



AUFGELESEN

Ausgabe 5 / 2010

DIE WELT ALS AUFGABE?!

WIE AUFGABEN LERNENDE ERREICHEN

RENATE GIRMES

Schulische Aufgaben werden von den Lernenden nur angenommen, wenn sie einen Bezug zu ihrer Welt haben. Nur unter dieser Bedingung entwickeln und fördern sie Wissen- und Kompetenzpotenziale. Spezifische „Bildungsaufgaben“ bieten Lernenden die Möglichkeit, Grunderfahrungen mit sich und der Welt zu machen.

Man wächst an seinen Aufgaben. - „Der hat seine Aufgabe nicht begriffen.“ - „Hast du deine Aufgaben gemacht?“ - „Die dritte Aufgabe in dem Päckchen habe ich nicht rausgekriegt.“ - „Ich finde, hier ist überhaupt nicht klar, was die Aufgabe sein soll.“ - „Das war nicht *meine* Aufgabe.“ - „Die Aufgabe war ‚ne echte Überforderung‘.“

Man sieht: Der Gebrauch des Wortes „Aufgabe“ ist durchaus vielfältig. Gibt es eine Quintessenz all dieser Sätze? Vielleicht die: Durch Aufgaben, die Menschen sehen, übernehmen, ablehnen oder auch nicht abwehren können, geraten sie in irgendeine Beziehung zu der umgebenden Welt. Das ist die Welt der Menschen, Sachverhalte, Ereignisse, Zusammenhänge, Anforderungen, die jeweils da sind. Was die verschiedenen Aufgaben als Beziehungsstifter dabei gemeinsam auszeichnet ist, dass sie immer auf etwas verweisen, das fehlt. Mit anderen Worten: Der Satz: „Das ist eine Aufgabe“ ist ein anderer Ausdruck für den Satz: „Da ist eine Lücke.“

AUFGABE ALS „LÜCKE“

Die Lücken, die gemeint sind, können dabei sehr unterschiedlicher Art sein: Es sind einmal Lücken als Ausdruck von Unzufriedenheiten mit Abläufen oder Produkten. Der Betrachter sieht und sagt in diesem Fall: Da mangelt es an Qualität, an Berücksichtigung von wichtigen Faktoren, der Nutzung bestehender Möglichkeiten und Kontexte. Ein andermal sind es „Lücken“ in Aktionen und/oder Aktionsmöglichkeiten einer Person. Aus der Betrachtungsperspektive stellt dann jemand fest: Diese Person hat in ihren Möglichkeiten eine offene Frage/Lage und deshalb hat sie darauf bezogen eine Aufgabe. Diese Feststellung eines Dritten trifft sich im Übrigen nicht immer mit der Selbstwahrnehmung der Person, für die ein anderer eine Aufgabe sieht. Der Satz: „Peters Aufgabe in diesen Schuljahr ist, wirklich zu lernen, wie er sich die Inhalte von Texten besser erschließen kann“ muss mit Peters Wahrnehmung des Deutschunterrichts überhaupt nicht übereinstimmen, etwa wenn er der Meinung sein sollte, dass es fürs nächste Schuljahr die Aufgabe der Deutschlehrerin wäre, Texte zur Lektüre vorzuschlagen, mit denen er auch was anfangen kann. Hier zeigt sich, dass von zwei verschiedenen Betrachtern in einer gleichen Situation zwei verschiedene „Lücken“, mithin zwei verschiedene Aufgaben, wahrgenommen werden können. Während die Lehrerin eine „Lücke“ in der Lesefähigkeit von Peter wahrnimmt und ihm deshalb die Bearbeitung dieser Lücke zur Aufgabe machen will, sieht Peter eine Lücke in der Textauswahlstrategie der Lehrerin: Sie findet keine ausreichend interessanten Texte, um sein Textverständnis herauszufordern.

