

Kompetenzorientierte Aufgaben stellen

Lernleistung fördern und feststellen

Kompetenzorientierte, zum Erwerb oder dem Erweis von Kompetenzen geeignete Aufgaben müssen nicht zwingend neu erfunden werden. In einem funktionalen Zugriff werden Aufgabentypen unterschieden und mit dem Anspruch der Kompetenzorientierung kurzgeschlossen. Mit diesem Fokus stellt sich dann auch die Frage nach Transparenz der eingeforderten Leistungen.

Aufgaben sind – neben dem wie auch immer informierenden, irritierenden, motivierenden, sprachlichen oder medialen Impuls durch die Lehrerin oder den Lehrer sowie den mehr oder wenig passgenau eingesetzten Methoden – gewissermaßen der dritte elementare Aggregatzustand, die dritte von drei elementaren Erlebnisformen schulischen Unterrichts. Dabei reichen Aufgaben in diesem weiten Sinn von der kurz gefassten imperativischen Aufforderung – „Beschreibe, was du auf dieser Karikatur erkennen kannst.“ „Strukturieren Sie bitte den Text mit Hilfe von Zwischenüberschriften.“ – bis hin zur „komplexen Kompetenzaufgabe“ 1. Diese drei Aggregatzustände können, um im Bild zu bleiben, immer wieder ineinander übergehen oder in Kombination miteinander auftreten. So kann ein Impuls des Lehrers mit einer Beobachtungsaufgabe verbunden sein, eine Methode dient genauso dem Lernen wie eine Lernaufgabe (vgl. das Interview mit Josef Leisen in *Ethik & Unterricht* 3/13, 7f).

Aufgaben jedenfalls sind Aufforderungen oder Impulse mit Aufforderungscharakter, deren Funktion in der Lernaktivierung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Dokumentation von Lernleistung besteht. Bereits dieser letzte Satz hat Unterscheidungen von Aufgabentypen im Blick, und zwar hinsichtlich ihrer jeweiligen didaktischen Funktion, denen im Folgenden nachzugehen sein wird (1). Verbindet man diesen funktionalen Zugriff auf Aufgaben mit dem Begriff und Anliegen der Kompetenzorientierung (2), so lässt sich genauer bestimmen, wonach sich die Qualität von Aufgaben bestimmt. Dies soll der Begriff der „doppelten Passung“ leisten. Abschließend werden Aufgaben daraufhin befragt (3), was bei ihrer Bearbeitung sichtbar wird, wie Transparenz entsteht, was mithilfe der Aufgabe gelernt bzw. gekonnt wird.

1. Unterscheidungen

Eine geradezu klassische Unterscheidung von Aufgabentypen im Unterricht ist die von Lern- und Leistungsaufgaben. (vgl. *E&U* 3/13, S. 8). Lernaufgaben führen in der Regel nicht unmittelbar zur Leistungsfeststellung, was mit einer zweiten, aber nicht deckungsgleichen Unterscheidung zu tun hat, und zwar der zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenstellungen. Zwischen Lern- und Leistungsaufgabe scheint mir ein dritter Typus von Aufgaben zu beachten zu sein, den man mit Übungs-, Routine- oder Wiederholungsaufgaben bezeichnen könnte.

Nicht nur im Mathematik- oder Sprachunterricht, sondern auch im Ethikunterricht geht es um den Erwerb von Routinen etwa im Umgang mit Texten oder bei der Anwendung von hermeneutischen Methoden. Zu erwägen wäre, ob solches Üben gerade im Fach Ethik dadurch zum „intelligenten Üben“ 2 werden kann, dass solche Aufgaben durch metakognitive Reflexionsaufgaben ergänzt werden, etwa: „Vergleichen Sie ihren ersten Leseindruck mit dem Ergebnis ihrer Interpretation nach der ...-Methode.“ Die zweite bereits angedeutete Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben klingt zunächst plausibel, ist in der Unterrichtspraxis aber häufig wenig bewusst und schwer zu erkennen. Nicht selten werden Schülerinnen und Schüler Aufgaben grundsätzlich als „geschlossen“ empfinden, weil sie unterstellen oder erleben, dass ihre eigentliche Aufgabe darin besteht, die Lösungserwartung der Lehrerin oder des Lehrers zu erraten und zu entsprechen.

