 wie die Eltern aufgewachsen sind und mehr über Ihre Wurzel lernen. Eine Gruppe
9 soll demnach aus 2 SuS mit deutschen Wurzeln und 1-2 SuS mit anderen Wurzeln
10 bestehen. Die SuS haben vorher einige Chunks gelernt wie "I am from...", "My
11 parents are from...", "Where are you from?". Dann sollen die Kinder ein
12 Gruppenplakat mit den Flaggen verschiedener Länder malen und basteln und
13 aufschreiben wie sie aufgewachsen sind. Dafür habe ich als Lehrkraft weitere
14 Vokabeln vorbereitet und bin als Übersetzer gerne tätig. Von den Kindern
15 erwarte ich, dass sie aufschreiben, ob es überall einen Kindergarten gibt oder
16 eine Schulpflicht. Wie lange man zur Schule geht und was es für Fächer gibt. Ob
17 es eine Sportart gibt, der sehr wichtig ist für das Land, was jedes Kind schon
18 früh mitbekommt etc. Als Hilfestellung habe ich weiteres Material vorbereitet,
19 wie andere Kinder auf der ganzen Welt zur Schule gehen, um den SuS Unterstützung
20 zu bieten, wenn die Kinder nicht wissen, wie es in ihrer Heimat oder der ihrer
21 Eltern ist. Am Ende dürfen die SuS ihr hoffentlich buntes Plakat vorstellen.
22 Hier erwarte ich kurze Sätze von jedem Schüler der Gruppe, wie "Pupils do not go
23 to the kindergarden in ...", "Children go to school in...", "In ... sports is
24 important", "In... parents need to pay for the school". Danach sollen die SuS
25 etwas über das Aufwachsen in anderen Ländern erfahren haben und Spaß am
26 Austausch mit englischen Vokabeln haben, von denen sie einige in Erinnerung
27 behalten sollen.

..2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug

..2.1.1.3. Präsentation

1 **Student:in A4 - Post-Erhebung - Reflexionsvignette**

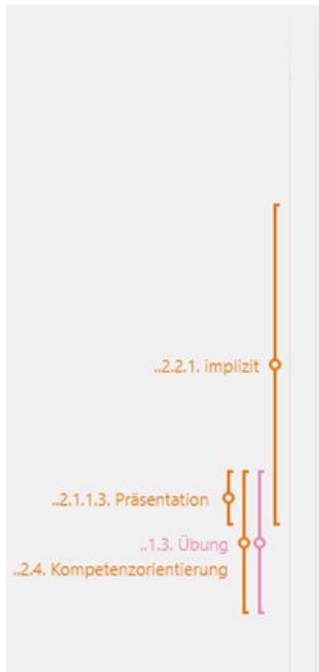
2 Zunächst wurde ich mit einer medialen Plattform arbeiten, die Videos anbietet,
3 in denen man sieht wie unterschiedlich Kinder aufwachsen können. Da könnte zum
4 Beispiel ein Vergleich zwischen einem Kind in England sein, und eines aus
5 Namibia, oder dem asiatischen traditionellem Raum. Anschließend sollen die
6 Kinder erzählen was sie gesehen haben und ob sie Unterschiede zu ihrem eigenen
7 Aufwachsen sehen. Dann würde ich die Schüler*innen in Partnerarbeit arbeiten
8 lassen und sie sollen sich über 2-3 positive Aspekte unterhalten, die sie als
9 Kind während des Aufwachsens erlebt haben, wie z.B. mit Oma backen, mit Papa
10 Fußball spielen, als Familie immer freitags einen Film gucken. Dann soll es
11 darum gehen, ob sie Verpflichtungen im Haushalt haben, wie z.B. den
12 Geschirrspüler ausleeren, das eigene Zimmer aufräumen, mit dem Hund Gassi gehen.
13 Anschließend sollen sie dies auf einem Steckbrief zusammenfassen. Ein weiterer
14 Punkt für den Steckbrief wäre ebenfalls die Familienkonstellation oder auch der
15 Schulbesuch. Als eine weitere Aufgabe würde ich Zettel verteilen von Briefen von
16 Kindern aus der ganzen Welt, die erzählen wie sie aufwachsen, und die
17 Schüler*innen und Schüler sollen in Gruppen weitere Steckbriefe erstellen und
18 später der Klasse präsentieren.