Der Fall ist fiktiv, sodass sich ohnehin nicht entscheiden lässt, wer von beiden Recht hat. Für die Überlegungen, um die es mir hier geht, ist eine solche Entscheidung auch gar nicht angestrebt. Vielmehr kann hier etwas sichtbar werden, was zentral für die Klärung dessen ist, was eine „Aufgabe“ ausmacht: Dass nämlich Aufgaben eine Beziehung aufgreifen und auf den Punkt bringen, die zwischen Menschen und der sie umgebenden Welt besteht, und dass diese Beziehung von den beteiligten Menschen standpunktabhängig wahrgenommen wird. Insofern ist eine Aufgabe/Lücke immer *für jemanden bestimmtes* da und so wie sie ist. Aber zugleich sind nur dann Lücken/Aufgaben da, wenn es etwas in der Welt gibt, worauf man sich als jemand beziehen kann.

Das will heißen: In einer Welt ohne Menschen gäbe es keine Aufgaben, genauso wie es für Men-

schen ohne Bezug zu einer Welt zu, einem Weltausschnitt, keine Aufgaben gäbe.

Dieser Satz hat eine unmittelbar schulpraktische Konsequenz, nämlich dass schulische Aufgaben, die keinen Bezug zur „Welt“ der Lernenden gewinnen, von ihnen nicht als Aufgaben wahrgenommen und übernommen werden (können).

Welche Konsequenzen das mit sich bringt, wird besser deutlich, wenn man sich klar macht, was es bedeutet, eine „Aufgabe“ zu sehen und zu übernehmen: Am besten ist es, sich selbst in eine Situation (gedanklich) zu versetzen, in der man eine Aufgabe als solche erkannt hat und bereit ist, sich dem, was dann passiert, auszusetzen. Was kann man in einer solchen Situation an sich beobachten? Zum einen verändert sich der Blick in die umgebende Welt insofern, als sich eine Konzentrierung der Aufmerksamkeit auf all jene Phänomene und Sachverhalte ergibt, die mit der wahrgenommenen Aufgabe/Lücke in Zusammenhang stehen (könnten). Zum anderen ergibt sich angesichts einer wahrgenommenen Aufgabe eine Mobilisierung des Wissens und Könnens, der Kompetenzen, der Erfahrungen und Einstellungen, die nützlich sein könnten, um die Aufgabe zu bearbeiten.

AUFGABEN SCHAFFEN KONZENTRATION

Diese doppelte Konzentration der eigenen Potenziale auf *die* Aspekte von Welt, die für eine wahrgenommene Aufgabe von Bedeutung sind, fehlt, wenn eine z. B. von Lehrenden gestellte Aufgabe in der Welt von Lernerinnen und Lernern nicht präsent ist oder präsent gemacht werden kann. Die Folge ist, dass sich die Weltwahrnehmung der Lernenden nicht konzentriert, ihre Aufmerksamkeit diffus bleibt und das aufgabenbezogen vorhandene Potenzial sich *nicht* (gebündelt) aktiviert zeigt.

Dass einen selbst, aber eben auch Lernende, anstehende und/oder angebotene Aufgaben nicht wirklich erreichen, erlebt man täglich. Nicht selten gibt es dann aber einen anderen Modus, sich doch mit der Aufgabe zu beschäftigen. Er resultiert daraus, dass es in der Welt der Lernenden, oder der Aufgabenübernehmer generell, Bedürfnisse nach Anerkennung, Nicht-Auffallen, Zurechtkommenwollen, usw. gibt. Diesen Bedürfnissen zu entsprechen, kann auch zur Aufgabe werden und die Übernahme einer gestellten Aufgabe bewirken. Über diese Bedürfnisse hinaus kann ein Sich-Einlassen auf die Welt der gestellten Aufgabe erfolgen. Wenn nicht, dann endet der Bezug zur Aufgabenwelt, wenn das Bedürfnis befriedigt erscheint- problematischerweise recht häufig auch ohne dass die Lücke in der Aufgabenwelt geschlossen wurde.

