

Durch Aufgabenstellungen Denk- und Lernvorgänge beim Wissenserwerb fördern

Einleitend einige Gedanken zum Lehren und Lernen

Nicht wenige Lehrkräfte gehen davon aus, dass es im Unterricht darauf ankommt, den Schülern die zu vermittelnden Fachinhalte darzustellen und zu erklären. Oftmals resultiert aus dieser Vorstellung ein rein gegenstandsbezogener Unterricht, in dem die Lehrkraft vorwiegend frontal-instruierend agiert. Sofern Schüler Interesse an der Sache zeigen, ihre Vorkenntnisse aktivieren und mit Aufmerksamkeit dem Unterrichtsgeschehen folgen, können über das Vorstellen, Darstellen oder Erklären von Sachverhalten wichtige Denkvorgänge ausgelöst werden. Man kann die dabei wirksamen Formen des Denkens als *nachvollziehendes Denken* bzw. *Mitdenken im Lehrervollzug* bezeichnen. Oft sind diese Formen des angeleiteten *Hineindenkens* notwendig, um eine erste Anschauung von Begriffen oder Gegenständen zu erhalten. Zeigt ein darstellend-instruierender Unterricht zudem Strukturen, in denen die Schüler beispielsweise Einfluss auf Lehrtempo, Verweildauer, Akzentuierung, Gewichtung nehmen und selber Fragen zu Verständnis und Eigeninteresse aufwerfen können, dann sind vor allem in den Zielbereichen des Faktenwissens und des deklarativen Wissens (vgl. zum Wissensbegriff die Ausführungen bei DUBS 1995 oder bei MANDL/GERSTENMAIER 2000) bedeutsame Lernerfolge in kurzer Zeit möglich. Freilich sind auf diese Weise weitergehende Qualitäten im Lernen, wie z.B. der Aufbau intelligenten Wissens, die Entfaltung von Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz sowie die notwendige Ausbildung von Kreativität, von Denkfertigkeiten und Denkstrategien kaum möglich.

Als Folge dieser unbefriedigenden Situation hat sich in den letzten Jahren verstärkt die Vorstellung durchgesetzt, dass im Unterricht das eigenständige und situierte Lernen stärker betont werden muss. Gestützt wurde und wird dies durch drei bedeutsame Denkrichtungen und Ansätze:

1. Durch die konstruktivistisch orientierte Lehr-Lerntheorie, derzufolge Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist und Lernen immer ein individuell konstruierender Akt ist, bei dem die Lernenden in ihren Köpfen eine eigene Wirklichkeit über die zu erwerbenden Sachverhalte und Gegenstände erschaffen.
2. Durch den handlungsorientierten Lehr-Lernansatz, bei dem alle möglichen Formen des Lernens integriert werden und in dem das selbstständige, kooperative und situierte Lernen dominieren.
3. Durch das Lernfeldkonzept, welches im Sinne einer curricular-didaktischen Forderung vor allem das fächerübergreifende, vernetzende und integrative Arbeiten in Lernsituationen anstrebt.

Alle drei Ansätze haben am Berufskolleg dazu geführt, dass Lehrkräfte die Erarbeitung der Inhalte - und damit die Aneignung von Wissen - nunmehr verstärkt ihren Schülerinnen und Schülern überlassen. Sie selber konzipieren die dazu erforderliche Lernsituationen, welche unter Beachtung des handlungsorientierten Ansatzes möglichst praxisnah-authentisch und problemorientiert-komplex aussehen sollen. Das Arbeiten der Schüler erfolgt im Unterricht zumeist selbstorganisiert, eigenständig und / oder in Gruppen. Die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen dann konsequenterweise vor allem die Aufgaben des Initiierens, Begleitens und Evaluierens.

Lehrkräfte, die verstärkt diesen Unterrichtsvorstellungen nachkommen, stoßen in der Praxis derweil auf eine Fülle kaum zu bewältigender Probleme (z.B. tendenzielle Überforderung eines Gros der Schüler mit den komplexen Aufgabenstellungen und den intrapersonalen

Anforderungen im eigenständigen Arbeiten; Orientierungsunsicherheit der Schüler in Bezug auf Fundierung des eigenen Wissensbestandes; Selbstüberforderung der Lehrkraft in planerischen, organisatorischen und didaktischen Zusammenhängen; tendenzieller Verlust von Sach- und Fachklarheit sowie der Expertenrolle in der eigenen Fachdidaktik; medial-materiale Überfrachtung des Unterrichts; Probleme mit Zeitökonomie und Lerneffizienz; Schwierigkeiten bei der Notengebung, u.v.a.m.).

