

Die komplexe Kompetenzaufgabe im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

SINA DERICHSWEILER

Dass Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung im schulischen Unterricht thematisiert werden sollten, ist unumstritten und wird durch zahlreiche Publikationen theoretisch-konzeptionell begründet sowie empirisch gestützt (u. a. Decke-Cornill & Volkmann, 2007; König, 2018; Merse, 2017; Wedl & Bartsch, 2015). Eine der zentralen Herausforderungen betrifft dabei die Frage, wie die verschiedenen Fachdidaktiken gendersensible Lerninhalte mit den Kompetenzzielen und -themen ihres Fachs verknüpfen können und welche Aspekte Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung beachten müssen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass es sich bei Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung um Themengebiete handelt, die komplexe Konflikte beinhalten, die mitunter Widerstände bei Schüler:innen auf unterschiedlichen Ebenen (beispielsweise religiös, politisch, gesellschaftlich motivierte oder die eigene Identität betreffend) hervorrufen können. Der vorliegende Aufsatz wird diese Herausforderungen aufgreifen, indem ein Schwerpunkt auf die Konzeption von „Komplexen Kompetenzaufgaben“ (Hallet, 2012) zu einem gendersensiblen Lerninhalt gelegt wird.

Zunächst wird der Umstand beschrieben, dass Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung polarisierte Debatten im Unterricht (wie auch in der Gesellschaft) hervorrufen können, und dann erläutert, wie komplexe Kompetenzaufgaben in einem widerstandsbegrüßenden Fachunterricht helfen können, mögliche antagonistischen Perspektiven mit Schüler:innen zu verhandeln. Diese theoretisch-konzeptionellen Ansätze konkretisiere ich anhand einer komplexen Kompetenzaufgabe, die ich zum Thema Genderidentität für den Englischunterricht skizziere. Die exemplarische Vorgehensweise erlaubt mir, die Ansätze von komplexen Kompetenzaufgaben nach Wolfgang Hallet (2012) zu erläutern und darüber hinaus aufzuzeigen, wie komplexe Kompetenzaufgaben als widerstandsbegrüßende Aufgaben konzipiert werden können, sodass polarisierende Debatten rund um Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung widerstandsbegrüßend mit Schüler:innen im Unterricht verhandelt werden können, während gleichzeitig wichtige Fachkompetenzen in der Fremdsprache vermittelt werden.

1 Gendersensible Lerninhalte und Dissens

Die Polarisierungstendenz in der Gesellschaft zu gendersensiblen Themen kann sich im Schulunterricht widerspiegeln und ist somit eine nicht zu unterschätzende Problematik bei der unterrichtlichen Adressierung von Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung. In Unterrichtsgesprächen werden Polarisierungs- und Heterogenitätsdebatten häufig versucht aufzulösen, indem auf (geteilte) Identitätsmerkmale Bezug genommen und eine Konsensfindung angestrebt wird. Die Idee besteht darin, dass Schüler:innen durch eine Konsensfindung zu komplexen Konflikten Kompromissbereitschaft lernen und Heterogenität akzeptieren (Bartosch et al., 2022, S. 417; Bartosch et al., S. 80; Höhne, 2003, S. 77).

Bei dieser gängigen Unterrichtspraxis sind zwei problematische Komponenten hervorzuheben: Erstens wird ein besonderer Fokus auf persönliche Identitätsmerkmale und außerschulische Erfahrungen der Schüler:innen gelegt. Dies kann bei Schüler:innen das Gefühl einer Beurteilung oder sogar eines Angriffs auf ihre Identität hervorrufen. Zweitens suggeriert ein im Unterrichtsgespräch und als Lernziel fokussierter Konsens, dass es für komplexe Konflikte immer Lösungen gibt, die lediglich in gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen erarbeitet werden müssen. Die Idee, schulisches Lernen im Sinne des Problemlösens zu gestalten, um neues Wissen in der prozesshaften Bearbeitung einer Problemstellung zu generieren (Reusser, 2005, S. 159–160), hat im schulischen Kontext ohne Frage seine Berechtigung, stößt jedoch bei komplexen Konflikten an seine Grenzen, weil sich diese eben dadurch auszeichnen, dass mitunter keine eindeutige Lösung zu finden ist (u. a. Bartosch, 2022; Fraser, 2008; Mouffe, 2014).