Im weiteren Verlauf wird deutlich werden: Es sind nicht automatisch und auch nicht per se die „geschlossenen“ Aufgaben, die für eine valide Leistungsfeststellung geeignet sind – weil die Lernenden bei allen Aufgabenstellungen etwas können oder über Kompetenzen verfügen müssen. Entscheidend ist die Frage: Was müssen sie für die Bearbeitung einer Aufgabe können und welche Kompetenz können sie dabei zeigen?

2. Kompetenzorientierung

2.1 Kompetenzorientierung und Kompetenzexegese

[2c]Begriff und Anliegen der Kompetenzorientierung wurden mittlerweile, nicht zuletzt auch in Ethik & Unterricht, hinreichend beschrieben und diskutiert. Zum Verständnis des Folgenden seien deshalb nur noch einmal drei Gesichtspunkte unterstrichen: Zum Einen sollte Konsens darüber bestehen, dass Kompetenzorientierung nicht der Gegenbegriff zu wissensbasiertem, verständnisintensivem Lernen ist, sondern zu „trägem Wissen“ 4. Zum anderen bedeutet Kompetenzorientierung nicht die Neuerfindung von Didaktik und Unterricht, sondern eine bestimmte Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse (heuristische Funktion) sowie deren Gestaltung (synthetische Funktion). Einfacher ausgedrückt: Kompetenzorientierung befragt Lehr-Lern-Prozesse daraufhin, wieviel und welches Können dabei im Spiel ist und wie im konkreten Fall Aufgaben konstruiert sein sollten, damit der Erwerb und der Nachweis von Kompetenz möglich wird. Kompetenzorientierung ist im Übrigen dem Unterricht dadurch aufgetragen, dass inzwischen im gesamten deutschen Sprachraum und natürlich auch im Fach Ethik Bildungsziele in Form von verbindlich formulierten Kompetenzbeschreibungen vorliegen, und zwar in zweifacher Weise, nämlich in Form von „allgemeinen Anforderungen“ 5 bzw. „prozessbezogenen Kompetenzen“ 6 einerseits und sog. „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen“ andererseits. Nach meiner Überzeugung lautet die zentrale handlungsleitende Frage zur Übersetzung von Standards in Unterricht oder genauer in Aufgabenstellungen: Was kann man, wenn man über die jeweilige Kompetenz verfügt („Was kann ein Schüler, eine Schülerin, der oder die das kann?“) und wie unterschiedlich kann man das können? Ich habe diesen analytischen Zwischenschritt zur Freisetzung von didaktischer Kompetenz der Lehrenden als „Kompetenzexegese“ bezeichnet. 7

2.2 Die doppelte Passung von Aufgaben

Die didaktische und sprachliche Analyse von Kompetenzbeschreibungen (Kompetenzexegese) scheint mir dringend erforderlich aus drei Gründen. Zum ersten setzen solche Kompetenzbeschreibungen oder Standards Unterricht, also geplante Lernwege zum Kompetenzerwerb, nur dann frei, wenn klar ist, worin das Ziel überhaupt besteht. Das heißt: Unterrichtsplanung ist Lernwegeplanung, didaktische Impulse wie zum Beispiel Aufgaben bemessen sich nach [oder messen sich an?] dieser Zielorientierung. Aufgaben müssen so konzipiert oder ausgewählt werden, dass sie zu Zielen passen (synthetische Funktion).

Zum Zweiten dient die Auseinandersetzung mit dem Sinngehalt von Kompetenzformulierungen der Klärung der Lernausgangslage: Wer sich fragt, wie unterschiedlich man etwas können kann, übt sich in der differenzierten Wahrnehmung dessen, was Schülerinnen und Schüler können, wie unterschiedlich sie es können und welche Unterstützung, Förderung und Forderung sie benötigen (heuristische oder diagnostische Funktion). Aufgaben müssen im Sinne dieser zweiten Passung gegebenenfalls

variiert und differenziert werden.

Dazu kommt eine dritte und letzte Bedeutung der Kompetenzexegese. Sie lautet schlicht: Welchen Grad an Kompetenz erfordern Aufgaben oder belegt ihr erfolgreiche Bearbeitung und wie lässt sich demzufolge die Lernleistung der Lernenden beschreiben und bewerten? Damit wird nicht etwa der Messbarkeit oder gar der Pflicht zur Vermessung sämtlicher Lernprozesse und -ergebnisse das Wort geredet. Leitbegriff ist vielmehr der der Zielbewusstheit auf Seiten des Lehrers und auf Seiten der Schülerinnen und Schüler der der Transparenz: Wozu dient diese Aufgabe, was muss ich können, wenn ich sie bearbeite, und was kann ich zeigen, wenn ich sie löse?

