Die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen in der Lehrkräfteausbildung: Zur Bedeutung didaktischer Schwerpunkte im Kooperationslabor aus Studierendenperspektive

Valentina Conty

Aufgabenkompetenzen bilden einen wesentlichen Bestandteil der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Dieser Beitrag untersucht, welche Bedeutung Lehramtsstudierende den didaktischen Schwerpunkten des innovativen Hochschulformats „Kooperationslabor" (Ko-Lab) für die Entwicklung ihrer Aufgabenkompetenzen zuschreiben. Im Fokus stehen sechs didaktische Schwerpunkte: (1) das Informieren über Unterrichtsaufgaben, (2) das Analysieren, (3) Modifizieren und (4) selbstständige Entwickeln von Unterrichtsaufgaben sowie (5) Feedback und (6) Reflexion als unterstützende Prozesse.

Die Studie basiert auf einem über zwei Jahre angelegten Mixed-Methods-Design. Sie kombiniert eine quantitative Vorher-Nachher-Befragung von Ko-Lab-Teilnehmenden im Vergleich zu Studierenden im regulären Lehrangebot (156 Datenpunkte) mit einer qualitativen Analyse von 13 reflexionsorientierten Portfolios von Ko-Lab-Studierenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle sechs Schwerpunkte als bedeutsam eingeschätzt werden. Besonders hervorgehoben werden die eigenständige Aufgabenentwicklung sowie Feedback- und Reflexionsprozesse. Darüber hinaus erweist sich kooperatives Lernen als ergänzender, relevanter Faktor.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsaufgaben, Aufgabenkompetenzen, Professionalisierung, Lehrkräfteausbildung

1. Einleitung

Der demografische Wandel, die zunehmende Heterogenität der Lernenden und die fortschreitende Digitalisierung stellen die Lehrkräfteausbildung vor neue Anforderungen. Sie erzeugen ein Spannungsfeld vielfältiger Erwartungen an die Gestaltung der Lehrkräftebildung und erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrinhalte und -formate in der Hochschule (Cedefop 2023). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Lehramtsstudierende bereits im Studium auf diese Anforderungen vorbereitet werden können (Kiikeri et al. 2024). Darüber hinaus zeigen Studien eine anhaltende Theorie-Praxis-Diskrepanz: Studierende empfinden eine Kluft zwischen theoretischer Wissensvermittlung an der Hochschule und den vielschichtigen schulischen Anforderungen (Grundmann et al. 2018; Manal et al. 2024).

Um dieser Problematik zu begegnen, rücken Unterrichtsaufgaben als zentrale Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis im Bildungskontext in den Fokus. Sie gelten sowohl als bedeutsame Instrumente zur Steuerung von Lernprozessen (Gerlach et al. 2012) als auch als Bindeglied zwischen fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen sowie gesellschaftlichen Anforderungen (Kleinknecht 2019). Trotz ihrer Relevanz bleibt die empirische Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Unterrichtsaufgaben und der Entwicklung von Aufgabenkompetenzen in der Lehrkräftebildung häufig auf einer theoretischen Ebene (Kleinknecht 2011). Aufgabenkompetenzen umfassen das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Aufgaben für den Unterricht fachlich und fachdidaktisch fundiert zu analysieren, diese gezielt zu modifizieren oder eigenständig neu zu entwickeln sowie die eigene Aufgabenpraxis zu reflektieren.

Kooperations-Labs (Ko-Labs) als hochschulisches Lehr-Lern-Format wurden an der Technischen Universität Berlin entwickelt, um die bislang vorwiegend theoretische Auseinandersetzung mit Unterrichtsaufgaben durch empirisch fundierte, anwendungsbezogene Lerngelegenheiten zu erweitern. Ziel des Formats ist es, durch die kollaborative Gestaltung von Unterrichtsaufgaben unter Einbezug fachlicher und gesellschaftlicher Perspektiven, die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen angehender Lehrkräfte zu ermöglichen. Eine detaillierte Darstellung der zentralen Elemente des Formats, seiner curricularen Einbindung und des Seminarablaufs findet sich bei Conty und Langen (2026).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die subjektive Relevanzwahrnehmung der Ko-Lab-spezifischen didaktischen Schwerpunkte aus Sicht der Studierenden zu erfassen und deren Bedeutung für die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen zu identifizieren. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Bedeutung messen Lehramtsstudierende den didaktischen Schwerpunkten – Informieren, Analysieren, Modifizieren, Entwickeln sowie Feedback- und Reflexionsschleifen – für die

Entwicklung von Aufgabenkompetenzen in hochschulischen Lehr-Lern-Formaten bei?

