

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281812675>

Zäune, Geländer, Halteseile. Reflexionen über Aufgaben.

Article · March 2003

CITATIONS
0

READS
84

1 author:



[Lutz Stäudel](#)
Universität Kassel

71 PUBLICATIONS 113 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

LUTZ STÄUDEL

Zäune, Geländer, Halteseile

Reflexionen über Aufgaben

Ob Aufgaben eher das Lernen und die individuelle Entwicklung behindern oder sie umgekehrt herausfordern und unterstützen? In der Auseinandersetzung mit Beispielen aus dem Alltag und dem Umfeld von Schule werden Argumente für die letztere Annahme gesammelt.

Warum, so frage ich mich, lösen „Aufgaben“ bei mir gelegentlich derartig zwiespältige Gefühle aus, erscheinen mir fast suspekt? Ist es nur die Tatsache, dass in meinem Fach, der Chemie, im Unterschied zur Mathematik, zum Sprachunterricht oder zur Kunst keine Aufgabentradition existiert? Oder sind es Erinnerungen an die eigene Schulzeit, Assoziationen wie stupides Pauken, Einschleifen, Kästchen-Rechnen und Seiten mit Schönschrift füllen?

Und: Waren wir nicht stolz, in den 70er Jahren aufgeräumt zu haben mit diesen hirnlosen Beschäftigungen, in der Gewissheit, dass sie das Denken der Schüler einschränkten, dass sie kreative Leistungen eher verhinderten als förderten, und dass es dabei letztlich nur um marktgängige Arbeitstugenden ging statt um genuine individuelle Leistung und die Entfaltung der Persönlichkeit? Hatten wir, ob in Schule oder Universität, dies nicht als Teil der großen Befreiung erlebt – und jetzt sollen wir alles wieder zurücknehmen?

Gewiss, mit TIMSS und PISA sind andere Zeiten angebrochen; nicht dass wir das partielle Scheitern unserer Bildungsbemühungen, jedenfalls im Bereich der Naturwissenschaften nicht schon lange wahrgenommen hätten¹⁾, aber müssen es ausgerechnet Aufgaben sein, die die Wende bringen sollen? Aufgaben, die das Denken einschränken wie Zäune das Vieh auf der Weide?

Andererseits, sind meine persönlichen Erfahrungen mit Aufgaben wirklich so negativ? Tatsächlich muss ich nicht lange suchen, um subjektiv bedeutsame Gegenbeispiele aufzuspüren, allerdings nicht aus dem unmittelbaren Bereich von Schule und Unterricht. Aber vielleicht erleichtert es dieser Umstand sogar, die Auseinandersetzung mit weniger Vorurteilen zu führen.

Ein Sprachkurs ...

In Volkshochschulkursen hatte ich mir ein kleines Repertoire an italienischen Vokabeln

Die Aufgabe als Geländer – nicht für alle, aber doch für einen Teil der Schüler gilt: Aufgaben können Ängste auffangen, Sicherheit und Orientierung geben, vor allem wenn es gilt, Neuland zu betreten

auch ein steiniger, aber wohl gesichert durch begrenzende und leitende Zäune.

Die Bergwanderung ...

Beim Nachdenken darüber, welches Bild wohl dieser Aufgaben-Erfahrung am nächsten käme, fällt mir eine Bergtour ein, viele Jahre zurückliegend. In einer Gruppe Jugendlicher waren wir mit einem erfahrenen Erwachsenen unterwegs, die einen besser, die anderen schlechter zu Fuß. Irgendwann teilte sich der Weg: Die eine Strecke führte ohne nennenswerte Steigung als gut ausgetretener Pfad zum nächsten Sattel, die andere, für Wanderer „mit sicherem Tritt und guter Kondition“, schlängelte sich über einen Grat zu einem Nebengipfel. Jener Führer hatte mich und ein paar andere ermutigt, diesen Pfad zu nehmen; und er konnte offenbar gut einschätzen, dass dieser Weg der richtige für uns war, uns fordern würde aber auch weiter bringen. Tatsächlich waren überall dort, wo man hätte abgleiten können, Stahlseile gespannt. Angesichts steil abfallender Flanken gingen wir zuerst noch mit einer Hand am Seil, am Ende aber wieder frei, das Sicherheitsseil nur noch in Reichweite. Erinnern kann ich mich aber ebenso gut an den unvergleichlichen Blick, den wir von diesem Gipfel aus genossen.