In solchen Fällen ist man als Lernender über das Ergebnis solcher Aufgabenbearbeitungen nicht selten enttäuscht. Die Enttäuschung basiert (auch) darauf, dass man „weiß“, was die Alternative sein könnte. Diese Alternative tritt nämlich ein, wenn eine Aufgabe in der Lernerwelt sichtbar und fühlbar gemacht werden kann *und* wenn die verfügbare Kompetenz der Lerner deren Zuversicht berechtigt, sich der sichtbar werdenden Aufgabe mit Lösungspotenzial zuzuwenden zu können. Ist beides der Fall, dann gibt es das Sich-von-einer-Aufgabe-gefangen-nehmen-Lassen, das Vergessen von Zeit und Kontext, die dauerhafte Aufgabenbearbeitungsaktivität aus eigenem Antrieb. In solchen Situationen „trägt“ eine Aufgabe eine (Lern-) Aktivität quasi wie von selbst als bleibender Mittler zwischen „Sachverhalten“ in der Aufgabenwelt und Potenzialen in den Köpfen der Aufgabenbearbeiterinnen.

AUFGABEN BRAUCHEN ZUVERSICHT

Aufgaben zu bearbeiten und zu lösen meint also, „Lücken“ zu sehen, Lücken als Lücken auch für sich zu begreifen, sich die Schließung der Lücke vorstellen zu können und allein und/oder mit anderen über die Einschätzung zu verfügen, genug Potenzial zu haben, dafür, dass an der Lückenschließung erfolgreich gearbeitet werden kann.

Dass in der Potentialeinschätzung auch eine Gelingensbedingung für erfolgreiche Aufgabenbearbeitungsprozesse liegt, kann man übrigens als Lehrende/r, der/die das Handlungsfeld, in dem man Aufgaben stellt, gut beherrscht, schnell übersehen. Hier entsteht dann die Erfahrung, dass eine Aufgabe, die durchaus als anstehend verdeutlicht werden konnte, trotzdem von Lernenden nicht wirklich übernommen wird. Ein Grund dafür kann die Einschätzung der Lerner als potenziellen Aufgabenbearbeiterinnen sein, den Anforderungen der Aufgabe (allein/nach) nicht gerecht werden zu können.

Die Klammerausdrücke machen hier Abhilfemöglichkeiten deutlich: Die Möglichkeit, eine Aufgabe mit anderen gemeinsam bearbeiten zu können, erhöht die Zuversicht über das dafür verfügbare Aufgabenbearbeitungspotenzial genauso wie die berechtigte Erwartung, sich zusätzliche Lösungspotenziale zeitnah zur Aufgabenbearbeitung erschließen zu können. Beides kann man als Lehrender bei der Präsentation von Aufgaben im Blick haben und bei der Vorbereitung von Aufgabenbearbeitungsprozessen berücksichtigen.

Und so lässt sich als eine erste Zusammenfassung der bis hierher angestellten Überlegungen festhalten: Aufgaben schaffen und brauchen einen Bezug zu der Welt derer, die Aufgaben sehen, überneh-

men und bearbeiten (sollen), und sie sind so in der Lage, Potenziale und Kompetenzen von Menschen in Hinsicht auf eine wahrgenommene Aufgabe aufgabenspezifisch herauszufordern. So gestellte und wahrgenommene Aufgaben aktivieren, weil und wenn sie eine „Lücke“ in der Welt und in den eigenen Kompetenzen auf eine Weise erfahrbar machen, dass sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechnete Erwartung verbinden lässt, dass man die Lücke wird schließen können. Vor diesem Hintergrund werden auch die Redeweisen verständlich, die besagen, dass sich eine Aufgabe für jemanden stellt und dass sich jemand eine und einer Aufgabe stellt. Hier „erscheinen“ Aufgaben in der Begegnung zwischen Mensch und Welt, ohne dass jemand dritter eine Aufgabe für andere formuliert hätte.

VON AUFGABEN IM LEBEN ABGEGUCKT: AUFGABEN IN DER SCHULE

Das Stellen von Aufgaben z. B. in der Schule ist diesem Ursprungs-Setting in gewisser Weise nachempfunden: Es sollte in einer Situation eine Art von Weltpräsentation erfolgen, die für den gemeinten Adressaten eine ihn oder sie angehende „Lücke“ sichtbar werden lässt, sodass von der Lücke eine Aktionsaufforderung ausgehen kann, der man zu folgen bereit ist, wenn und weil angemessen« Erfolgsaussichten zur Lückenschließung bestehen.