2. Didaktische Schwerpunkte zur Entwicklung von Aufgabenkompetenzen in der Lehrkräftebildung

Angehende Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Unterrichtsaufgaben fachlich und didaktisch fundiert zu gestalten, um die Lernprozesse der zukünftigen Schüler:innen gezielt zu unterstützen. Der Kompetenzbegriff bietet hierfür einen theoretischen Bezugsrahmen. Erpenbeck und Rosenstiel (2007) definieren Kompetenzen als selbstorganisierende Dispositionen mentalen und objektiven Handelns, die ein situationsangemessenes und verantwortliches Handeln in komplexen Kontexten ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Aufgabenkompetenzen als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften fassen. Sie umfassen das Wissen über Kriterien gelingender Aufgabenformate, die Bereitschaft zur didaktischen Auseinandersetzung sowie die Fähigkeit, Aufgaben für den Unterricht fachlich und fachdidaktisch fundiert zu analysieren, gezielt zu modifizieren oder eigenständig neu zu entwickeln und die eigene Aufgabenpraxis kritisch zu reflektieren. Aufgabenkompetenzen beschreiben damit zentrale fachlich-didaktische und reflexive Kompetenzen, die erforderlich sind, um Unterrichtsaufgaben lernwirksam zu gestalten. Die Entwicklung von dieser Aufgabenkompetenzen erfordert entsprechend Lerngelegenheiten, die es Lehramtsstudierenden ermöglichen, zentrale Aspekte des professionellen Umgangs mit Unterrichtsaufgaben theoriegeleitet, aktiv und reflexiv zu durchlaufen (Manal et al. 2024). Vor diesem Hintergrund rücken didaktische Schwerpunkte als strukturierende Elemente solcher Lerngelegenheiten in den Fokus.

Im Folgenden werden sechs didaktische Schwerpunkte hochschulischer Lehr-Lern-Formate – Informieren, Analysieren, Modifizieren, Entwickeln sowie Feedback- und Reflexionsprozesse – theoriegeleitet im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklung von Aufgabenkompetenz eingeordnet:

Informieren über Aufgaben. Die Phase des Informierens über Aufgaben zielt darauf ab, ein grundlegendes Verständnis für die Gestaltung von Aufgaben zu erwerben. Studierende erwerben in dieser Phase zentrale Kenntnisse zu lernpsychologischen und didaktischen Anforderungen, etwa zum Zusammenspiel von Operatoren, Anforderungsniveaus, Lernzielen sowie zur Passung in Kompetenzbereiche und Differenzierungsbedarfe (Gießler et al. 2020). Zudem erhalten sie eine Übersicht über Aufgabentypen und deren didaktische Funktionen sowie über Qualitätsmerkmale. Die theoretischen Grundlagen dieser Phase bilden das Fundament für die anschließende Analyse, Modifikation und Entwicklung von Aufgaben.

Analysieren von Aufgaben. Das Analysieren bestehender Aufgaben dient der kritischen Auseinandersetzung mit deren Potenzial, Stärken und Schwächen (Kleinknecht 2011). Studierende lernen, Aufgaben systematisch auf mehreren Ebenen zu beurteilen: Zunächst wird die fachlich-inhaltliche Richtigkeit geprüft, anschließend die Perspektive der Lernenden berücksichtigt, etwa im Hinblick auf Vorwissen und sprachliche Anforderungen (Vorholzer 2021). Grundlage bilden didaktische Gütekriterien, die Prinzipien wie Handlungsorientierung, Kompetenzförderung und Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Herausforderungen einbeziehen (Conty & Grundmann 2023).

Modifizieren von Aufgaben. Modifizieren von Aufgaben: Aufbauend auf der Analyse bestehender Aufgaben stellt die gezielte Modifikation einen zentralen Schritt im Aufbau von Aufgabenkompetenzen dar. Dabei werden Aufgaben anhand fachlicher und didaktischer Kriterien überarbeitet und weiterentwickelt (Gießler et al. 2020).

Entwickeln von Aufgaben. Die Aufgabenentwicklung wird als ein systematischer Gestaltungsprozess verstanden, der auf den Erfahrungen aus der Analyse und Modifikation bestehender Aufgaben basiert. Ziel ist es, fachlich und didaktisch fundierte Aufgaben neu zu entwickeln, die spezifische Lernprozesse initiieren und sich an authentischen Handlungssituationen orientieren (Kleinknecht 2011).