2.3 Operatoren

Die Durchführung einer „Kompetenzexegese“, so könnte man einwenden, ist obsolet, seit es einheitliche Operatorenlisten und vor allem Definitionen von Operatoren gibt. Die fächerübergreifende Bereitstellung von definierten Operatoren – „Benennen Sie ...“ (heißt:) „Begriffe oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung aufzählen“; „Analysieren Sie ...“ (heißt) „Wichtige Bestandteile eines Textes oder Zusammenhangs auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten“ 8 – und deren Einteilung in drei Anforderungsbereiche ist in der Tat ein Meilenstein in der Vereinheitlichung Aufgabenstellungen und der Schaffung von Transparenz. Dennoch sind zwei ergänzende Gesichtspunkte hinzuzufügen.

1. Zum einen sind diese Operatoren ausdrücklich für die Formulierungen von abschließender Leistungsfeststellung, insbesondere das Abitur, gedacht und dafür hilfreich. Lernprozesse beginnen aber nicht mit dem Abschluss. Kompetenzbeschreibungen, insbesondere „prozessbezogene Kompetenzen“, werden, wie der Name sagt, in Prozessen erworben. Und auf diesem Weg bedarf es noch ganz anderer Lernleistungen als die, etwas beschreiben, analysieren oder überprüfen zu können. Abgesehen davon sind Bildungsziele wie Dialogfähigkeit oder Toleranz zwar zu erlernen, aber nicht im Abitur überprüfbar. Nichtsdestoweniger braucht es dafür Aufgaben und Operatoren. Schülerinnen und Schüler werden auf dem Weg zu diesen Fähigkeiten beispielsweise schlicht „erzählen“, „grafisch umsetzen“, „miteinander ins Gespräch kommen“, „strukturieren“ oder „Informationen entnehmen“ oder „diskutieren“ – alles Operatoren, die für Aufgaben und Lernschritte überaus geeignet und in Gebrauch sind. Ihre unverzichtbare Funktion besteht in der Hinordnung auf die genannten, definierten Operatoren. Nebenbei bemerkt lohnt der selbstkritische Blick auf die eigene Aufgabenkultur im Unterrichtsalltag, die häufig ganz ohne Operatoren auskommt: „Was meint die Autorin?“ (= Geben Sie die Hauptgedanken wieder.); „Wie findest du diesen Gedanken?“ (= Nimm Stellung zu ...) usw. Auch in diesem Sinne sollten Aufgaben zu den verbindlichen Standards „passen“: Die Informationsentnahme, die

grafische Umsetzung oder das Finden von Leitbegriffen kann die Voraussetzung sein für den Vergleich von Argumentationslinien, die Bewertung oder die Urteilsbildung.

- Die Unterscheidung von Operatoren nach den Anforderungsniveaus I bis III ist nicht zu verwechseln mit einer Notenskala. Reproduktionsleistung ist nicht gleich Reproduktionsleistung, dasselbe gilt für Rekonstruktion, Transfer oder Problemlösen. Über jede dieser Fähigkeiten können Lernende in sehr unterschiedlichem Maße verfügen. Das heißt im Umkehrschluss, dass schwächere Schülerinnen und Schüler keinesfalls ausschließlich reproduzieren müssten. Auch diese Schülerinnen und Schüler werden Stellung beziehen, interpretieren oder Probleme lösen, aber vielleicht auf einem anderen Niveau. Auch dafür benötigen Aufgaben unter Umständen eigene, aber für die Schülerinnen und Schüler transparente Operatoren: Deute das Bild, formuliere einen eigenen Lösungsvorschlag. Die Formulierung von Operatoren ersetzt jedenfalls keine Erwartungshorizonte der Lehrkraft.

2.4 Differenzierung von Aufgaben

Aufgaben implizieren das Zutrauen zu der Lernleistung der Lernenden. Aufgaben sollen Lernen fördern und fordern, aber Lernende nicht überfordern. Sie sollten deshalb von Fall zu Fall offen sein oder sich öffnen für unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Fünf solcher Öffnungen sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Gedacht ist jeweils an eine „Grundaufgabe“, die in ein oder zwei Schritten Differenzierungsangebote bereitstellt.