Dass gestellte oder sich stellende Aufgaben Lücken und Potentiale aufeinander beziehen, führt zu einem weiteren spezifischen Merkmal von Aufgaben: Im Unterschied etwa zum „Problem“, das in gewisser Weise auch eine Lücke markiert, enthält eine als „Aufgabe formulierte Lücke immer schon eine Idee vom Ziel der Lückenschließung, und zwar durch das immer schon mitschwingende Lückenschließungspotenzial. Dieses Potenzial ist - wenn wir von einem Problem statt von einer Aufgabe sprechen - wohl deswegen wenig präzise im Blick, weil auch die benannte Lücke so groß und/oder diffus ist, dass spontan viel weniger klar ist, welche Potenziale benötigt würden, um der Größe und/oder Diffusität eben des *Problems* Herr zu werden.

GROSSE „LÜCKEN“ SIND PROBLEME

Man sieht, worum es bei *problemorientierten* Lernangeboten folglich wesentlich auch geht: Es kommt darauf an, das zur Bearbeit anstehende Problem so zu analysieren, einzugrenzen und/oder aufzuteilen, dass die dabei erzielten Klärungen dazu führen, „Aufgaben“ zu benennen, deren Bearbeitung erwarten lässt, dass das Problem einer Lösung näher kommt. In dieser Weise - angesichts einer Problemlage - klärend, das Problem reduzierende Aufgaben zu formulieren, die geeignet wären, zur Lösung eines Problems beizutragen, will auch gelernt sein, was bedeutet: Es ist sinnvoll, die „Aufgabe“ zu bearbeiten, ein bestehendes Problem daraufhin zu untersuchen, welche Aufgaben bearbeitet werden könnten/müssten, um das Problem zu lösen. Was sich hier zeigt, ist ein eher anspruchsvoller Typ von Aufgaben. Er besteht darin, in problemhaltigen Situationen durch genauere Betrachtung und Beschreibung die Aufgaben aufzudecken, die sich in der Situation dann sinnvoll stellen, wenn man zur Problemreduktion beitragen will. Mein Votum ist, auch solche Aufgabenfindungsaufgaben in der Schule zu stellen. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass Lehrende ein Verständnis davon haben bzw. gewinnen, was für Typen von Aufgaben - angesichts der entscheidenden „Probleme“ der Menschen auf der Welt - es überhaupt geben könnte.

AUS DEN GRUNDPROBLEMEN DER MENSCHEN ERGEBEN SICH „BILDUNGSAUFGABEN“

Ich mache dazu einem Vorschlag und nenne dabei die Grundtypen von Aufgaben „Bildungsaufgaben“, weil ihre Übernahme und Bearbeitung aus meiner Sicht kategorial bildende Wirkung hat. Diese entsteht einerseits, weil eine Bildungsaufgabe einen spezifischen Blick auf die Welt veranlasst und andererseits, weil sie eine spezifische Haltung zur Welt hervorruft, die sich in einer, der Aufgabe entsprechenden Tätigkeit ausdrückt. Ein allgemein bildendes Curriculum sollte der Anforderung gerecht werden, solche Grundtypen von Aufgaben schulisch sichtbar werden zu lassen. Das heißt auch, die Schule sollte der nachwachsenden Generation systematisch und verantwortlich die Möglichkeit eröffnen, bei der Bearbeitung dieser Grundtypen von Aufgaben die damit verbundenen grundlegenden (Lern-)Tätigkeiten zu vollziehen und dadurch bestimmte Grunderfahrungen mit sich und der Welt zu machen. Die Anzahl dieser Aufgaben ist - aus meiner Sicht - endlich und mein Vorschlag für ihre Formulierung dreht sich, in aller Kürze skizziert, um Aufgaben des Interesses, des Aktiv-Seins sowie der Reflexion.

