

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Germanistik

Begleitseminar zum Praxissemester im Fach Deutsch (SS 2017)

Dr. Ulrike Behrens

Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen im Deutschunterricht

vorgelegt von:

Timo Poensgen
Matrikelnummer 3055962
timo.poensgen@stud.uni-due.de
Studiengang Deutsch LA MA GyGe

Inhalt

Einleitung	2
Theoretischer Hintergrund	4
Methode	10
Rahmenbedingungen	10
Instrument(e) und Durchführung.....	10
Ergebnisse.....	13
Diskussion.....	16
Fazit	18
Literaturverzeichnis	20
Eigenständigkeitserklärung.....	22
Anhang 1: Instrumente	23
Anhang 2: erhobene Daten	25

Einleitung

Aufgaben sind ein zentrales Element von Unterricht, laut Rieck et al. sogar „so selbstverständlich wie Unterricht selbst“ (Rieck et al. 2005, 1), und daher Gegenstand umfangreicher Forschung. Dabei zielt das Hauptaugenmerk auf die inhaltliche Dimension der Aufgabenqualität, die meist unabhängig von der konkreten Umsetzung einer Aufgabe in einem realen Kontext beurteilt wird. So erweitern beispielsweise Blömeke et al. (2006) ihr Analyseverfahren von Aufgaben neben der ‚objektiven‘ Bestimmung der Aufgabenqualität zwar um die „Analyse der realisierten Aufgabenqualität“ (2006, 338), fokussieren sich allerdings wiederum auf die inhaltliche Ebene und gehen grundsätzlich von einer Reduktion der Aufgabenkomplexität in der konkreten Unterrichtssituation aus (vgl. 2006, 339).

Bedenkt man die Komplexität des Unterrichtsgeschehens, erscheint es jedoch möglich, dass eine Diskrepanz von ‚objektiver‘ bzw. intendierter und realisierter Umsetzung einer Aufgabe¹ nicht nur aufgrund absichtlicher Anpassungen entstehen, sondern auch durch andere Faktoren bedingt oder begünstigt sein könnte: „[a]n essentially simple activity [could] become impossible, not because the students couldn’t do it, but because they didn’t understand what to do“ (Scrivener 2005: 90).

Daher setzt sich diese Arbeit mit etwaigen Einflussfaktoren, die die Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen und somit das realisierte Potenzial beeinflussen könnten, auseinander. Das Hauptaugenmerk soll dabei auf sprachlichen und prozeduralen Einflussfaktoren im Vorlauf oder während des Stellens von Aufgaben liegen. Dazu wird zunächst ein Erhebungsinstrument zur Unterrichtsbeobachtung vorgestellt, das auf allgemein-, fremdsprachen- und deutschdidaktischen Erkenntnissen basiert. Anhand dieses Instruments wurden im Rahmen des Praxissemesters Daten erhoben, die einen Rückschluss auf Merkmale klarer und transparenter Aufgabenstellungen erlauben sollen. Neben der Auswertung der gewonnenen Daten ist auch die kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und dem Erhebungsinstrument Gegenstand dieser Arbeit. Perspektivisch

¹ Prinzipiell stellen sowohl Test- bzw. Leistungsaufgaben, Lern- als auch Übungsaufgaben einen interessanten Untersuchungsgegenstand dar. Es war jedoch davon auszugehen, dass im Praxissemester Leistungsaufgaben in quantitativer Hinsicht eine untergeordnete Rolle spielen würden. Daher beschränkt sich dieses Forschungsprojekt auf Lern- und Übungsaufgaben. Da Leistungsaufgaben die Basis der Benotung von Schülerinnen und Schülern darstellen und somit nicht unerhebliche Auswirkungen haben, wäre allerdings auch hier die Frage nach Klarheit und Transparenz relevant.

Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen im Deutschunterricht

sollen zudem basierend auf dieser Reflexion Möglichkeiten angedacht werden, die Forschungsmethodik zu verbessern.

Theoretischer Hintergrund

Wie Helmke und Schrader (2008) in Hinblick auf Unterrichtsqualität und Blömeke et al. (2006) in Bezug auf Aufgaben festhalten, existiert ein Nebeneinander von sogenannter Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung (vgl. Helmke/Schrader 2008, 24 und Blömeke et al. 2006, 331). Dabei unterscheiden die beiden Disziplinen sich laut Helmke und Schrader darin, dass die Lehr-Lern-Forschung auf Empirie basiere, während die Allgemeine Didaktik normativen Charakter habe und eher ein Agglomerat individuellen Praktikerwissens als belastbare, allgemeingültige Erkenntnisse darstelle (vgl. 2008, 24). Da ein gewisser explorativer Zug des hier dargestellten Forschungsprojekts nicht von der Hand zu weisen ist, sollen auch Beiträge mit möglicherweise geringerer empirischer Fundierung und normativer Ausrichtung Berücksichtigung finden. Diese Vorgehensweise kommt auch der Forderung von Helmke und Müller nach einer „Verbindung von ‚Best Practice‘ und Wissenschaftsorientierung“ (Helmke/Müller 2008, 33) entgegen. Wenngleich sich das Projekt mit der Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen im Deutschunterricht befasst, liegt es außerdem nahe, auch die Erkenntnisse anderer Fachdidaktiken einzubeziehen. Schließlich ist das Thema für alle Didaktiken relevant und die sprachliche Klarheit ist im Fremdsprachenunterricht ein zentrales Anliegen.

Welche Kriterien sind nun heranzuziehen, um die Klarheit und Transparenz einer Aufgabenstellung beurteilen zu können? Und inwiefern ist überhaupt davon auszugehen, dass Klarheit und Transparenz relevante Charakteristika von Aufgabenstellungen sind?

Erste Anhaltspunkte dazu finden sich bereits in den sehr allgemein gehaltenen Überlegungen zur Unterrichtsqualität, die sich auch in Kriterien für die Aufgabenqualität niederschlagen. In Ditttons Modell von Merkmalen der Unterrichtsqualität wird diese etwa an „Klarheit, Verständlichkeit [und] Prägnanz“ (zitiert nach Helmke/Schrader 2008, 20) bemessen. Auch bei Hattie findet sich der Hinweis auf den Einfluss der „teacher clarity“ (Hattie 2009, 126), für welche die „clarity of speech“ (ebd.) die Grundvoraussetzung ist. Weiterhin greift Hattie die Transparenz der Erwartungen und Ziele auf (vgl. Hattie 2009, 167, 170 u. 205-207) und formuliert zusammenfassend: „In a nutshell: the teacher decides the learning intentions and success criteria, makes them transparent to the students“ (ebd., 206).

Hilbert Meyer sieht „[i]nhaltliche Klarheit [...] durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung [und] Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung“ (zitiert nach Helmke/Schrader 2008, 19) sowie „[i]ntelligentes Üben“ (ebd.) durch „passgenaue Übungsaufträge“ (ebd.) und „[t]ransparente Leistungserwartungen“ (ebd.) als Merkmale guten Unterrichts. Laut Bayerischem Beurteilungsbogen sind (Leistungs-)Aufgaben idealerweise „gekennzeichnet durch **Klarheit** der Aufgabenstellungen und **Transparenz** der Leistungsanforderungen“ (ebd., 21)² und für Wieser und Schaffenrath ist die Frage, ob Arbeitsanleitungen verstanden wurden, Bestandteil der ‚Messlatte‘ zur Evaluation der Qualität von Lernaufgaben (vgl. Wieser/Schaffenrath 2008, 222).

