

# Lernaufgaben richtig eingesetzt

Der folgende Beitrag geht auf die didaktische Funktion von Lernaufgaben ein und bietet ein Prozessmodell als (Planungs-)Hilfe an, wie Lernaufgaben so in eine Abfolge gebracht werden können, dass aus lernpsychologischer Sicht der Kompetenzerwerb möglichst optimal unterstützt wird.

Dr. Herbert Luthiger, Pädagogische Hochschule Luzern



Eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung rückt die didaktische Funktion von Aufgaben in den Mittelpunkt», postulieren die beiden Autoren Nänny und Monn in der Schulblattausgabe 05 | 2014 (S. 24) – das ist völlig korrekt! Denn die didaktische Funktion trägt der Tatsache Rechnung, dass Aufgaben für unterschiedliche Zwecke genutzt und auf diese hin optimiert werden können. Auf einer ersten Differenzierungsstufe kann zwischen Aufgaben für das Lernen und Aufgaben für das Leisten unterschieden werden. Eine solche Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben findet man häufig in den Fachdidaktiken (z.B. Abraham & Müller, 2009; Köster, 2008; Leuders, 2014).

## Zum (richtigen Ort) der Lernaufgabe

Betrachtet man den Ort von Lernaufgaben in einem in Phasen gegliederten, längeren Lernprozess, so kann man auf einer zweiten Differenzierungsstufe Lernaufgaben nach ihrer Funktion gliedern, die sie in der jeweiligen Unterrichtssituation zu übernehmen haben. Aufgaben generieren Situationen, die Schülerinnen und Schüler in Experimentier-, Übungs-, Anwendungs- oder Verwendungssituationen verwickeln und sorgen somit dafür, dass die Schülerinnen und Schüler einen vollständigen Lernzyklus durchlaufen. Hilfreich erweist sich hier das KAFKA-Modell (Reusser, 1999), welches in Anlehnung an Aebli's PADUA-Modell die Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler artikuliert und eine lernpsychologisch begründete Abfolge zum vollständigen Kompetenzaufbau modelliert:

| Lernphase | Lerntätigkeit      |
|-----------|--------------------|
| <b>K</b>  | Kontakt herstellen |
| <b>A</b>  | Aufbauen           |
| <b>F</b>  | Flexibilisieren    |
| <b>K</b>  | Konsolidieren      |
| <b>A</b>  | Anwenden           |

## «Kontakt herstellen» mit Konfrontationsaufgaben

*Didaktische Funktion:* Konfrontationsaufgaben machen neugierig, irritieren, werfen Fragen auf (Kernidee) und regen zum Austausch und erste Intuitionen an.

*Merkmale:* Charakteristisch für Konfrontationsaufgaben ist, dass sie – auf lebensweltlichen Problemen bzw. fachlichen Phänomenen beruhend – an Präkonzepten, Erfahrungen anknüpfen und kumulatives Lernen und Selbststeuerung im Erkenntnisprozess ermöglichen. Sie sind offen für individuelle Lösungswege und regen die aktive Wissenskonstruktion an. Typisch für Konfrontationsaufgaben ist, dass sie ...

- lebensweltliche Vorstellungen aktivieren und/oder individuelle Zugänge zu fachbedeutsamen Gegenständen und Tätigkeiten eröffnen (Grad der Authentizität).
- divergierendes Denken fördern (Art der Kognition).
- vorstrukturiert sind (Grad der Komplexität).
- offen (selbstdifferenzierend) sind (Grad der Differenzierung).

## «Aufbauen» mit Erarbeitungsaufgaben

*Didaktische Funktion:* Erarbeitungsaufgaben unterstützen den Aufbau von Kompetenzaspekten und verknüpfen individuelle Erkenntnisse mit der «fertigen Fachwissenschaft». Erarbeitungsaufgaben vermitteln objektives Fachwissen, Zusammenhänge, Fertigkeiten und Haltungen.

*Merkmale:* Wissen, Können und Haltungen entstehen durch Ordnen, d.h. durch Systematisieren und Sichern der gefundenen/erfundene Zusammenhänge und Begriffe. Erarbeitungsaufgaben stellen somit den entscheidenden Konnex zwischen individueller Erkundung und dem «regulären Fachwissen» dar. Typisch für Erarbeitungsaufgaben ist, dass sie ...

- das Eindringen in unterschiedliche authentische Aspekte des Lerngegenstandes (Begriffe, Konzepte, Verfahren) ermöglichen (Grad der Authentizität).
- individuelle Vorstellungen ordnen, ergänzen (Art der Kognition).
- vorstrukturiert sind (Grad der Komplexität).
- zeitnahes sachorientiertes Feedback und Lernunterstützung ermöglichen (Grad der Differenzierung).

## «Flexibilisieren und Konsolidieren» mit Übungs-/Vertiefungsaufgaben

*Didaktische Funktion:* Übungsaufgaben konsolidieren, automatisieren, trainieren unterschiedliche Aspekte des Lerngegenstandes («automatisierendes Üben»). Vertiefungsaufgaben hingegen ermöglichen im Sinne des «durcharbeitenden Übens» die variantenreiche Vertiefung und Vernetzung unterschiedlicher Aspekte des Lerngegenstandes.

*Merkmale:* Übungsaufgaben lösen die Anforderungen in kleine Stufen auf. In Vertiefungsaufgaben dagegen lassen sich Abschnitte zur Erhöhung der Wissensqualität finden. Charakteristisch für Übungs- und Vertiefungsaufgaben ist somit, dass sie ...

- fachlich orientiert sind (Grad der Authentizität).
- die Anwendung von Basiswissen (Fakten) und Fertigkeiten fordern (Art der Kognition).
- vor- oder teilstrukturiert sind (Grad der Komplexität).
- unterschiedliche Lernvoraussetzungen kompensieren (Grad der Differenzierung).