- *Interesse entwickeln*

Beim Interesse entwickeln geht es darum, dass jeder neue Mensch in eine schon bestehende Welt kommt, sodass er oder sie sich mit der Aufgabe konfrontiert sieht, nachzuvollziehen und zu verstehen, dass und wie die bereits bestehende Welt und die in ihr lebenden Menschen zahlreiche Angebote zur Bearbeitung und Lösung der mit den Lebensbedingungen der Menschen auf der Erde gegebenen Aufgaben bereithalten. Diese Aufgabe des Sich-Einfindens in die jeweils gegebene Welt, führt dazu, sich diese zu erschließen, sie zu erkennen. Dadurch werden in der bestehenden Welt die Natur,

die Dinge, Produkte und Konstrukte interessant und führen zu Tätigkeiten des *Erkennens* von Phänomenen, von Gesetzmäßigkeiten und von möglichen Verhältnissen und Zusammenhängen.

Beim Wahrnehmen in der bestehenden Welt treffen wir neben den Dingen und der Natur auf Menschen und ihre Geschichten. Wenn wir versuchen, die anderen Menschen zu verstehen, kommen deren Gefühle und Erfahrungen und deren Beziehungen zueinander in den Blick und fordern das *Teilnehmen* an Empfindungen einzelner, ihren geselligen Formen und ihren Sinnerfahrungen als Tätigkeiten heraus.

▪ *Aktiv tätig werden*

Aktive Tätigkeit ist erforderlich, weil das Leben auf der Erde den Menschen Bedingungen auferlegt, mit denen sie sich kollektiv und individuell aktiv auseinander setzen müssen. Wir Menschen haben auf der Erde kein natürliches Zuhause wie die Vögel oder die Maulwürfe. Viele Phänomene/Einrichtungen in der Welt dienen dazu, uns eine Heimat auf der Erde zu geben. Um eine Menschenwelt zu schaffen und zu erhalten, *gestalten und produzieren* wir Dinge, Räume, Musik, Kunst, Literatur und Gedankengebäude, Kulturlandschaften und Gärten.

Wir leben nicht im Paradies und sind sterblich, was bedeutet, dass wir das individuelle und gesellschaftliche Leben erhalten müssen. Deshalb arbeiten wir, im Sinne von: Wir *reproduzieren* unsere Lebensgrundlagen, wir besorgen Nahrung, Schutz, erhalten und pflegen unsere Umgebung und unsere Nachkommen.

Die Menschen sind voneinander verschieden, und zwar so verschieden, dass sie sich miteinander in Beziehung setzen müssen, um sich einander mitzuteilen und miteinander zu klären, wie sie ihre jeweilige Situation sehen und was sie zusammen in ihr tun wollen. Für die Aufgabe des Sich-einander-Mitteilens und Miteinander-Gemeinsamkeiten-Aushandelns *sprechen und handeln, kommunizieren und interagieren* wir.

▪ *Reflektieren*

Reflexion ist spätestens in einer Welt wie der heutigen, in der gleichberechtigt nebeneinander zahlreiche Möglichkeiten bestehen, das Leben zu gestalten, eine von allen Menschen zu bewältigende Aufgaben, bei der es darum geht, die möglichen Sichtweisen und Verständnisse sowie die denkbaren Perspektiven zueinander in Beziehung zu setzen. Das rückt die in der Welt bestehenden Alternativen als solche und in ihrem Verhältnis zueinander in den Blick und provoziert Tätigkeiten des *Denkens und Urteilens*, um zwischen den bestehenden Möglichkeiten abzuwägen.

Angesichts der vielen realisierbaren Handlungsmöglichkeiten in der heutigen Welt und der Vielfalt der Orientierungen, die für Entscheidungen zur Verfügung stehen, steht schließlich jeder Mensch und jede Menschengruppe als Gesellschaft, Organisation oder Einzelner vor der Aufgabe, zu klären und *in seinem Tun zu zeigen, wer er oder sie ist und sein will*.