Die polarisierte Debattenkultur in der deutschen Öffentlichkeit unterstreicht die Vielzahl an komplexen Konflikten, die gendersensible Themengebiete beinhalten können. Zwei Konfliktparteien können gegensätzliche Positionen zu einem komplexen Konflikt einnehmen und ihre Argumente mit Moralvorstellungen, sozialer Gerechtigkeit und der Sorge um gesellschaftliche Entwicklungen zu begründen ersuchen (Derichsweiler, 2024, S. 103–104). Nancy Fraser erklärt diesen Umstand damit, dass in immer heterogener werdenden Gesellschaften kein eindeutiger Dualismus mehr zwischen richtig und falsch besteht:

Today, however, the received image of the balance is stretched to the breaking point. Current conflicts exceed its template of a simple dualism of commensurable alternatives, as present-day claims for justice routinely run up against counterclaims whose underlying ontological assumptions they do not share. (Fraser, 2008, S. 3)

Für den Schulunterricht ergibt sich durch diese Gesellschaftsdiagnose die Frage, wie komplexe Konflikte in ihrer Kontroversität abgebildet werden können und wie sich diese mit Schüler:innen adressieren lassen, ohne Unterricht auf eine Konsensorientierung auszurichten. Großes Potenzial bei der Beantwortung dieser Frage liegt in der schulpraktischen Umsetzung von komplexen Kompetenzaufgaben, die der theoretischen Denkrichtung eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts (Derichsweiler, 2024) folgen. In einem widerstandsbegrüßenden Englischunterricht werden Widerstände nicht

negiert, sondern als wichtiger Lernanlass anerkannt und in das Unterrichtsgeschehen integriert. Ziel ist es, komplexe Konflikte mit Schüler:innen sprachlich zu verhandeln und ihnen die Möglichkeit eines authentischen Experimentierens mit konträren Positionen zu geben. Entstehende Unstimmigkeiten im Unterrichtsprozess sollen dabei nicht zwangsläufig in einer Konsensfindung aufgelöst werden; stattdessen ist es Ziel, mit den Schüler:innen zu erarbeiten, dass es bei komplexen Konflikten mitunter keinen Konsens geben kann. Die in der gemeinsamen Kommunikation fortbestehende Uneinigkeit kann dann als ein konflikthafter Konsens und dadurch auch als mögliches Ergebnis für einen polarisierten Konflikt betrachtet werden. Die mögliche Unauflösbarkeit von einigen Aspekten komplexer Konflikte schult die Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen und verringert gleichzeitig die Herausforderung, dass in schulischen Diskussionen Schüler:innen dazu geneigt sind, Beiträge zu teilen, die von sozialer Erwünschtheit geprägt sind.

2 Die komplexe Kompetenzaufgabe im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

Folgt man Wolfgang Hallets Bildungs- und Kompetenzziel für den Englischunterricht – die fremdsprachliche Diskursfähigkeit und fremdsprachliche Partizipation der Schüler:innen auszubilden und zu fördern (Hallet, 2012) –, so erscheint die Aushandlung von komplexen Konflikten in einer widerstandsbegrüßenden Unterrichtssituation, eben diese Kompetenzziele umzusetzen. Über Sprachhandlungen sollen die Schüler:innen komplexe gesellschaftliche Konflikte widerstandsbegrüßend verhandeln und im Aushandlungsprozess gleichzeitig ihre fremdsprachliche Diskursfähigkeit ausbilden. Die praktische Umsetzung im Englischunterricht verlangt daher die Modellierung realer Konflikte, die mithilfe von komplexen Kompetenzaufgaben erfolgen kann.

Hallet beschreibt die komplexe Kompetenzaufgabe als eine Möglichkeit, wie das kompetenzorientierte Englischlernen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen (Hallet, 2012, S. 11) initiiert werden kann. Auf diese Weise können Aufgaben für die Schüler:innen konzipiert werden, die die Sphären des Unterrichts und der Lebenswelt miteinander verknüpfen und somit das schulische Lernen mit kulturellem Handeln zusammenbringen (Hallet, 2012, S. 11). Kompetenzaufgaben, so Hallet weiter, sind „daher stets auch ‚Lernaufgaben‘, die der Weiterentwicklung und dem Erwerb neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen dienen“ (Hallet, 2012, S. 12).

