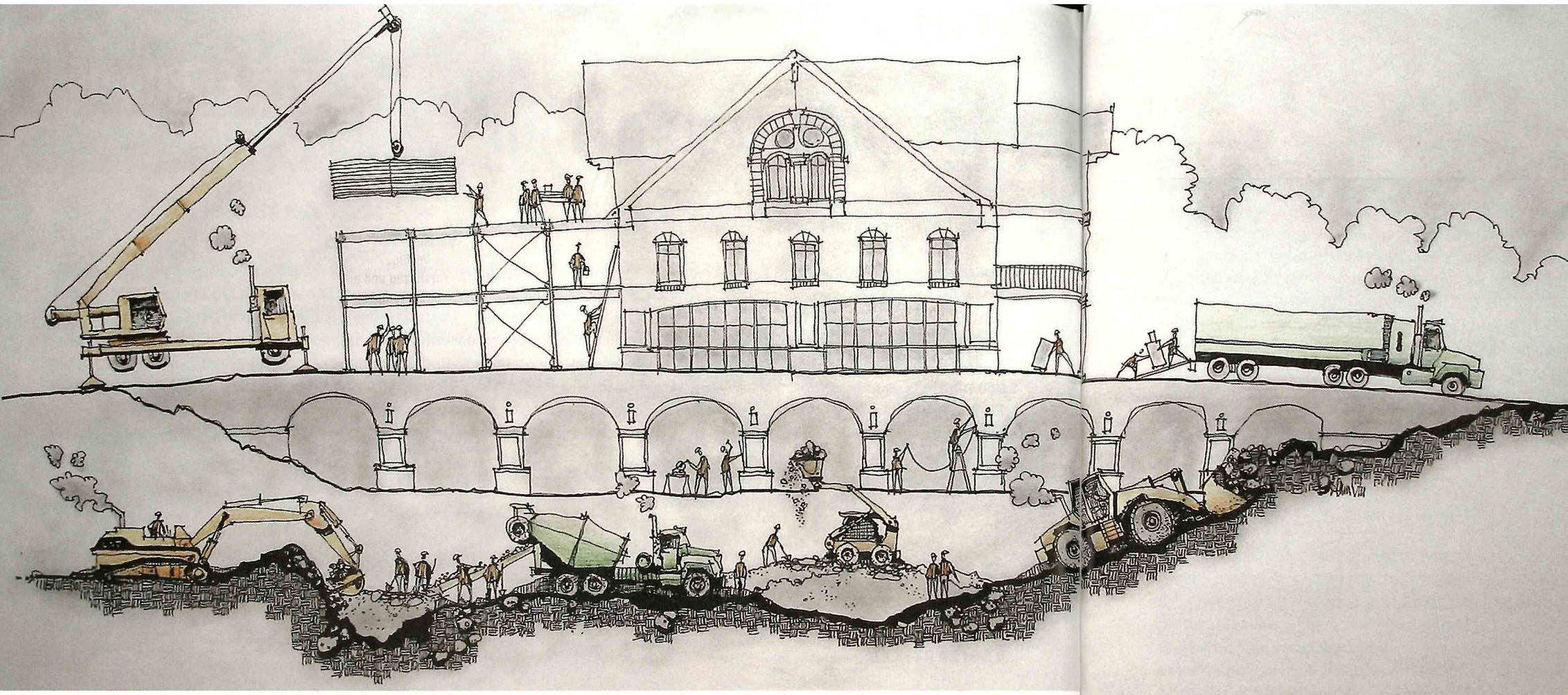




WOLFGANG HALLET

Die komplexe Kompetenzaufgabe

Eine komplexe Kompetenzaufgabe ist mehr als eine Lernaufgabe: Auch sie definiert ein klares Lernergebnis, organisiert die Lern- und Arbeitsprozesse auf dem Weg zum fertigen Produkt und stellt die dafür notwendigen Materialien, Modelle, Erläuterungen und Unterstützung zur Verfügung. Darüber hinaus hat sie kontroverse Themen zum Inhalt, wie sie in der Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorkommen, und erfordert deshalb echte Problemlösestrategien.

Kein Unterricht kann erfolgreich sein, der sich nicht Rechenschaft ablegt über die Ziele, die er ausbilden möchte. Und eigentlich gehört es zu den didaktischen Selbstverständlichkeiten, dass die im Unterricht zu vermittelnden und erwerbenden Kompetenzen von übergeordneten Bildungszielen abgeleitet werden, sollen sie nicht völlig willkürlich definiert werden. Die Bildungsstandards für die ersten Fremdsprachen (KMK 2004) leisten beides jedoch in sehr unzureichendem Maße: Den Begriff der Diskursfähigkeit sucht man dort (anders als z.B. in den Standards für die

Naturwissenschaften!) vergebens, und als ‚Kompetenzen‘ werden kurzerhand die traditionellen *skills* (also Leseverstehen, Schreibfähigkeit usw.) ausgewiesen. Komplexere Fähigkeiten hingegen wie z.B. fremdsprachige ‚Textrezeption‘, ‚Interaktion‘ oder ‚Textproduktion‘ werden unter die methodischen Kompetenzen subsumiert (vgl. KMK 2004: 8), obwohl sie doch den Kern der fremdsprachigen Diskursfähigkeit ausmachen. Solch fehlende didaktische Systematik führt beinahe zwangsläufig zu Unklarheiten über die zentralen Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht

Illustration: Matthew Hamm

ausgebildet werden sollen, und über die Art der Aufgaben, mittels derer diese entwickelt werden sollen.

Am Beginn eines Themenheftes, das einem Aufgabenkonzept für die Kompetenzentwicklung gewidmet ist, muss deshalb eine kurze Reflexion über die Bildungs- und Kompetenzziele des Englischunterrichts stehen. Dabei lässt sich durchaus an die den Bildungsstandards vorausgehende Bildungsstudie anschließen, in der für alle schulische Bildung das Leitziel festgelegt wird,

dass alle Heranwachsenden einer Generation, und zwar unabhängig von Herkunft und Geschlecht, dazu befähigt werden, in der selbständigen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur und in der Gestaltung der eigenen Lebenswelt diesem Anspruch gemäß zu leben und als mündige Bürger selbstbestimmt zu handeln (Klieme et al. 2003: 63).