BILDUNGSAUFGABEN ALS BILDUNGSTHEORETISCHER RAHMEN

Alle umrissenen Bildungsaufgaben stellen sich im Leben ohnehin und eine Form, sie in der Schule zu stellen, ist: das Leben in solchen Ausschnitten in die Schule zu holen, dass Lernende Anreiz und Gelegenheit erhalten, im so repräsentierten „Leben“ mögliche Aufgaben für sich zu entdecken, sie zu formulieren und ihnen nach zu gehen. Genau dies zu veranlassen, ist Ziel der didaktisch-methodischen Vorschläge z. B. von John Dewey. Eine aufgabenorientierte Didaktik - so wie ich sie hier vertrete - schreibt diese Konzepte fort. Sie gibt ihnen allerdings einen Rahmen, der zu sehen hilft, dass diese in einem Gefüge noch weiterer, ebenfalls relevanter Aufgabe stehen. Kann es also einerseits sinnvoll sein,

- das Leben in die Schule zu holen, um seine Aufgaben zu erschließen, so ist andererseits auch zu sagen: Sinnvollerweise stellt die Schule Lernende nicht immer nur in aufgabenhaltige Lebenssituationen, sondern sie kann auch Aufgaben formulieren, in dem sie - im obigen Sinne - auf Lücken und damit anstehende Aufgaben gezielt aufmerksam macht. Das sind
- Lücken in der Qualität, Nutzungsbreite, Angemessenheit von Sachverhalten, Produkten, Ereignissen, etc. oder
- Lücken in den Kompetenzen der Lerner mit Blick auf die Anforderungen von Aufgaben.

Alle drei Arten von schulisch stellbaren Aufgaben lassen sich für alle oben beschriebenen Bildungsaufgaben denken und führen zu schulisch unterschiedlichen „Inszenierungen“.

„LERNAUFGABEN“ ALS PROFESSIONELLE INSZENIERUNGEN

Wenn Lehrende eine solche „Inszenierung“ erdenken, dann machen sie aus einer Aufgabe, die sich stellen könnte/sollte, eine „Lernaufgabe“. Damit ist das Entwickeln von Lernaufgaben aus möglichen Aufgaben im Leben der Menschen eine Tätigkeit für professionell Lehrende. Wie sie dabei vorgehen,

ergibt sich einerseits aus der Tradition der Didaktik ihrer Fächer, aber auch daraus, welche Aufgabenarten von den obigen drei „Aufgabenarten“ sie persönlich bevorzugen bzw. im Kontext ihrer Schule für angemessen halten. Aus beidem - Tradition und Vorlieben - entstehen Aufgabenkulturen: z. B. erkenntnis-, teilnahme-, aktions- und/oder reflexionsorientierte Fachkulturen verknüpft mit eher problem-, sachverhalts- oder kompetenzorientierten Aufgabeninszenierungen.

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die in vielen Schulen dominierenden Aufgaben, dann wird man vermutlich ein Übergewicht an erkenntnisorientierten Fachkulturen wahrnehmen können und auch sehen, dass gestellte Aufgaben vielfach darauf abstellen, die Lücken im Wissen und Können der Lernenden zu bearbeiten und weniger häufig z. B. für Lernende sichtbar werdende „Lücken“ in aufgegriffenen Weltbereichen.

Vielleicht kann von den vorgestellten Überlegungen zu Typen und zu Inszenierungen von Aufgaben die Anregung ausgehen, die je eigene Aufgabenkultur genauer wahrzunehmen, ihre Schwerpunkte kennen zu lernen und die Breite und Vielfalt der Aufgaben, die man stellt, zu erweitern.

ERWEITERUNG DES AUFGABENREPERTOIRES

Zu der Erweiterung des Aufgabenrepertoires von Lehrerinnen und Lehrern beizutragen ist ein zentrales Anliegen. Deshalb sollen nachfolgend noch einige Anregungen gegeben werden, wie sich die Fülle unterschiedlicher Aufgabenformate, die man als Lehrender nutzt und kennt, ordnen und zuordnen lassen.

Wenn man über ein geordnetes Aufgabenrepertoire verfügen will, ist es gut, sich klar zu machen, dass das Formulieren und Stellen von Aufgaben ein Bestandteil von Methodisierungsprozessen ist. Kann man von *Methoden* allgemein sagen, dass sie *Beziehungstifter* sind

- zwischen Lehrenden und Lernenden,
 - zwischen gegebenen Lernbedingungen und beabsichtigten Lernprozessen,
 - zwischen Lernenden untereinander
 - und eben zwischen Lernenden und „Welt“, also möglichen Konstrukten,
- dann dienen die gestellten Aufgaben eben- wie wir oben gesehen haben - als Beziehungstifter zwischen der für das Lernen ausgewählten Welt und den Lernenden.