Um in diesem Bild zu bleiben: Wären (gute) Aufgaben also etwas Ähnliches wie jene Kletter-Passage, gleichzeitig Herausforderung zur Erprobung der eigenen Kraft und der eigenen Fähigkeiten *und* gesicherter Erfahrungsraum? Mit Halteseilen ausgestattet und mit Tritteisen, und in gewissem Sinn mit der Belohnung des weiten Blicks verbunden, wenn man sie überwunden hat.²⁾

Alles Meta, oder?

Beim Vergleich von Bergtour, Sprachschule und dem erlebten eigenen Unterricht schneidet die Schulzeit deutlich am schlechtesten ab. Damals hatte man sich am wenigsten Mühe gegeben, den Sinn von Aufgaben zu vermitteln, sie waren bloße Anforderung, Pflicht. Kaum einer unserer Lehrer hatte jemals versucht, das Ziel eines Wegs anzudeuten, geschweige denn die panoramische Sicht in Aussicht zu stellen. Andererseits, es müsste vermutlich schon beides sein: die gut gewählte Aufgabe, am besten zugeschnitten auf das individuell Erreichbare *und* der Versuch, ihre Bedeutung zu vermitteln, in Beziehung zu setzen zum Unterricht und zum Lernenden.

Natürlich wäre dies nicht Aufgabe für Aufgabe einzulösen, und die Bilder, die man benutzen könnte, wären vermutlich andere als die von mir bemühten. Auch würden sich stupide erscheinende Aufgaben durch diese

Art des Kommentierens auf der Metaebene nicht ohne weiteres in die Stationen eines Königswegs zum Verstehen und Können verwandeln, ganz zu schweigen davon, dass die Mühen objektiv nicht geringer werden, wenn man das Ziel kennt.

Was haben wir, was habt ihr schon geschafft, wo möchte ich, dass ihr ankommt, wo sollt ihr Erfahrungen machen und sicherer werden – die Thematisierung des Lernens und der aufgegebenen Anstrengungen und der Fortschritte könnte nicht nur das oft beschworene Self-Monitoring vorbereiten, es könnte auch ein Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern schaffen, auf einem Weg zu sein und Aufgaben ab und zu zu erkennen als begrenzte Herausforderungen versehen mit Sicherheitsseil, Griffhilfen und Eisen für den sicheren Tritt.

Brücken und Geländer – eine Fahrradtour

Hat man sich erst einmal auf diese Art gebildete Reflexionen eingelassen, entfaltet sie ein gewisses Eigenleben und neue Bilder stellen sich fast von selbst ein. (Warum sollte Ähnliches nicht auch mit Schülerinnen und Schülern funktionieren?)

Das letzte der hier angeführten Beispiele zeigt den Sitzungsraum eines bekannten pädagogischen Verlags, man diskutiert Aufgaben, insbesondere deren „Geländer“-Funktion. Spontan erzählt einer der Anwesenden, was ihm zu „Geländern“ einfällt:

Sonntag Nachmittag, per Fahrrad geht es auf schmalen sandigen Wegen ins Grüne. Der Radler lässt den Blick schweifen, nimmt kaum Wegbeschaffenheit oder Wegbegrenzungen wahr. Aber dann überquert der Radweg einen Kanal, eine Brücke spannt sich über das Wasser. Zwar ist der jetzt betonierte Weg so breit, dass zwei Fahrradfahrer bequem einander passieren können, dem Radler schaudert es trotzdem: Einen Augenblick lang hat er sich vorgestellt, wie es wäre, wenn diese Brücke keine Geländer hätte und er ungeschützt dort hinüber fahren müsste. Natürlich würde er das Geländer nicht benutzen, nicht einmal berühren, schließlich ist der Weg ja breit genug. Dennoch genügt ihm die Vorstellung des „nackten“ Weges für den sicheren Entschluss, dass er „geländerlos“ wohl kaum auf die andere Seite wechseln würde. So aber, mit der schützenden Gewissheit der Begrenzungen, wagt er sogar einen Blick aufs tief unten strömende Wasser.

Übersetzt auf Schule und Unterricht wären Aufgaben in ihrer Geländerfunktion immer dann wichtig, wenn es darum ginge, Ängste aufzufangen vor Neuem, Sicherheit zu geben beim Schritt auf Neuland. Sicher wird es immer einige geben, die dieser Hil-

und Redewendungen angeeignet, mit dem ich mich Jahr für Jahr erfolgreich im Urlaub zwischen Verona und Bari verständigen konnte. Wie sich zeigte, gestattet insbesondere die Verwendung einfachster Infinitiv-Konstruktionen eine gewisse Ausdrucksfähigkeit. So war einem das freundliche Entgegenkommen der Einheimischen sicher, eine weitergehende Kommunikation jedoch verwehrt. Nur ein Sprachkurs, so viel war klar, konnte hier weiterhelfen.

Unter der Sonne Kalabriens machte ich dabei – unerwartet – eine interessante Entdeckung Aufgaben betreffend: Trotz anregenden Sprachumfeldes fiel ich während der Konversationsübungen der ersten Woche immer wieder auf meine elementaren Satzkonstruktionen zurück, die gewohnte Form hatte sich eingeschliffen. Frust breitete sich langsam aus, das Erstrebte schien ferner denn je. Dann setzten in der zweiten Woche tägliche Grammatikübungen ein, die mich – mit Lückentexten und zum Teil ungewohnten, weil konstruiert erscheinenden Inhalten – deutlich an die eigene Schulzeit erinnerten. Widerwillig erledigte ich meine Aufgaben. Aber nach Tagen mühevoller Konjugationen und Deklinationen konnte ich feststellen, dass sich diese für mich neuen Ausdrucksformen Stück für Stück einprägten, dass ich zunehmend sicherer wurde und bereits bei der Konversation in meiner Lieblings-Bar die eine oder andere Konstruktion verwendete. Ich hatte den Weg zur nächsten Ebene gefunden.

Was zunächst so aussah wie ein Pferch, erwies sich somit zunehmend als Weg, wenn

fe nicht bedürfen. Den anderen aber, und das scheint häufig die größere Zahl zu sein, ermöglichen Geländer im Verein mit der Aufforderung zum Schritt „hinüber“ neue Erfahrungen in relativer Sicherheit, ohne Angst des Abstürzens.

Aufgaben & PISA = neue Aufgabenkultur?

Es dürfte bereits klar geworden sein, dass, wenn hier von Aufgaben die Rede ist – trotz intensiver PISA-Debatte – nicht automatisch „neue Aufgabenkultur“ gemeint ist. Zugegeben, es ist unerlässlich, Entwicklungsarbeit in dieser Hinsicht zu leisten, und eine Reihe von Beiträgen in diesem Heft lassen etwas vom dem Charme erkennen, den diese „neuen Aufgaben“ besitzen, welche vielerorts entwickelt werden. Manchmal aber kommt es einem vor, als sollten sie die Quadratur des Kreises schaffen: vielfältige Lösungen zulassend, selbstdifferenzierend, kognitiv anspruchsvoll.