Nicht zuletzt deshalb scheint sich neuerdings die Vorstellung (wieder!) durchzusetzen, dass Lernformen und Lehrmethoden stets in Abhängigkeit zum erhofften Kompetenzzugewinn bzw. zu den Lernzielen zu sehen sind (vgl. BRUDER 2003, 14) und eine einseitige Betonung von Instruktions-, Konstruktions- oder handlungsorientiertem Lernen nicht hilfreich ist. (vgl. GUDJONS 2003, 143). KRAPP-WEIDENMANN (2001) offerieren demzufolge eine pragmatische Position, innerhalb derer das Lehren und Lernen miteinander verknüpft wird und die ein Zusammenwirken von gegenstandsorientierter Instruktion und Schaffung situierter Lernumgebungen impliziert. Dieser Ansatz scheint in besonderer Weise den Bedingungen des kaufmännischen Unterrichts Rechnung zu tragen (z.B. Stofffülle und Zeitmangel, tendenzielle Überforderung der Schüler mit multiplen Kontexten, Dominanz deklarativen Wissens), indem die Erarbeitung komplexer Sachverhalte oftmals nur dann erfolgversprechend ist, wenn die Schülerinnen und Schüler über das erforderliche Orientierungs-, Begriffs- und Methodenwissen verfügen. Erst auf einem solchen Grundstock von Wissen lässt sich etwa durch die Bearbeitung umfassender Lernsituationen ein weitergehender Kompetenzaufbau ansteuern.

Lernen im Sinne eines verstehenden Wissenserwerbs ist als mehrstufiger und komplexer Prozess zu begreifen, in dem einzelne kognitive Phasen wie die des Aufnehmens, Sichtens, Ordners, Vernetzens und Integrierens durchlaufen werden müssen. Innerhalb dieser gedachten Aneignungsphasen lassen sich dann zahlreiche Teiloperationen unterscheiden:

Übersicht: Mögliche Phasen des Lernens als Wissenserwerb und wichtige Denkoperationen

Gedachte Aneignungsphase	Notwendige (Denk) Operationen der Schüler
Informationsaufnahme ⇒	Erstes gezieltes Zuhören und Aufnehmen der Informationen; bewusste Wahrnehmung und Deutung von ersten Sinngehalten der Sachinformation; erste emotionale Auseinandersetzung mit der Information; Aufrufen bekannter Begriffe u. Schemata etc.
Gezielte erste lernerische Auseinandersetzung ⇒	Erinnern, betrachten, hinterfragen, durchleuchten, deuten, vergleichen, ordnen u. strukturieren, dem Ganzen einen Ausdruck verleihen, wesentliches von unwesentlichem unterscheiden, , praktisches und „theoretisches“ Erproben, sich vorstellen können, erfassen und einprägen etc.
Vertiefendes Erarbeiten - Eingliederung (Assimilation) oder Neugliederung (Akkomodation) ⇒	Durcharbeiten und integrieren, interpretieren und problematisieren, Bekanntes u. Unbekanntes unterscheiden, Vieldeutigkeiten bestimmen, alte und mögliche neue Erfahrungen aufrufen, Widersprüche suchen und erkennen, einzelne Facetten suchen und unterscheiden, unterschiedliche Perspektiven einnehmen und anwenden, Aspekte miteinander vernetzen, eigene Annahmen und Denkmodelle überprüfen etc.
Transferüberlegungen - Entwicklung neuer Denkfähigkeiten ⇒	Schlussfolgerungen ziehen können mit Blick auf die Sache und das Selbst, Konsequenzen in Systemen abschätzen können, Alternativen beurteilen können, auf unterschiedliche Problemstellungen hin anwenden können, auf neue Kontexte hin verändern können, vorhandene Haltungen u. Denkmodelle