Die komplexe oder echte Kompetenzaufgabe ist Hallet zufolge durch sechs Merkmale gekennzeichnet: Zunächst ist essenziell, dass sich die Kompetenzaufgabe auf realweltliche „Problemstellungen, Aushandlungsprozesse und Thematiken“ (Hallet, 2012, S. 12) bezieht. Ein Lebensweltbezug (1) ist somit der Ausgangspunkt für die Konzeption einer komplexen Kompetenzaufgabe. Da sich die Kompetenzaufgabe mit realweltlichen Problemstellungen auseinandersetzt, ist sie in ihrem Fundament bereits komplex. Die Komplexität (2) wird noch dadurch gesteigert, dass das der Aufgabe zugrunde liegende

Material nicht eindimensional sein darf, sondern aus einer „Vielzahl von themengebundenen Darstellungen und Perspektiven“ bestehen sollte, „deren gegenseitige Bezüge die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen müssen“ (Hallet, 2012, S. 12). Das zugrunde liegende Material muss von der Lehrkraft so ausgewählt werden, dass die übergeordnete Zielsetzung der Kompetenzaufgabe, nämlich die „Entwicklung (fremd-)sprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen“ (Hallet, 2012, S. 13) und das übergeordnete Bildungsziel, also die fremdsprachliche Diskursfähigkeit, erfüllt werden können. Somit muss bei den Schüler:innen immer eine Kompetenzentwicklung (3) erfolgen (Hallet, 2012, S. 13). In der Bearbeitung komplexer Aufgaben werden bei den Schüler:innen kognitive Prozesse initiiert, die für das Verstehen und die Bearbeitung der Kompetenzaufgabe notwendig sind. Es geht somit um eine Prozessinitiierung (4). Darüber hinaus ist ein zentrales Merkmal der komplexen Kompetenzaufgabe die offene Aufgabenstellung. Durch die Offenheit (5) wird gewährleistet, „dass die Lernenden den Problemgehalt der Aufgabe und sich selbst als eigenständige kulturelle Akteure wahrnehmen“ (Hallet, 2012, S. 13). Abschließend sind die Kompetenzaufgaben durch eine Prozessesstrukturierung (6) gekennzeichnet. Sie „antizipieren die notwendigen kognitiven, sprachlich-diskursiven und interaktionalen Schrittfolgen und die möglichen oder erwünschten Verläufe des Lern- und Arbeitsprozesses“ (Hallet, 2012, S. 13).

3 Positionen mithilfe einer komplexen Kompetenzaufgabe bestimmen

Im Folgenden greife ich Hallets Überlegungen zu komplexen Kompetenzaufgaben auf und erläutere am Beispiel eines gendersensiblen Lerninhalts, wie komplexe Kompetenzaufgaben im Sinne eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts modifiziert werden können. Anhand dieser Exemplifizierung einer widerstandsbegrüßenden Kompetenzaufgabe wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie Schüler:innen ihre Positionen zu einem komplexen Konflikt bestimmen und für eine widerstandsbegrüßende Aushandlung im Englischunterricht schärfen können.

Das Unterrichtsmaterial für die komplexe Kompetenzaufgabe stammt aus dem Roman *Every Day* von David Levithan, der erstmals 2012 in den USA publiziert wurde. Im Zentrum der Erzählung steht die Figur A, ein Spirit ohne Körper. Jeden Tag erwacht A im Körper eines anderen Jugendlichen und muss sich nicht nur mit seinen eigenen Herausforderungen, sondern auch mit täglich neuen Alltagssituationen und Problemen anderer Jugendlicher auseinandersetzen. Eines Tages begegnet er Rhianon und die beiden verlieben sich. Sie stehen nun vor der Herausforderung, dass ihre Zuneigung füreinander von As körperloser Erscheinung bestimmt ist.