Es ist keine Frage, dass im 21. Jahrhundert Selbstbestimmtheit und soziokulturelle Partizipationsfähigkeit des Individuums nur voll gültig entwickelt werden können, wenn sie eine fremdsprachige Dimension besitzen. Daher lässt sich aus diesen allgemeinen Bildungszielen auch ‚fremdsprachige Diskursfähigkeit‘ als übergeordnetes Ziel unmittelbar ableiten. Wenn man unter ‚Diskurs‘ Ensembles und Abfolgen von Rede und Gegenrede oder von Texten zu gesellschaftlichen Fragestellungen, Themen und Wissenskomplexen versteht, dann erkennt man, dass die Geläufigkeit in einer Fremdsprache dazu befähigt, an Aushandlungsprozessen, Sinngebungen und Bedeutungszuschreibungen teilzuhaben, die auch in anderen als der eigenen Sprache stattfinden. ‚Fremdsprachige Diskurs-

Wenn am Ende ein Haus entstehen soll, muss allen Gewerken auf der Baustelle ein Modell davon vor Augen sein, ein Plan die verschiedenen Arbeitsabschnitte und Tätigkeiten organisieren, ausreichend Beton, Holz und Sachverstand zur Verfügung stehen und Gerüste die Arbeitenden unterstützen und absichern – die Baustelle als Metapher für eine komplexe Kompetenzaufgabe

fähigkeit‘ und ‚fremdsprachige Partizipation‘ sind demzufolge Schlüsselbegriffe, die auf die bildungstheoretische Begründung des fremdsprachlichen Lernens und der damit verbundenen Kompetenzziele verweisen: Die in der Schule erworbenen Kompetenzen müssen dazu dienen, gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen und Problemlagen sowie die mit ihnen verbundenen diskursiven und kommunikativen Anforderungen zu bewältigen. Gemäß einem solchen funktionalen Kompetenzbegriff lassen sich mit Weinert (2001: 27f.; vgl. auch Klieme et al. 2003: 72) unter Kompetenzen

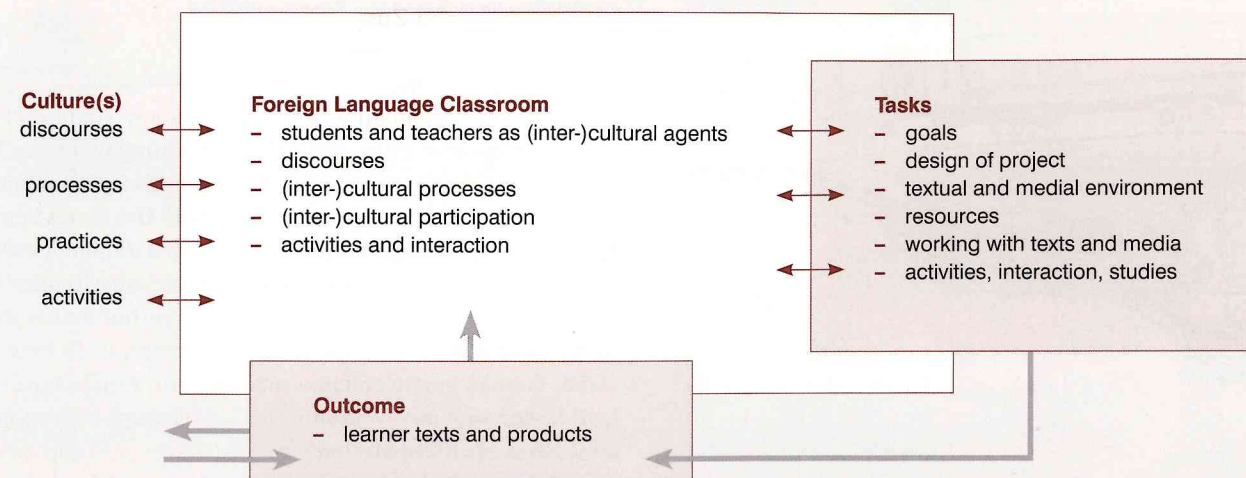
die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstehen], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.

Gemäß dieser Definition sind ‚Kompetenzen‘ also stets komplex und mehrdimensional; sie lassen sich nicht auf einfaches Können oder einfache Fertigkeiten (*skills*) reduzieren. Umgekehrt müssen kompetenzentwickelnde Lernarrangements und Aufgaben im Englischunterricht so angelegt sein, dass sie die zur fremdsprachigen Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen entwickeln.

Die komplexe Kompetenzaufgabe

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich, dass Lernarrangements und Aufgaben für den Englischunterricht, welche ‚Kompetenz‘ in einem komplexen Sinne – also fremdsprachige Diskursfähigkeit – entwickeln und fördern sollen, als Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen angelegt sein müssen. Zu ihrer Bewältigung müssen die Schülerinnen und Schüler problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter-)entwickeln – und dies alles in der Fremdsprache. Kompetenzaufgaben initiieren daher nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforde-