Auf die Frage, nach welchen expliziten Kriterien sich Klarheit und Transparenz von Aufgaben bemessen, bleibt die Literatur allerdings oft eine Antwort schuldig: So geben Stäudel und Wodzinski etwa die Anweisung „Formulieren Sie den Informationsteil knapp, aber klar und verständlich“ (Stäudel/Wodzinski 2008, 194) oder „Formulieren Sie eine oder mehrere präzise Aufforderungen“ (ebd.), führen aber nicht weiter aus, wodurch sich Informationsteile oder Aufforderungen als klar, verständlich oder präzise qualifizieren. Auch Rieck et al. formulieren lediglich, dass die „Sprache [...] einfach sein und die Aufträge [...] klar formuliert werden“ (Rieck et al. 2005, 9) sollen. Erschwerend kommt zudem hinzu, dass das alleinige, ‚abstrakte‘ Formulieren von Arbeitsaufträgen eben nicht zwangsläufig zu nach Plan realisierter Ausführung im Unterricht führen muss. Eine klare und transparente Aufgabenstellung im Sinne dieser Arbeit soll sich aber gerade dadurch auszeichnen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern reibungslos und adäquat umgesetzt werden kann³.

Um sich den Kriterien für Klarheit und Transparenz nähern zu können, erscheint es also sinnvoll, erneut die Unterscheidung zwischen abstrakter Konzeption einer Aufgabe und realisierter Umsetzung aufzugreifen. Neben dem Konzept der „realisierten Aufgabenqualität“ bei Blömeke et al. (2006, 334) findet sich eine ähnliche Unterscheidung auch bei Winkler, hier als Aufgabenstellung und Aufgabenimplementation (vgl. Winkler 2017, 83). Gleiches gilt für Brophy und Alleman mit *activities* und „teacher’s implementation of activities“ (1991, 14) und Neubrand (2002), die zwischen Aufgabenkern und Aufgabenperipherie unterscheidet, wobei unter Aufgabenperipherie „explizite oder implizite Anweisungen und die Art der

² Es liegt keine eigene Hervorhebung vor, tatsächlich entspricht die Hervorhebung zufällig dem Titel dieser Arbeit.

³ Ähnlich wie bei Wieser und Schaffenrath stellt auch für diese Arbeit das Verständnis der Aufgabe eine zentrale ‚Messlatte‘ dar. In der Literatur existieren jedoch auch andere Auffassungen: Pochon-Berger (2009) erkennt etwa gerade in der zumindest teilweisen Unbestimmtheit von Aufgaben das wünschenswerte Potenzial der Ko-Konstruktion einer Lernsituation durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Pochon-Berger 2009, 38).

Präsentation der Aufgabe, die sich um den Aufgabenkern gruppieren“ (zitiert nach Kleinknecht et al. 2014, 140) gefasst werden. Um in dieser Arbeit eine einheitliche Taxonomie verwenden zu können, wird fortan der Aufgabenkern als der (Text-)Bestandteil einer Aufgabe verstanden, welcher (idealerweise) bei der Planung einer Stunde vorformuliert wird. Die Aufgabenimplementation soll den Prozess des Stellens der Aufgabe im Unterricht bezeichnen, also die Präsentation und Erläuterung des Aufgabenkerns unter Berücksichtigung von Faktoren wie mündlichen Anweisungen, begleitender Gestik oder Mimik, Sprechtempo, Einsatz von Medien zur Präsentation der Aufgabe, Heranführung, Einteilen von Gruppen etc..

Eine umfangreiche Quelle für Anforderungen an den **Aufgabenkern** stellt Schäfers Dissertation mit dem Titel *Deutschaufgaben verständlich formulieren* (2005) dar. Schäfers nimmt insofern eine besondere Perspektive zum Thema ein, dass sie sich schriftlichen Aufgaben qualitativ anhand der Sprechakttheorie nähert. In ihrer Arbeit führt Schäfers im Detail aus, was Kleinknecht et al. in ihrem Kategorienkatalog zur Analyse von Aufgaben unter „sprachlogische Komplexität der Aufgabe“ (Kleinknecht et al. 2014, 151) subsumieren.

Dazu ist in erster Linie das Vermeiden von „Befehlsgegenstände[n] (z.B. Widerrufe) und logische[n] Widersprüche[n]“ (Schäfers 2005, 266) zu erwähnen. Weiterhin stellt sie fest, dass „der Aufgeforderte eine Aufgabe immer dann als ‚logisch‘ ansehen wird, wenn er im Rahmen einer Kommunikationssituation die Ausgangsbedingung, die deutlich formulierten Handlungsoperatoren und das Ziel bzw. deren Zweck sowie eventuell den Handlungszeitraum mit genannt bekommt“ (vgl. ebd., 266f.)⁴. Auch ein „Plan zum methodischen Vorgehen bei der Ausführung“ (Schäfers 2005, 266) soll vorgegeben werden. So sollen „Rück- und Verständnisfragen [...] überflüssig“ (ebd.) werden. Dabei lässt sich durch Berücksichtigung des kontextuellen Hintergrunds, also wenn beispielsweise bestimmte Aufforderungen, Abläufe oder Inhalte bekannt sind, eine Komprimierung der Aufgabenstellung bewirken (vgl. ebd., 267)⁵. Insgesamt empfiehlt Schäfers gegenüber indirekten Sprechakten direktere Formulierungen, die sie als verständlicher erachtet (vgl. ebd., 269). Bei sprachlich oder inhaltlich komplexen Aufgabenstellungen empfiehlt sie neben dem Einsatz von Adverbien, Konjunktionen,

⁴ Zur besonderen Bedeutung der Transparenz von Lernintentionen und Erfolgskriterien siehe auch Hattie: „The messages of these meta-analyses [...] underline the power of stating the learning intentions and success criteria“ (2009, 207).

⁵ Davon scheinen auch Blömeke et al. auszugehen, wenn sie eine den Schülerinnen und Schülern scheinbar geläufige, ohne weitere Erläuterungen gestellte Aufgabe als verständlich einstufen (vgl. 2006, 346).

Präpositionen oder Pronomen zur Herstellung syntaktischer Klarheit (vgl. ebd., 270) zudem „die Aufteilung in mehrere Teilaufträge bzw. Teilaufgaben“ (ebd.).

Somit finden sich bei Schäfers zusammenfassend folgende Anforderungen an den Aufgabenkern:

- Logische und sprachliche Kohärenz bzw. Widerspruchsfreiheit
- Operationalisierung, einhergehend mit direkten Formulierungen (am ehesten zu realisieren durch Imperativkonstruktionen)
- Explizites Benennen von Erwartungen, Zweck und Zeitraum
- Möglicherweise Rückgriff auf bekannte Aufgabenformate
- Komplexitätsreduktion durch Aufteilen in Teilaufgaben

Ähnliches findet sich bei Behr (2014): Laut ihr soll der Aufgabenkern „Operatoren (Verben mit Aufforderungscharakter) enthalten“ (Behr 2014, 6) und „auch den Rahmen für mögliche Beobachtungsschwerpunkte und Bewertungskriterien“ (ebd.) vorgeben. Während die Operationalisierung laut Behr zwar zu klareren Aufgaben führt als die Verwendung von W-Fragen (vgl. ebd.), ist auch diese scheinbar kein alleiniger Garant für absolute Klarheit. Liruso und Villanueva de Debat konstatieren, dass Imperativkonstruktionen Missverständnissen vorbeugen, allerdings auch indirekte Formen in einigen Fällen kaum Probleme bereiten (vgl. Liruso/Villanueva de Debat 2003, 142). Pochon-Berger beobachtet andererseits in einem konkreten Fall sehr unterschiedliche Auslegungen des Operators *diskutiert* (vgl. 2009, 32). Insgesamt legt die Mehrheit der Forschungsbeiträge dennoch die Verwendung einheitlicher, explizit eingeführter Operatoren nahe.

Das von Schäfers empfohlene Aufteilen des Aufgabenkerns in Teilaufträge oder zumindest mehrere Sätze empfiehlt auch Scrivener: „Use short sentences – one sentence for each key piece of information.“ (Scrivener 2005: 90).