modifizieren, im Handeln neu denken können

Es versteht sich von selbst, dass die Übergänge der Phasen samt der skizzierten Denkopoperationen sowohl „in den Köpfen der Schüler“ als auch in der Unterrichtsgestaltung fließend bzw. überlappend sind. Dies ist zu berücksichtigen, wenn im Folgenden der Versuch unternommen wird, phasengerechte Aufgaben- und Fragestellungen vorzustellen, mittels derer man die Schüler **ohne großen material-medialen Aufwand** beim Aufbau eines nachhaltigen und verwendbaren Wissens (auch jenseits von Klassenarbeiten!) unterstützen kann. Für die Unterrichtsgestaltung gilt, dass sich je nach Anlass und Ziel frontale Phasen mit kleineren Arbeitseinheiten in den Formen der Einzelarbeit, Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit abwechseln.

Aufgabenstellungen in einem vorwiegend instruierend angelegten Unterricht

Generell gilt für Aufgabenstellungen (vgl. hierzu: FRIEDRICH JAHRESHEFT: Aufgaben 2003), dass sie nach Möglichkeit einen Bezug zur Welt der Schüler (berufliche, private, gesellschaftliche Wirklichkeit) erkennen lassen. Auch sollten sie so angelegt sein, dass sie sich auf eine zu schließende lernerische Lücke (Wissenslücke, Lernziel etc.) beziehen. Ausgangs- und Bezugspunkte für Aufgabenstellungen sind zu erörternde Gegenstände und Themen. In wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen sind dies kaufmännische Sachverhalte, Inhalte, Aspektierungen, Phänomene, Probleme, erkenntnisleitende Fragestellungen, Thesen, betriebliche Prozesse, Prinzipien, Regeln, Glaubenssätze etc.

Aufgaben sollen eine Herausforderung darstellen, gleichzeitig aber auch im Schüler eine gewisse Zuversicht auslösen. Die optimale Passung liegt dann vor, wenn der Lernende zwar mit den Herausforderungen „kämpfen“ müssen, er aber auch das Gefühl hat, „ich kann das schaffen“. Konsequenterweise bedeutet dies aber, dass im Zusammenhang mit dem Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen immer auch über die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie über mögliche Differenzierungsmaßnahmen (Binnendifferenzierung) nachgedacht werden muss.

In aller Regel werden Aufgabenstellungen im Planungsprozess vorüberlegt und über zweckmäßige Impulse und Kommunikationsmuster (mündlich oder schriftlich) seitens der Lehrkraft im Unterricht an geeigneter Stelle eingebracht. In sehr kompetenten und disziplinierten Selbstlerngruppen können auch eigenständig weiterführende Aufgabenstellungen gefunden werden. Beim (Er)Finden von Aufgabenstellungen ist es für die planende Lehrkraft hilfreich, wenn sie sich gedanklich selber in die mit der Aufgabenbearbeitung verbundene Situation hineinversetzt. So kann sie herausfinden, was bei der Bewältigung möglicherweise „in“ den Schülern passiert. Sie bekommt einen ersten Eindruck davon, auf welche „Gedanken“ ihre Schülerinnen und Schüler vermutlich kommen werden. Im Übrigen nimmt an dieser Stelle des Planungsprozesses das „gedachte Tafelbild“ weitere Gestalt an.

Ziel der im Folgenden dargestellten Aufgaben ist es insbesondere, das mehrperspektivische und vernetzt angelegte Denken zu fördern. Träges Wissen soll verhindert und transferfähiges, intelligentes Wissen vorbereitet werden. Gleichzeitig ist damit auch die Förderung von Denkfertigkeiten sowie die Reflexion des Selbst intendiert.

▪ Informationsaufnahme

- Nützliche Aufgaben- und Fragestellungen -

Von großer Bedeutung für die Informationsaufnahme ist die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, an eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen anknüpfen sowie erste Spontanreaktionen erzeugen zu können. Folgende Fragen- und Aufgabenstellungen können diese Zielsetzungen unterstützen und beispielsweise im Nachgang zu einem Lehrervortrag, einer Kurzdarstellung, einem Schülerreferat, einer kleinen Textlektüre etc. hilfreich sein.