Feedback und Reflexion als unterstützende Prozesse. Feedback und Reflexion begleiten den Prozess der Analyse, Modifikation und Entwicklung von Aufgaben und tragen zur Entwicklung von Aufgabenkompetenzen bei. Feedback wirkt dabei als Rückmeldung zum Handeln und unterstützt einen reflektierten Umgang mit Aufgaben sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (Hascher et al. 2004). Insbesondere Peer- und Dozierendenfeedback sowie Perspektiven relevanter Akteursgruppen ermöglichen es, unterschiedliche Sichtweisen auf Aufgaben sichtbar zu machen. Reflexion spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung, Analyse und Weiterentwicklung von Lernprozessen (KMK 2022) und trägt im Kontext der Aufgabenentwicklung zur Entwicklung von Aufgabenkompetenzen bei, indem sie fachliche und didaktische Entscheidungen nachvollziehbar macht und das eigene Handeln hinterfragen hilft (Brombach 2019).

3. Methodisches Vorgehen

Ein Mixed-Methods-Ansatz wurde gewählt, um die Wahrnehmung der fachdidaktischen Schwerpunkte des Ko-Labs im Hinblick auf die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen aus Studierendenperspektive zu untersuchen.

Die quantitative Erhebung erfolgte im Rahmen eines Pre-Post-Designs (T1 zu Beginn und T2 am Ende des jeweiligen Hochschulformats) in Lehrveranstaltungen

des zweiten Mastersemesters aus fünf Fachrichtungen der Jahrgänge 2022 und 2023 an der Technischen Universität Berlin. Die Interventionsgruppen nahmen am Ko-Lab-Format teil, während die Kontrollgruppen ein thematisch vergleichbares Hochschulseminar im regulären Curriculum absolvierten, in dem die untersuchten didaktischen Schwerpunkte nicht explizit adressiert wurden. Zu Beginn der Erhebung (T1) nahmen 66 Studierende der Ko-Lab-Gruppe und 25 Studierende der Kontrollgruppe teil. Zum zweiten Messzeitpunkt (T2) lagen vollständige Datensätze von 55 Studierenden der Ko-Lab-Gruppe und 10 Studierenden der Kontrollgruppe vor, die in die Analyse einbezogen wurden. Insgesamt wurden 156 Datenpunkte erhoben. Alle Teilnehmenden befanden sich im Masterstudium und verfügten über grundlegende Erfahrungen im Umgang mit Aufgaben. Der Anteil weiblicher Studierender lag bei 52,6 %, der männlicher bei 47,4 %. Das Durchschnittsalter variierte je nach Gruppe und Jahrgang zwischen 28,1 und 30,9 Jahren.

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Online-Fragebogens (SoSci Survey). Zur Minimierung potenzieller Antwortverzerrungen wurden die Items randomisiert dargestellt. Für die vorliegende Untersuchung wurde die Relevanzzuschreibung der sechs didaktischen Schwerpunkte auf einer vierstufigen Likert-Skala („unwichtig“ bis „wichtig“) erfasst. Die statistische Auswertung (Stata) erfolgte mittels zweifaktorieller Varianzanalyse (ANOVA), um sowohl zeitliche Veränderungen als auch Gruppenunterschiede zu identifizieren.

Die Studie wurde in Übereinstimmung mit den ethischen Richtlinien der Technischen Universität Berlin durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig und anonym und hatte keinen Einfluss auf die Leistungsbewertung.

Die qualitative Erhebung ergänzte die quantitative Analyse mit dem Ziel, subjektive Sichtweisen und individuelle Entwicklungsprozesse im Umgang mit Aufgaben vertieft zu erfassen. Die Datenbasis bilden 13 reflexionsorientierte Portfolios von Ko-Lab-Studierenden, die zum Abschluss des Seminars verfasst wurden. In diesen etwa zehnseitigen Abschlussarbeiten setzten sich die Studierenden strukturiert mit ihrem individuellen Entwicklungsprozess auseinander, insbesondere im Hinblick auf Lernerfahrungen, Herausforderungen und die Weiterentwicklung ihrer Aufgabenkompetenzen.