Die Arbeit mit authentischen Texten ist wichtiger Bestandteil von Fremdsprachenunterricht allgemein, denn als kulturelle Ausdrucksträger bringen sie kulturelle Konstruktionen und sozialpolitische Annahmen sowohl in ihrer ästhetischen Gestaltung als auch in der Darstellung ihres Inhalts zusammen. Gleichzeitig sind Texte aus der Zielsprache auch eine wesentliche Komponente der fremdsprachlichen Kultur selbst, die die

Interpretation und Kontextualisierung gesellschaftlicher Entwicklungen ermöglicht (König, 2018, S. 132). Im Hinblick auf eine widerstandsbegrüßende Thematisierung von Genderidentität im Englischunterricht ermöglicht die interpretative Offenheit von Texten (u. a. Abraham, 2011; Baum, 2019) den Schüler:innen, ihre eigenen thematischen Schwerpunkte zu setzen. Durch ihre persönlichen Interpretationsansätze können sie normative Konflikte im Text herausarbeiten, die sich anschließend im Unterricht diskutieren lassen. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Texten Schüler:innen gewissermaßen einen persönlichen Schonraum. Konflikte werden inhaltlich von fiktiven Erzählungen aus dem Text gerahmt. Somit sind die Schüler:innen nicht angehalten, auf persönliche Erfahrungen zu herausfordernden Themengebieten zurückzugreifen und können rein argumentativ auf der Textebene bleiben. Auf diese Weise wird das Risiko minimiert, dass Schüler:innen sich in ihrer eigenen Identität verwundbar machen (Bartosch et al., 2022, S. 86).

Bei der vorgeschlagenen Kompetenzaufgabe handelt es sich um einen möglichen Ausgangspunkt, der meine theoretischen Überlegungen für die Praxis anwendbar machen soll. Es besteht nicht der Anspruch, ein vollumfängliches Unterrichtsdesign vorzuschlagen, das ohne weitere Anpassungen für den Unterricht genutzt werden kann. Darüber hinaus zeigt die komplexe Kompetenzaufgabe lediglich einen Ausschnitt, der bei einer widerstandsbegrüßenden Aushandlung eines komplexen Konflikts im Englischunterricht relevant ist. Bei einer unterrichtlichen Umsetzung müssen weitere Aufgaben, die für eine adressat:innengerechte sprachliche Aushandlung notwendig sind, hinzugefügt werden.

Für die Aufgabenkonzeption nutze ich das *Planungsraster für eine Kompetenzaufgabe* (nach Hallet 2012), das für Lehrkräfte designt wurde, um diese bei der Planung von komplexen Kompetenzaufgaben zu unterstützen. Das Planungsraster besteht aus zwölf Elementen auf drei Ebenen. Die erste Ebene umfasst die Kompetenzziele, das Thema/ Inhalt, den Input (Texte, Bilder, Materialien), das Genre, die sprachlichen Mittel (Strukturen, Lexik, chunks etc.), die Teil(kompetenz)-aufgaben, Übungen, die Scaffolding-Angebote und die Aufgabeninstruktionen. Darauf folgt die zweite Ebene, deren Anspruch es ist, „die verschiedenen Prozessarten und ihren Beitrag zum Kompetenzerwerb jeweils zu bestimmen und, soweit möglich, zu antizipieren“ (Hallet, 2012, S. 17). Hierbei geht es um kognitive Prozesse, um sprachlich-diskursive Prozesse und interaktionale Prozesse. Am Ende und als letzte Ebene der komplexen Kompetenzaufgabe steht das Outcome, die Produkte und die Lerner:innentexte. Das Arbeitsergebnis ist das wichtigste Element einer jeden Aufgabe, denn „was und wie im Verlauf der Aufgabenbearbeitung gelernt wird, bestimmt sich von diesem Ende her“ (Hallet, 2012, S. 17).