- Welche ersten Gedanken und Fragen wurden bei Ihnen ... durch ...ausgelöst?
- Was genau daran ist Ihnen vertraut und was wirkt neuartig?
- Was von dem, was wir bisher behandelt haben, spielt eventuell auch hierbei eine Rolle?
- Was hat der Sachverhalt mit Ihrem derzeitigen Lernen, Handeln etc. möglicherweise zu tun?
- Worin kann der Nutzen für Sie persönlich bestehen?
- Wie schätzen Sie diesen Sachverhalt für Ihr berufliches Handeln ein?
- Welche Kenntnisse aus den anderen Fächern können hier eine Rolle spielen?

Mögliche Aufgabenstellungen z.B. für eine unmittelbar folgende kleine Partnerarbeit:

- Gewinnen / Stellen Sie eine Ihnen bedeutsam erscheinende Frage, die in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse ist.
- Stellen Sie alle bisher bekannten Aspekte, Gedanken, Abläufe etc. den erkennbar neuen Aspekten gegenüber.
- Ordnen Sie die Aspekte nach den Ihnen bekannten Ordnungsprinzipien.
- Stellen Sie dar, wo dieser Sachverhalt in Ihrem Betrieb zu sehen, zu erfassen, zu bemerken ist.

▪ **Gezielte erste lernerische Auseinandersetzung**

- Nützliche Aufgaben- und Fragestellungen -

Die gezielte Erarbeitung von Inhalten und Themen setzt voraus, dass die Lehrkraft eine Vorstellung davon hat, woraufhin die nächsten Denk- und Arbeitsschritte auszurichten sind: Sollen z.B. einzelne Aspekte eines Sachverhaltes oder Themas herausgestellt und in ihrem Sinnverständnis vertieft werden; sollen bestimmte Positionen, Perspektiven, Vor- und Nachteile herausgearbeitet werden; sollen einzelne Dinge durchgerechnet, miteinander verglichen werden; sollen gemeinsame Erfahrungen dazu ausgetauscht werden; sollen erste kritisch-analytische Stellungnahmen abgegeben werden; sollen erste Lösungswege entwickelt werden usw.?

Die dazu erforderlichen Denktätigkeiten und Austauschaktivitäten benötigen nicht nur Zeit und Raum, sondern auch die passenden Aufgabenstellungen. Diese sollten in ihrer Zielrichtung klar bestimmt sein und u.U. mit spezifizierenden Teilaufgaben konkretisiert werden. Die folgenden Aufgabenstellungen können wegen des hier fehlenden Ziel-/Inhaltsbezuges der letztgenannten Anforderung nicht gerecht werden, sollen aber als mögliche „Ausgangsmuster“ eine grobe Erörterungsrichtung aufzeigen.

Mögliche Aufgabenstellungen je nach Typ zu bearbeiten im Plenum, in einer kurzen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleinstgruppenarbeit:

- Vergleichen Sie die dargestellten Sachverhalte miteinander und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus.
- Wer hat von dieser betriebswirtschaftlichen Entscheidung warum den größten Nutzen? Wer ist vermutlich zunächst Verlierer? Argumentieren Sie auf der Basis von Tatsachen. Lesen Sie dazu noch einmal den Info-Text.

- Entwickeln Sie einen Kriterienkatalog, mit dem sich die betriebswirtschaftliche Entscheidung überprüfen und bewerten lässt.
- Wie erklären Sie sich die Entstehungsgeschichte des aktuellen Firmenzustandes? Skizzieren Sie mögliche Entwicklungsphasen in ihrer zeitlichen Anordnung.
- Hinterfragen Sie die aufgestellte These / Logik / Annahme etc. kritisch
 - a) aus der Sicht von Arbeitnehmern, Verbrauchern, Familien, bestimmten gesellschaftlichen Gruppen etc.
 - b) aus Sicht der Produktion, Beschaffung, des Marketings ... etc.
 und stellen Sie Ihre wichtigsten Gegenargumente vor.
- Beurteilen Sie diese Feststellung vor dem Hintergrund des letzte Woche Erarbeiteten.
- Analysieren Sie den Sachverhalt vor dem Hintergrund Ihrer eigenen betrieblichen Praxis und vergleichen sie diese Sichten mit den zu vermutenden Vorstellungen Ihres ... Chefs, ... des Geschäftsführers, ... des Marketingleiters usw.
- Greifen Sie den Aspekt A heraus und vergleichen Sie diesen mit den Ausführungen in Ihrem Schulbuch. Vertiefen Sie dies bitte durch die Bearbeitung der Aufgaben 4a und 4b auf Seite 67 Ihres Schulbuches.
- Stellen Sie die einzelnen Ergebnisse in einem Schaubild, einer Übersicht, einer mind-map etc. zusammen.
- Welche weiteren Möglichkeiten hätte der Betrieb in dieser Situation noch? Denken Sie dabei auch an