Die analysierten Portfolios stammen aus den Jahrgängen 2022 (n = 4; zwei weiblich, zwei männlich) und 2023 (n = 9; alle weiblich). Es wurden alle Abschlussarbeiten eines Ko-Lab-Seminars einbezogen, für das eine Analysegenehmigung vorlag. Dadurch konnte das Material dieses Seminars vollständig und ohne selektive Auswahl ausgewertet werden. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2014). Hierbei wurde ein deduktiv-induktives Kategoriensystem angewendet: In einem ersten Schritt erfolgte die Codierung entlang der sechs didaktischen Schwerpunkte des Ko-Lab-Formats. In einem zweiten Schritt wurde das

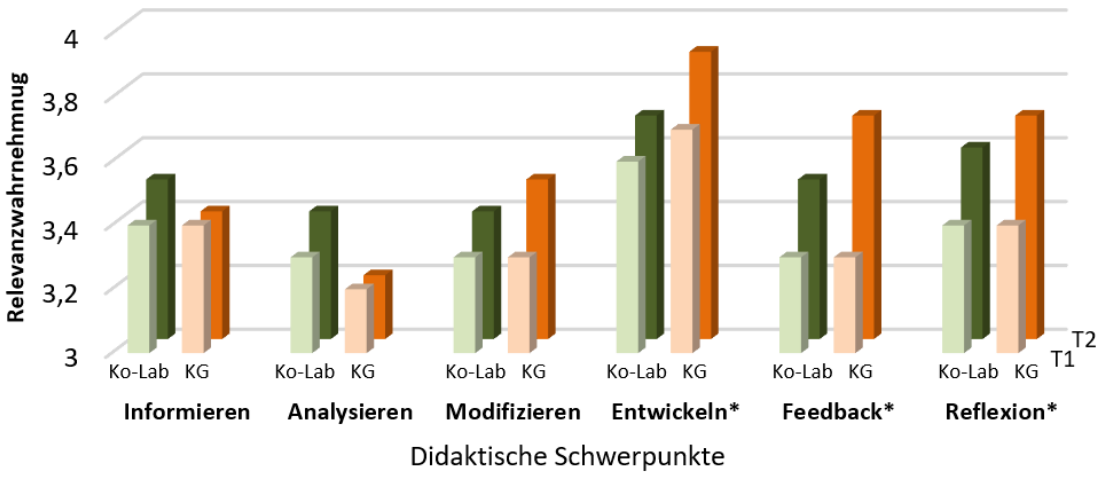
Kategoriensystem durch induktive Codierung erweitert, um subjektive Perspektiven und neue Deutungsmuster zu erfassen. Die Codierung wurde durch die Erstautorin durchgeführt und zur Sicherung der interpretativen Güte durch eine zweite Person anhand ausgewählter Textstellen überprüft. Abweichungen wurden diskutiert und einvernehmlich geklärt.

4. Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die quantitativen und qualitativen Befunde zur Bedeutung der sechs didaktischen Schwerpunkte für die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen dargestellt. Dabei werden sowohl Veränderungen in der wahrgenommenen Relevanz als auch subjektive Einschätzungen der Studierenden berücksichtigt.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Entwicklung der Relevanzzuschreibung der sechs untersuchten didaktischen Schwerpunkte in beiden Gruppen (Ko-Lab und Kontrollgruppe (KG)) zu den zwei Messzeitpunkten (T1 und T2). Dargestellt sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweiten sowie die Ergebnisse der Varianzanalyse (ANOVA) hinsichtlich des Haupteffekts des Messzeitpunkts. Ergänzend wird die Entwicklung der Mittelwerte grafisch veranschaulicht.

Die quantitative Auswertung zeigt, dass zum Messzeitpunkt T1 keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, was auf ein vergleichbares Ausgangsniveau der Studierenden hinweist. Zudem zeigen sich keine signifikanten Interaktonseffekte. Dies kann zum einen auf die geringe Größe der Kontrollgruppe zurückgeführt werden, die die Aussagekraft der statistischen Analysen einschränkt. Zum anderen könnte das Ausbleiben von Interaktionseffekten darauf hindeuten, dass die didaktischen Schwerpunkte unabhängig vom konkreten Lehrveranstaltungsformat von den Studierenden ähnlich eingeschätzt werden. Dies würde die Annahme stützen, dass die gezielte Integration dieser Schwerpunkte in Hochschulformate zum Aufbau von Aufgabenkompetenzen beitragen kann.