Ein wenig davon ist den hier gemeinten Aufgaben einfacheren Zuschnitts auch zu Eigen, haben sie doch stets zum Ziel, den Lernenden herauszufordern, ihm oder ihr Gelegenheit zu geben, das bereits Gekonnte einzusetzen, zu festigen, ein Gefühl für dessen Tragfähigkeit und Bedeutung zu bekommen. Zugleich aber liegt die Betonung hier darauf, dass solche einfachen Aufgaben keineswegs den Charakter von Zäunen oder Mauern haben müssen, sondern dass sie eher die Funktion eines Geländers haben können oder eines Halteseils oder einer Leiter, welche Sicherheit geben beim Überwinden von schwierigen Strecken auf neuen Wegen, beim Weg „hinüber“ zu neuen Ebenen des Verstehens oder „hinüber“ zu einer veränderten Sicht auf einen Gegenstand und Sicherheit für das Machen neuer Erfahrungen.

Und es geht, wie die mühsame Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte zeigt, nicht ausschließlich um deren grundsätzliche Erneuerung, sondern darum, sich ihrer Bedeutung und Reichweite zu vergewissern und dies auch den Schülerinnen und Schülern im Ansatz zu verdeutlichen. Dazu aber bedarf es einer veränderten Praxis im Unterricht.

Die Fortbildung – eine Annäherung an die schulische Praxis

Seit TIMSS wissen wir es präziser: Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgepräch dominiert in deutschen Klassenzimmern. Mit Bezug auf die TIMSS begleitende Video-Studie³⁾ prägte Baumert den Begriff der Unterrichtsskripte, die, mit national (und kulturell) unterschiedlichen Ausprägungen, jeweils den Großteil des Unterrichts bestimmen. Als habitualisierte Verhaltensmuster sind sie eher

arm an Varianten und gleichzeitig äußerst stabil, müssen es in gewissen Sinne auch sein, weil sie sonst ihre im Alltag entlastende Funktion nicht ausüben könnten. Das macht jeden Ansatz zur Veränderung schwer, auch einen veränderten Umgang mit Aufgaben.

Um den so charakterisierten Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften weiterzuentwickeln, waren engagierte Kolleginnen und Kollegen in bundesweit 180 Schulen im Rahmen der SINUS-Modellversuche (1998–2003) aktiv: Ihr gemeinsames Ziel war es, ihre Unterrichtschoreografie zu erweitern, um den Schülerinnen und Schülern mehr und öfter Gelegenheit zu geben, selbst aktiv zu werden, ihre Gedanken zu formen, Verständnis zu entwickeln und Wissensstrukturen aufzubauen. Aufgaben spielten dabei in mehrfacher Weise eine Rolle.

Bereits innerhalb der Modellversuche, von denen einen zu leiten ich selbst das Vergnügen hatte, wurde deutlich, dass diesem Unterfangen erhebliche Hindernisse entgegen stehen.

Aus der Erkenntnis heraus, dass Überzeugungsarbeit das eine ist, dass aber (neues) Wissen alleine kaum Verhalten ändert, werden in den Workshops regelmäßig Aufgaben gestellt und von den Teilnehmern mit Orientierung auf den eigenen Unterricht bearbeitet. Konkret beginnt der Fortbildungstag, einer von drei Terminen im Abstand von jeweils einigen Wochen, mit einer kurzen Einführung, z. B. zu den „Methodenwerkzeugen“. Auf den Tischen an den Wänden entlang sind Materialien ausgelegt, die veranschaulichen, was sich hinter diesem Begriff verbirgt: Kärtchentisch, Domino, Bildleiste und weitere drei Dutzend Vorschläge, zum Teil für die Einzel- und Partnerarbeit, zum Teil für Gruppen, oft zum Wiederholen und Üben, gelegentlich auch zur Erarbeitung neuer Inhalte. Nicht alle „Werkzeuge“ sind an Beispielen ausgeführt, die man unmittelbar übernehmen könnte, aber die praktischen Verwendungsmöglichkeiten werden in jedem Fall schnell erkennbar. Allen Methodenwerkzeugen gemeinsam ist, dass sie Aufgabencharakter besitzen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Offenheit.