Alle Beziehungstiftungen, die eine neue Erschließung von Welt für Menschen und Menschen für Welt im Sinn haben, könnte man - wie oben geschehen - „*Lernaufgaben*“ nennen. Sie werden begleitet und unterstützt von all den Aufgaben, die auf verschiedenste Weise dazu beitragen können und sollen, Gelerntes zu stabilisieren und routinisieren. Und schließlich gibt es als eine Form von Aufgaben, die den Erfolg des Lehrens, Lernens und Übens zutage fördern sollen. Diese wären „*Prüfungs- oder Evaluationsaufgaben*“ zu nennen.

Was sich bei dieser Darstellung und Ordnungsidee für die Vielfalt der Aufgaben zeigt, ist, dass berechtigt vermutet werden kann, dass es eigentlich zu jeder Form von Lernaufgabe passende Prüfungsaufgaben geben wird und dass also der Lernaufgabenkultur eines Lehrenden bzw. eines Faches oder einer Schule eine darauf abgestimmte Prüfungskultur entsprechen müsste. Das aber trifft all zu oft nicht zu, etwa weil speziell das Repertoire an Prüfungsaufgaben wesentlich weniger vielfältig bestückt ist als das Repertoire an Lernaufgaben.

Die Folgen der geringen Vielfalt der Prüfungsaufgaben sind bekannt: Wenn die Komplexität bzw. der Herausforderungsgehalt sowie die Zumutung an Eigeninitiative und Selbstständigkeit, die sich mit gelungenen Lernaufgaben verbindet, in den ihnen folgenden Prüfungsaufgaben immer wieder nicht vorkommt, dann läuft man als Lehrender Gefahr, seine eigene produktive Lern-/Lehr-Arbeit von hinten zu demontieren.

RELATION ZWISCHEN LERN-UND PRÜFUNGS-AUFGABEN

Die Anregung, die von dieser Überlegung ausgeht, ist, die Relation zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben für die eigene Praxis neu zu überdenken. Dabei erscheint mir eine Anregung bedeutsam, die ich der Pädagogik Maria Montessoris verdanke: Ihre Lernaufgaben im Lernmaterial sind immer zugleich Prüfungs- und Übungsaufgaben in dem Sinne, als dass die wiederholte Bearbeitung der material sich stellenden Lernaufgabe „übt“ und auch den Lernerfolg dokumentiert, dann nämlich, wenn der oder die Lernende mit der Aufgabe „fertig“ ist und sich einer neuen Aufgabe zuwendet. „Fertig“ mit einer Aufgabe sein heißt dann, die „Lücke“, die die Aufgabe markiert, geschlossen zu haben - und zwar nach *der* Bearbeitungszeit, die man mit *seinem individuellen* Bearbeitungspotenzial als Lernender jeweils benötigt hat. Dieser Umgang mit Aufgaben ist fordernd und fördernd zugleich und wirft die Frage auf, welchen Sinn es macht,

- Lernende beim Bearbeiten übernommener Aufgaben immer wieder zu unterbrechen, ja die Arbeit

vor befriedigender Schließung der Lücke oft sogar ganz abzurechnen und

- Lernende regelmäßig zu zwingen, in Prüfungssituationen Aufgabenbearbeitungen aus der Hand zu geben, die sie ggf. selbst als unzugänglich einschätzen, ohne dass sie eine Chance bekommen, die offen gebliebene Lücke zu schließen.

Man kann sich vorstellen, wie die gute oder schlechte Note unter einer nicht wirklich erledigten Aufgabe im Fall der guten Note korrumpieren kann, im Fall der schlechten Note entmutigt und beides gleichermaßen das wirkliche Übernehmen von (Lern)-Aufgaben als Anforderung der Sache an die eigene Person *nicht* unterstützt.