Aspekt	Informieren	Analysieren	Modifizieren	Entwickeln	Feedback	Reflexion
T1 $_{\text{Ko-Lab}}$	3,4 (0,48) [2–4]	3,3 (0,61) [2–4]	3,3 (0,74) [1–4]	3,6 (0,63) [2–4]	3,3 (0,68) [2–4]	3,4 (0,68) [2–4]
T1 $_{\text{KG}}$	3,4 (0,49) [2–4]	3,2 (0,71) [2–4]	3,3 (0,68) [2–4]	3,7 (0,70) [2–4]	3,3 (0,65) [2–4]	3,4 (0,80) [2–4]
T2 $_{\text{Ko-Lab}}$	3,5 (0,46) [2–4]	3,4 (0,66) [2–4]	3,4 (0,79) [1–4]	3,7 (0,65) [2–4]	3,5 (0,67) [2–4]	3,6 (0,64) [2–4]
T2 $_{\text{KG}}$	3,4 (0,39) [2–4]	3,2 (0,80) [2–4]	3,5 (0,52) [3–4]	3,9 (0,42) [3–4]	3,7 (0,51) [2–4]	3,7 (0,47) [3–4]
F $_{\text{Zeitpunkt}}$	0,07	2,59	1,13	5,53	4,39	7,28
P $_{\text{Zeitpunkt}}$	0,80	0,11	0,30	0,02*	0,04*	0,01*
Partielles η^2	0,00	0,02	0,01	0,04	0,03	0,05
Effektstärke	Marginal	Marginal	Marginal	Klein	Klein	Klein

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der wahrgenommenen Relevanz didaktischer Schwerpunkte (MW, SD, Spannweite) im Ko-Lab und in der Kontrollgruppe (KG) zu den zwei Messzeitpunkten (T1, T2), Ergebnisse der ANOVA (Haupteffekt Zeitpunkt) und grafische Darstellung der Mittelwertverläufe. NDatenpunkte = 156.

Hinweise:

- Farbcodierung: Grün: Ko-Lab; Orange: Kontrollgruppe; helle/dunkle Schattierung: T1/T2.
- Zahlenformat: MW (SD) [Spannweite]
- Die ANOVA bezieht sich auf den Haupteffekt des Messzeitpunkts; Gruppen- und Interaktionseffekte zeigen keine signifikanten Effekte.
- Signifikante Werte sind mit * markiert, Signifikanzniveau: $p < 0,05$
- Effektstärke nach Cohen (1988): $\eta^2 < 0,01$: marginal, $\eta^2 = 0,01 – 0,06$: klein

Informieren über Aufgaben: Die Vermittlung grundlegender Informationen zum Umgang mit Aufgaben wird von beiden Gruppen durchgängig als relevant eingechätzt (MW = 3,4 – 3,5), ohne dass sich im Zeitverlauf signifikante Veränderungen zeigen. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden bereits zu Beginn eine vergleichsweise hohe Relevanz dieses Aspekts wahrnehmen, der unabhängig vom Seminar ist. So beschreibt eine Studentin in ihrem Portfolio, „dass die

Kombination aus der Vermittlung der Grundlagen und deren gleichzeitiger Anwendung sehr gut funktioniert." Dies legt nahe, dass das Informieren insbesondere im Zusammenspiel mit nachfolgenden Schwerpunkten als bedeutsam erlebt wird.

Analysieren von Aufgaben: Die Analyse von Aufgaben zeigt in der Ko-Lab-Gruppe eine leichte Zunahme der Relevanzeinschätzung (MW von 3,3 auf 3,4), jedoch ohne statistische Signifikanz, während die Kontrollgruppe auf einem etwas niedrigeren Niveau stabil bleibt (MW = 3,2). Eine Ko-Lab-Studentin schreibt in ihrem Portfolio, dass „der Klein-Schritt-Ansatz beim Analysieren von Aufgaben einen reibungslosen Fortschritt" ermöglichte und „die Herausforderungen der einzelnen Bereiche deutlich" wurden. Diese Ergebnisse können darauf hindeuten, dass die explizite Thematisierung der Aufgabenanalyse im Ko-Lab mit einem differenzierteren Verständnis verbunden ist, was sich in dem leichten Anstieg der Werte zeigen könnte.