▪ **Vertiefendes Erarbeiten, Eingliederung oder Neugliederung**

- nützliche Aufgaben- und Fragestellungen -

Nachdem in der ersten Aneignungsphase die Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge „gemeinsam“ erschlossen und wichtige Erkenntnisse gewonnen wurden, geht es nun darum, für Stabilität, Nachhaltigkeit, Vernetzung, Verdichtung, Ausdifferenzierung oder gar Veränderung des Erarbeiteten zu sorgen. In dieser Phase gewinnt die kognitive Landkarte des Schülers stärkere Konturen, allerdings nur, wenn er sich aktiv-willentlich und ausdauernd mit der Sache auseinandersetzt. Die entsprechenden Aufgaben sollten daher motivierenden Charakter besitzen und über ein schematisches Wiederholen und Üben deutlich hinausreichen. Gleichzeitig sollte dabei auch der vertiefende Umgang mit den bereits bekannten Arbeits- und Lerntechniken ermöglicht werden. Dies schließt ein Reflektieren der eigenen Ideen und des Selbst mit ein.

Mögliche Aufgabenstellungen je nach Typ zu bearbeiten im Plenum, in einer kurzen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleinstgruppenarbeit:

- Bisher haben wir die Sachlage primär unter Kostengesichtspunkten betrachtet. Prüfen Sie den Zusammenhang jetzt einmal unter den Blickwinkeln der Mitarbeiterkompetenzen, ...der betrieblichen Kommunikationsabläufe, ... möglicher Gläubiger, ... von Bilanzierungsprinzipien usw.
- Entwickeln Sie aus dieser Ausgangslage heraus eine neue Zielvorstellung und Strategie für den Einzelhändler Stellen Sie die Einzelmaßnahmen übersichtlich dar und begründen Sie die Auswahl ausführlich.
- In folgenden Szenen / Fallbeispielen ist stets eine Entscheidung zu treffen. Wägen Sie sorgfältig alle in Frage kommenden Argumente ab und entscheiden Sie auf dieser Basis. Vergleichen Sie diese Entscheidung mit Ihren bisherigen (ganz persönlichen) Sichtweisen.
- Was schlagen Sie konkret vor, um das Problem ... umweltverträglich, ... kostengünstig, ... sozialverträglich etc. zu lösen und wie müsste der Betrieb dann im Einzelnen vorgehen? Stellen Sie einen genauen Ziel- und Strategieplan dazu auf!

- Bisher haben wir die Situation ausschließlich unter kurzfristigen Erwägungen betrachtet. Stellen Sie heraus, was sich mittelfristig ... oder langfristig ändern muss, damit ...
- Welche Folgen hätte diese Sichtweise des Betriebes, wenn man – sagen wir in das Jahr 2015 springt? Gehen Sie möglichen Entwicklungsrichtungen einmal ausführlicher nach, indem Sie ...
- Betrachten Sie die Übersicht, die Situation, die Maßnahme etc. noch einmal unter folgenden, neuen bzw. veränderten Bedingungen:
- Vergleichen Sie die Arbeitsergebnisse der Gruppen A und B miteinander und stellen Sie zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Überlegen Sie nun, worauf die Unterschiede zurückzuführen sind.
- Vergleichen Sie die Aufgaben 1 und 2 Ihres Arbeitsblattes noch einmal miteinander. Stellen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aufgabenanforderungen heraus. (Aufgabe zum Meta-Verständnis)
- Wie sind Sie an die Aufgabe herangegangen? Welche Begriffe haben Sie zum Denken genutzt? Welche Strategien waren hilfreich (z.B. Brainstorming, Gewichten, Strukturieren, Entscheidungsmatrix)? (Aufgabe zum Meta-Verständnis)
- Formulieren Sie genau, was Sie durch die Auseinandersetzung mit ... diesem Inhalt, ... diesem Thema etc. gelernt haben. Z.B.: Welche neuen Sichten haben sich für Sie ergeben? In welchen Annahmen wurden Sie bestärkt? Zu welchen Fragen wurden Sie herausgefordert? Womit müssen Sie sich jetzt noch einmal zu Hause beschäftigen? Usw.