Die (gelungene) **Implementation** von Aufgaben beginnt möglicherweise bereits am Anfang einer jeden Lerneinheit. So führt Hattie etwa zu sogenannten *advance organizers* aus, dass diese die Lerner in die Lage versetzen, Inhalte und Progression der folgenden Einheit einzuordnen (vgl. 2009, 167). Dabei sind die Effekte „highest when the learning intentions of the lesson are articulated, when notions of success included [sic], and when these are shared with the students“ (ebd.). Da Aufgaben oft als Leitlinie oder roter Pfad (vgl. Helmke/Müller 2008, 32) einer Einheit dienen, können *advance organizers* im Sinne von Lernlandkarten also die Ziele und Erwartungen einer Lerneinheit transparent machen und gleichzeitig prozessuale Transparenz durch Einordnung der einzelnen Aufgaben in einen Gesamtzusammenhang herstellen. Mit *advance organizers* könnten demnach die mit einer Aufgabe verbundenen Ziele und Erwartungen (zumindest im Groben)

vorab vermittelt werden. Auch ansonsten gilt bei der Implementation die Maxime: „Teachers should introduce activities in ways that make their goals and purposes clear to students“ (Brophy/Alleman 1991, 21).

Aus einer von Liruso/Villanueva de Debat aufgestellten Liste von Problemen bei der Implementation von Aufgaben (vgl. 2003, 139) lassen sich im Umkehrschluss folgende für den Deutschunterricht relevante Erfolgskriterien ableiten:

- Aufmerksamkeit der Lernenden sicherstellen
- Demonstrieren oder Modellieren der Bearbeitung
- Verständnisfragen erst nach vollständigem Stellen der Aufgabe zulassen
- Lehrkraft organisiert Paare oder Gruppen
- Sicherstellen des Verständnisses der Aufgabe

Eine solche Vorgehensweise deckt sich weitestgehend mit den von Brophy und Alleman⁶ aufgestellten „implementation principles“ (Brophy/Alleman 1991, 21). Diese umfassen neben einer Heranführung (s.o.) das „initial scaffolding (teacher explains and demonstrates if necessary, then asks questions or has students work on sample items to make sure that they understand what to do)“ (ebd.). Ähnliches findet sich bei Ur (1996) und Scrivener (2005)⁷: Diese empfehlen das Sicherstellen der Aufmerksamkeit durch Herbeiführen von Stille und Herstellen von Augenkontakt (vgl. Scrivener 2005, 91-92) sowie das Demonstrieren der Bearbeitung (vgl. Ur 1996, 17) etwa nach der Maxime „Demonstrate rather than explain“ (Scrivener 2005, 91) oder das Wiederholenlassen der Aufgabenstellung (vgl. ebd.).

Ur empfiehlt weiterhin, Informationen mehrfach zu präsentieren und dabei auf unterschiedliche Modi zurückzugreifen (vgl. Ur 1996, 17): „[F]or example, say it and also write it up on the board.“ (ebd.). Die unterschiedlichen Präsentationsmodi für den Aufgabenkern finden in der Literatur mit Ausnahme von Ur erstaunlicherweise kaum Erwähnung. Dabei gilt es zu bedenken, dass die konfligierende mündliche und schriftliche Darstellung einer Aufgabe für die Klarheit potenziell sehr abträglich sein könnte, da solche Befehlsgegenstände und logischen Widersprüche laut Schäfer problembehaftet sind (s.o.).

Ur betont zudem, dass die hinreichende Vorbereitung und Planung einer Aufgabe sehr wichtig sei (vgl. 1996, 16f.). Dem schließen sich Liruso und Villanueva de Debat an (vgl. 2003, 146) und auch Roth betont, dass eine „explizite Planung notwendig“ (Roth 2014, 211) sei, wenngleich diese die Basis für „angemessenes

⁶ Zur Beurteilung der Qualität von Lernaufgaben zieht Flechsig (2008) ebenfalls die Kategorien von Brophy/Alleman heran (vgl. Flechsig 2008, 254).

⁷ Zur Notwendigkeit eines *initial scaffolding* sei auch auf die Beobachtung von Pochon-Berger verwiesen: „[E]ven though the task instruction is exactly the same for the two groups [...], the actual understanding of the task varies“ (2009, 37).

spontanes Handeln“ (ebd.) darstellen solle. Insgesamt scheint eine hinreichende Vorbereitung der Aufgaben in der Literatur implizit vorausgesetzt zu sein.

Im Fremdsprachenunterricht ist weiterhin der Einsatz von *adjunct aids* (vgl. Hat-
tie 2009, 207) bzw. *contextual aids* (vgl. Liruso/Villanueva de Debat 2003, 144)
verbreitet. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Bilder oder Anschauungsmat-
erialien, die das Verständnis einer Aufgabenstellung oder eines Unterrichtsge-
genstands erleichtern sollen. Wenngleich im Deutschunterricht andere Aus-
gangsbedingungen als im Fremdsprachenunterricht herrschen, könnten kontex-
tuelle Hilfen dennoch das Verständnis einer Aufgabenstellung fördern⁸.

⁸ Beispielsweise kann die Sozialform einer Aufgabe durch Symbole für Partnerarbeit, Ein-
zelarbeit etc. indiziert werden, wodurch der Textumfang des Aufgabenkerns reduziert
wird.

Methode

Rahmenbedingungen

Die Durchführung des Forschungsvorhabens fand an einem Gymnasium mit ca. 1000 Schülern statt. Konkret wurde der Unterricht in einer neunten Klasse mit 27 Schülerinnen und Schülern sowie einem Kurs in der Einführungsstufe mit 24 Schülerinnen und Schülern beobachtet. Die neunte Klasse wurde von einer Lehrerin unterrichtet, die über einige Jahre Berufserfahrung verfügte und gleichzeitig Klassenlehrerin dieser Klasse war, während der EF-Kurs von einem Lehrer unterrichtet wurde, der erst vor wenigen Jahren sein Referendariat beendet hatte. Mit Ausnahme einer Schülerin handelte es sich bei allen Schülerinnen und Schülern um MuttersprachlerInnen des Deutschen.

Insgesamt fand die Beobachtung in 20 Schulstunden statt, wovon 7 auf die 9. Klasse und 13 auf den EF-Kurs entfielen. Die Beobachtung erfolgte über einen Zeitraum von ca. 7 Wochen, vom 10.5.2017 bis zum 1.7.2017.

Instrument(e) und Durchführung

Im vorigen Kapitel wurden auf Basis der (fach-)didaktischen Literatur Anhaltspunkte für klare und transparente Aufgabenstellungen zusammengetragen. Um das Fehlen bzw. das Vorhandensein dieser Anhaltspunkte im Unterricht nachvollziehen zu können sowie im Anschluss die Auswirkungen auf das Verständnis der Aufgabenstellungen untersuchen zu können, wurde zunächst ein Beobachtungsbogen (siehe Anhang 1) erstellt.

Der Beobachtungsbogen basiert inhaltlich auf den zitierten Forschungsbeiträgen und wurde an manchen Stellen ergänzt. Dazu zählt die Frage, wie an die Aufgabenstellung herangeführt wurde (Punkte 4-7 in der Vorbereitungsphase), was an die Einleitungsphase nach Brophy und Alleman (s.o.) angelehnt ist, oder die Verwendung eines einheitlichen Startsignals, welches der Klarheit des Ablaufs zuträglich sein könnte⁹.

Die alleinige Verwendung des Beobachtungsbogens ist allerdings in zweifacher Hinsicht problembehaftet: Es stellen sich die Fragen, a) wie festgestellt werden soll, ob es Verständnisprobleme mit einer Aufgabenstellung gibt und b) auf

⁹ Ein Startsignal wäre eine konkrete Möglichkeit, Scriveners Rat „separate instructions clearly from the other chit-chat, telling off [...] etc. that goes on“ (2005, 91) umzusetzen.

welche(n) der möglichen Einflussfaktoren die Verständnisprobleme im Einzelnen zurückzuführen sind. Blömeke et al. folgern in ihrem Beitrag „[s]oweit Beobachtungen eine solche Einschätzung zulassen“ (2006, 346) aus den von Schülerinnen und Schülern präsentierten inhaltlich adäquaten Ergebnissen und dem Fehlen von Verständnisfragen, dass eine Aufgabenstellung verständlich formuliert sei (vgl. ebd.)¹⁰. Die Beurteilung der Arbeitsergebnisse ist allerdings selbst problembehaftet und auch die Tatsache, dass keine Verständnisfragen gestellt werden, läuft nicht zwingend darauf hinaus, dass keine Verständnisprobleme aufgetreten sind.