I. Kompetenzziele

Im Sinne der komplexen Kompetenzaufgabe müssen zunächst die Kompetenzziele definiert werden, die mit der Bearbeitung der Aufgabe verfolgt werden (Hallet, 2012, S. 15), denn von diesen leiten sich alle weiteren didaktischen Überlegungen ab. Bei der folgenden komplexen Kompetenzaufgabe sollen im Wesentlichen die kommunikativen, die interkulturellen und die methodischen Kompetenzen der Schüler:innen gefördert

werden. Kernanliegen der Unterrichtsstunde ist es, die Schüler:innen dazu zu befähigen, ihren eigenen Standpunkt zu einem komplexen Konflikt zu erarbeiten und ihre Argumente weiterzuentwickeln. Der komplexe Konflikt, zu dem sich die Schüler:innen in der vorliegenden Kompetenzaufgabe positionieren sollen, umfasst die Frage, ob der Körper eines Menschen dessen Geschlechtsidentität bestimmt oder ob sich dieser Teil der Identität auch unabhängig vom Körper entwickeln kann. Um ihre Position zu bestimmen und ihre Argumente zu schärfen, ist es die Aufgabe der Schüler:innen, das Verhalten von A in unterschiedlichen Figuren zu analysieren (methodisches Strukturmoment) und dabei gesellschaftliche Erwartungen und normative Vorstellungen (kulturelles Strukturmoment) mitzudenken. Abschließend sollen die Schüler:innen dann ihre Position und die dazugehörigen Argumente verbalisieren oder verschriftlichen (sprachliches Strukturmoment).¹ Relevant und widerständig ist das Thema für die Schüler:innen deshalb, weil sie selbst in ihrer Identitätsfindung stecken und eventuell mit ähnlichen Problematiken konfrontiert sind.

II. Thema

Die Entwicklung der eigenen Identität findet zu einem großen Teil während der schulpflichtigen Jahre statt. In der Schule sind die Schüler:innen das erste Mal mit einer staatlichen Institution konfrontiert, die Erwartungen der Gesellschaft an sie heranträgt. Gleichzeitig erleben sie auch ein Miteinander in der Schulgemeinschaft und erkennen die Zusammenhänge von Individualität und Kollektiv. Die Entwicklung der eigenen Identität lässt sich somit als ein einzigartiger Prozess beschreiben, der von zwischenmenschlichen Aushandlungen bestimmt wird (Faulstich-Wieland, 2002). Die Erwartungen an das eigene Geschlecht spielen bei der Entwicklung der eigenen Identität eine elementare Rolle und sind ein gegenwärtiger Bestandteil von schulischen Erfahrungsräumen. Die thematische Fokussierung auf Genderidentität in der komplexen Kompetenzaufgabe greift somit ein relevantes Thema für die Schüler:innen auf und gibt ihnen die Möglichkeit, sich auf einer Metaebene mit der Entwicklung der eigenen Identität zu beschäftigen.

III. Input

Als Input bekommen die Schüler:innen verschiedene Textausschnitte aus dem Roman *Every Day*. Hierbei ist es sinnvoll, Textausschnitte auszuwählen, in denen A mit Figuren konfrontiert ist, die sich in einer Findungsphase befinden oder sich selbst als queer betiteln. Gute Beispiele für solche Figuren sind beispielsweise Hugo (Day 6006), der mit seinem Partner und Freund:innen eine Gay Parade besucht; Ashley (Day 6007), die mit ihrer ausgesprochenen Attraktivität umgehen muss; Vic (Day 6023), ein Trans:Junge, dessen Kapitel wie folgt startet: „Even before I open my eyes, I like Vic. Biologically female, gendered male. Living in the definitions of his own truth, just like me“ (Levithan, 2012, S. 253); oder Zara (Day 6030), die lesbisch ist und über ihren Namen reflektiert (siehe hierzu auch König, 2018). Mithilfe der Textausschnitte können die Schüler:innen

¹ Für weitere Ausführungen zur Relevanz von Strukturmomenten im widerstandsbegründenden Englischunterricht siehe Derichsweiler, 2024, S. 157–158.

über die Fragestellung nachdenken und unterschiedliche Problemlagen analysieren. Hierfür bietet der Jugendroman den Schüler:innen ausreichend Spielraum, selbstständig eine Position zum komplexen Konflikt herauszuarbeiten. Texte haben den großen Vorteil, dass sie sich mit fiktiven Figuren und deren Lebenssituation beschäftigen und die Schüler:innen nicht das Gefühl haben, auf ihre individuellen Erfahrungen zurückgreifen zu müssen. Besonders bei sensiblen Themen ist das Einnehmen einer persönlichen Distanz von großer Relevanz, um möglichen Verletzungen entgegenzuwirken.