▪ Transferüberlegungen - Entwicklung neuer Denkfähigkeiten

- nützliche Aufgaben- und Fragestellungen -

DUBS (a.a.O., S. 207) weist darauf hin, dass eine Bearbeitung interessanter Aufgaben- und Problemstellungen alleine nicht ausreicht, damit sich die Denkfähigkeiten der Lernenden verbessern. Er rät deshalb, Denkfertigkeiten (z.B. ordnen u. gruppieren, generalisieren, definieren, Hypothesen suchen) mit Inhaltsüberlegungen zusammen zu bringen, Denkstrategien (z.B. Vernetztes Denken, Problemlösendes Denken, Kritisches Denken, Kreatives Denken) herauszufordern sowie Metakognition (Nachdenken über das eigene Verhalten und Denken) anzuwenden. Insbesondere in der Phase des Anwendens und Transfers bzw. der Selbstgestaltung können über entsprechende Aufgabenstellungen wichtige Impulse für das Lernen und die Denkentwicklung gegeben werden.

Mögliche Aufgabenstellungen je nach Typ zu bearbeiten im Plenum, in einer kurzen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleinstgruppenarbeit:

- Bereiten Sie sich auf folgendes Rollenspiel vor (s. Rollenkarten) und versuchen Sie in diesem das bisher ... Erörterte, ... Gelernte anzuwenden und situationsgerecht zum Ausdruck zu bringen.
- Entwerfen Sie jetzt selber einen neuen Vertrag, eine Entscheidungsmatrix, eine umweltbewusste Unternehmensstrategie etc.
- Auf welche Entscheidungsfaktoren hat das Unternehmen zur Zeit kaum Einfluss und was müsste verändert werden, damit bald wieder größerer Spielraum entsteht?
- In der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation werden die verschiedenen Interessengruppen sicher unterschiedlich argumentieren? a) Suchen Sie mögliche Argumentationsaspekte für verschiedene Gruppierungen. b) Welche von den bisher erörterten volkswirtschaftlichen Annahmen, Modellen, Theorien etc. können zur ...Bestärkung, ... Entkräftung herangezogen werden?

- Unerwarteter Weise hat sich die Konkurrenzsituation folgendermaßen verändert: ... Zeigen Sie auf, an welchen Stellen sich was verändern wird. Begründen Sie Ihre Vorstellungen.
- Wie sind Sie vorgegangen? Was haben Sie als erstes überlegt? Mit welchen Fragen mussten Sie sich auseinandersetzen? Wo hatten Sie die größten Bedenken und warum? (Meta-Aufgabe)
- Welche Ihrer bisherigen Annahmen und „Vorurteile“ haben sich bestätigt, welche wurden in Frage gestellt und wie wollen Sie in Zukunft damit umgehen? (Meta-Aufgabe)
- Blicken Sie vor dem Hintergrund der heutigen Arbeit noch einmal auf Ihre eingesetzten Arbeits- und Lernstrategien, z.B.: ... Welche haben sich davon warum bewährt? Welche müssen Sie nach der heutigen Erfahrung ggf. verändern? (Meta-Aufgabe)

Abschließend einige Gedanken zum „guten“ Unterricht und zum Lernen in Lernsituationen