LERNAUFGABEN SIND PROFESSIONELLE KONSTRUKTIONEN

Was folgt aus all diesen Überlegungen? Angesichts der Wirkung von Aufgaben als Anstifterinnen für die aktive Beschäftigung mit „Welt“ hat man als Lehrende/r eine hohe Verantwortung dafür,

- relevante, angemessene und ermutigende Lernaufgaben zu stellen und dafür,
- triviale bzw. unzweckmäßige, individuell unangemessene und entmutigende Aufgaben - das sind nicht selten solche des Typs Üben und Prüfen - zu vermeiden.

Das eine erfordert Kreativität, Geschick, kategoriale Klarheit und materiale Qualität, das andere Sensibilität für die Wahrnehmungen der Aufgabenbearbeiterinnen und Distanz zu den eigenen Verständnismöglichkeiten. Wie komplex die Anstrengung tatsächlich ist, gute Lernaufgaben zu konstruieren, zeigt zusammenfassend die Graphik, die sich bezogen auf alle Aufgabenformen/-typen/-arten als Veranschaulichung des Funktionszusammenhangs denken lässt, der entsteht, wenn man beleuchtet, welche „Rollen“ die verschiedensten „Aufgaben“ in Methodisierungsprozessen übernehmen.

Lernangebote, als in Schulen gestellte „Lernaufgaben“, verknüpfen in einem Aufgaben-Modus das Zeigen von etwas und die Herausforderung von Bearbeitungsstilen mit der Angabe von Mitteln und -Qualitäten sowie mit Hinweisen zu einer „Dramaturgie“, die wiederum den Aufgabenbearbeitungsprozess in seinen Schritten anregen und steuern. Alle fünf genannten Dimensionen können in einer gestellten Lernaufgabe bedacht werden, müssen es aber nicht. Lernaufgaben können vielmehr Akzente setzen und Lücken lassen, die die Lernenden zu eigenen Akzentsetzungen anregen, bei einer quasi reduzierten Aufgabenstellung.



LERNAUFGABEN ERMÖGLICHEN DIFFERENZIERUNGEN UND REDUZIEREN DOPPELARBEIT

Hier zeigt sich, dass „gute“ Lernaufgaben das Ergebnis einer erfolgreichen Gratwanderung zwischen einem „Zuwenig“ an vororganisierter Aufgabenhaltigkeit und eben auch einem möglichen „Zuviel“ sind: Denn dezidierte Vorgaben in allen fünf skizzierten Dimensionen können einer Lernaufgabe den herausfordernden Reiz - zumindest für aktive, recht selbstständige Lernende - nehmen. Hier liegt ein Mittel bereit, mit differenziert gestellten, aber im Prinzip gleichen Lernaufgaben heterogenen Lernmöglichkeiten in einer Lerngruppe auf gute Weise Rechnung zu tragen. Mir scheint darin auch ein Potenzial zur Leistungsdifferenzierung zu bestehen, das sich mit dem Angebot verbinden kann, dass Lernende selbst zwischen den ihnen angebotenen Ausdifferenzierungsgraden von gestellten Lernaufgaben wählen.

Lernaufgaben der beschriebenen Art und Qualität zu entwickeln kostet Kraft und Zeit und verlangt Professionalität. Das wissen Lehrerinnen und Lehrer und sie sind zu Recht oft stolz auf durchdachte und gut ausgearbeitete Lernaufgaben. Immer noch viel zu selten trägt dieser berechtigte Stolz aber dazu bei, die eigenen Lernaufgaben mit den Kolleginnen und Kollegen auszutauschen.

Vielleicht kann dieser Artikel dazu anregen, die „Lücke“, die durch die eher große Zurückhaltung beim Austauschen und beim gemeinsamen Entwickeln von Lernaufgaben vielfach besteht, sichtbar zu machen, sodass Lehrende angeregt werden, sich die Bearbeitung und Schließung dieser Lücke zu ihrer (professionellen) Aufgabe zu machen.

Literatur

Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen 1997

Girmes, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe. In: Aufgaben. Lernen fördern, Selbstständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft, S. 6 – 11 (gekürzt und bearbeitet durch RS)