### «Anwenden» mit Transfer-/Syntheseaufgaben

*Didaktische Funktion:* Transfer- und Syntheseaufgaben führen die erarbeiteten und geübten Aspekte einer Zielkompetenz wieder zusammen. Sie setzen Neues mit Bekanntem in Bezug. Sie ermöglichen aktiv-entdeckendes Lernen, regen zum Austausch an und stärken das Kompetenzerleben.

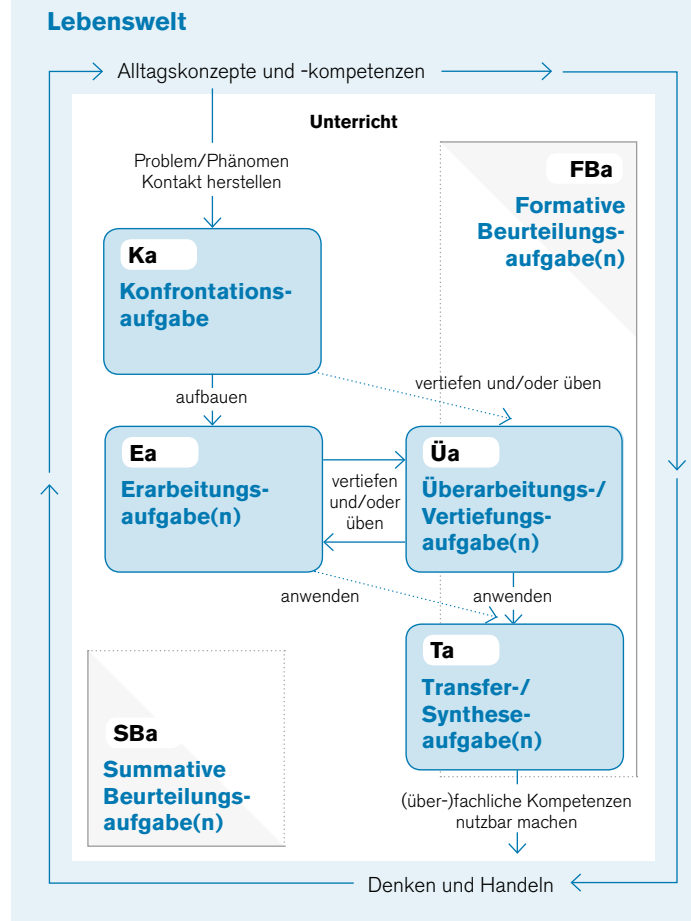
*Merkmale:* Transfer- und Syntheseaufgaben führen die Phase des in einzelne Aspekte aufgeschlüsselten Kompetenzaufbaus in die Phase der Analogiebildung. Die Denk- und Handlungsoptionen werden erweitert und bei gelingendem Unterricht wird in den Transfer- und Syntheseaufgaben das Niveau der beabsichtigten (Ziel-)Kompetenz erreicht. Typisch für Transfer- und Syntheseaufgaben ist, dass sie ...

- lebensweltliche Vorstellungen und/oder fachbedeutsames Wissen und Fähigkeiten aktivieren (Grad der Authentizität).
- weiten Transfer ermöglichen (Art der Kognition).
- wenig strukturiert sind und Transformation fordern (Grad der Komplexität).
- profilbildend sind (Grad der Differenzierung).

### Das Prozessmodell

Die unterschiedlichen Aufgabentypen können im sogenannten Prozessmodell (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014) dargestellt werden (Abbildung 1). Das Prozessmodell startet – und endet – in der Lebenswelt der Lernenden, also bei ihren Alltagskonzepten und Alltagskompetenzen. Im Unterricht wird ein Phänomen / Problem dieser Lebenswelt hinterfragt und aus einem neuen Blickwinkel betrachtet. Selbstverständlich bildet das Prozessmodell nie die gesamte Unterrichtswirklichkeit ab. Dennoch stellt es eine Hilfe dar, Aufgaben aus einem Aufgabenfundus auszuwählen und diese in eine lernwirksame Abfolge zu bringen. Auch verläuft der Kompetenzaufbau nicht derart linear, wie es das Modell suggeriert. Gleichwohl hilft es Lehrpersonen, einerseits einen Überblick über die jeweilige Funktion der zu entwickelnden Aufgaben zu erhalten, andererseits Aufgaben so auszuwählen bzw. zu entwickeln, dass diese für einen vollständigen Kompetenzaufbau bedeutsam sind und motivierend auf die Lernenden wirken.

**Abbildung 1: Prozessmodell für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets**



Beispiele zu den beschriebenen Aufgabentypen finden Sie in den Unterlagen vom Workshop Nr. 3 der Thementagung: [www.schuletg.ch/thementagung\\_2015](http://www.schuletg.ch/thementagung_2015)



### PORTRÄT

Herbert Luthiger unterrichtet dreizehn Jahre als Sekundarlehrer im Kanton Luzern. Berufsbegleitend studierte er Pädagogik, Sozialpsychologie und Informatik an der Universität

Zürich und promovierte mit einer Arbeit zur «Differenz von Lern- und Leistungssituationen» an der Universität Rostock. Er ist heute Dozent an der PH Luzern und Leiter des Projekts «Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht».

### LITERATUR

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36(214), 4 bis 12.
- Köster, J. (2008). Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. *Deutschunterricht*, 61(5), 4 bis 8.
- Leuders, T. (2014). Aufgaben in Forschung und Praxis. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen* (S. 33 bis 50). Münster: Waxmann.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(3), 56 bis 66.
- Reusser, K. (1999). *KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens*. In K. Reusser, Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.