Der Beobachtungsbogen wurde also um ein zweites Instrument ergänzt, welches genauere Rückschlüsse auf das Verständnis erlauben sollte. Dazu wurde auf die teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen, wenngleich diese eigentlich ihren Ursprung in der sozialwissenschaftlichen Feldforschung hat (vgl. Rosenthal 2005, 101). Für das vorliegende Forschungsanliegen ist die teilnehmende Beobachtung insofern geeignet, dass sie die Gewinnung von ‚Daten‘ durch Interaktion ermöglicht, die mit „Interpretationen aus Beobachtungen“ (Rosenthal 2005, 106) abgeglichen werden können (vgl. ebd.). Konkret können also Auskünfte der Schülerinnen und Schüler darüber, ob und wo eine Aufgabenstellung Probleme bereitet (oder warum sie möglicherweise besonders verständlich oder transparent ist), elizitiert werden.

Weiterhin schließt die teilnehmende Beobachtung nicht aus, dass „BeobachterInnen [...] im Feld vorhandene Positionen einnehmen“ (Rosenthal 2005, 107). Da ohnehin davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler die PraxissemesterstudentInnen in verschiedenen Rollen, unter anderem als Lehrkraft, wahrnehmen, ist fraglich, inwiefern insbesondere Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler überhaupt beobachtet werden können, ohne diese zu beeinflussen.

Auf Grundlage der „Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung“ (Rosenthal 2005, 115) wurde für dieses Projekt ein zweckangepasster Protokollbogen entworfen¹¹ (siehe Anhang 1).

In der Durchführung wurde zunächst während der Aufgabenimplementation der Beobachtungsbogen ausgefüllt. Der anschließende Arbeitsprozess und die

¹⁰ Für Blömeke et al. ist eine Aufgabe dann verständlich, wenn „die Schüler sie inhaltlich und sprachlich erfassen können“ (2006, 336).

¹¹ Einige Aspekte der Leitlinien wurden nicht berücksichtigt. Dazu zählt beispielsweise die Reflexion der Gefühle des Beobachters. Die teilnehmende Beobachtung im Sinne dieses Projekts könnte daher eher als Beobachtung mit Option zur persönlichen Interaktion denn als emotional teilnehmende Beobachtung (vgl. Rosenthal 2005, 107) charakterisiert werden.

Besprechung der Ergebnisse wurden dann im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung begleitet. Neben der Möglichkeit, den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schülern zu beobachten und diese zu befragen, stellten dabei auch die Fragen der Schülerinnen und Schüler an den Verfasser dieser Arbeit in der Rolle als Lehrkraft eine Gelegenheit dar, das Aufgabenverständnis zu reflektieren.

Da sich die Vorgehensweise sowie die allgemeinen Umstände in jeder Stunde ähnelten bzw. identisch waren, wurde in der Durchführung davon abgesehen, den Bereich ‚objektive Daten‘ bzw. ‚Zugang zum Feld‘ im Protokoll stets erneut auszufüllen. Wenn ein Punkt des Beobachtungsbogens nicht anwendbar war (z.B. keine Gruppenarbeit), wurde dies mit einem ‚/‘ auf dem Beobachtungsbogen vermerkt. Bei den durch den Verfasser dieser Arbeit gehaltenen Unterrichtsstunden wurde mangels Durchführbarkeit auf Beobachtungen verzichtet. Stattdessen wurden einige Schülerinnen und Schüler im Anschluss an den Unterricht kurz zu ausgewählten Punkten befragt (Protokolle B12 – B14 in Anhang 2).

Ergebnisse

Basierend auf den erhobenen Daten war das **Vorhandensein eines schriftlich formulierten Arbeitsauftrags** ein besonders wichtiger Grundstein für Klarheit und Transparenz der Aufgabenstellungen. In der Praxis wurden viele Aufgabenstellungen nur mündlich formuliert, was oft zu Rückfragen oder Bearbeitungsschwierigkeiten führte (vgl. A2, A5, A7, B1, B11). Insbesondere waren Unklarheiten bezüglich der Sozialform und der Bearbeitungszeit zu beobachten. Beim Tafelanschrieb eines Aufgabenkerns kam es zudem zu Unruhe in der Klasse (vgl. A3), was im EF-Kurs bei durchgängiger Nutzung des Smartboards mit vorab erstellten Formulierungen nicht zu beobachten war. In Bezug auf eine umfangreichere Aufgabenstellung äußerte eine Schülergruppe zudem, dass die schriftliche Komponente angesichts des Aufgabenumfangs hilfreich gewesen sei (vgl. B14). Andererseits hat auch das bloße ‚Vorlegen‘ eines schriftlichen Arbeitsauftrags ohne zusätzliche Erläuterungen zu mehreren inhaltlichen Unklarheiten geführt (B6/B7).

Während die Implementierung von Arbeitsaufträgen oft nur mündlich oder schriftlich erfolgte, wiesen die beiden Komponenten, sofern gleichzeitig vorhanden, während des Beobachtungszeitraums keine wesentlichen Diskrepanzen auf¹². Allerdings lagen einmal verschiedene schriftlich formulierte Arbeitsaufträge zwischen Smartboard und ausgeteiltem Arbeitsblatt vor (B13). Obwohl die dazu befragten Schülerinnen und Schüler angaben, sich aufgrund des dauerhaft einsehbaren, als ‚richtig‘ vorgestellten Arbeitsauftrags am Smartboard nicht beeinträchtigt gefühlt zu haben, hat dies dennoch zu Verwirrung geführt (B13) und wurde auch vom betreuenden Lehrer bemängelt (C1).

Der für die Bearbeitung einer Aufgabe vorgesehene **Zeitrahmen** war eine sehr häufige Quelle für Rückfragen. Die zu diesem Thema befragten Schülerinnen und Schüler gaben zwar an, die Zeitangabe im Uhrzeitenformat zu präferieren (B13, B14). Allerdings waren auch bei Angabe im Uhrzeitenformat Zeitprobleme bei einigen Schülerinnen und Schülern zu beobachten, wenngleich die betroffenen Schülerinnen und Schüler diese nicht auf Unklarheit bezüglich des Zeitrahmens zurückführten (B2, B5). Eine mündlich mitgeteilte Bearbeitungszeit im Zeitrahmenformat führte teilweise nicht zu Rückfragen oder beobachtbaren Zeitproblemen (A6), teilweise hingegen zu Unklarheiten bezüglich des Stundenablaufs (A5, A7).

¹² Unter wesentlichen Diskrepanzen werden hier offensichtliche Widersprüche verstanden, bspw. mündliches Ankündigen von Partnerarbeit, während die schriftliche Komponente zur Gruppenarbeit auffordert.

Unkenntnis der **Anforderungen an die Arbeitsergebnisse** sowie der angedachten **Besprechung** dieser gingen oft mit mangelnder **Verständnissicherung** einher. Dies führte zu Nachfragen oder Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben (A5, B1, B2, B6/B7) und auch nachträgliche Versuche, Klarheit zu schaffen bzw. die Aufgabenstellung abzuändern, waren erfolglos (B11) oder führten zu weiteren Irritationen und Nachfragen (B2). Der Nachtrag, dass die Arbeitsergebnisse schriftlich festzuhalten seien, wurde beispielsweise nicht von allen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen oder befolgt (B11). Die **exemplarische Demonstration** zur Verständnissicherung wurde während des Beobachtungszeitraums nicht eingesetzt¹³. Das **Stellen der Aufgabe bei Unruhe** trug in einer Instanz möglicherweise dazu bei, dass die Aufgabe nicht wie von der Lehrkraft vorgesehen bearbeitet wurde (unklare Zuteilung der Figuren bei A2).