Aufgabenkonzept, classroom discourse und lebensweltliche (kulturelle) Diskurse



Hallet 2012a; zuerst in Hallet 2006a: 52, und 2006b

rungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer. Im Idealfall partizipieren sie aber auch unmittelbar an realen kulturellen Diskursen und an gesellschaftlichen Prozessen. Kompetenzaufgaben sind also notwendigerweise immer komplex. Auch ist die unmittelbare Orientierung an lebensweltlichen Diskursen und Problemlagen oder deren Modellierung die beste Gewähr dafür, dass komplexes und authentisches Problemlösungshandeln initiiert wird. Komplexe Kompetenzaufgaben verknüpfen daher die Sphäre des Unterrichts mit der Lebenswelt und schließen schulisches Lernen und kulturelles Handeln zusammen. Wie man in dem Modell in → Kasten 1 (oben) erkennen kann, fasst das Konzept der komplexen ('echten') Kompetenzaufgabe die Schülerinnen und Schüler als kulturelle Aktanten und Subjekte von Diskursen und Prozessen auf, die auf die eine oder andere Weise stets an realen gesellschaftlichen Diskursen partizipieren. Umgekehrt nehmen sie als kulturelle Subjekte und Persönlichkeiten mit ihren eigenen Wertvorstellungen, Haltungen, Meinungen, Sinnstiftungen usw. am Lern- und Unterrichtsprozess teil (vgl. umfassend Kramsch 2010). Von daher begründet sich auch, warum diese Art Kompetenzaufgabe mehr ist als eine 'Lernaufgabe' und warum sie, wie es alle Praxisartikel zeigen, auf Fragestellungen angewiesen ist, deren Gehalt *meaningful* und *relevant* ist (vgl. Hallet 2011: 97 ff.). Daraus erwächst der Problemgehalt der Aufgabe, der eine intensive, problemlösende Beschäftigung mit Aufgabe als lohnend, sinnvoll, vielleicht sogar als notwendig erscheinen lässt. Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren oder sind selbst 'Ernstfälle', in denen, wie in lebensweltlichen Herausforderungssituationen auch, alle

bereits vorhandenen Kompetenzen aktiviert und zielorientiert eingesetzt werden müssen, wie es z.B. bei der Bewertung von *street art* (s. S. 16 ff.), bei der Beschäftigung mit den lebensweltlichen Auswirkungen globalisierter Produktionsbedingungen (s. S. 40 ff.) oder mit Verhaltensweisen und -regeln in *social networks* (s. S. 22 ff., S. 26 ff. und S. 30 ff.) der Fall ist.

Die wesentlichen Merkmale komplexer Kompetenzaufgaben sollen im Folgenden umrissen werden (vgl. auch Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2011a: 63 ff. sowie 2011b).

Lebensweltbezug und Topikalität

Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren diskursive Prozesse und Bedeutungsaushandlungen in Analogie zu Problemstellungen, Aushandlungsprozessen und Thematiken in realweltlichen Diskursen oder nehmen diese auf. Sie sind bedeutungshaltige und relevante, „entschulte“ Aufgaben, die an Handlungen von realen Aufgaben im Alltag orientiert sind, um Kompetenz sichtbar zu machen.“ (Schratz/Westfall-Greiter 2010: 109).

Komplexität

Kompetenzaufgaben sind aufgrund ihrer Orientierung an realen Problemlagen ihrer Natur nach komplex. Ihre Bearbeitung erfordert die umfassende Aktivierung von Erfahrungs-, Welt- und ggf. domänenspezifischem Wissen, von Schemawissen und bereits erworbener Kompetenzen. Die Komplexität der Problemstellung spiegelt sich in dem der Aufgabe zugrundeliegenden Text-, Medien- und Materialarrangement, das nie 'eindimensional', sondern stets multitextuell und multimodal ist.

Kompetenzentwicklung

Die komplexe Aufgabe zielt auf die Wiederaufnahme, Weiterentwicklung und Vernetzung (fremd-)sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen sowie ggf. auf den Erwerb neuer Kompetenzen oder Teilkompetenzen, dies alles im Hinblick auf das übergeordnete Bildungsziel der fremdsprachigen Diskurs- und Partizipationsfähigkeit. Sie ist in der *zone of proximal development* angesiedelt, auf einer Kompetenzstufe also, auf der die Lernenden die Aufgabe weitgehend selbstständig unter Anwendung der bereits erworbenen Kompetenzen, aber auch unter Nutzung von Unterstützungsangeboten (*scaffolding*) lösen und zu einer höheren Kompetenzstufe gelangen können.

Prozessinitiation

Es ist sinnvoll, drei verschiedene Arten von Prozessen zu unterscheiden, welche durch komplexe Aufgaben initiiert oder entlang lebensweltlicher Anforderungen modelliert werden: kognitive Prozesse, die für das Verstehen und die inhaltliche Bewältigung einer Problemstellung erforderlich sind; sprachlich-diskursive Prozesse der Problemlösung, der Aushandlung, der Kommunikation und der Präsentation; soziale und interaktionale Prozesse, in denen sich die Arbeit und die Verhandlungen über die Problemlösung vollziehen.

Offenheit

Komplexe Aufgaben determinieren weder die Problemlösungswege noch den inhaltlichen *outcome*: „it is part and parcel of openly-framed, learner-centred tasks that it is not possible to predict their discursive outcomes.“ (Legutke/Thomas 1991: 61). Allerdings definiert die Aufgabenstellung im Sinne der Zielorientierung und der verlässlichen Darstellbarkeit der Ergebnisse die generische Form des *outcome* (z.B. *wall display, essay, dialogue* usw.).

Prozessstrukturierung

Komplexe Aufgaben antizipieren die notwendigen kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolgen und die möglichen oder erwünschten Verläufe des Lern- und Arbeitsprozesses. Sie unterstützen die Lernenden bei der Strukturierung und Organisation des Arbeitsprozesses, indem sowohl Hinweise zum Vorgehen als auch sprachliche Mittel für die Bearbeitung geübt, erlernt, zur Verfügung gestellt oder aktiviert werden.

Das Aufgabenmodell

Das im Folgenden vorzustellende Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe ist ein Modell in mehrfachem Sinn (→ Kasten 2, S. 8). Es ist ein

- **Kompetenzmodell**, da es der Abbildung und Modellierung jener Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten

dient, die für die Bewältigung entsprechender lebensweltlicher Problemsituationen und kultureller Handlungsanforderungen erforderlich sind.

- **didaktisches Prozessmodell**, das eine Vorstellung von den Tätigkeiten und Prozessen der Lernenden, deren Initiierung und Zusammenwirken im Verlauf der Problembearbeitung vermitteln soll. Dazu gehören auch Differenzierungsoptionen, wie sie in der → *Methode im Fokus* (S. 10 f.) beschrieben werden.
- **Aufgaben- und Planungsmodell**, das Lehrkräfte bei der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Reflexion von aufgabeninitiierten Lern- und Arbeitsprozessen im Englischunterricht durch die Aufschlüsselung in einzelne, operable Komponenten benutzen können.