Modifizieren von Aufgaben: Im Bereich der Modifikation von Aufgaben zeigt sich, dass beide Gruppen diesen Aspekt als bedeutsam einschätzen, mit leichten Zuwächsen in den Mittelwerten (MW = 3,3 (T1) zu 3,5 (T2)). Die qualitativen Daten deuten darauf hin, dass Studierende in diesem Bereich individuelle Lernfortschritte wahrnehmen. So formuliert eine Studentin: „Es motiviert mich, weiterhin daran zu arbeiten, damit veraltete Aufgaben modifiziert und an die Auszubildenden angepasst werden." Dies legt nahe, dass Modifikationsprozesse zur Entwicklung von Aufgabenkompetenzen beitragen könnten, indem sie die aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben anregen.

Entwickeln von Aufgaben: Das Entwickeln eigener Aufgaben zeigt im Zeitverlauf signifikante Zuwächse ($p = 0,02$) und weist bereits zu Beginn vergleichsweise sehr hohe Relevanzeinschätzungen (MW = 3,6/3,7) auf. Eine Studentin beschreibt: „Der progressiv strukturierte Ansatz bei der Entwicklung unserer Aufgabe war besonders hilfreich für meinen eigenen Entwicklungsprozess [...]. Ich fühle mich im Umgang mit Aufgaben nun sehr viel sicherer." Diese Aussage legt nahe, dass die eigen ständige Aufgabenentwicklung von Studierenden als unterstützend für einen selbstwahrgenommenen Kompetenzzuwachs im Umgang mit Aufgaben erlebt wird. Dies steht im Einklang mit Überlegungen von Lazarides (2018), die die aktive Rolle von Lehrkräften im professionellen Handeln betont.

Feedback und Reflexion als unterstützende Prozesse: Die Aspekte Feedback ($p = 0,04$) und Reflexion ($p = 0,01$) zeigen signifikante Zuwächse im Zeitverlauf. Qualitative Daten deuten darauf hin, dass Rückmeldungen durch Lehrende und Peers von den Studierenden als unterstützend wahrgenommen werden. So berichtet ein Teilnehmer: „Im Verlauf der Entwicklungsphase erhielten wir immer Rückmeldungen von den Lehrenden und unseren Kommilitonen, was sehr hilfreich war." Auch

Reflexionsphasen werden im Material als hilfreich beschrieben. Eine Studentin beschreibt das wie folgt: „Der Austausch im Seminar war besonders hilfreich, da man nicht nur aus den eigenen 'Fehlern' lernen konnte, sondern auch Punkte bemerkte, die einem sonst vielleicht nicht aufgefallen wären." Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass Feedback- und Reflexionsprozesse im Lernkontext als unterstützende Elemente wahrgenommen werden. Dies steht im Einklang mit bestehenden Arbeiten, die die Bedeutung von Feedback und Reflexion für Lernprozesse hervorheben (Gießler et al. 2020; Hascher et al. 2004).

Kooperatives Lernen als übergreifender Faktor: Kooperatives Lernen wird im vorliegenden Datensatz nicht explizit quantitativ erfasst, zeigt sich jedoch in den qualitativen Daten als wiederkehrendes Thema. Gruppenarbeit wird von den Studierenden wiederholt als unterstützend beschrieben. Eine Teilnehmerin betont: „Wir konnten unsere Erfahrungen und unser Fachwissen aus anderen Fächerkombinationen einbringen." Dies legt nahe, dass der Austausch unterschiedlicher Perspektiven als bereichernd erlebt wird. Auch die gegenseitige Unterstützung innerhalb der Gruppen wird hervorgehoben: „Mit der Zeit wurden wir routinierter und konnten uns in der Gruppe gegenseitig unterstützen." Zudem wird die strukturierte Zusammenarbeit als hilfreich beschrieben, etwa im Hinblick auf die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben: „Wir hatten als Gruppe ausreichend Zeit, uns mit den Unterrichtsaufgaben auseinanderzusetzen und Teilaufgaben zu verteilen."

Gesamtbewertung und Implikationen für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate

Die quantitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die untersuchten didaktischen Schwerpunkte in ihrer Kombination einen strukturierten Zugang zum Umgang mit Aufgaben ermöglichen können. Dabei zeigt sich eine prozessuale Abfolge von Informieren, Analysieren und Modifizieren bis hin zur eigenständigen Entwicklung von Aufgaben, die durch Feedback- und Reflexionsphasen begleitet wird. Die qualitativen Befunde bestätigen die Ergebnisse und legen außerdem nahe, dass insbesondere die Verknüpfung dieser Elemente sowie kooperative Lernformen von den Studierenden als relevant wahrgenommen werden.