Die alleinige **Verwendung von Imperativkonstruktionen** scheint nicht per se die Klarheit der Aufgabenstellung zu fördern. Die Formulierung „Überlegt mal [...], welche Beispiele für misslungene Kommunikation ihr kennt“, der kein allgemein anerkannter Operator zugrunde liegt¹⁴, war beispielsweise für mehrere Schülerinnen und Schüler nicht verständlich (B1), obwohl sie auf einer Imperativkonstruktion basiert. An anderer Stelle wurde ein ‚improvisierter‘ Operator („Sammelt Vorurteile“ (A7)) von den Schülerinnen und Schülern allerdings ohne Nachfragen (angesichts der Arbeitsergebnisse erfolgreich) umgesetzt. Gleiches gilt für eine andere Instanz des ‚Operators‘ „überlegt“ (B11).

Hinsichtlich der Verwendung eines einheitlichen **Startsignals** unterschied sich der Unterricht in den beobachteten Kursen. Die Lehrerin der 9. Klasse verwendete im Gegensatz zu dem Lehrer des EF-Kurses kaum Startsignale nach der Aufgabenimplementation¹⁵. Insgesamt war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler nach einem Startsignal (Beobachtungsbögen B) öfter umgehend mit der Bearbeitung der Aufgabe begannen als ohne Startsignal (Beobachtungsbögen A). Darüber hinaus war in der 9. Klasse auch zu beobachten, dass Gruppen den Raum verließen, bevor alle Fragen im Plenum geklärt waren (A5). Dies hätte möglicherweise durch ein (einheitliches) Startsignal, welches den Beginn der Bearbeitungszeit explizit signalisiert, vermieden werden können.

¹³ Der Diskussion einer Gruppe, in welcher Form eine Szene szenisch dargestellt werden soll (A5), hätte durch Vorabdemostration allerdings möglicherweise vorgebeugt werden können.

¹⁴ Gemäß der Übersicht der Operatoren für den Deutschunterricht nach der Standardsicherung NRW, abgerufen am 12.08.2019.

¹⁵ Ein Beispiel für ein Startsignal wäre etwa die Aufforderung ‚Fangt jetzt bitte an!‘ oder auch ein akustisches Signal.

Einige der Punkte haben sich im Unterrichtsgeschehen nicht durch direkt beobachtbare Auswirkungen (wie z.B. Fragen oder Probleme bei der Bearbeitung) bemerkbar gemacht. Die Verwendung eines **Verlaufsplans / *advance organizers*** wurde zwar im Gespräch von Schülerinnen und Schülern als positiv eingestuft (B12), allerdings konnten keine direkten Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen festgestellt werden. **Kontextuelle Hilfen** wurden nur einmalig eingesetzt (Wecker-Symbol auf einem Arbeitsblatt), was allerdings ebenfalls keine beobachtbaren Auswirkungen hatte und von den Schülerinnen und Schülern im Gespräch über die Zeitvorgaben nicht erwähnt wurde (B4/B5).

Die restlichen Kriterien (Ambiguität der Aufgabenstellung, syntaktische Trennung von Operatoren, Heranführungen, Auskunft über die Bearbeitungsebene etc.) waren teilweise problembehaftet (siehe Diskussion), nicht zu beobachten oder konnten nicht mit Beobachtungen in Verbindung gebracht werden.

Diskussion

Wie bei der praktischen Umsetzung des Forschungsvorhabens schnell evident wurde und sich auch bei der Auswertung zeigt, ist die Konzeption des Projekts deutlich problembehaftet.

Hinsichtlich der Kategorienbildung des Beobachtungsbogens ist festzustellen, dass erstens insgesamt zu viele Kategorien für ein solches Projekt vorliegen und diese zweitens teilweise ungenau formuliert sind oder untereinander wenig Trennschärfe aufweisen. So ist beispielsweise die ‚erkennbar ähnliche Struktur‘ von Aufgabenstellungen kaum eindeutig festzustellen (wann genau ist eine Struktur erkennbar ähnlich?) und läuft womöglich auf die einheitliche Verwendung von Operatoren hinaus. Ebenso bietet die ‚Heranführung in methodischer Hinsicht‘ bei der Beurteilung in der Praxis zu viel Ermessensspielraum. Gleiches gilt für die anderen beiden Punkte zur Heranführung (vgl. Beobachtungsbogen). Inhaltlich ist die methodische Heranführung außerdem teilweise identisch mit den Punkten ‚exemplarische Demonstration‘ bzw. ‚Sicherstellen des Verständnisses‘. Ferner ist ohne weitere Vorgaben nicht zu beantworten, wann die Sätze einer Instruktion kurz sind oder wann die Bearbeitung innerhalb kürzester Zeit begonnen hat¹⁶.

Neben diesen Schwächen bei der inhaltlichen Konzeption des Beobachtungsbogens gestaltete sich außerdem die praktische Umsetzung schwierig: Gerade bei mündlichen Aufgabenstellungen, die in der Praxis recht oft vorkamen, stellte sich das Ankreuzen im Beobachtungsbogen bei gleichzeitigem Beobachten der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler als sehr herausfordernd dar. So war es teilweise nicht möglich, den genauen Wortlaut der mündlich formulierten Aufgabenstellung festzuhalten.

Die Beobachtungsbögen, die anfangs nicht immer durch teilnehmende Beobachtung begleitet wurden, sind für sich allein genommen nicht auswertbar. Schließlich ist eine statistische Auswertung aufgrund der Vielzahl von unabhängigen Variablen und möglichen Störgrößen gegenüber den wenigen (vermuteten) abhängigen Variablen (Abschnitt ‚Reaktionen und Verhalten der SuS‘ auf dem Beobachtungsbogen) und der geringen Anzahl an Beobachtungsbögen nicht sinnvoll.

Im Abgleich mit den Protokollen der teilnehmenden Beobachtung können die Beobachtungsbögen immerhin als ergänzende Daten für qualitative Überlegungen herangezogen werden. Im Gegensatz zu den Beobachtungsbögen, die zu Teilen

¹⁶ Hinsichtlich des Bearbeitungsbeginns wurde bei der Umsetzung ein Zeitraum von bis zu zehn Sekunden veranschlagt, was allerdings willkürlich gewählt ist.

der objektiven Erfassung von Daten dienen¹⁷, ist bereits die Darstellung von Abläufen in den Protokollen zur teilnehmenden Beobachtung zwangsläufig selektiv und somit subjektiv (vgl. auch Rosenthal 2005, 110). Dieser augenscheinliche Nachteil der Methode ist jedoch verbunden mit dem Vorteil, dass die in der Methode veranlagte Selektivität es ermöglicht, spontan den Beobachtungs- oder Interaktionsschwerpunkt anzupassen. Die im Instrument formal umgesetzte Unterscheidung „zwischen beobachteten Handlungsabläufen und Interpretationen“ (Rosenthal 2005, 115) macht den Interpretationsprozess außerdem zumindest ansatzweise transparent. Auch bei der teilnehmenden Beobachtung ergab sich allerdings bei der Umsetzung die Herausforderung, Abläufe oder charakteristische Situationen zeitnah und detailliert festzuhalten, insbesondere wenn der Verfasser dieser Arbeit selbst in Interaktionen involviert war.