Kompetenzziele

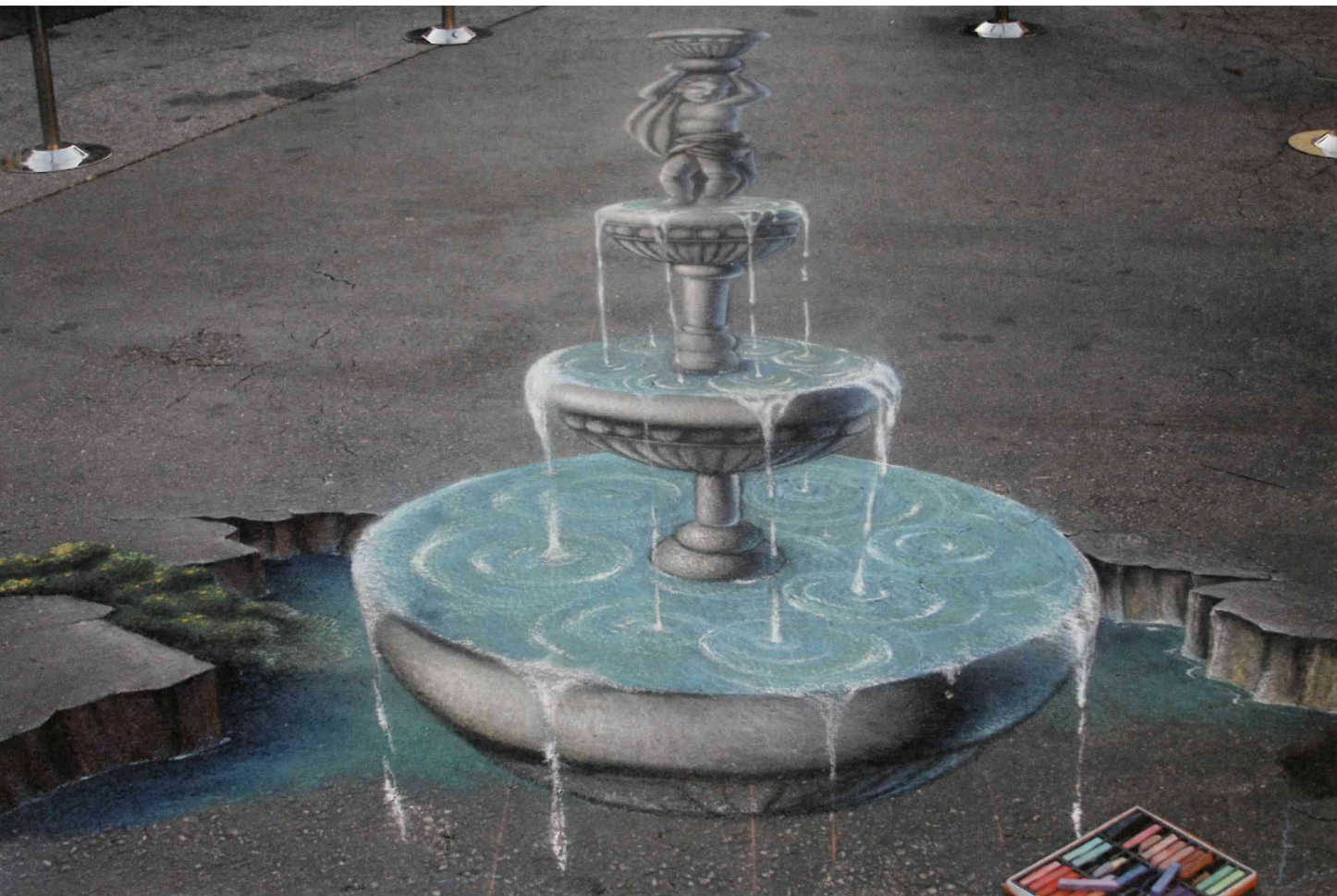
Die übergreifenden Kompetenzziele der Aufgabe orientieren sich an der Bewältigung einer lebensweltlichen Problem- oder Interaktionssituation sowie an den kommunikativen, diskursiven und sozial-interaktionalen Anforderungen, die damit verbunden sind. Die Kompetenzziele geben an, welche kognitiven, sozial-interaktionalen und sprachlich-diskursiven Fähigkeiten weiterentwickelt oder erworben werden sollen. Natürlich handelt es sich um eine didaktische Setzung, mit der auch Lernschwerpunkte kognitiver, fremdsprachlicher und sozial-interaktionaler Art verbunden sind. Umgekehrt sind die Kompetenzziele und das jeweils gewählte Thema sowie die modellierte Situation so gewählt, dass bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden. Daher sind unterhalb des globalen Kompetenzziels auch Teilkompetenzen, Fähigkeiten, Kenntnisse und *skills* zu definieren, die zur Erreichung des Globalziels erforderlich sind.

Thema und Inhalte

Die gesamte Aufgabe wird von einem übergreifenden Thema bestimmt, welches an die Erfahrungswelt der Lernenden, an lebensweltliche Diskurse und/oder an gesellschaftliche Problemlagen anschließt. *Meaningfulness* und *relevance* des Themas sind vorentscheidend für den Grad der Involviertheit und der Motivation der Lernenden.

Input-Texte, Bilder, Materialien

Das Material- und Textarrangement repräsentiert die Problemlage und den Diskursausschnitt aus dem Thema und stellt die Grundlage des gesamten Arbeitsprozesses dar. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad und die inhaltliche Komplexität der Texte und Materialien definieren auch die aktuelle Lernzone, die *zone of proximal development*, in der der Lern- und Arbeitsprozess angesiedelt ist. Die Vielfalt, Multimedialität und Multimodalität der Texte, Materialien und Darstellungen sowie der symbolischen Formen (fremdsprachige Texte, Bilder, grafische oder diagrammatische Darstellungen) spiegelt die Komplexität der Problemstellung.