1. Quantitativ

Lernende unterscheiden sich in ihrem Lern- und Arbeitstempo. Bei bestimmten Aufgaben – zum Beispiel der Bearbeitung von Dilemmageschichten 9 oder einer Rechercheaufgabe – ist zu überlegen, ob „mehr vom Gleichen“ vorgehalten werden kann. Die Kompetenz, die sich dabei erweisen kann, kann darin bestehen, zielgerichtet, methodisch sicher, strukturiert oder einfach unterschiedlich „schnell“ zu arbeiten.

2. Schwierigkeitsgrade

Die hier gemeinte Differenzierung bezieht sich vor allem auf das Material, auf das sich eine Aufgabe bezieht. Gibt es Texte – die meisten EPA-Operatoren beziehen sich auf Texte – mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, unterschiedlicher Länge, aus unterschiedlichen Perspektiven, mit Visualisierungen wie Bildern, Grafiken, Mindmaps (vgl. Ziff. 5)?

3. Durchdringungstiefe (Operatoren)

Manchmal genügt es, Aufgaben allein durch den Austausch von Operatoren in ein ganz anderes Genus zu überführen: beschreibe ..., erläutere ..., beurteile ... Wähle einen Bildausschnitt; beschreibe die Komposition des Bildes; vergleiche mit anderen Darstellungen. Bei diesen Reihungen fällt allerdings auf, dass die damit intendierte Steigerung des Schwierigkeitsgrades nicht allein schon durch den Operator valide

ist.

4. Komplexität

Eine zweite Variante der qualitativen Differenzierung von Aufgaben besteht darin, dass bestimmte Operatoren andere Fähigkeiten wie beispielsweise den Umgang mit methodischen Verfahren einschließen: Analysieren Sie historisch-kritisch ...; begründen Sie aus der Perspektive von ... und argumentieren Sie. Die Differenzierung bestünde in der Steigerung oder der Verminderung von Komplexität: Beschreiben Sie den Sachverhalt aus der Perspektive von ...; Notieren Sie die Argumente von ...

5. Unterstützungsmaterial

Kompetenzorientierung nimmt den ureigenen Lernprozess der Lernenden in den Blick und damit die (Mit-) Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen. Eine Form der Verantwortungsübernahme kann der Umgang mit zusätzlichen Materialien wie Textbausteinen, Wortkarten oder Lösungsvorschlägen sein.

Bei allen genannten Differenzierungsvorschlägen stellt sich im Blick auf die Bewertung die fundamentale Frage: Wird, wer auf dem ihm entsprechenden Niveau „gut“ gearbeitet hat, „gut“ bewertet, oder ist die beste Leistung auf dem am wenigsten anspruchsvollen Niveau eine ausreichende Leistung? Diese Frage kann hier nicht entschieden werden, aber die Alternativen sind genannt.

3. Transparenz

Die gesamten vorstehenden Ausführungen ließen sich noch einmal rekapitulieren unter dem Stichwort der Transparenz. Im Sinne der Doppelten Passung (s.o.) von Aufgaben hinsichtlich des damit intendierten Lern- oder Bildungszieles sowie hinsichtlich der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler können auch übersetzt werden durch die zwei Maximen: Die Lehrerin oder der Lehrer weiß und kann sichtbar machen, welche Kompetenz eine Lernaufgabe fördert bzw. eine Leistungsaufgabe fordert; und: Die Lehrerin oder der Lehrer besitzt Klarheit darüber, welche Anforderungen welche Schülerinnen und Schüler bewältigen können bzw. benötigen. Dies soll abschließend anhand von drei Aufgabentypen erläutert werden.

1. Anforderungssituationen

Nach Eckhard Klieme kann „Kompetenz [...] nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. [...] 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“ 10. Die Religionspädagogen Gabriele Obst und Hartmut Lenhard haben sich diesen Begriff zu eigen gemacht und daraus Schritte zur Generierung kompetenzorientierter Aufgaben abgeleitet. Kurz gefasst bestehen diese Schritte darin

1. eine Situation zu identifizieren, die eine Herausforde-

rung für Schülerinnen und Schüler darstellt (Anforderungssituation),

2. die Bedeutung dieser Situation für die Lebens- und Lerngeschichte der Lernenden zu klären,
3. die (Vor)Erfahrungen und -kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu benennen,
4. die für die Problemlösung erforderlichen Kompetenzen zu beschreiben,
5. dafür geeignete Lehr- und Lernprozesse zu bestimmen und schließlich
6. Indikatoren für den Erweis von Kompetenz zu benennen. 11

Kritisch ist anzumerken, dass solche Anforderungssituationen „glücken“ müssen und bisweilen außerordentlich konstruiert und künstlich wirken.