Student:in A15

	1	Student:in A15 – Prä-Erhebung - Reflexionsvignette
..1.7. Lernaufgabe	2	Eine mögliche Lernaufgabe würde aus drei Teilen bestehen. Zunächst sollten
	3	Vokabeln bezüglich des Themas 'Growing up around the world' wiederholt werden.
	4	Hier wäre eine Kreuzworträtsel eine gute Möglichkeit. Hier müssen die
	5	Schüler*innen die Begriffe in dem Rätsel finden und markieren. Die Wörter bilden
..1.7. Lernaufgabe	6	die Grundlage für die folgenden Aufgabenteile. Der zweite Teil der Lernaufgabe
	7	könnte die Vorbereitung eines Vortrags in Gruppen sein. Jede Gruppe könnte
	8	beispielsweise ein Land zugeteilt bekommen und einen Vortrag darüber vorbereiten,
	9	wie es ist, in diesem Land aufzuwachsen. Hierzu könnten Medien zur Hilfe
..2.2.1. implizit ..2.1.1.3. Präsentation	10	genommen werden. Die Schüler*innen könnten im Internet recherchieren. Zu den
	11	Vorträgen sollen außerdem Plakate mit verschiedenen Bildern und kurzen
	12	Informationen vorbereitet werden. Während die Schüler*innen ihren Vortrag sowie
	13	das Plakat erarbeiten, sollten sie so weit es geht in englisch kommunizieren.
..2.4. Kompetenzorientierung	14	Somit tauschen sie sich auf Englisch über das aktuelle Unterrichtsthema aus. Der
	15	letzte Aufgabenteil besteht schließlich daraus, die kurzen Vorträge vor der
	16	Klasse vorzustellen. Somit üben sie das freie Sprechen vor Publikum. Nach den
..1.3. Übung	17	Vorträgen ist es meiner Meinung nach sehr wichtig, Feedback sowohl von der
	18	Lehrkraft als auch von den Klassenkameraden/Klassenkameradinnen zu bekommen. Das
	19	Geben von Feedback auf Englisch ist ebenfalls eine gute Übung für den
	20	Kompetenzbereich Sprechen.

	1	Student:in A15 – Post-Erhebung - Reflexionsvignette
..1.7. Lernaufgabe	2	Eine mögliche Lernaufgabe wäre die Erarbeitung und das Vortragen eines Dialogs
	3	bezüglich des Themas "Growing up around the world". Die SuS erhalten
	4	beispielsweise einen Text, indem sich verschiedene Kinder aus verschiedenen
	5	Ländern vorstellen und ihr Leben beschreiben. Jeder Schüler/jede Schülerin sucht
	6	sich ein Kind aus dem Text aus, in dessen Rolle es schlüpfen möchte.
..1.7. Lernaufgabe ..2.2.1. implizit	7	Anschließend wird in Partnerarbeit ein Dialog vorbereitet, indem sich die SuS
	8	jeweils vorstellen und Fragen über das Leben der anderen Person stellen. Da eine
	9	gute Lernaufgabe meiner Meinung nach offen sein und die Kreativität der SuS
	10	fördern sollte, könnten die SuS sich alternativ auch selber vorstellen oder sich
	11	eine fiktive Person ausdenken, die sie vorstellen möchten. Als Hilfe dürfen die
	12	SuS den Text verwenden. Zusätzlich würde ich ein Arbeitsblatt mit chunks und
..2.4. Kompetenzorientierung ..2.1.1.4. Dialog	13	phrases für den Dialog austeilen, falls einige Lernende etwas mehr Hilfe
	14	benötigen. Ziel ist es, den Dialog in Partnerarbeit zu üben und schließlich vor
	15	der Klasse vorzutragen und somit die Sprechkompetenz zu fördern. Alternativ
..2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug	16	würde ich den SuS, die sich einen Vortrag im Plenum nicht zutrauen, anbieten,
	17	sie in einem anderen Raum per Video aufzunehmen und dieses Video vor der Klasse
	18	vorzuspielen. Diese Aufgabe ist alltagsorientiert, die SuS könnten sich somit
	19	auf Englisch vorstellen und andere Menschen kennenlernen, beispielsweise im
	20	Urlaub.]

Student:in A20



..2.2.1. implizit

..2.1.1.3. Präsentation

..1.3. Übung

..2.4. Kompetenzorientierung

1 **Student:in A20 - Prä-Erhebung - Reflexionsvignette**

2 Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selber eine Figur ausdenken, die sie

3 belegen. Diese wächst in einem anderen beliebigen Land auf. Sie bekommen erst

4 ein paar Minuten Zeit, um sich die Figur und die Bedingungen, unter den sie

5 aufwächst ausdenken und sich Notizen machen. Danach tun sie sich mit ihrem Sitz

6 Nachbarn zusammen und sprechen über ihre Personen. Sie sollen über verschiedene

7 Fragen sprechen, die ihnen gestellt wurden. Unter anderem wie die Schule anders

8 ist, das Elternhaus, Religion, Freunde, usw. da sie erst mit dem Nachbarn

9 sprechen können, können sie in das sprechen auf Englisch hereinkommen und Ihren

10 Text üben. Außerdem können sie sich über die Ideen austauschen und zu anderen

11 Einfälle kommen.

12 Anschließend tun sich die Schülerinnen in Kleingruppen zusammen. Dort stellen

13 sie ihre Personen vor und üben somit den Vortrag. Außerdem hören sie bereits

14 andere Vorträge der Fragen.