Die komplexe Kompetenzaufgabe modelliert reale Fragestellungen und lässt Lernende an lebensweltliche Diskursen teilnehmen

Genres

Im Hinblick auf die während der Arbeit benötigten diskursiven Formen sowie die Lernerprodukte, die aus der Arbeit hervorgehen sollen, müssen den Lernenden textuelle und mediale generische Modelle für die von ihnen zu produzierenden Texte, diskursiven und interaktionalen Formen zur Verfügung gestellt werden. Generische Formen, z.B. ein argumentativer Dialog oder eine E-Mail, aber auch komplexere Formen wie eine Erzählung oder eine Talkshow sind die wichtigsten Bausteine jeder Kommunikation und müssen durch Bewusstmachung und den Erwerb von Strukturregeln erlernt werden. Gerade für schwächere Lernende sind solche generischen Muster eine wichtige Unterstützung (*scaffolding*; vgl. zu allem genauer Hallet 2009: 130ff., sowie Hallet 2011b).

Sprachliche Mittel

Die zu erwerbenden sprachlichen Mittel und Elemente (Formen, grammatische Strukturen, Lexik, *chunks* und *phrases* usw.) werden funktional durch das Kommunikations- und Interaktionsziel determiniert. Oft ist es sinnvoll, den Erwerb sprachlicher Mittel in einer eigenen *focus on form*-Phase (oder *language loop*; vgl. Hallet 2011a: 102ff.) anzusiedeln. Im Anschluss daran wird unter Verwendung der neuerworbenen (oder reaktivierten) sprachlichen Mittel die inhaltlich-thematische Arbeit fortgesetzt.

Teilkompetenzaufgaben und Übungen

Im direkten Zusammenhang mit dem Zuerwerb sprachlicher Strukturen, Fertigkeiten (z.B. des Leseverstehens)

oder Teilkompetenzen (auch z.B. methodischer oder sozialer Art) sind sprachliche Übungen und Aufgaben als eigenständige Elemente (*pre-communicative tasks*) auszuwählen (Lehrwerk!) oder bereitzustellen, die die erfolgreiche Bewältigung der komplexen Aufgabe ermöglichen und befördern.

Scaffolding-Angebote

In die komplexe Aufgabe sind Formen der Unterstützung integriert, die die Lernenden individuell und je nach Bedarf in Anspruch nehmen können. Das ‚Stützgerüst‘ setzt sich zusammen aus teil-redundanten Inputmaterialien (z.B. Bilder, die das Textverstehen erleichtern), der Vorstrukturierung der Arbeitsschritte, gezielten Hinweisen zur Bearbeitung und zur Nutzung von Hilfsmitteln, der Bereitstellung sprachlicher Mittel und dem Verweis auf wichtiges Welt- und Vorwissen oder generischen Modell-Texten zur Vorstrukturierung der Arbeitsprodukte (vgl. das Kap. 4.6.3, „Scaffolding“ in Hallet 2011a).

Kognitive, interaktionale und diskursive Prozesse

Für die Aufgabenkonzeption ist es wichtig, die verschiedenen Prozessarten und ihren Beitrag zum Kompetenzerwerb jeweils zu bestimmen und, soweit möglich, zu antizipieren: Was soll kognitiv erkannt, verstanden und an Wissen über Sachverhalte, Kulturen oder über die Fremdsprache erlernt werden? In welchen sprachlich-diskursiven Formen wird verhandelt, kommuniziert und präsentiert? Von welchen sozialen und interaktionalen Formen sollen die Arbeit im Klassenzimmer und das Arbeitsprodukt bestimmt sein?

Die Unterscheidung der Prozessarten ermöglicht es besser, einen Fokus für die Aufgabe zu definieren, Schwerpunkte zu setzen und denjenigen Aspekt der fremdsprachigen Diskursfähigkeit in den Mittelpunkt zu stellen, der mit dem Thema und dem angestrebten Arbeitsprodukt bzw. -ergebnis kongruent ist.

Outcome

Das Arbeitsergebnis ist der Zielpunkt aller Lern- und Arbeitsprozesse, die durch die Aufgabe initiiert werden. Was und wie im Verlauf der Aufgabenbearbeitung gelernt wird, bestimmt sich von diesem Ende her. Das Arbeitsprodukt muss daher in der Aufgabenstellung sorgfältig hinsichtlich seines Kontextes, seines Zweckes, seiner Funktion und seiner sprachlich-diskursiven oder textuellen Gestalt (also des Genres) vordefiniert werden.

Aufgabeninstruktion

In der Differenziertheit und Strukturiertheit der Aufgabeninstruktion spiegelt sich die Komplexität der Aufgabe ebenso wie des Problemlösungs- und Arbeitsprozesses wider. Die Instruktion muss Anweisungen und Hinweise zu allen Elementen enthalten, die Eingang in das Lern- und Materialarrangement finden und im Arbeitsprozess zu beachten sind. Sie wird in einer für die Lernenden nachlesbaren Form (*worksheet* als Handout, Overhead-Folie oder digitale Projektion) herausgegeben, damit sie ihnen während des gesamten Arbeitsprozesses zur Verfügung steht.

Differenzierung mit der komplexen Kompetenzaufgabe

Differenzierendes Arbeiten ist Bestandteil des Konzepts der komplexen Kompetenzaufgabe. ‚Einfache‘ Aufgaben und Übungen sind oft auf Eindeutigkeit der Beantwortung angelegt oder es fehlt an einem Problemgehalt, der unterschiedliche Lösungswege, Verarbeitungstiefen und Qualitäten des Ergebnisses (jenseits von ‚richtig‘ – ‚falsch‘, ‚gelingen‘ oder ‚misslingen‘ usw.) zulassen würde. Eine komplexe Problemsituation hingegen, wie sie der Kompetenzaufgabe in Anlehnung an lebensweltliche Anforderungen zugrunde liegt, schließt die Verschiedenheit der Lösung und Bearbeitung ein, und zwar auf allen Stufen und in allen Dimensionen der Bearbeitung und Verarbeitung. Individuelle Differenzen können sich bereits in der Interpretation der Aufgabenziele und der Aufgabeninstruktion durch die Lernenden zeigen, da ja die dort angesprochenen fremdsprachigen Interaktionssituationen, Rollen von Beteiligten oder deren Verhalten durch Aktivierung eigener, jeweils individueller Erfahrungen und Kenntnisse imaginiert und strukturiert werden müssen. Das Gleiche gilt z.B. für die Art und Tiefe der Verwendung und Verarbeitung der Informationen aus den Texten und Input-Materia-

lien: Wenn das präsentierte Material aus einer Vielzahl von textuellen, grafischen und visuellen Informationen besteht, werden die individuellen Zugriffe darauf, die Interpretationen, die Gewichtung und Auswahl der vorgefundenen Informationen sowie die Tiefe, mit der diese verarbeitet werden, individuell sehr verschieden sein.