2. Fermi-Aufgaben

Fermi-Aufgaben sind Aufgaben, die auf irritierende Weise offen sind und nicht selten auf Operatoren absichtlich verzichten, weil sie buchstäblich erst entstehen, indem sie in Angriff genommen werden. Ein reizvolles Beispiel findet sich in Michael Köhlmeiers Roman *Die Abenteuer des Joel Spazierer*. Der Protagonist, ein Wiedergänger des Hochstaplers Felix Krull, kommt auf abenteuerliche Weise zu einem Lehrstuhl für wissenschaftlichen Atheismus in der DDR. Er eröffnet sein Seminar mit der Frage ins Auditorium: „Wer von Ihnen glaubt an den Gott?“ Die Studierenden empören sich über die Fragestellung: Warum den und nicht einen Gott, warum überhaupt Gott? Und das Seminar wird mit einer Rasanz zum Selbstläufer im Philosophieren mit Erwachsenen, dass zuletzt die Herrschenden ein Verbot aussprechen.

[2b]Eine solche Aufgabe, die häufig nur in einem irritierenden Impuls besteht – „Mandelas Gefängniszelle maß 11 m2.“ – „Wer mündig sein will, ...“ – „Wie viele Sozialarbeiter braucht Wiesbaden?“ – ruft geradezu nach Metakognition im Sinne einer reflektierten Transparenz von Leistungserwartungen: Wie haben wir das Problem aufgefasst? Welche Anforderung haben wir in Angriff genommen? Welche Kompetenz haben wir erworben, was kann man, wenn man das kann?

3. Aufgaben überarbeiten

Lernprozesse, die durch kluge Irritationen, provozierende Anforderungen oder motivierende Problemstellungen ausgelöst werden, sind beschreibbar, aber – zu ihrem Besten! – meist nicht unmittelbar für eine Leistungsmessung geeignet. Spannend ist die Frage, wie aus einer Lern- eine Leistungsaufgabe, aus einer ergebnisoffenen Diskussion Indikatoren für Lernleistungen abgeleitet, in einer Spielsituation wie etwa dem Bingo- oder dem Roulette-Spiel 12 Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler identifiziert werden. Analog zur Prüffrage der Kompetenzexegese – Was kann man, wenn man das kann? – lautet nun die Frage: Was leisten die Lernenden, wenn sie dieses Problem bearbeiten, diese Spielidee regelkonform umsetzen und ihre Lernerfahrungen reflektieren und bewerten?

[2b]Folglich müssen kompetenzorientierte, zum Erwerb oder dem Erweis von Kompetenzen geeignete Aufgaben gar nicht zwingend neu erfunden werden, sondern im Sinne der geschilderten Passung – was tut man, wenn man die Aufgabe bearbeitet, was kann man, wenn man das kann? – in ihrer Leistungsfähigkeit bewusst gemacht oder gegebenenfalls überarbeitet werden.

Anmerkungen

- 1 Wolfgang Hallet, *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2011.
- 2 Hilbert Meyer, ???, S. 104.
- 3 Peter Fauser/Ute Waldenburger, *Adaptivität als Qualität – Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität*, in: Peter Fauser/Wolfgang Beutel/Jürgen John (Hg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2013.
- 4 Vgl. Werner Brandl, ???
- 5 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Ethik*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006, S. 7 f.
- 6 Bitte hier auch eine Quellenangabe machen = Baden-Württemberg Bildungsplan 2016?
- 7 Gerhard Ziener, *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2010, S. 56 ff.
- 8 EPA (wie Anm. 5), S. 11 ff.
- 9 Vgl. Georg Lind, *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München 2003.
- 10 Eckhard Klieme et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, S. 72 ff.
- 11 Gabriele Obst, *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2008, S. 137 f.
- 12 Gerhard Ziener/Mathias Kessler, *Kompetenzorientiert unterrichten mit Methode*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2012.