Ein wesentliches Kriterium für guten Unterricht besteht zweifelsohne darin, dass in ihm mehr gelernt als gelehrt wird (vgl. WEINERT 1998, S. 7). Aber, guter Unterricht ist auch ein Unterricht, in dem das Denken und Verstehen **gelehrt** wird, denn, so SCHIRLBAUER (1998, S. 174): *„Schüler sind Schüler, weil und solange sie nicht wissen und können, was man aber wissen und können soll.“* Und weiter: *„Lehrer sind Lehrer, weil sie Repräsentanten dieses Wissens und Könnens sind, das den Succus einer kulturellen Tradition ausmacht, um deren Weiterentwicklung es geht“.* Lehrerinnen und Lehrer sollten deshalb ihre Rollen als Experten in der Sache sowie als Profis für Lernprozesse wahrnehmen und ihr diesbezügliches Können in den Dienst der Schülerinnen und Schüler stellen. Insbesondere bei Wissensaufbau und Denkschulung kommt es *zunächst* auf eine **angeleitete** und **prozessadäquate Auseinandersetzung** mit den **Gegenständen** und **Inhalten** an. Auch die Reflexion der möglichen **Erkenntniswege** und des **Selbst** kommen anfangs ohne Lehrerhilfe und adäquate Aufgabenstellungen nicht aus. Und gelingt es der Lehrkraft, mehrperspektivisches, vernetztes, handlungsnahes und selbstreflexives Denken auszulösen, so sind die ersten Schritte zum Aufbau von intelligentem Wissen und einer wirksamen Fach- und Selbstkompetenz getan. Der hier skizzierte, aufgabenorientierte und instruktional angelegte Unterricht kann ein möglicher Weg dazu sein. Es braucht nicht weiter betont zu werden, dass er der Ergänzung durch freie Formen des selbstorganisierten Lernens, durch Projektarbeit, durch Schülerreferate, durch Übungsstunden, durch Debatten und Diskussionen, durch Planspiele u.v.a.m. bedarf.

Die glühenden Verfechter des Lernens in Lernsituationen mögen jetzt einwenden, dass die hier ausgewiesenen Gedanken und Aufgabenstellungen stets auch integrativer Teil des situierten Lernens sind und beispielsweise über Leittexte oder zwischengeschaltete Instruktionsphasen realisiert werden können. Dem stimme ich zunächst zu. Ich bin aber skeptisch, was die phasengerechte Passung, systematische Verankerung u. Vernetzung sowie das zu erzielende Format angeht. Vor allem folgende Gründe scheinen aus meiner Sicht beeinträchtigend zu wirken: Lernsituationen stellen in der Regel größere Gebilde von curricularen, didaktischen und methodischen Referenzpunkten dar, die auch wegen ihres ausgedehnten und fächervernetzenden Rahmens vielfältige **Aktivitäten** auslösen können (und sollen). Dazu gehören beispielsweise die Enttarnung und Aufbereitung der Problemsituationen, die Festlegung und Aufnahme notwendiger Handlungsstränge, die deutlichere Betonung von zu erstellenden Produkten und vorzeigbaren Ergebnissen sowie ein verstärktes Arbeiten in selbstorganisierten, handlungsmethodischen und kooperativen Bezügen. Diese Erfordernisse führen Lehrer und Schüler nur allzu leicht in ein didaktisches

und stoffbezogenes Vakuum, welches in der Folge durch das Methodische, das bloße Tätigsein, durch eine Betonung von Erlebnis- und Erfahrungsberichten, durch das Kommunikative, die Beziehungsarbeit etc. gefüllt wird. Zu befürchten ist so eine „Verklumpung“ oder „Atomisierung“ des Gelernten und der Verlust fachlicher Klarheit, ein mangelhafter Aufbau von Begriffs- und Strukturwissen, fehlende Substanz, Sicherheit und Prägnanz im argumentativen Denken und Handeln, nicht vertretbare Wissenslücken in der Tiefe etc. Alle diese Erkenntnisse und Urteilskräfte sind aber nötig, damit Schüler ernsthaft und verantwortbar ihre Umwelt, ihr privates und berufliches Handeln gestalten können. Angeleitete Wissens- und Denkschulung ist also nötig, um im Medium der Beruflichkeit gebildet und erzogen zu sein, so wie es Aufgabe des Berufskollegs ist.

Quellenhinweise

BRUDER, Regina: Konstruieren – auswählen – begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben. In: FRIEDRICH JAHRESHEFT 2003.

DUBS, Rolf.: Lehrerverhalten. Zürich 1995.

FRIEDRICH JAHRESHEFT 2003, Aufgaben, Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln.

GUDJONS, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn 2003.

KRAPP / WEIDENMANN: Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001.

MANDL / GERSTENMAIER: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen 2000.

SCHIRLBAUER, Alfred: Guter Unterricht ist Unterricht, in dem Verstehen gelehrt wird. In Freund u.a.; a.a.O.

WEINERT, Franz E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund u.a.: Guter Unterricht – Was ist das?. Wien 1998.