Aus der individuellen Verschiedenheit der Ausgangslagen und der Vielzahl der Entscheidungen im Verlauf des Arbeitsprozesses resultieren auch Arbeitsprodukte, die in vielerlei Hinsicht unterschiedlich sind. Die Unterschiede zeigen sich auf jeden Fall in der sprachlichen und medialen Gestalt des Produkts (ein wichtiger Unterschied zu vielen anderen Aufgabenarten), aber auch im Grad seiner (sprachlichen oder symbolischen) Elaboriertheit, in der inhaltlichen Angemessenheit, Differenziertheit und ‚Tiefe‘ der Problemlösung ebenso wie in der Akkuratheit der Form (übrigens in exakter Analogie zu lebensweltlichen Situationen). Eigentlich ist dieser differenzierende Blick auf das Arbeitsprodukt und die Lernertexte eine Selbstverständlichkeit, muss aber dennoch betont werden: Für lernschwächere oder langsamer arbeitende Schülerinnen und Schüler sind reduzierte Arbeitsergebnisse möglich, vor allem auch hinsichtlich der fremdsprachigen Differenziertheit und Korrektheit. Für gute Schülerinnen und Schüler gilt das Gegenteil. Trotzdem können auch schwächere Lerner zu einem angemessenen Arbeitsergebnis kommen. Insofern wirkt auch die Ergebnisoffenheit der Aufgabe differenzierend, sie ist ein wichtiger Teil des integrierten Differenzierungskonzepts. Freilich werden diese Unterschiede – Stärken ebenso wie Schwächen – im *peer-* und im Lehrkraft-Feedback zur Sprache kommen; gerade darin liegt ein wichtiger Teil der Lernmotivation und der Anstrengungs-Aufforderung des Unterrichts mit der komplexen Aufgabe.

Mit anderen Worten: Alle einzelnen Komponenten der komplexen Aufgabe wohnt ein Differenzierungspotenzial inne, das bei der Planung, beim Text- und Materialarrangement oder bei der Konzipierung der Sozial- und Interaktionsformen sorgfältig eingeplant werden muss (→ *Methode im Fokus*, S. 10f.).

Evaluation und Leistungsbeurteilung

Die Evaluation der Arbeitsprodukte oder verschiedener Zwischenstufen auf dem Weg dorthin und die Selbst- oder *peer*-Evaluation durch die Lernenden ist zunächst aus dem Arbeitsprozess und aus dem Aufgabenmodell ausgegliedert, um deren eigene und besondere Funktionalität auch für die Lernenden zu beachten. Dennoch muss sie von Beginn an in den Unterrichtsverlauf eingeplant werden. Im Prinzip sind in jedem Stadium und auf allen Stufen der Arbeit an der Aufgabe evaluative Maßnahmen denkbar, auch sehr kleinschrittige. Beispielsweise kann man bereits

Heft 124 | 2013 **Kompetenzaufgaben**

Zusammengestellt von WOLFGANG HALLET

Handbibliothek

Hallet, Wolfgang (2011):

Lernen fördern – Englisch.**Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I.**

Seelze: Klett Kallmeyer.

Kap 4.9: 'Aufgabenorientierung'

Kap. 5: 'Die komplexe Kompetenzaufgabe'

Der Band enthält eine umfassende Diskussion und Begründung des komplexen Kompetenzbegriffs sowie der aufgabenorientierten Kompetenzentwicklung (Kapitel 4.9), beschreibt in Kapitel 5 das Aufgabenmodell umfassend und illustriert es am Beispiel einer Aufgabe zu 'Good Food – Bad Food at School'.

Hallet, Wolfgang (2012a):

„Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis.“

In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): 8–19.

Hallet, Wolfgang (2012b):

„Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben für den Englischunterricht.“

In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): 92–97.

Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012):

Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele.

Seelze: Klett/Kallmeyer.

In diesem Band werden insgesamt acht Unterrichtsbeispiele für alle Klassenstufen von Klasse 5 bis zur Oberstufe vorgestellt, die alle auf der Grundlage des Aufgabenmodells und mit Lehrwerkmaterialien als Ausgangspunkt entwickelt wurden. Außer den Materialien (alle als Download) enthalten die Beiträge auch Vorschläge für die Evaluation und die Leistungsbeurteilung. Die Themen reichen von brisanten gesellschaftlichen (z.B. *child labour*) und medienkritischen Fragen (TV Castings) bis zu einer literarischen

Zum Weiterlesen

Hallet, Wolfgang (2006b): „Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks.“ In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*.

Tübingen: Narr. 72–83.

Hallet, Wolfgang (2009): „Available Design. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht.“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Lütge, Christiane/Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Lang. 117–142.

Legutke, Michael/Thomas, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London/New York: Longman.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2004): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning*. Tübingen: Narr.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.) (2006): *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 84 [Task-Based Language Learning.] (November 2006).

Schratz, Michael/Westfall-Greiter, Tanja (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Unterrichtseinheit für die Klasse 9 (zum Jugendroman *Stone Cold* von Robert Swindells). Im ersten Teil des Bandes werden alle theoretischen Grundlagen der aufgabenbasierten Kompetenzentwicklung im Detail diskutiert.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2011a):

Teaching English. Task-Supported Language Learning.