Das größte Problem der vorliegenden Vorgehensweise liegt jedoch in der Herstellung eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs auf Basis der erhobenen Daten. Während sich zum Beispiel durch konkrete Fragen der Schülerinnen und Schüler die möglicherweise ‚schädlichen‘ Einflüsse einiger Faktoren andeuten, lassen sich positive Auswirkungen aufgrund fehlender Vergleichbarkeit kaum untersuchen. So könnte beispielsweise der in dem EF-Kurs beobachtete frühere Bearbeitungsbeginn nach dem einheitlichen Startsignal durch andere Einflüsse (wie z.B. insgesamt besseres classroom management) begründet sein¹⁸. Ebenso begründet die Tatsache, dass trotz zweier gegensätzlicher Arbeitsaufträge keine Rückfragen gestellt wurden (vgl. B13 / C1), Zweifel an der Annahme, dass das Fehlen von Rückfragen einen durchgängig verlässlichen Indikator für die Klarheit oder Transparenz einer Aufgabenstellung darstellt. Insofern die Arbeitsweise oder -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler nicht sehr stark vom Ideal abweichen, lässt sich außerdem der ‚Grad der Klarheit‘ einer Aufgabenstellung mit der angewandten Methodik kaum einschätzen. Dazu wäre vermutlich eine detaillierte Analyse der Arbeitsergebnisse erforderlich.

¹⁷ Wie beispielsweise der Erfassung von Kriterien wie Angabe der Sozialform, Verwendung von Imperativ-Konstruktionen etc.

¹⁸ Gleiches gilt für die beobachtete Unruhe beim Tafelanschrieb (A3), die ebenfalls auf classroom management zurückzuführen sein könnte.

Fazit

Trotz der zahlreichen dargestellten Unzulänglichkeiten der Forschungsmethodik zeichnen sich unter Vorbehalt einige Erkenntnisse ab, welche Faktoren für die Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen ausschlaggebend sein könnten: Zentral ist demnach ein möglichst schriftlich ausformulierter Aufgabenkern, der sowohl Sozialform als auch Zeitrahmen benennt und auf bekannte Operatoren zurückgreift. Weiterhin sollten die Erwartungen an Arbeitsprozess und Ergebnisse detailliert kommuniziert werden und Art und Zeitpunkt der Besprechung vorab mitgeteilt werden. Wenngleich die meisten dieser teils elementaren Punkte selbstverständlich scheinen mögen, waren Verstöße gegen diese (soweit die Forschungsmethodik diesen Schluss zulässt) für die meisten der in der Praxis beobachteten Probleme verantwortlich.

Um zu belastbareren Erkenntnissen zu gelangen, wäre sicherlich eine deutlich veränderte Forschungsmethodik nötig. Einige mögliche Verbesserungen oder Alternativen sollen im Folgenden skizziert werden¹⁹. Insgesamt wäre ein Fokus auf weniger Merkmale der Aufgabenstellungen angebracht gewesen und vermutlich auch für künftige Forschungsvorhaben sinnvoll.

In einigen der zitierten Forschungsbeiträge wird das Unterrichtsgeschehen mittels Videografie oder Audiomitschnitt dokumentiert (z.B. Blömeke et al. 2006). Das Aufzeichnen bietet gegenüber dem Ausfüllen eines Beobachtungsbogens *in situ* sicherlich wesentliche Vorteile. Insbesondere die Schwierigkeit, während der kurzen Phase des Stellens einer Aufgabe alle Kriterien des Beobachtungsbogens erfassen zu müssen, wird durch Mitschnitte aufgehoben. Allerdings stellt das Praxissemester besondere rechtliche Anforderungen an etwaige Forschungsvorhaben. Ungeachtet der höheren technischen Anforderungen hat insbesondere das Videografieren erhebliche organisatorische und rechtliche Implikationen. Vor diesem Hintergrund wurde vom Videografieren abgesehen, in einem anderen Forschungskontext wäre das Videografieren gegebenenfalls einem Beobachtungsbogen vorzuziehen. Dennoch behebt auch die bessere Dokumentation durch Videografieren nicht die Probleme bei der Attribution von Ursache und Wirkung.

Eine Alternative, die in dieser Hinsicht vielleicht besser geeignet wäre, wäre das (nicht an eine konkrete Aufgabenstellung gebundene) hypothesenüberprüfende Führen von leitfadengestützten Interviews (vgl. Rosenthal 2005, 128). Die für das Erstellen eines Leitfadens benötigten „Annahmen [...], welche Themen bei einem

¹⁹ Natürlich haben auch die skizzierten Alternativen ihre eigenen Herausforderungen. Hier sollen nur einige Alternativen aufgezeigt werden, die *grundsätzlich denkbar* wären.

bestimmten Themenfeld relevant sein könnten“ (ebd.), sind hier vermutlich gegeben (siehe theoretischer Hintergrund und Beobachtungsbogen). Während dieses Vorgehen sicherlich auch Herausforderungen aufweist (vgl. Rosenthal 2005, 128-130), bietet es den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler selbst einen (vorerst subjektiven) Zusammenhang von Ursache und Wirkung herstellen können.

Ein weiterer Ansatz wäre das Führen fokussierter Interviews, in denen beispielsweise nach einer Schulstunde zu einer „ganz konkrete[n] Situation“ (Rosenthal 2005, 131), in diesem Fall einer Aufgabenstellung, die „Reaktionen und Interpretationen“ (ebd.) erhoben werden könnten. Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung ähnelte in dieser Hinsicht vom Setting teilweise fokussierten Interviews, wenngleich im Umfang nicht vergleichbar. Insgesamt bliebe bei Interviews allerdings die subjektive Prägung der Ergebnisse erhalten²⁰.

Eine gänzlich verschiedene Herangehensweise stellen testungsbasierte Forschungsdesigns dar. Eine auf Testung basierendes Verfahren könnte zumindest für einige der im Beobachtungsbogen gelisteten Kriterien möglich sein. Zu Zwecken der Testung wäre in jedem Fall auf **eines** der Kriterien zu reduzieren, welches dann zwischen einer Experimental- und einer Kontrollgruppe variiert werden müsste²¹. So ließen sich etwa die Arbeitsergebnisse der beiden Gruppen vergleichen, **sollten die sonstigen Rahmenbedingungen dies zulassen**.

Insgesamt scheinen die Ergebnisse dieser Arbeit, wenngleich wenig belastbar, die Literatur zum Thema zu bestätigen. Dennoch wäre eine umfassendere empirische Fundierung des Themenkomplexes sicherlich erstrebenswert. Wie im theoretischen Hintergrund deutlich wurde, wird das Thema in vielen Publikationen schließlich nur angeschnitten oder qualitativ untersucht. Empirische Arbeiten könnten daher die teils abgeleiteten Maximen zur Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen überprüfen oder ergänzen. Auch eine gebündelte, umfassende Darstellung der im theoretischen Hintergrund aufgeführten Erkenntnisse liegt nach Kenntnis des Verfassers dieser Arbeit nicht vor. Gerade vor dem Hintergrund der Bedeutung für den Unterrichtsalltag bietet sich also perspektivisch eine weitere Beschäftigung mit dem Thema durchaus an.

²⁰ Es stellt sich indes die Frage, ob Klarheit und Transparenz nicht ohnehin eine subjektive Dimension aufweisen.

²¹ Der Experimentalgruppe könnte zum Beispiel im Gegensatz zur Kontrollgruppe die Bearbeitung demonstriert werden oder sie könnte einen schriftlichen Arbeitsauftrag erhalten.