15 Nach der Methode „think, pair,Share“ stellen sie anschließend ihren Vortrag der

16 Reihe nach vor der Klasse vor. Da sie bereits im Voraus mehrmals geübt haben,

17 fällt Ihnen das zusammenhängende sprechen nicht mehr so schwer. Bei dieser Übung

18 muss jeder einzelne Schüler sehr viel sprechen und übt daher seine

19 Sprachkompetenz.



..1.7. Lernaufgabe

..1.6. task

..1.3. Übung

..2.4. Kompetenzorientierung

1 **Student:in A20 - Post-Erhebung - Reflexionsvignette**

2 Die Lernaufgabe ist der Abschluss einer Lerneinheit zu dem oben genannten Thema.

3 Es ist eine kommunikative Aufgabe, die eine Situation darstellen soll ,in der

4 verschiedene Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ländern bei einem buntem

5 Abendessen zusammenkommen. Die SuS gehen durch verschiedene Stationen, an denen

6 sie mit anderen Mitschülern über verschiedene Aspekte des Aufwachsens in den

7 jeweils verschiedenen Ländern sprechen sollen.

8 Die Task baut darauf auf, dass die SuS im Vorfeld in Kleingruppen

9 zusammengekommen sind, die jeweils ein Land repräsentieren. Ihnen werden

10 verschiedene Fragen und Aspekte gegeben, die sie bearbeiten sollen. Die Schüler

11 sind so gleichmäßig aufgeteilt, dass immer stärkere und schwächere SuS zusammen

12 in einer Gruppe sind. Sie machen nicht alle die gleiche Aufgabe, sondern

13 Recherchieren über verschiedene Aspekte, über die sie sich im Anschluss

14 austauschen. Die schwächeren SuS bekommen Vorlagen mit useful Phrasen und

15 Satzbausteinen, die die später in den Gesprächen nutzen sollen. Die SuS bereiten

16 damit, die stärkeren ohne, Antworten auf vorgegebene Fragen vor.

17 Zu Beginn der Lerneinheit werden in der Klasse Vokabeln zu dem Thema gesammelt,

18 die Useful Phrasen zusammengestellt und außerdem werden Übungen zur

19 Kommunikation gemacht. Diese sollen den Schülerinnen und Schülern später helfen,

20 sich mit ihren Mitschülern auszutauschen und so ihre Kompetenzen im Bereich des

21 Sprechens zu erweitern.

Student:in B14

1 Student:in B14 – Prä-Erhebung – Reflexionsvignette

2 Lernaufgabe:

3 Jeweils zwei Schüler*innen bekommen eine*n Tandem-Partner*in aus einem
4 englischsprachigem Land zugewiesen. Die Schüler*innen sind dazu aufgefordert
5 sich mit ihren Partner*innen über Zoom zu treffen, um etwas über deren Kultur
6 und die Art und Weise, wie sie aufgewachsen sind zu erfahren. Im Unterricht
7 haben sie die Möglichkeit, sich auf das Treffen vorzubereiten, indem gemeinsam
8 über useful phrases und Themen diskutiert wird. Im Anschluss an das Zoom Meeting
9 sollen die Kinder im Unterricht von ihren Gesprächen erzählen und den
10 Mitschüler*innen vorstellen, wie die Kinder in dem entsprechenden Land
11 aufwachsen.

12 Begründung:

13 Ich bin der Meinung, dass Authentizität im Englischunterricht eine große Rolle
14 spielt. Zu wissen, dass die Tandem-Partner*innen nur Englisch sprechen können,
15 motiviert die deutschen Schüler*innen sich vorab intensiv mit möglichen
16 Fragestellungen und neuen Vokabeln zu beschäftigen. Da es sich um eine besonders
17 heterogene Lerngruppe handelt, sind die Schüler*innen in Zweiertteams eingeteilt,
18 sodass sie nicht "alleine" vor der Herausforderung stehen, Englisch sprechen und
19 verstehen zu müssen. Trotz der useful phrases etc. wird die Sprechkompetenz
20 während des Zoom Meetings ausgebaut. Auch der Vortrag vor der Klasse, bei dem
21 von dem Treffen berichtet werden soll, zielt darauf ab, dass die Schüler*innen
22 in zusammenhängenden Sätzen sprechen, sodass die Mitschüler*innen einen Eindruck
23 von dem jeweiligen Land bekommen.