Paderborn: Schöningh.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2011b):

„Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln.“

In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, Heft 109

[Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln].

(Januar 2011). 2–8.

Das Buch zu *task-supported language learning* und das FUE-Themenheft zu Lernaufgaben gehen ebenfalls vom Konzept der aufgabenbasierten Kompetenzentwicklung aus. Anhand der Analyse von Lehrwerksaufgaben werden Kriterien für gute Lernaufgaben entwickelt und Wege der Aufgabenkonstruktion vorgeführt. Es werden Wege aufgezeigt, wie ein Curriculum- oder lehrwerksbasierter Lehrgang zugleich aufgabengesteuert gestaltet werden kann.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2013):

Englischkompetenzen entwickeln:**Praxiserprobte Lernaufgaben für die Sekundarstufe I.**

Braunschweig: Diesterweg.

Dieser Band illustriert am Beispiel der im IQB-Projekt „Lernaufgaben Englisch Sekundarstufe I (alle Schularten)“ entwickelten Aufgaben, wie Englischlehrkräfte die Bildungsstandards nutzen können, um in ihren Klassen anhand geeigneter Aufgaben zu unterrichten und Prozesse und Ergebnisse gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. DVDs mit Unterrichtsvideos zeigen konkrete Möglichkeiten der Umsetzung aus vielen Klassenzimmern der Sekundarstufe I für jede Kompetenzstufe.

2

(s. S. 40ff.) die Verfügbarkeit argumentativer Diskursmuster und der entsprechenden Lexik essenziell. Diese Teilkompetenz kann im Anschluss an die Präsentation in Form der Leistungserhebung überprüft werden. Die Teilkompetenzübungen sollten dann auch systematisch darauf vorbereiten. In einem anderen Fall, etwa bei der Präsentation von *street art* (s. S. 16ff.), ist die Fähigkeit zum Verfassen kurzer bildbeschreibender Texte zentral und kann daher auch in isolierter und reduzierter Form überprüft und beurteilt werden. Wichtig ist auch hier, dass im Sinne des generischen Lernens die Merkmale für diese Textsorte erlernt und eingeübt werden.

Fazit

Wenn so verfahren wird, stellt sich auch heraus, dass man keine Sorge haben muss, dass der Erwerb der in den Bildungsstandards niedergelegten und schließlich getesteten *skills* und die Arbeit mit komplexen Kompetenzaufgaben Gegensätze sind. Vielmehr ist das Aufgabenkonzept so angelegt, dass der Erwerb der *skills* stets ein integrierter Bestandteil der Arbeit an der Kompetenzaufgabe ist. Freilich gilt: Die komplexe Kompetenzaufgabe bleibt nicht auf der Stufe des *skills*-Erwerbs stehen, sondern sie weist den *skills* – auch auf für eine Lernende transparente Weise – ihren funktionalen Ort zu in einem Bündel von Kompetenzen, wie sie auch in lebensweltlichen Interaktions- und Anforderungssituationen verlangt werden und zur Anwendung kommen.

Literatur

Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2006): *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10*. Paderborn: Schöningh.

Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn: Schöningh.

Hallet, Wolfgang (2006a): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.

Hallet, Wolfgang (2011b): „Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 114 [Generisches Lernen]. (November 2011). 2–7 und 11.

Klieme, Eckehardt et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

[KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der KMK vom 4.12.2003*. München/Neuwied: Wolters Kluwer.

Kramsch, Claire (2010): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.

Weinert, Franz-Emanuel (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: Weinert, Franz-Emanuel (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. 17–31.

Das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe**Kompetenzaufgabe**

Kompetenzziele
Globalziel und Teilziele

Thema, Inhalte
Ausdifferenzierte und
ausdifferenzierbare (komplexe)
Thematik

Input-Texte und -Materialien
Vielfalt, Wahlmöglichkeiten,
Multimodalität

Genres
Generische Modelle als
Scaffolding-Angebot

Sprachliche Mittel
Gestufte Angebote für
diagnostizierte Sprachstände

**Teilkompetenz-Aufgaben,
Übungen**
Angebot abgestimmt auf
diagnostizierte Sprachstände

Scaffolding-Angebote
Hinweise, integrierte Unterstützung,
Hilfen für schwächere Lernende

Aufgabeninstruktion
Hilfen und Hinweise zur
Bearbeitung und zum Vorgehen



zuerst in Hallet 2011a: 153

bei der Bearbeitung des Input-Materials verschiedene Verstehensfähigkeiten durch integrierte Abfragen auf einem *worksheet* beurteilen. In der Bearbeitungsphase kann man die Art der Vorstrukturierung des Endprodukts oder auch die Kooperationsfähigkeit in einer Kleingruppe evaluieren (z.B. die Qualität der Erfüllung vordefinierter Rollen; vgl. Grieser-Kindel et al. 2006, 2009). Wichtig ist aber, dass die Evaluationspunkte, die Art der Evaluation und die Kriterien dafür zusammen mit der Aufgabenstellung vor Beginn der Arbeit bekannt sind oder auch mit den Lernenden erarbeitet werden.

Zu beachten ist auch, dass es für jede komplexe fremdsprachige Interaktionssituation, die als Endprodukt angesteuert wird, zentrale fremdsprachliche *skills* und Kenntnisse gibt; z.B. ist für eine Debatte über Arbeitsbedingungen

Differenziert arbeiten mit der Kompetenzaufgabe

WOLFGANG HALLET

Der dem Aufgabenmodell zugrunde liegende komplexe Kompetenzbegriff lenkt den Blick auf die Vielzahl und Differenziertheit von individuellen Faktoren und Wegen der Kompetenzentwicklung. Die komplexe Kompetenzaufgabe ist ein Aufgabentypus, der diese verschiedenen Faktoren zur Geltung bringt und entwickelt. Die Kenntnis der verschiedenen Kompetenz- und Sprachstände auf der Basis eines differenzierten Diagnose-, Evaluations- und Beurteilungsinstrumentariums ist daher eine der Voraussetzungen für die individualisierte Arbeit an der Aufgabenstellung. Wenngleich es sich paradox anhört, so gilt doch, dass die Definition und Beschreibung von Kompetenzen, die am Ende eines Lernprozesses von allen erreicht werden sollen, eine Voraussetzung für die Erfassung individueller Leistungsstände und Lernfortschritte sowie zur Einschätzung der individuellen Unterschiede zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern (und damit des individuellen Förderbedarfs) ist. Die Aufgabenstellung muss daher prinzipiell von allen, auch von schwächeren Lernenden, bearbeitbar sein. Zugleich lässt die gleiche Aufgabenstellung Bearbeitungen und *outcomes* auf verschiedenen Niveau- oder Komplexitätsstufen zu.