Hochschulformate, die entsprechende didaktische Elemente integrieren, könnten somit aus Sicht der Studierenden zur Entwicklung von Aufgabenkompetenzen beitragen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Relevanz dieser Schwerpunkte auch von Studierenden des regulären Lehrangebots wahrgenommen wird, was auf einen grundsätzlich hohen Stellenwert der Auseinandersetzung mit Aufgaben in der Lehrkräftebildung hindeuten könnte. Die zunehmende Relevanzeinschätzung aller didaktischen Schwerpunkte in beiden Gruppen kann als Hinweis auf einen fortschreitenden Professionalisierungsprozess interpretiert werden. Mit wachsender Erfahrung und intensiverer Auseinandersetzung mit der Aufgabenentwicklung scheint sich ein differenzierteres Verständnis für die Komplexität des Gestaltungs-

prozesses zu entwickeln. Die Studierenden nehmen die einzelnen Elemente zunehmend nicht mehr isoliert, sondern in ihrem funktionalen Zusammenspiel wahr, wodurch alle Phasen des Aufgabenentwicklungsprozesses an Bedeutung gewinnen.

Für die Gestaltung zukünftiger hochschuldidaktischer Formate deuten die Befunde darauf hin, dass die Kombination aus strukturiertem Vorgehen, die eigenständige Aufgabenentwicklung, Feedback- und Reflexionsphasen sowie kooperativen Elementen als potenziell unterstützend für die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen wahrgenommen werden könnte. Gleichzeitig erscheint es notwendig, solche Ansätze kontext- und adressat:innenspezifisch anzupassen, um unterschiedlichen fachlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen gerecht zu werden.

Einschränkungen der Studie

Die vorliegende Studie unterliegt mehreren Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen:

- Ein zentraler Aspekt betrifft die geringe Größe der Kontrollgruppe sowie den Rückgang der Teilnehmendenzahl in der Nacherhebung. Dies schränkt die Aussagekraft der statistischen Analysen ein und könnte dazu beigetragen haben, dass keine signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt werden konnten.
- Darüber hinaus sind die Gruppen nicht randomisiert, sondern ergeben sich aus curricularen Strukturen. Mögliche systematische Unterschiede zwischen den Gruppen können daher nicht vollständig ausgeschlossen werden. Auch die ungleichen Gruppengrößen können die statistische Auswertung beeinflussen.
- Ein weiterer Aspekt betrifft die Datengrundlage: Die erhobenen Daten basieren auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Aussagen zur tatsächlichen Ausprägung von Aufgabenkompetenzen lassen sich daraus nur eingeschränkt ableiten.
- Zudem fokussiert sich die Untersuchung auf den Bereich der beruflichen Bildung und auf das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Diese fachliche Kontextualisierung schränkt die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Fachdisziplinen ein.
- Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse insgesamt vorsichtig zu interpretieren. Gleichwohl lassen sich aus den identifizierten Gestaltungsmerkmalen Hinweise auf potenziell relevante didaktische Prinzipien ableiten, die unter Berücksichtigung kontextspezifischer Bedingungen auch für andere hochschuldidaktische Formate von Interesse sein könnten.

5. Fazit

Die Studie zeigt, dass Lehramtsstudierende den sechs untersuchten didaktischen Schwerpunkten eine hohe Bedeutung für die Entwicklung von Aufgabenkompetenzen zuschreiben. Besonders hervorgehoben werden dabei die eigenständige Aufgabenentwicklung sowie begleitende Feedback- und Reflexionsprozesse und kooperative Lernformen.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass alle didaktischen Schwerpunkte im Zeitverlauf als relevanter eingeschätzt werden und somit auf eine zunehmende Differenzierung im Verständnis von Aufgabenentwicklung hindeuten. Dabei legen die Befunde nahe, dass insbesondere das Zusammenspiel der didaktischen Elemente für den Aufbau von Aufgabenkompetenzen bedeutsam ist. Die vergleichbaren Einschätzungen beider Studierendengruppen deuten zudem darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Aufgaben unabhängig vom konkreten Lehrformat als relevant wahrgenommen wird und somit einen zentralen Bestandteil der Lehrkräftebildung darstellt.