Literaturverzeichnis

- Behr, Ursula (2014): Die ‚Direkte Instruktion‘. Was hat die Hattie-Studie mit dem Formulieren von Aufgabenstellungen zu tun? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, S. 4-8.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christine; Eichler, Dana; Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. In: *Unterrichtswissenschaft* 34 (4), S. 330-357.
- Brophy, Jere und Alleman, Janet (1991): Activities as Instructional Tools: A Framework for Analysis and Evaluation. In: *Educational Researcher* 20 (4), S. 9-23.
- Flehsig, Karl-Heinz: Komplexe Lernaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Thonhauser (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, S. 241-258.
- Hattie, John (2009): *Visible learning*. London / New York: Routledge.
- Helmke, Andreas und Müller, Andreas (2008): Qualität von Aufgaben als Merkmale der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik. In: Thonhauser (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, S. 31-46.
- Helmke, Andreas und Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität. Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 3, S. 17-47.
- Online: [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20\(2008\)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke%20Schrader%20(2008)_Merkmale%20der%20Unterrichtsqualit%C3%A4t%20-%20Potenzial%20Reichweite%20und%20Grenzen%20SEMINAR%203-2008%20S.17-47.pdf), letzter Zugriff 06.09.2019.
- Kleinknecht, Marc; Ottinger, Sarah; Richter, Dirk (2014): Aufgabenanalyse erlernen – Empirische Forschung zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems in der Lehrerfortbildung. In: Pfitzner (Hg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht*, S. 137-158.
- Liruso, Susana Maria und Villanueva de Debat, Elba (2003): Giving Oral Instruction to EFL Young Learners. In: *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 14, S.138-147.
- Pfitzner, Michael (Hg., 2014): *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pochon-Berger, Evelyne (2009): “Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interaction. In: *ForumSprache* 2, S. 27-41.
- Rieck, Karen; Hoffmann, Daniela; Friege, Gunnar; Prenzel, Manfred; Demuth, Reinhard (2005): Gute Aufgaben. In: *Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule. Naturwissenschaften. G1*. Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften.
- Online: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N1.pdf, letzter Zugriff 06.09.2019.
- Rosenthal, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim / München: Juventa.
- Roth, Anne-Christin (2014): Eine gute Aufgabe ist mehr als die formulierte Aufgabenstellung. Explorative Annäherung an ein Gelingen kompetenzorientierten Sportunterrichts. In: Pfitzner (Hg.): *Aufgabenkultur im Sportunterricht*, S. 205-230.

Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen im Deutschunterricht

- Schäfers, Stefanie (2005): *Deutschaufgaben verständlich formulieren. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung schulischer schriftlicher Aufgabenstellungen am Beispiel des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe*. Dissertation. Online: <https://d-nb.info/976818124/34>, letzter Zugriff 06.09.2019.
- Scrivener, Jim (2005): *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. 2. Auflage. London: Macmillan.
- Standardsicherung NRW (o.J.): *Deutsch - Übersicht über die Operatoren*. Online: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3832>, letzter Zugriff 06.09.2019.
- Stäudel, Lutz und Wodzinski, Rita (2008): Aufgaben als Katalysatoren im Lernprozess am Beispiel Naturwissenschaften. In: Thonhauser (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, S. 183-198.
- Thonhauser, Josef (Hg., 2008): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Ur, Penny (1996): *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. 17. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wieser, Ilse und Schaffenrath, Maria (2008): Die Entwicklung von Lernaufgaben als Beitrag zur Professionalisierung der Berufsschullehrer/innen. In: Thonhauser (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*, S. 219-240.
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch* 22 (43), S. 78-97.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Timo Poensgen, Matrikelnummer 3055962,

dass ich diese Hausarbeit selbstständig verfasst sowie Zitate kenntlich gemacht habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden.

Anhang 1: Instrumente

Kriterium	Er- füllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitspha- sen ankündigt		
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht		
... in methodischer Hinsicht		
... in motivationaler Hinsicht		
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt		
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen		
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig		
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf		
Die Sozialform wird bekannt gegeben		
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt		
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion		
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben		
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozi- alform etc.)		
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)		
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sicherge- stellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schü- ler/in etc.)		
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder ho- hem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exempla- risch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS <u>nach</u> der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches ‚Startsignal‘		
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS		
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe		

Klarheit und Transparenz von Aufgabenstellungen im Deutschunterricht

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf		
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)		

Anhang 2: erhobene Daten

Teil A

A0

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		x
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		x
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	x	
... in methodischer Hinsicht	x	
... in motivationaler Hinsicht		x
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	x	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	x	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	x	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		x
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf		
Die Sozialform wird bekannt gegeben	x	x
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	x	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	x	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben		x
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		x
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		x
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	x	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)		x
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		x
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches „Startsignal“		x
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär	Zahl
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS		x
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion	1	
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe		x

kein Signal

9b A1

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		X
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt		X
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	X
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben		X
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)		X
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches „Startsignal“		X
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS		X
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		2
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

nicht explizit

erst nach Hilfen

36

12

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	mündl. gestellte Aufg.: „Charakterisiert die Figuren, die sich auch zerteilen“ dann Zerteilen unter Gemeinsamkeit u. Beantworten von Nachfragen	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	Frage: „Dürfen wir das zusammen machen?“ Beobachtungsbau sehr unterschiedlich, keine Nachfragen + Ergebnisse (1 Absatz sehr allgemein gehalten vs. 1,5 S.) - hier auch Zitate / Belege vs. unbeliegt - falsche Figuren (mehrfach)	Unklarheit Sozialform evtl. Textangabe 2? Sprach- oder Inhaltsfokus (?) belegen sollte oigh. selbstverständlich sein

36

A3

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion	X	
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		X
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht	X	
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt	X	
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt		X
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion		X
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		X
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'		X
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion	0	
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

Tafel

kein Auskreiden
teilw. Munde

/

/

0-5-

96 A4

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		X
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht		X
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben	X	
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt		
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		X
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'		X
Reaktionen und Verhalten der SuS		
		Binär / Zahl
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		0
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

von selbst gewählte Partnerarbeit

96

15

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld	Hinweggehen bei Gruppenarbeitsphase	
Gesamtablauf	Arbeitsauftrag eigtl. gar nicht explizit (Wir stellen die Isene heute zwischen den ... Wer arbeitet mit wem + Gruppeneinteilung)	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>manche Gruppen verlassen Raum vorzeitig teilw.-vor Rückfrage</p> <p>in einer Gruppe Diskussion ob Standbild oder "nachspielen" + [redacted] geleitet nachfragen</p> <p>Abklat</p> <p>Zeit unklar (Ende d. Std. noch vorstellen oder nicht) obwohl Angabe gegeben</p>	<p>keine klare Routine bzw. durch fehlendes Startsignal nicht klar, wann Aufg. beendet</p> <p>mangelhafte Erklärung / Methode nicht gut eingeführt?</p> <p>→ Uhrzeitformat?</p> <p>→ Sequenzierung vorher klären</p>

Follow-up-Fragen:

alle vermeidbar durch schriftl. Auftrag + Erklärung?

96

A6

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	mündl. erteilter Auftrag zur Textanalyse mit Zeit- rahmen u. Sozialform, keine Rückfragen o. ä.	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<div style="background-color: black; width: 100px; height: 1.2em; margin-bottom: 5px;"></div> haben nicht komplette Textstelle analysiert ansonsten keine Probleme	
Follow-up:	Zeitraumen-Angabe anstatt Uhrzeitenformat scheint hier funktioniert zu haben (keine Rückfragen / Zeitprobleme)	

96

17

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	Aufgabe: Sammelt Vorurteile gegen Indri mündlich später ergänzt Einzelarbeit Zeit 15 min	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	Zeitprobleme bei manchen dadurch kaum Zeit für Besprechung → hier auch Imitationen durch mündliche Angabe bzw. Vergessen stattfindet [redacted] hat prinzipiell Vorurteile in Indoma gesammelt / ungenau beschrieben	

96 A8

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		X
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben	X	
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	X
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)	X	
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches „Startsignal“		X
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS		X
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion	0	
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe		X

Teil B

87

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	Thema Kommunikationsmodelle	
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	<p>erindl. Auftrag "Überlegt mal mit euren Nachbarn, was ihr für Beispiele für misslungene Kommunikation kennt"</p> <p>Zeit 5 Minuten</p>	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>Pflichtfrage, was genau gemeint ist</p> <p>+ Frage "was sollen wir jetzt noch mal machen"</p> <p>insgesamt sehr laut / unruhig</p> <p>schwer nach Ablauf der Zeit für Ruhe zu sorgen</p>	<p>→ Aufgabe ausdifferenzieren?</p> <p>→ schriftl. / Operator</p> <p>evtl. Tagesform bzw. durch Aufgabengehalt bedingt?</p> <p>Vermutl. weniger Ruhe durch Probleme mit Aufgabt.</p> <p>Gesprächsbedarf oder zu wenig Zeit?</p>