Eine erste Aufgabe wird gestellt: Nach einem „Schaufensterbummel“ müssen die Teilnehmer (meist sind es zwischen 10 und 20 Personen) eines der Werkzeuge auswählen und in einem „Kugellager“ erst einem Partner und dann weiteren das vorstellen, was sie sich aus den schriftlichen Informationen erschlossen haben. Dann folgt die Aufgabe für die nachmittägliche Gruppenarbeit: „Wählen Sie eines der Werkzeuge aus und wenden Sie es auf einen Unterrichtsinhalt an, der in den kommenden Wochen in einer Ihrer Klassen aktuell ist. Arbeiten Sie das Beispiel

so weit aus, dass Sie es im Unterricht einsetzen können.“ In diesen Arbeitsphasen entstehen Dominos, Frage- und Antwortkärtchen, Puzzles und anderes mehr.

Bei der Vorstellung der Ergebnisse vor den eigenen Kolleginnen wird deutlich, welche Reichweite diese kleinen Methodenbausteine haben können, erst recht beim nächsten Fortbildungstermin, wenn über die Erfahrungen bei der Erprobung berichtet wird.

Das Besondere ist keineswegs die Art dieser Aufgaben, beachtenswert aber ihre Funktion: Wer 20 Jahre lang mit einem festen „Skript“ seinen Unterricht subjektiv erfolgreich geführt hat, für den muss es starke Erfahrungen geben, damit er dieses Skript ändert: Das kann z. B. die Erfahrung sein, durch veränderte Methoden im Unterricht Entlastung zu erfahren, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Mehrzahl tätig zu erleben oder auch das positive Erleben der gemeinsamen kollegialen Vorbereitung, Ausarbeitung und Reflexion. Aufgaben schaffen diese Erfahrungsmöglichkeiten.

Der Vollständigkeit halber sei hinzu gefügt, dass auch die übrigen Fortbildungsthemen aufgabenorientiert verstanden werden können, etwa wenn es um das Lernen an Stationen, das Öffnen von Lehr-Lern-Prozessen oder die Strukturierung offener Lernausgangssituationen geht. Die gemeinsamen Erfahrungen mit den angebotenen Methodenelementen sind letztlich auch ein Impuls für eine breiter angelegte kollegiale Kooperation und somit Element von Schulentwicklung.

Und im Unterricht?

Die Beispiele vom Radfahrer, dem das Vorhandensein eines Geländers Sicherheit gibt, vom Bergwanderer oder vom Sprachen-Lernenden, der durch Aufgaben eine strukturelle Erweiterung seiner Ausdrucksfähigkeit erfährt, lassen sich nicht nur auf Fortbildungssituationen übertragen, bei der Lehrkräfte Erfahrungen mit definierten (und begrenzten) Methodenelementen machen, sondern sicher auch auf den Unterricht. In jedem dieser Fälle geht es – um im anfangs skizzierten Bild zu bleiben – um eine Art „Geländerfunktion“ von Aufgaben, um die Vermittlung von Sicherheit beim Beschreiten neuer Wege und das Verfügbarmachen damit verbundener neuer Erfahrungen. ■

Anmerkungen

- 1) Kritische Betrachtungen und Analysen des naturwissenschaftlichen Unterrichts erschienen in großer Zahl in der Zeitschrift „Soznaz“, die in den Jahren 1979–1986 in Marburg herausgegeben wurde.
- 2) vgl. L. Stäudel: Offene Lernformen – eine Einführung. In: B. Lutz/L. Stäudel/G. Wagner (Hrsg.): Offene Lernformen. Unterricht Chemie, 13. Jg., H. 70/71, 2002, S. 4–6.
- 3) Jürgen Baumert: Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Stuttgart 1999.