Komplexität und Differenzierung

„Komplexität“ bezieht sich auf die an realen Situationen orientierten Problemlösungsanforderungen und die Integration einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bearbeitungsprozess. „Komplex“ bedeutet jedoch nicht „schwierig“. Für frühe Lernstufen muss der Situations- und Problemlösungsgehalt (z.B. sprachlich-diskursiv) vereinfachend modelliert werden. Wichtig ist auch der curriculare Kompetenzaufbau: Die Bearbeitung von komplexen Aufgaben muss von Beginn des Fremdsprachenlernens an (also schon in der Grundschule) eingeübt werden, damit sich Routinen einstellen.

Das Differenzierungspotenzial der Aufgabenkomponenten

Auf dieser Doppelseite werden anhand des Aufgabenmodells (vgl. auch → **Kasten 2**, S. 8) für alle Aufgabenkomponenten das Differenzierungspotenzial und die Differenzierungsoptionen sowie die damit verbundenen Vorkehrungen beschrieben. Im Zusammenwirken aller einzelnen Faktoren wird erkennbar, dass „Differenzierung“ als eine wichtige, der komplexen Aufgabe inhärente Dimension planbar und operationalisierbar ist.

Literatur

siehe Basisartikel

Kompetenzziele

Neben einem globalen Kompetenzziel werden auf der Ebene darunter auch Teilziele definiert und ausdifferenziert, die auch einzeln je nach Leistungsfähigkeit einzeln oder in Zwischenstufen erreichbar sind.

Thema, Inhalte

Der Vorteil einer komplexen, lebensweltbezogenen Thematik liegt darin, dass sie erfahrungsbezogen, wissensbasiert und individuell interpretierbar ist. Daraus ergeben sich individuelle Bearbeitungsweisen und -niveaus.

Input-Texte und -Materialien

Die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Materialien und Texte, Bilder, Grafiken usw. spricht verschiedene, sich gegenseitig stützende Wahrnehmungskanäle und Sinne an. Gestufte sprachliche und inhaltliche Niveaus gewährleisten, dass für jede/n bearbeitbare Materialien dabei sind.

Genres

Die Lernenden erhalten und bearbeiten Modell- und Mustertexte, Textskelette oder templates als Vorbild für die eigenen mündlichen, schriftlichen oder multimodalen Texte aller Art, vor allem für das Outcome-Produkt. Wichtig ist es, einfache Strukturregeln für die eigenen Texte zu finden. Gerade für schwächere Lernende sind generische Formen wichtige scaffolds.

Sprachliche Mittel

Die Reaktivierung, Festigung oder Einführung sprachlicher Mittel sowie die Bereitstellung sprachlicher Hilfen orientiert sich an den unterschiedlichen Sprach- und Leistungsständen der Lernenden. Was für einige bereits sprachliche Routine ist, muss für andere ggf. nochmals eingeführt und geübt werden.

Teilkompetenz-Aufgaben und Übungen

Das Angebot an Übungen und Aufgaben zum Erwerb und zur Sicherung von skills und Fähigkeiten orientiert sich am individuellen Übungsbedarf der Lernenden. Alle üben nur das, was bei ihnen nicht gut verfügbar oder gesichert ist.

Scaffolding-Angebote

Das Aufgabenarrangement enthält für alle Phasen und Elemente der Aufgabe (*input, process, output scaffolding*) integrierte, implizite und explizite Elemente der Unterstützung und Hilfe. Das Unterstützungsangebot ist so konstruiert, dass es individuell in Anspruch genommen werden kann, aber nicht muss.

Aufgabeninstruktion

Detaillierte Hinweise zu den Zielen, zum Umgang mit dem Material, zu den Aufgaben, zur Organisation der Arbeit usw. zielen darauf, auch schwächeren Lernenden die selbständige Bearbeitung der Aufgabe zu ermöglichen.

Kompetenzaufgabe

Kompetenzziele
Globalziel und Teilziele

Thema, Inhalte
Ausdifferenzierte und ausdifferenzierbare (komplexe) Thematik

Input-Texte und -Materialien
Vielfalt, Wahlmöglichkeiten, Multimodalität

Genres
Generische Modelle als Scaffolding-Angebot

Sprachliche Mittel
Gestufte Angebote für diagnostizierte Sprachstände

Teilkompetenz-Aufgaben, Übungen
Angebot abgestimmt auf diagnostizierte Sprachstände

Scaffolding-Angebote
Hinweise, integrierte Unterstützung, Hilfen für schwächere Lernende

Aufgabeninstruktion
Hilfen und Hinweise zur Bearbeitung und zum Vorgehen

kognitive
Prozesse

sprachlich-diskursive
Prozesse

interaktionale
Prozesse

Outcome,
Produkte,
Lernertexte

Prozesse

Der Arbeitsprozess muss unterschiedliche Lern- und Arbeitswege anregen und ermöglichen sowie unterschiedliche Verarbeitungstiefen zulassen. Die Kombination von individualisiertem und kooperativem Arbeiten (*think-pair-share*) mildert individuelle Schwächen und aktiviert alle verfügbaren Ressourcen.

Outcome

Die Differenzierung liegt in unterschiedlichen Niveau- und Qualitätsstufen, im Grad der Komplexität und Differenziertheit des Produkts, aber auch in Produkt-Alternativen und -Optionen.

Modell der komplexen Kompetenzaufgabe