..1.7. Lernaufgabe
..2.2.1. implizit
..2.1.1.3. Präsentation
..2.4. Kompetenzorientierung

1 Student:in B14 – Post-Erhebung – Reflexionsvignette

2 Eine mögliche Lernaufgabe könnte sein: Präsentiert in Kleingruppen eine/n
3 Jugendliche/n in eurem Alter, der/die in einem anderen Land aufgewachsen ist.

4 Um die Lernaufgabe erfüllen zu können, müssen die Schüler*innen vorab Interviews
5 mit Schüler*innen führen (z.B. in Form eines Tandemprojekts), die in einem
6 anderen Land aufgewachsen worden sind. In den Interviews (über Zoom) mit den
7 Jugendlichen, die über ihr Aufwachsen sprechen, müssen die Schüler*innen
8 Englisch sprechen, da sie ansonsten nicht verstanden werden und keine Ergebnisse
9 für ihre Präsentationen bekommen. ES handelt sich hierbei um eine sehr
10 authentische Lernsituation, was die Motivation sowie Sprachkompetenzen der
11 Schüler*innen fördert. Bei der Präsentation liegt der Fokus vor allem auf der
12 Sprechkompetenz. Die Schüler*innen müssen ihre Ergebnisse in zusammenhängenden
13 Sätzen vortragen können. Die Sprechkompetenz wird dementsprechend gefördert,
14 dennoch haben die Lernenden Zeit, um sich auf den Vortrag vorzubereiten.
15 Besonders schüchternen Schüler*innen wird dadurch Sicherheit gegeben. Da es sich
16 um eine sehr heterogene Lerngruppe handelt, sollten während der Lernaufgabe
17 unter anderem "useful phrases" in Form von hilfreichen Satzanfängen oder
18 Konjunktionen wiederholt werden. Im Anschluss an die Präsentationen sollen die
19 Lernenden sich gegenseitig Feedback geben. Auch dafür, werden vorab "useful
20 phrases" besprochen, dennoch haben die Schüler*innen hier nicht die Möglichkeit
21 den Unterrichtsbeitrag vorab zu "planen". Hier können deshalb vor allem die
22 leistungsstarken Schüler*innen ihre Sprachkompetenzen weiter ausbauen.

..1.7. Lernaufgabe
..2.2.1. implizit
..2.1.1.3. Präsentation
..2.3. (Relevanz durch) Lebensweltbezug
..2.4. Kompetenzorientierung

Student:in B21

<p>..2.2.1. implizit</p> <p>..2.1.1.3. Präsentation</p>	1	Student:in B21 – Prä-Erhebung – Reflexionsvignette
	2	Ich würde die SuS erstmal darüber befragen, ob sie eventuell wissen könnten, wie
	3	Menschen in anderen Ländern dieser Welt aufwachsen.
	4	Falls nicht, würde ich Beispiele bereit haben, um es ihnen zu zeigen, damit sich
	5	die SuS ein Bild davon machen können.
	6	Anschließend würde ich Gruppen bilden, damit die SuS selbstständig mit Hilfe
	7	digitaler Mittel Informationen aus dem Internet raussuchen können.
	8	Ich würde es den SuS selbst überlassen, ob sie eine digitale Präsentation oder
	9	gar eine Präsentation auf einem Plakat erstellen wollen.
	10	Anschließend würde ich mich nicht mehr in die Gruppenarbeiten einmischen, außer
	11	ich bemerke Störungen oder die SuS brauchen Hilfe.
	12	Da sie leicht für das Thema zu motivieren sind, möchte ich, dass sie ihrer
	13	Kreativität freien Lauf lassen.

<p>..2.1.1.3. Präsentation</p> <p>..2.2.1. implizit</p>	1	Student:in B21 – Post-Erhebung – Reflexionsvignette
	2	Ich würde die Stunde mit einem warm-up beginnen und verschiedene Bilder mit dem
	3	Beamer zeigen. Die Schüler*innen sollten dann in einfachen Sätzen sagen, was sie
	4	dort sehen. Je nach Altersgruppe und Klasse würde ich hoffen, dass die
	5	Schüler*innen spezifischer auf die ganzen Bilder eingehen. Danach würde ich der
	6	Klasse den Arbeitsauftrag geben, dass die Sitznachbar*innen kurz erzählen
	7	was sie sich noch unter dem Thema vorstellen könnten. Dies wird dann nach der
	8	kurzen Austauschphase in der Klasse besprochen. Ich würde der Klasse das Thema
	9	nach und nach näher bringen und einige Stunden dafür freiräumen.
	10	Zusammengestellte Gruppen sollten dann eine Präsentation zusammenstellen (Zeit
	11	abhängig von Alter und Klasse). Diese wird am Ende präsentiert. Ich würde
	12	zusätzlich darauf achten, dass nicht 2 Gruppen das selbe Thema nehmen. "Growing
	13	up around the world" ist letztendlich ein großes Thema.