IV. Genres

Mit Hilfe von *Every Day* vertiefen die Schüler:innen ihr Textverständnis. Sie lernen, wichtige Informationen aus einem Text zu entnehmen, auf größere Sachzusammenhänge zu übertragen und darauf aufbauend eigene Standpunkte zu entwickeln. *Every Day* konfrontiert die Schüler:innen außerdem mit vielen (kulturellen) Leerstellen (Iser, 1972; Bredella, 1987), die sie selbst mit ihren Interpretationen füllen müssen. Sie erkennen selbstständig, dass die Interpretationen eines Textes im Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungsräumen gedacht werden müssen. Dadurch erleben sie textliche Ambiguitäten, die sie aushalten müssen, und erkennen den Wert unterschiedlicher Textinterpretationen an.

V. Sprachliche Mittel

Martin Genetsch et al. erläutern, dass „sprachliche skills in der thematischen Arbeit stets eine dienende Funktion zum Zweck der Teilhabe an einem in der Fremdsprache geführten globalen Diskurs zukommt“ (Genetsch et al., 2012, S. 107). Dies ist auch in dieser Kompetenzaufgabe der Fall, in der auch die Fähigkeit gefordert ist, sich aus dem Roman Informationen anzueignen, mit dem eigenen Kommunikationsziel in eine entsprechende fremdsprachliche Form zu transformieren und dabei zu reflektieren, welche generischen Mittel ihnen dafür zur Verfügung stehen (Genetsch et al., 2012, S. 107–108). Im Zentrum dieser komplexen Kompetenzaufgabe steht das Erlernen von sprachlichen Mitteln und Strukturen, die Schüler:innen für ihre Kommunikationszwecke in der widerstandsbegründenden Aushandlung benötigen. Für das Gelingen der Aushandlung kommt es entscheidend darauf an, eine Form der Kommunikation zu wählen, die den Gegner von der eigenen Meinung überzeugt. Die Schüler:innen erkennen die Macht der Sprache in polarisierten Diskussionen und verstehen, dass sprachliche Mittel in kommunikativen Akten ausschlaggebend für eine erfolgreiche Diskussion sind (siehe hierzu auch Scaffolding-Angebote).

VI. Teil(kompetenz)-aufgaben

Die Schüler:innen trainieren in der Kompetenzaufgabe ihre Schreib-, Lese- und Sprechfertigkeiten. Während die Schüler:innen anhand der verschiedenen Textausschnitte durch A einen Einblick in das Leben von unterschiedlichen Jugendlichen erhalten, sollen sie selbst ihre Position zu der Frage finden, ob der Körper eines Menschen die Identität bestimmt oder ob sich die Identität unabhängig vom Körper entwickelt. Des Weiteren müssen die Schüler:innen ihren Standpunkt argumentativ begründen können.

Dazu können sie einerseits Punkte aus dem Text in einen größeren Kontext einordnen und so Argumente für ihren Standpunkt entwickeln und andererseits weitere Quellen hinzuziehen. Eine weitere Bezugsquelle könnte beispielsweise das Online-Foto-Projekt *We Are The Youth* sein, in dem queere Jugendliche aus ihrem Leben erzählen (siehe hierzu auch Merse, 2015, S. 32). Hier liegt der Vorteil darin, dass Schüler:innen neben Texten auch Fotos für ihre Argumente auswerten können. Die Ergebnisse sollen die Schüler:innen anschließend verschriftlichen und ihren Mitschüler:innen präsentieren.

VII. Aufgabeninstruktion

Ausgehend von der Annahme, dass der komplexe Konflikt entweder bereits von den Schüler:innen erarbeitet oder von der Lehrkraft eingehend dargestellt wurde, beginnt die Erarbeitungsphase damit, dass die Schüler:innen vielfältiges Material zur Verfügung gestellt bekommen, um sich anhand dessen ihre Position und die dazugehörigen Argumente zu erarbeiten. Denkbar wäre hierfür das Stationenlernen. Angepasste und aufeinander abgestimmte Aufgabenstellungen können die Schüler:innen bei diesem Prozess unterstützen und eine Variation durch Arbeits- und Sozialformen in die Unterrichtsstunde bringen. Eine abschließende Station kann die Schüler:innen dazu auffordern, ihre Position und die dazugehörigen Argumente ihren Mitschüler:innen in Kleingruppen zu erläutern.