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	Stundensthema Gegenüberstellung der Kommunikationsmodelle	
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	Schrittablauf listet Schritte auf, Endziel Poster zum Modell *jeweiligen	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>mehrere Fragen bzgl. Poster (Format, Inhalte etc.) während GA-Phase</p> <p>Arbeits- und Uhrzeitenformat teilweise Zeitprobleme</p> <p>↳ Nachfrage: eher durch Umfang der Aufgabe, weniger wegen Unklarheit über Zeit</p> <p>→ mündliche Handlung/Erweiterung sorgt für Verwirrung / weitere Nachfragen</p>	<p>*teilw. inhaltliche Fragen aber vllt durch Demonstration / genauere Erklärung zu verhindern</p>

EF

B3

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt	X	
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion	X	
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden	X	
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	X
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt	X	
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben	X	
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben	X	
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		0
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

57

B4

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt	X	
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion	X	
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden	X	
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht	X	
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt	X	
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion	X	
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf		
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion		X
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben	X	
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)		X
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)	X	
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		0
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

bis auf Bonus-Aufg.

Uhr
/Arbeitsblatt
mündl.

E+

85

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	<p>Ab zu Happy End wird ausgeteilt Aufgaben im Plenum mündlich zusätzl. durchgegangen → EA klares Startsignal nahezu ganze Zeit Stille beim Bearbeiten</p>	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>reibungslos manche Schüler brauchten noch 1-2 min als grund- sätzlich Zeitrahmen klar lt. anschließender Nachfrage (auf Blatt ausgehen)</p>	

Happy End Sprachanalyse 66

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt	X	
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion	X	
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden	X	
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht	X	
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		X
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf		X
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt		X
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion		X
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben	X	
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches „Startsignal“	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS		
Binär / Zahl		
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		1
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

Hinweis auf Prüfung

stille Annahme
Anforderung
mündl

Frage zur rechten
Seite

6/2 EF

67

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten		
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	Sprachanalyse - AB zu Happy End ausgeteilt; durchlesen + Gelegenheit Fragen zu stellen	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	Frage, was "Aussage" in rechter Spalte zu bedeuten hat sonst keine Auffälligkeiten außer Probleme mit Beispielen (Ländertl. Probleme)	evtl. besser vorlesen + erklären? → mündl. + schriftl. Komponente

ET

18

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt	X	
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion	X	
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden	X	
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht	X	
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	X
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt	X	
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben	X	
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben	X	
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen	X	
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär / Zahl	
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS		X
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion	0	
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe		X

EF (Wachbesprechung)
Prüfung

B3

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		X
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		X
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht	X	
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf		X
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt	X	
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion	X	
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)	X	
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches 'Startsignal'	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär	Zahl
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		0
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	

EF Nachbesprechung

a

810

Kriterium	Erfüllt	Nicht erf.
Vorbereitungsphase		
Es gibt einen Stundenverlaufsplan, der einzelne Arbeitsphasen ankündigt		X
Es gibt eine schriftliche Komponente der Instruktion		X
Die schriftliche Komponente ist im Voraus erstellt worden		X
Es gibt eine Heranführung an Aufgabe und Instruktion ...		
... in inhaltlicher Hinsicht	X	
... in methodischer Hinsicht		X
... in motivationaler Hinsicht		X
Die Instruktion beginnt erst bei völliger Stille und die SuS sind nicht anderweitig abgelenkt	X	
Instruktionsphase		
Mündliche und schriftliche Komponente der Instruktion sind aufeinander abgestimmt		X
Die Instruktion basiert auf Imperativ-Konstruktionen	X	X
Die Instruktion ist nicht syntaktisch oder semantisch ambig	X	
Kontextuelle Hilfen begleiten die Instruktion		X
Die vorliegende Instruktion weist eine erkennbar ähnliche Struktur zu anderen Instruktionen auf	X	
Die Sozialform wird bekannt gegeben		X
Die Operatoren werden syntaktisch getrennt eingesetzt		X
Es gibt nur einen Hauptoperator in der Instruktion		X
Der Zeitrahmen für die Bearbeitung wird bekannt gegeben	X	
... ist im Uhrzeiten-Format angegeben		X
Die Art der Besprechung und die Bewertung der Ergebnisse wird bekannt gegeben		X
Die Sätze der Instruktion sind kurz und enthalten jeweils nicht mehr als eines der hier genannten Kriterien (Zeit, Sozialform etc.)		X
Die Instruktion gibt Auskunft über die Bearbeitungsebene (Sprache, Inhalt, beide)	X	
Post-Instruktions-Phase		
Das (wörtliche) Verständnis der Instruktion wird sichergestellt (durch Wiederholen/Zusammenfassen durch Schüler/in etc.)		X
[Bei einer Aufgabe mit hohem Schwierigkeitsgrad oder hohem Koordinationsaufwand] Die Bearbeitung wird exemplarisch demonstriert		
[Bei Gruppenarbeit] Die Lehrkraft unterteilt die SuS nach der Instruktionsphase in Gruppen		
Die Lehrkraft verwendet ein einheitliches „Startsignal“	X	
Reaktionen und Verhalten der SuS	Binär	Zahl
Bis zum Ende der Instruktionsphase gibt es keinen verbalen Austausch zwischen den SuS	X	
Zahl der Verständnisfragen zur Instruktion		0
Die SuS beginnen nach dem Startsignal innerhalb kürzester Zeit mit dem Bearbeiten der Aufgabe	X	X

EF

a

B11

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	Prüfungsnachbesprechung 1. Aufgabe	
Zugang zum Feld		
Gesamtablauf	Aufgabe dauert auch 5 Minuten und überlegt noch mal, wie man hier einen Thesensatz formulieren könnte? mündlich gestellt	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	Nachfrage, ob Pt erlaubt ist (während Abkloppphase) + Nachtrag, dass Ergebnisse schriftlich festgehalten werden sollen viele SuS tauschen sich eher über Prüfung aus, als zu arbeiten teilw. nicht befolgt	

EF

B12

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	eigene DST	
Zugang zum Feld	keine Beobachtung während Unterricht, sondern Beobachtung nach Doppelstunde	
Gesamtablauf	Einstieg (Beobachtung: Wie fühlt sich Brooks?) mündl + schriftl (Whiteboard)	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	Einschätzung SuS: - Auftrag verständlich (- interessantes Video) - Format „Beobachtungsauftrag“ schon oft gehabt daher kein Problem - Wlt nach Guken noch etwas mehr Bedenkzeit - Überblick über Stundenverlauf war gut „man wusste, warum man die einzelnen Sachen macht“	

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	eigene DST	
Zugang zum Feld	Befragung	
Gesamtablauf	<p>Erarbeitungsphase I</p> <p>Auftrag mündl. + Whiteboard</p> <p>Problem: „falscher Auftrag auf Blatt“</p>	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>Meinungen SoS: glt</p> <ul style="list-style-type: none"> - manche haben vergessen, dass Auftrag auf Blatt falsch ist aber an sich nicht schlimm, weil eigtl. Auftrag noch auf Whiteboard - Anpassung der Zeit war gut + Auf Abschfrage: Uhrzeitenformat angenehm - beim Sammeln der Ergebnisse Frage etwas unklar 	

EF

B14

Teil 2

Kategorie	Beobachtung	Interpretation
Objektive Daten	eigene DST	
Zugang zum Feld	Befragung	
Gesamtablauf	Zur Erarbeitung 2	
Beobachtete bzw. charakteristische Situation(en)	<p>Meinungen des Gr. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uhrzeit aufschreiben gut für Überblick - Aufgabe war verständlich formuliert - gut, dass Aufgabe an Whiteboard war weil zweigeteilt und relativ umfangreich - Gruppeninteilung war in Ordnung 	