Für die Hochschullehre ergeben sich daraus Hinweise, dass die strukturierte Integration entsprechender didaktischer Elemente zur Unterstützung der Entwicklung von Aufgabenkompetenzen beitragen kann. Dabei sind kontext- und adressat:innen-spezifische sowie institutionelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Zukünftige Forschung sollte insbesondere die längerfristige Entwicklung von Aufgabenkompetenzen sowie die Übertragbarkeit auf unterschiedliche Fachkontexte und Lehr-Lern-Formate untersuchen.

Anmerkung

Diese Forschung wurde im Rahmen des Projekts ‚TUB Teaching 2.0-Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium' durchgeführt und von der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung' von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1628).

Danksagung

Die Autorinnen danken Edda Dilger für ihre Unterstützung im Codierprozess, die zur Sicherung der Qualität der qualitativen Analyse beigetragen hat.

Literaturangaben

Brombach, S. (2019). Mentor*innen qualifizieren – Reflexion als Grundlage der Rollen- und Aufgabenklärung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung,* 2.1, 160–170. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-149

Cedefop. (2023). *The future of vocational education and training in Europe: Synthesis report*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2801/08824

Conty, V., Dilger, E., Koscholke, S., Derda, M., & Langen, N. (2023a). Kooperationslabore zur Gestaltung praxisorientierter Unterrichtsaufgaben an beruflichen Schulen. In: P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.): *Interaktionen und Kommunikation in hochschulischen Lernwerkstätten: Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46-57. https://doi.org/10.25656/01:26943

Conty, V., & Grundmann, S. (2023). Eine Checkliste als fachdidaktisches Instrument zur Gestaltung von Unterrichtsaufgaben für die Berufliche Bildung. In: L. Mientus, C. Klempin, & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 379-387. https://doi.org/10.25932/publishup-63191

Conty, V., Grundmann, S., & Langen, N. (2023b). Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung: Ein Best-Practice-Beispiel zur Gestaltung von Unterrichtsaufträgen in der beruflichen Ernährung und Hauswirtschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5.2, 44-55. https://doi.org/10.11576/dimawe-6205

Conty, V., & Langen, N. (2026). Professionalisation of future VET teachers through assignment-related action competence. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 13(3), 392–423. https://doi.org/10.13152/IJRVET.13.3.4

Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Gerlach, D., Goworr, J., & Schluckebier, J. (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente: Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerausbildung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung,* 52, 3-19.

Gießler, R., Becker, D., & Schledjewski, J. (2020). Aufgabenentwicklung und projektbasiertes Studieren an der Schnittstelle von Erzählforschung, Fremdsprachen- und Mediendidaktik. *HLZ – Zeitschrift für Hochschuldidaktik in der Lehrerinnenbildung,* 3.1, 201-224. https://doi.org/10.4119/unibi/hlz-2517

Grundmann, S., Groth, K., & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung,* 7.1, 95-109. https://doi.org/10.25656/01:19076

Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik,* 50.2, 223-243.

Kiikeri, P., Uusiautti, S., & Purtilo-Nieminen, S. (2024). Students' thriving and well-being in online learning environments in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* 11.1, 119-145. https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.6

Kleinknecht, M. (2011). Was ist eine gute Aufgabe? Analyse und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Aufgabenkultur. In: A. Brinkmann & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht in Lehrerausbildung und Schule in der Diskussion* (Heft 18). Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 23-32.

Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. *Zeitschrift für Grundschulforschung,* 12.1, 29-42. https://doi.org/10.1007/s42278-018-00035-2

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 07.10.2022).*

Lazarides, R. (2018). Vernetzung von Schulpraxis und Universität: Ein Seminarkonzept zur Unterrichtsentwicklung durch Praxiserfahrungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 8.2, 189-201. https://doi.org/10.1007/s35834-018-0201-5

Manal, R., Mohamed, D., & Fatima-Zahra, G. (2024). A teachers' coaching approach to sustainable professional development. *Journal of Teacher Education for Sustainability,* 26.1, 63–80. https://doi.org/10.2478/JTES-2024-0005

Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag, 543-556.

Vorholzer, A. (2021). Erträge Didaktischer Rekonstruktion für Forschung und Unterricht am Beispiel von Lernaufgaben zum experimentellen Denken und Arbeiten. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion,* 4.2, 67-87. https://doi.org/10.11576/hlz-2700

Über die Autorin

Valentina Conty ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung der Lehrkräftebildung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, insbesondere in der Theorie-Praxis-Verzahnung, der Kompetenzentwicklung sowie der Entwicklung und Erforschung innovativer Lehr-Lern-Formate.

Kontakt: conty@tu-berlin.de