VIII. Scaffolding-Angebote

Die Kompetenzaufgabe enthält viele Möglichkeiten der qualitativen Differenzierung. Zunächst kann eine Differenzierung durch die Auswahl der Textausschnitte von *Every Day* oder dem Zusatzmaterial erfolgen. Diese können sich im Hinblick auf ihre Länge und den Grad der Komplexität unterscheiden. Auch kann die Anzahl der Texte, die von den Schüler:innen gelesen werden, variieren. Die Möglichkeit, Argumente nicht nur durch Texte, sondern auch durch Bilder zu generieren, bietet leistungsschwächeren Schüler:innen Zugang zu einer textunabhängigen Bezugsquelle. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit und unterstützende Funktion können sprachliche und inhaltliche Hilfsmittel in Form von Vokabel- und Formulierungshilfen sowie argumentative Ideenansätze sein. Auch kooperatives Arbeiten erlaubt die Eröffnung einer weiteren Differenzierungsebene. Genetsch et al. schlagen vor, dass sich im Unterrichtsgeschehen „Phasen des individuellen Textstudiums oder der Recherche im Internet mit kooperativen Phasen des Vergleichs der Ergebnisse und der gemeinsamen Erstellung eines Präsentationstexts“ (2012, S. 107) abwechseln. Die Schüler:innen können so individuelle Schwächen ausgleichen und individuelle Stärken nutzen. Allgemein variiert der Bedarf für Unterstützungsangebote jedoch stark je nach Leistungsstand in verschiedenen Lerngruppen. Scaffolding-Angebote sollten daher immer auf die spezifische Lerngruppe abgestimmt und angepasst werden.

IX. Kognitive Prozesse, sprachlich-diskursive Prozesse und interaktionale Prozesse

In der vorliegenden Kompetenzaufgabe bilden die Schüler:innen ihre kognitiven Fähigkeiten aus, indem sie lernen, wie sie aus einem Text wichtige Informationen entnehmen und für einen gesellschaftlichen Konflikt zuspitzen können, sodass sie im Erarbeitungsprozess ihren eigenen Standpunkt herausarbeiten können. In der selbstständigen Erarbeitung einer Position erfahren sie außerdem ihre Selbstwirksamkeit im Unterrichtsgeschehen. Darüber hinaus lernen sie in der Interaktion, wie sie ihre Standpunkte so formulieren, dass ihre Mitschüler:innen ihre Sichtweisen verstehen können. Im Austausch mit den Mitschüler:innen können erste Widerstände und Dissonanzen entstehen, wenn Schüler:innen mit abweichenden Konfliktstandpunkten und Argumenten aufeinandertreffen. Die Schüler:innen müssen dann zunächst mit dem Umstand umgehen, dass ein komplexer Konflikt immer auch Ambiguitäten und konträre Standpunkte mit sich bringt. Im Austausch miteinander lernen die Schüler:innen sich anhand von authentischem Unterrichtsmaterial mit Fremdheitserfahrungen, Widerständen und Irritationsmomenten auseinanderzusetzen. Thematisch reflektieren sie im Verlauf der Kompetenzaufgabe auch Erwartungen an die Geschlechter und Gender-Identitäten.

X. Outcome

Die Schüler:innen erarbeiten ihre eigene Position sowie dazugehörige Argumente und halten diese schriftlich in Form einer stichwortartigen Auflistung fest. Diese kann als Grundlage für eine weiterführende Diskussion dienen, die aus einem Kreislauf aus Impuls (Meinung) und Resonanz (Konsens/Dissens) besteht. Darüber hinaus produzieren die Schüler:innen im Stundenverlauf mündliche Beiträge, durch die sie ihre Erkenntnisse artikulieren. In diesem Prozess werden die kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen gefördert, aber auch ihre interkulturellen Fähigkeiten werden weiter ausgebildet, denn der Jugendroman stammt aus Nordamerika, ein kultureller Aspekt, den die Schüler:innen bei ihrer Diskussion beachten müssen. In Gänze können die Schüler:innen mit der komplexen Kompetenzaufgabe wichtige methodische Kompetenzen schulen, die ihnen auch im außerschulischen Alltag nützlich sein können. Sie erleben, dass es bei komplexen Konflikten nicht zu einer Perspektivenübernahme kommen muss, sondern am Ende ein konflikthafter Konsens stehen kann, der von allen beteiligten Personen ausgehalten werden muss.

4 Fazit

Ausgehend von der Frage, wie ein Fremdsprachenunterricht konzipiert werden muss, der komplexe Konflikte zu gendersensiblen Unterrichtsinhalten nicht nur thematisiert, sondern in seiner gesellschaftlichen Kontroversität abbildet und mit Schüler:innen diskutiert, hat dieser Aufsatz das Potenzial von komplexen Kompetenzaufgaben aufgezeigt, die im Sinne eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts konzipiert werden.

Die komplexe Kompetenzaufgabe scheint als Aufgabenformat für einen widerstandsbegrüßenden Englischunterricht deshalb so passend zu sein, weil beiden Konzepten die Ausrichtung auf authentische gesellschaftliche Konflikte und eine Offenheit im Lernprozess inhärent sind. Außerdem ist die komplexe Kompetenzaufgabe anknüpfungsfähig, weil sie die notwendige Prozessstrukturierung für widerstandsbegrüßende Aushandlungen im Fachunterricht vorgeben kann, mit Hilfe derer die kognitiven Prozesse für Aushandlungen von komplexen Konflikten bei Schüler:innen initiiert werden. Nur mit einer gut konzipierten Aufgabenstellung, die die notwendigen (Hilfs-)Mittel und Schrittfolgen antizipiert, ist es überhaupt möglich, die Schüler:innen in eine widerstandsbegrüßende Aushandlung zu führen. Zudem adressiert die komplexe Kompetenzaufgabe mit ihrer Kompetenzorientierung und der gleichzeitigen Betonung einer Offenheit gegenüber verschiedenen Problemlösungswegen und des „inhaltlichen Outcomes“ (Hallet 2012, S. 12) inklusives und differenziertes Unterrichten. Mit Hilfe von komplexen Kompetenzaufgaben können die standardisierten Vorgaben im Fach schüler:innenorientiert unterrichtet werden. Dabei ermöglicht die Offenheit der Aufgaben den Lehrkräften, auf die individuellen Bedürfnisse und Lernausgangslagen ihrer Schüler:innen einzugehen und auf diese Weise einen inklusiven und auf Vielfalt ausgerichteten Unterricht zu gestalten.

Literatur

- Abraham, U. (2011). Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 47–61). Kopaed.
- Bartosch, R. (2022). Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. (S. 179–191). Waxmann.
- Bartosch, R., Derichsweiler, S. & Heidt, I. (2022). Against ‚Values‘? Komplexe Konflikte, symbolic Power und die Aushandlung von Widerstreit. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. (S. 73–89). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_5
- Bartosch, R., Freitag-Hild, B. & Surkamp, C. (2022). Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf kulturelles Lernen. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. (S. 409–420). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_24
- Baum, M. (2019). *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839445938>

- Bredella, L. (1987). Lesen als ‚Gelenktes Schaffen‘: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 20(2), 166–184. <https://doi.org/10.2307/3530080>
- Decke-Cornill, H. & Volkmann, L. (2007). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Narr.
- Derichsweiler, S. (2024). *Das Solidaritätslabor: Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht*. WVT.
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Luchterhand.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Polity Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.2012.00674.x>
- Genetsch, M., Diehr, B., Kroschewski, A., Surkamp, C. & Weisshaar, H. (2012). Stone Cold von Robert Swindells: Das ästhetische und kreative Potenzial eines Jugendromans in Klasse 9 nutzen. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (S. 135–147). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Klett Kallmeyer.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser*. Wilhelm Fink.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- Levithan, D. (2012). *Every Day*. Random House.
- Merse, T. (2015). „I Identify as Queer“: Mit Queer Autobiographical Narratives Identitätsentwürfe erkunden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49(135), 32–37.
- Merse, T. (2017). *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München] <https://doi.org/10.5282/edoc.20597>
- Mouffe, C. (2014). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Suhrkamp.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.2.2005.10087>
- Wedl, J. & A. Bartsch (2015) (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221-001>

